

Séverine DEVEAU

**Construction/déconstruction  
par l'école du mythe  
d'une société canadienne  
multiculturelle**

**Etude comparative des programmes d'études  
du second cycle du secondaire dans les écoles publiques de  
Colombie-Britannique, d'Ontario et de Nouvelle-Ecosse**

Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université du Manitoba

Pour l'obtention du diplôme de Maîtrise ès Arts

Département des études canadiennes du Collège Universitaire de Saint-Boniface

© Séverine Deveau, 2010



Linette Ho, « Découvrir notre passé », Moscrop Junior Secondary School, Burnaby (Colombie-Britannique), Prix Parcs Canada du Défi Mathieu Da Costa (avril 2009). Disponible sur le site Citoyenneté et Immigration Canada, <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/photos/2009/2009-04-02/photo-004.asp>.

## Résumé

L'une des missions de l'école publique est de transmettre les principes et idéaux que l'Etat considère comme des piliers du vivre-ensemble. Le multiculturalisme étant au cœur du projet fédéral canadien, nous proposons, dans ce mémoire, de considérer dans quelle mesure les écoles publiques secondaires s'efforcent d'assurer la promotion de cet idéal. Nous réalisons une étude comparative où nous comparons les programmes d'études du second cycle des écoles secondaires publiques de la Colombie-Britannique, de l'Ontario et de la Nouvelle-Ecosse, en tenant compte des dimensions sociétale, groupale/intergroupale et individuelle/interindividuelle.

Notre travail nous permet d'observer un manque évident de consensus sur la question et confirme la difficulté qu'il y a à construire *un* mythe national sans un organe éducatif national. Il s'avère que l'Ontario propose l'ensemble curriculaire reflétant le mieux l'esprit de la politique du multiculturalisme, tandis qu'à l'opposé, ce sont les écoles françaises de Nouvelle-Ecosse qui s'en éloignent le plus. La sous-représentation des dimensions groupale et individuelle est une constante dans les trois provinces, bien qu'à des degrés divers. Aussi, on repère un déséquilibre entre les minorités nationales et les minorités ethniques « minoritaires », et le manque de visibilité de la question du racisme.

*Mots-clés* : multiculturalisme, éducation, inclusion, programme d'études, identité nationale, Ontario, Colombie-Britannique, Nouvelle-Ecosse

## Summary

One of the objectives of public school is to teach the principles and ideals that the State considers being pillars of society. Since multiculturalism is at the heart of the Canadian federal political project, this research paper proposes to evaluate to what extent secondary public schools are promoting that ideal. We undertake a comparative study of curriculums for secondary public schools in British Columbia, Ontario and Nova Scotia, taking into account societal, groupal/intergroupal, individual/interindividual dimensions. Our analysis enables us to observe an evident absence of consensus on the question of multiculturalism and confirms how constructing a national myth proves to be challenging without a national educational organ.

The curriculum package offered in Ontario proves to reflect the multiculturalism ideal the best, whereas in Nova Scotia Acadian Schools, the curriculum departs very much from it. One constant throughout the provinces is the underrepresentation of groupal and individual dimensions. Also there is an unbalance between national minorities and ethnic minorities, as well as a lack of visibility of the question of race.

*Key-words:* multiculturalism, education, inclusion, curriculum, national identity, Ontario, British Columbia, Nova Scotia.

## Table des matières

<b>Remerciements</b>	<b>VII</b>
<b>Introduction. « L'école, laboratoire du multiculturalisme » ?</b>	<b>1</b>
<b>Première Partie. Mise en contexte de la recherche</b>	
Chapitre 1	Le multiculturalisme au Canada
	Multiculturalisme(s) 5
	Politique fédérale canadienne 6
	Apologie et critique du multiculturalisme 9
	Des provinces plus ou moins multiculturelles 11
Chapitre 2	Multiculturalisme et éducation
	Éducation multiculturelle 20
	Civisme et éducation 22
<b>Deuxième partie. Projet de recherche</b>	
Chapitre 3	Problématique et méthodologie
	Question de recherche 25
	Sélection du corpus 26
	Corpus 31
Chapitre 4	Méthode
	Méthode d'analyse 34
	Les étapes de l'analyse 37
<b>Troisième Partie. Analyse</b>	
Chapitre 5	Colombie-Britannique
	Dimension sociétale 40
	Dimension groupale/intergroupale 60
	Dimension individuelle/interindividuelle 71
Chapitre 6	Ontario
	Dimension sociétale 77
	Dimension groupale/intergroupale 100
	Dimension individuelle/interindividuelle 111

Chapitre 7	Nouvelle-Ecosse	
	Dimension sociétale - Ecoles anglaises	119
	Dimension sociétale - Ecoles françaises	137
	Dimension groupale/intergroupale	157
	Dimension individuelle/interindividuelle	165
<b>Conclusion</b>		
	Résultats de l'étude comparative	172
	Limites de la recherche et propositions	177
<b>Bibliographie</b>		
	Sources	179
	Références	186

## Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude au Professeur Sébastien Arcand, qui, en tant que Directeur de mémoire, m'a apporté un soutien sans faille tout au long de la réalisation de ce travail. Toujours disponible et à l'écoute, Monsieur Arcand n'a pas ménagé son temps et ses efforts pour faire en sorte que je mène à bien mon projet. Je le remercie sincèrement d'avoir su être si présent, même à des milliers de kilomètres. Ce mémoire n'aurait jamais vu le jour sans ses encouragements et ses conseils avisés.

Mes remerciements s'adressent également à Monsieur Daniel Beaulieu, bibliothécaire au Collège Universitaire de Saint-Boniface ; je tiens à lui exprimer ma reconnaissance pour son aide précieuse dans l'accès aux bases de données électroniques de la bibliothèque et dans la rédaction de ce travail.

Je voudrais enfin remercier les professeurs du Collège Universitaire de Saint-Boniface, qui, dans les cours dont ils avaient la responsabilité, m'ont permis d'explorer diverses problématiques liées à la question du multiculturalisme. Merci en particulier au professeur Raymond Herbert qui a supervisé mon travail sur la cohésion nationale au Canada, ainsi qu'à la professeure Lise Gaboury-Diallo, sous la direction de qui j'ai réalisé une étude sur la recherche identitaire autochtone, ainsi que divers comptes-rendus liés à la politique du multiculturalisme, l'expérience immigrante et l'histoire féminine.

## **Introduction. « L'école, laboratoire du multiculturalisme » ?**

La formule « l'école, laboratoire du multiculturalisme » est signée de Mathieu Bock-Côté, qui intitule ainsi un article polémique où il examine le rôle de l'école dans la construction d'une société multiculturelle<sup>1</sup>. Cette publication fait particulièrement écho à la mise en place d'un nouveau cours au Québec, le cours *Ethique et culture religieuse*, qui répond ainsi aux mesures prescrites par la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, communément appelée la commission Bouchard-Taylor d'après les noms de ses co-présidents. Or, la remarque vaut pour l'ensemble de la politique sur le multiculturalisme au Canada, même s'il faut souligner que le Québec ne cautionne pas la politique fédérale et conçoit un modèle distinct dit « d'interculturalisme »<sup>2</sup>.

Le multiculturalisme canadien, en tant que politique publique, n'émane en effet pas de la base ; ce n'est pas un modèle qui *va de soi* et s'impose comme tel à la société. Il s'agit bel et bien d'une construction, d'un modèle fait de toute pièce, (italiques dans le texte original) « an artifact *produced* by the administrative processes of a liberal democratic state in a particular historical conjuncture to reconceptualize and reorganize changing social, political, and economic realities<sup>3</sup> ». Autrement dit, le multiculturalisme est une idéologie que les autorités gouvernementales fédérales entendent inscrire dans les consciences des Canadiens. C'est dans ce sens que nous avons choisi d'insérer la notion de mythe dans le titre. Il n'est pas question de considérer le multiculturalisme comme quelque chose qui n'existerait pas de fait, au sens où on parle parfois de

---

<sup>1</sup> Mathieu Bock-Côté, « L'école, laboratoire du multiculturalisme. »

<sup>2</sup> Pour une analyse comparative du multiculturalisme et de l'interculturalisme, voir Danielle, Juteau, Marie McAndrew et Linda Pientranonio, «Multiculturalism, à la Canadian and Intégration à la Québécoise.»

<sup>3</sup> Roxanna Ng, *Anti-racism, Feminism and Critical Approaches to Education*, 35.

« mythes et réalités » ; il ne s'agissait pas non plus de prendre, dès l'abord, le parti de dénoncer une politique qui ne fonctionnerait pas. Le mythe fait souvent référence à une fable, un récit imaginaire qui fait appel à une série chronologique d'événements avec des personnages bien identifiés, comme c'est le cas dans les mythes grecs. Nous considérons ici le multiculturalisme comme un mythe politique en tant qu'il est traduit en un discours construit, qui a une fonction à la fois explicative et mobilisatrice. Ce discours est motivé par une volonté politique de faire du multiculturalisme une (nouvelle) valeur fondatrice de l'identité collective. Raoul Girardet<sup>4</sup> aura souligné comment la naissance du mythe politique répond à une période critique, un certain malaise lié essentiellement aux transformations sociales. Le mythe politique est donc convoqué pour débloquer une crise identitaire, et c'est dans ce sens que nous considérons le multiculturalisme comme un mythe : c'est un discours qui se propose de recréer l'identité nationale canadienne.

Aussi, l'école joue un rôle clé dans la diffusion de ce modèle. En effet, parallèlement à toute une gamme d'enseignements de caractère technique, l'école a aussi (et surtout) pour mission d'assurer l'enseignement moral public, c'est-à-dire « [la] formation structurante, [l'] ensemble des savoirs et principes relatifs à la vie publique (sociale et politique) que l'Etat cherche à transmettre [...] afin d'influencer les attitudes (représentations, dispositions affectives, valeurs) et les conduites (opinions, comportements) des individus<sup>5</sup> ». C'est donc par l'école que se transmet le « mythe national »<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> Raoul Girardet, *Mythes et mythologies politiques*, 180.

<sup>5</sup> Sonia Chabot, *La Citoyenneté et son double*, 43.

<sup>6</sup> Suzanne Citron, *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*.

Toutefois, le Canada présente la particularité de ne pas avoir d'école *nationale*, puisque l'éducation relève du pouvoir provincial de par l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du nord britannique de 1867 :

This has the odd consequence that although legislation with respect to cultural matters, to immigration, to national concerns of all kinds are within the purview of the Federal government, the action arm of such legislation is in the hands of the provinces and there is no direct way of forcing or policing the provincial hand by the Federal authorities<sup>7</sup>.

Il existe bien une organisation pancanadienne, le Conseil des ministres de l'éducation, avec en particulier des programmes de recherche sur la diversité, l'équité et la citoyenneté, mais en fin de compte, chaque province garde une énorme marge de manœuvre dans ses choix éducatifs, et donc, par ricochet, sur le mythe national qu'elle transmet.

C'est de ce paradoxe qu'est né notre projet d'interroger les programmes d'études dans différentes provinces afin de voir comment y fonctionne le « laboratoire du multiculturalisme » et de juger si oui ou non il y a un consensus sur l'idéologie du multiculturalisme et son acceptation comme modèle de société dans l'enseignement secondaire.

Dans une première partie, nous procéderons d'abord à une mise en contexte de notre recherche. La partie suivante sera consacrée à la définition de notre projet de recherche et à l'explication de la méthodologie pour laquelle nous avons opté. Nous présenterons ensuite, dans la troisième partie, les résultats de notre travail. Nous établirons, pour finir, un bilan de notre étude, en tirant des conclusions des résultats obtenus et en évaluant les limites de notre analyse.

---

<sup>7</sup> Ian Winchester, « Multiculturalism and the Preparation of Teachers, » 1-9.

## **Première partie : Mise en contexte de la recherche**

Cette première partie introductive a pour objectif de replacer notre étude en contexte. Nous rappellerons d'abord le contenu et l'évolution de la politique du multiculturalisme au Canada et proposerons quelques repères quant à l'histoire multiculturelle des provinces que nous avons sélectionnées. Nous terminerons ce travail de cadrage en présentant brièvement l'état de la recherche dans le domaine de l'éducation multiculturelle.

Un objectif concurrent du premier sera de réaliser une mise au point terminologique en revenant sur les définitions existantes d'expressions-clés et en précisant l'usage que nous en ferons.

## Chapitre 1. Le multiculturalisme au Canada

### Multiculturalisme(s)

Avant de procéder à la description du multiculturalisme au Canada, il convient d'abord de revenir sur ce que désigne exactement le mot *multiculturalisme*. On prête en général trois acceptions au terme *multiculturalisme* :

Le multiculturalisme désigne soit une société caractérisée par une hétérogénéité ethnique ou culturelle, soit un idéal d'égalité et de respect mutuel entre les groupes ethniques et culturels d'une population, ou encore il a trait à la politique gouvernementale proclamée par le gouvernement fédéral, en 1971, et par un certain nombre de provinces par la suite<sup>8</sup>.

Autrement dit, on peut l'interpréter de façon descriptive, de manière normative ou encore d'un point de vue politique<sup>9</sup>. Certains considéreront aussi le multiculturalisme comme « un processus <sup>10</sup> », « une dynamique complexe dans les relations entre groupes <sup>11</sup> ». Nous retrouverons ces acceptions tout au long de notre travail. Le contexte permet, en général, de dissoudre toute ambiguïté. Mais remarquons que le flou persiste dans certaines des données que nous avons recueillies, en particulier avec l'emploi de l'adjectif *multiculturel*. Par exemple, la formule *école multiculturelle* peut aussi bien désigner l'école fréquentée par des élèves de cultures diverses ou un type d'enseignement qui sert l'idéal multiculturel. Notons une tendance de plus en plus courante de l'utilisation du vocable *multiculturaliste*, en référence à l'idéologie ou la politique.

Nous avons choisi de limiter notre travail à la composante ethnique et raciale du multiculturalisme et il n'est pas question ici d'englober les questions relatives au genre,

---

<sup>8</sup> *L'Encyclopédie canadienne*, s.v. « Multiculturalisme ».

<sup>9</sup> Michael Dewing, *Le multiculturalisme canadien*.

<sup>10</sup> Ibid.

<sup>11</sup> Ibid.

à l'orientation sexuelle, à l'âge et au handicap- l'ensemble des « new social movements »<sup>12</sup> que l'on trouve parfois inclus sous le terme *multiculturalisme*. Autrement dit, l'usage que nous ferons du vocable *multiculturalisme* et de ses dérivés, fera référence exclusivement au paramètre polyethnique et multiracial.

### **Politique fédérale canadienne**

On peut considérer que l'élan vers une institutionnalisation du multiculturalisme au Canada a été donné par le rapport de la Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme, dont le rapport recommande, en 1969, que le gouvernement reconnaisse aux groupes ethniques non fondateurs tous les droits accordés aux citoyens pour qu'ils participent également aux institutions canadiennes<sup>13</sup>. Suite à la publication de ce rapport (en particulier, le livre Quatre, qui est consacré à la contribution des groupes ethniques à l'enrichissement de la culture canadienne) est effectivement lancée, le 8 octobre 1971, une politique sur le multiculturalisme. Les objectifs de cette nouvelle politique ethnoculturelle sont ainsi énoncés : aider les groupes culturels à conserver et à affirmer leur identité; aider les groupes culturels à surmonter les obstacles qui entravent leur pleine participation à la société canadienne ; promouvoir des échanges fructueux entre tous les groupes culturels au Canada ; aider les immigrants à apprendre au moins l'une des deux langues officielles<sup>14</sup>. Cette politique propose alors une définition renouvelée de l'identité canadienne, selon

---

<sup>12</sup> Will Kymlicka, *Finding our Way*, 91.

<sup>13</sup> Les groupes dits « ethniques » sont les groupes autres que les trois « nations fondatrices » (les Anglais, les Français et les Premières Nations).

<sup>14</sup> Meidad Bénichou, *Le multiculturalisme*, 25.

laquelle (nous soulignons) « le pluralisme culturel *est l'essence même de l'identité canadienne*<sup>15</sup> ».

Le caractère polyethnique de la société canadienne a ensuite été enchâssé en 1982 dans la Charte canadienne des droits et libertés, qui stipule à l'article 27 que : « toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l'objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens<sup>16</sup> ». On assure également dans l'article 15, l'égalité de tous les Canadiens :

La loi ne fait acception de personne et s'applique également à tous, et tous ont droit à la même protection et au même bénéfice de la loi, indépendamment de toute discrimination, notamment des discriminations fondées sur la race, l'origine nationale ou ethnique, la couleur, la religion, le sexe, l'âge ou les déficiences mentales ou physiques<sup>17</sup>.

On protège donc tous les groupes, sans distinction, d'éventuelles mesures ou pratiques discriminatoires.

Le multiculturalisme canadien est finalement consacré légalement avec l'adoption, le 21 juillet 1988, de la Loi sur le multiculturalisme, qui reconnaît le multiculturalisme comme (nous soulignons) « *une caractéristique fondamentale de l'identité et du patrimoine canadiens*<sup>18</sup> ». Les provisions de cette loi veillent à la valorisation du multiculturalisme en encourageant le maintien des cultures d'origine, la lutte contre la discrimination, les échanges interculturels, et en prévoyant la mise en place de mesures spécifiques au niveau fédéral pour tenir compte de la réalité multiculturelle de la société<sup>19</sup>. Par rapport à la charte, la loi va un peu plus loin puisqu'elle prévoit aussi le maintien et la valorisation des langues autres que l'anglais et

---

<sup>15</sup> Chambre des communes, *Débats de la Chambre*, 8545.

<sup>16</sup> Canada, Ministère de la Justice, *Charte canadienne*, 7.

<sup>17</sup> Ibid., 4.

<sup>18</sup> Canada, Ministère de la Justice, *Loi sur le multiculturalisme*, 3.

<sup>19</sup> Ibid., 3-4.

le français, et qu'elle considère non seulement les individus, mais aussi les collectivités. Un ministère du Multiculturalisme et de la Citoyenneté a vu le jour en 1991. Il a ensuite été démantelé puis refondé en 1993 avec le ministère Patrimoine canadien, avec la nomination d'un secrétaire d'Etat au Multiculturalisme en son sein. Depuis 2008, la responsabilité du programme revient désormais au ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration.

Dès 1988, il faut souligner que les objectifs du Programme du Multiculturalisme ont été reformulés et que l'accent a été mis, selon la période, sur des objectifs différents<sup>20</sup>. Jusqu'en 1988, ont été favorisées : la préservation des langues et cultures ; les relations interraciales et la compréhension interculturelle; la participation communautaire. En 1997, les priorités deviennent: la justice sociale, la participation civique et l'identité (multiculturelle). A partir de 2002, les maîtres-mots de la politique du multiculturalisme sont : la compréhension interculturelle, la lutte contre le racisme et la discrimination, la citoyenneté commune ; la représentation de la diversité de la population canadienne dans les institutions canadiennes. Depuis 2008, le programme s'oriente davantage dans le sens de l'intégration économique, sociale et culturelle des nouveaux Canadiens et des communautés ethnoculturelles, de la compréhension interculturelle et de la promotion de valeurs communes ; il soutient par ailleurs un certain nombre d'initiatives en directions des jeunes à risque.

Quoi qu'il en soit, la volonté politique du Canada de défendre sa politique multiculturelle ne semble jamais faillir ; les déclarations, publications et positions officielles abondent dans ce sens. Après la décision en 2002 de faire du 27 juin la Journée canadienne du multiculturalisme, la création du Prix Paul Yuzyk pour le multiculturalisme en 2009 montre que le multiculturalisme au Canada a encore de

---

<sup>20</sup> Canada, CIC, *Rapport sur l'application de la Loi sur le Multiculturalisme 2007-2008*.

beaux jours devant lui, et ce malgré les critiques parfois violentes dont il fait l'objet.

### **Apologie et critique du multiculturalisme**

La question de la conciliation entre multiculturalisme et cohésion sociale, si elle n'est pas nouvelle<sup>21</sup>, est aujourd'hui au centre des débats canadiens et de la question de l'identité canadienne. Le dilemme est particulièrement complexe au Canada du fait de l'imbrication de diversités multiples, reconnues différemment : les minorités ethniques s'ajoutent en effet aux minorités nationales, à savoir les Canadiens-français et les Autochtones. Or, ces trois niveaux se trouvent en quelque sorte « cloisonnés<sup>22</sup> », ce qui complique davantage l'intégration de la composante du multiculturalisme. Pour ne s'en tenir qu'à cette dernière, notons que trois auteurs se sont particulièrement distingués par leur critique véhémement du multiculturalisme : Richard Gwyn, Neil Bissoondath et Reginald Bibby. Selon le premier, « official multiculturalism encourages apartheid, or to be a bit less harsh, ghettoism<sup>23</sup> ». Autrement dit, le multiculturalisme divise et dresse des murs « culturels » entre les communautés : proportionnellement aux avancées de la politique de multiculturalisme, « the higher the cultural walls have gone up inside Canada<sup>24</sup> ». Neil Bissoondath déplore également la ghettoïsation des minorités ethniques, qui, selon lui, serait l'idéal du multiculturalisme, du fait de l'accent mis sur la préservation de la culture d'origine : « a way of life transported as a whole, a little outpost of exoticism preserved and protected<sup>25</sup> ». Il accuse alors la politique de multiculturalisme de faire des immigrants et de leur descendance d'éternels étrangers :

---

<sup>21</sup> Denise Helly, « Primauté des droits ou cohésion sociale. »

<sup>22</sup> Canada, CIC, *Etat actuel du multiculturalisme*, 2.

<sup>23</sup> Richard Gwyn, *Nationalism Without Walls*, 274.

<sup>24</sup> Ibid., 8.

<sup>25</sup> Neil Bissoondath, *Selling Illusions*, 110.

« Multiculturalism, with its emphasis on the importance of holding on to the former or ancestral homeland, with its insistence that There is more important than Here, encourages such attitudes<sup>26</sup> ». Reginald Bibby s'alarme surtout sur le fait que le multiculturalisme ne soit pas contrebalancé par des mesures servant l'unité du pays : « Pluralism breaks the whole into protected parts, but it doesn't put the parts back together again<sup>27</sup> ». Récemment, d'autres voix plus contemporaines se sont fait l'écho de ces auteurs, comme Allan Gregg, qui suggère que les crises liées au multiculturalisme en Europe pourraient « contaminer » le Canada<sup>28</sup>.

Certains auteurs réfutent ces critiques adressées à la politique du multiculturalisme, comme Kymlicka qui répond d'ailleurs explicitement à ces auteurs dans *Finding Our Way*<sup>29</sup>. Kymlicka souligne, en particulier, le fait que l'intégration est un processus qui s'inscrit dans la durée, et qui est rendu plus aisé au début grâce au support de la culture d'origine. Il rappelle d'ailleurs, dans une récente publication<sup>30</sup>, que les preuves relatives au multiculturalisme et à l'intégration abondent et que les médias ou l'opinion publique ne reflètent guère les signes encourageants soulignés ici et là par des travaux de recherches informés. Un autre penseur qui domine le discours sur la pensée du multiculturalisme est Charles Taylor avec sa politique « de la reconnaissance » qui permet un rééquilibrage des cultures dominantes et minoritaires en leur conférant une valeur égale. Le modèle de Taylor implique le fait de reconnaître la différence profonde (« deep diversity ») des groupes et de prévoir, pour chacun, un mode différent d'affiliation à la société dans son ensemble, et de créer une sorte de

---

<sup>26</sup> Ibid., 33.

<sup>27</sup> Reginald W. Bibby, *Mosaic Madness*. 96.

<sup>28</sup> Allan Gregg, « Identity Crisis. »

<sup>29</sup> Will, Kymlicka, *Finding our Way*, 98.

<sup>30</sup> Canada, CIC, *Etat actuel du multiculturalisme*.

modèle politique de « fédéralisme asymétrique ». Dans le contexte canadien, il s'agit d'accommoder à la fois les prétentions de société distincte du Québec, ainsi que les provinces de l'Ouest désirant plus de pouvoir<sup>31</sup>.

### **Des provinces plus ou moins multiculturelles**

Certaines provisions législatives et politiques sont donc en place au niveau fédéral ; elles trouvent d'ailleurs globalement leur écho dans les politiques provinciales, à l'exception du Québec qui n'a pas validé la politique fédérale. En dehors de ces dispositions formelles, il est un élément clé qui aura une incidence sur la perception du multiculturalisme : les provinces sont différemment marquées par la diversité sur le plan démographique. Le recensement de 2006 offre une photographie de la composition actuelle de la population canadienne : il propose des outils permettant de connaître l'origine ethnoculturelle des Canadiens ainsi que leur appartenance à une minorité visible et leur langue maternelle. Etant donné la façon dont les recensés ont donné leurs réponses, le décompte est particulièrement complexe. On pourra cependant obtenir un aperçu assez « parlant » des grandes tendances.

#### *Canadiens français*

Il n'est pas très aisé de repérer le nombre de Canadiens français à partir des données statistiques. Certains vont se déclarer d'ascendance canadienne, d'autres d'ascendance française. Faute de mieux, nous consulterons les statistiques concernant le nombre des francophones<sup>32</sup>, même s'il est évident que parmi les francophones, il y a de

---

<sup>31</sup> Gerald Kernerman, *Multicultural Nationalism*, 40-42.

<sup>32</sup> Statistique Canada, « Population de langue maternelle française de 1996 à 2006. »

nouveaux arrivants d'origines diverses, et que parmi les gens d'origine canadienne française, certains ne parlent pas français.

Si 22% des Canadiens sont francophones, on remarque qu'ils sont inégalement répartis selon la province ; 86% d'entre eux sont au Québec, 7,4% en Ontario, 3,4% au Nouveau-Brunswick. Par contre, si l'on compare la proportion de ces mêmes francophones au sein de leur province, on réalise que le fait francophone est particulièrement bien ancré au Nouveau-Brunswick et qu'il est plus marginal en Ontario.

**Tableau 1. Population de langue maternelle française, Canada, provinces et territoires, 2006<sup>33</sup>**

	Nombre de francophones	Proportion par rapport à l'ensemble de francophones du Canada (en %)	Proportion par rapport à la population du territoire (en %)
Canada	6 892 230	100	22,1
Terre-Neuve-et-Labrador	2 055	0,0	0,4
Ile-du-Prince-Edouard	5 610	0,1	4,2
Nouvelle-Ecosse	33 705	0,5	3,7
Nouveau-Brunswick	235 270	3,4	32,7
Québec	5 916 840	86	79,6
Ontario	510 240	7,4	4,2
Manitoba	45 920	0,7	4
Saskatchewan	18 645	0,3	1,8
Alberta	62 240	0,9	2
Colombie-Britannique	58 890	0,9	1,4
Territoire du Yukon	1 165	0,0	3,9
Territoires du Nord-Ouest	1000	0,0	2,4
Nunavut	390	0,0	1,3

### *Autochtones*

La population autochtone représente, elle, moins de 4% de la population nationale. Le tableau qui suit montre que les plus grands effectifs sont recensés en Ontario, en Colombie-Britannique, en Alberta et au Manitoba ; mais la population autochtone reste la plus concentrée au Nunavut, dans les territoires du Nord-Ouest et au Yukon. Suivent le Manitoba et la Saskatchewan; en Ontario et en Colombie-Britannique,

<sup>33</sup> Tableau réalisé à partir des données de Statistique Canada, « Population de langue maternelle française de 1996 à 2006. »

les « grands effectifs » sont noyés dans la masse démographique : la population autochtone représente respectivement 2 et 5% de la population provinciale.

**Tableau 2. Population ayant déclaré une identité autochtone, Canada, provinces et territoires, 2006**<sup>34</sup>

	Nombre de personnes ayant déclaré une identité autochtone	Proportion par rapport à l'ensemble des Autochtones du Canada	Proportion par rapport à la population totale du territoire (en %)
Canada	1 172 790	100	3.8
Terre-Neuve-et-Labrador	23 450	2	4.6
Ile-du-Prince-Edouard	1 730	0.1	1.3
Nouvelle-Ecosse	24 175	2	2.7
Nouveau-Brunswick	17 655	2	2.5
Québec	108 430	9	1.5
Ontario	242 495	21	2.1
Manitoba	175 395	15	15.5
Saskatchewan	141 890	12	14.9
Alberta	188 365	16	5.8
Colombie-Britannique	196 075	17	4.8
Territoire du Yukon	7 580	0.6	25.1
Territoires du Nord-Ouest	20 635	2	50.3
Nunavut	24 920	2	85

### *Minorités ethniques*

Si l'on se réfère aux analyses du recensement de 2006, le Canada compterait plus de 200 origines ethniques. Celles-ci sont le reflet des diverses vagues d'immigration. En général, les populations issues d'Europe sont des populations déjà bien établies, et celles d'Asie sont majoritairement nées à l'étranger, sauf les Japonais de Colombie-Britannique dont 3 sur 5 sont nés au Canada. Ce type de données (l'origine ethnique) est difficile à manier compte tenu des réponses multiples et des perceptions variées des répondants. En dehors des origines canadiennes, françaises et des îles britanniques, les origines les plus fréquentes au Canada sont les origines allemande, italienne, chinoise, indienne d'Amérique, ukrainienne, hollandaise, polonaise et indienne de l'Inde. Par rapport à la moyenne nationale, on remarque que la

<sup>34</sup> Tableau réalisé à partir des données de Statistique Canada, « Peuples autochtones du Canada en 2006. »

proportion des personnes d'origine italienne. Les personnes d'origine ukrainienne sont particulièrement nombreuses dans l'est du pays, surtout au Manitoba, en Alberta et en Saskatchewan<sup>35</sup>.

### *Minorités visibles*

Les minorités visibles ne représentent pas la totalité de la population non blanche<sup>36</sup> et doivent donc être couplées avec les Autochtones pour permettre de considérer la question raciale dans son ensemble. Les minorités visibles représentent 16,2% de la population canadienne totale. Elles sont réparties inégalement sur le territoire national, comme le montre le tableau qui suit.

**Tableau 3. Population des minorités visibles, Canada, provinces et territoires, 2006<sup>37</sup>**

	Total de la population des minorités visibles	Proportion par rapport à l'ensemble de la population des minorités visibles du Canada (en %)	Proportion par rapport à la population totale du territoire (en %)
Canada	5 068 090	100	16.2
Terre-Neuve-et-Labrador	5 720	0.1	1.1
Ile-du-Prince-Edouard	1 830	0.0	1.4
Nouvelle-Écosse	37 680	0.7	4.2
Nouveau-Brunswick	13 345	0.3	1.9
Québec	654 355	12.9	8.8
Ontario	2 745 205	54.2	22.8
Manitoba	109 095	2.2	9.6
Saskatchewan	33 900	0.7	3.6
Alberta	454 200	9.0	13.9
Colombie-Britannique	1 008 855	19.9	24.8
Territoire du Yukon	1220	0.0	4.0
Territoires du Nord-Ouest	2270	0.0	5.5
Nunavut	420	0.0	1.4

<sup>35</sup> Statistique Canada, « Origines ethniques, chiffres de 2006. »

<sup>36</sup> D'après Statistique Canada, « *Minorités visibles* désigne les personnes identifiées en vertu de la Loi sur l'équité en matière d'emploi, selon qu'elles sont ou non de race blanche. Selon cette Loi, les Autochtones ne font pas partie des groupes de minorités visibles. »

<sup>37</sup> Tableau réalisé à partir des données de Statistique Canada, « Groupes de minorités visibles pour le Canada, les provinces et les territoires. »

La population des minorités visibles se trouve, pour plus de la moitié, en Ontario. C'est dans cette province, ainsi qu'en Colombie-Britannique que la proportion des minorités visibles par rapport au reste de la population est la plus élevée. A l'opposé, les Territoires ainsi que les provinces atlantiques se distinguent par leur « blancheur » -- avec une petite nuance néanmoins pour la Nouvelle-Ecosse.

Si l'on considère la composition des groupes de minorités visibles, on remarque que les deux groupes dominant de loin les autres au niveau national sont les Sud-Asiatiques et les Chinois. Cela dit, la répartition des différents groupes diffère d'une province à l'autre<sup>38</sup>. Les Chinois sont particulièrement nombreux dans l'Ouest et représentent jusqu'à 10%, à eux seuls, de la population de Colombie-Britannique. Le Manitoba fait figure d'exception, puisque, proportionnellement, ce sont les Philippins qui dominent les effectifs de minorités visibles devant les Noirs et les Sud-Asiatiques (et seulement après les Chinois). En Ontario, le groupe des Sud-Asiatiques est plus important que celui des Chinois. La population des minorités visibles du Québec compte, elle, surtout des Noirs et des Latino-Américains. Les provinces atlantiques se démarquent nettement par la prépondérance des Noirs, particulièrement en Nouvelle-Ecosse où ils représentent plus de la moitié des minorités visibles de la province. Terre-Neuve-et-Labrador est l'exception atlantique, avec une proportion importante de Chinois et de Sud-Asiatiques. Si le décompte des minorités visibles est plus modeste dans les Territoires, on notera néanmoins une prépondérance ethnique particulière à chacun : au Yukon, les Chinois (suivis des Sud-Asiatiques) sont majoritaires ; dans les Territoires du Nord-Ouest, ce sont les Philippins puis les Noirs, les Asiatiques du Sud-est et les Chinois ; au Nunavut, la population noire représente la majorité des minorités visibles.

---

<sup>38</sup> Voir les tableaux qui suivent.

**Tableau 4. Groupes de minorités visibles, Canada, provinces atlantiques, 2006<sup>39</sup>**

		Canada	Terre-Neuve-et-Labrador	Ile-du-Prince-Edouard	Nouvelle-Ecosse	Nouveau-Brunswick
Sud-Asiatiques	Proportion par rapport à la population totale du territoire (en %)	4.0	0.3	0.1	0.4	0.3
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	24.7	27.3	7.1	9.5	15.8
	Proportion par rapport à la totalité des Sud-Asiatiques au Canada (en %)	100	0.2	0.0	0.3	0.2
Chinois	Proportion de la population totale du territoire (en %)	3.9	0.3	0.2	0.5	0.3
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	24.1	27.3	14.3	11.9	15.8
	Proportion par rapport à la totalité des Chinois au Canada (en %)	100	0.1	0.0	0.4	0.2
Noirs	Proportion de la population totale du territoire (en %)	2.5	0.2	0.5	2.1	0.6
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	15.4	18.2	35.7	51	31.6
	Proportion par rapport à la totalité des Noirs au Canada (en %)	100	0.1	0.1	2.5	0.6
Philippins	Proportion de la population totale du territoire (en %)	1.3	0.1	0.0	0.1	0.1
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	8.0	9.1	0.0	2.2	5.3
	Proportion par rapport à la totalité des Philippins au Canada (en %)	100	0.1	0.0	0.2	0.1
Latino-Américains	Proportion de la population totale du territoire (en %)	1.0	0.1	0.2	0.1	0.1
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	6.2	9.1	14.3	2.2	5.3
	Proportion par rapport à la totalité des Latino-Américains au Canada (en %)	100	0.2	0.1	0.3	0.2
Asiatiques du Sud-est	Proportion de la population totale du territoire (en %)	0.8	0.0	0.0	0.1	0.1
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	4.9	0.0	0.0	2.2	5.3
	Proportion par rapport à la totalité des Asiatiques du Sud-est au Canada (en %)	100	0.1	0.0	0.3	0.2

<sup>39</sup> Tableau réalisé à partir des données de Statistique Canada, « Groupes de minorités visibles pour le Canada, les provinces et les territoires. »

**Tableau 5. Groupes de minorités visibles, provinces de l'Ouest du Canada, 2006<sup>40</sup>**

		Manitoba	Saskatchewan	Alberta	Colombie-Britannique
Sud-Asiatiques	Proportion par rapport à la population totale du territoire (en %)	1.5	0.5	3.2	6.4
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	15.6	15.1	23	26
	Proportion par rapport à la totalité des Sud-Asiatiques au Canada (en %)	1.3	0.4	8.2	20.8
Chinois	Proportion de la population totale du territoire (en %)	1.2	1.0	3.7	10.0
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	12.5	28.0	26.6	40.4
	Proportion par rapport à la totalité des Chinois au Canada (en %)	1.1	0.8	9.5	33.5
Noirs	Proportion de la population totale du territoire (en %)	1.4	0.5	1.4	0.7
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	14.6	15.0	10	2.8
	Proportion par rapport à la totalité des Noirs au Canada (en %)	2.0	0.6	6.0	3.6
Philippins	Proportion de la population totale du territoire (en %)	3.3	0.4	1.6	2.2
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	34.4	11.1	12	8.8
	Proportion par rapport à la totalité des Philippins au Canada (en %)	9.2	0.9	12.4	21.4
Latino-Américains	Proportion de la population totale du territoire (en %)	0.6	0.3	0.8	0.7
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	6.3	7.4	6.0	2.8
	Proportion par rapport à la totalité des Latino-Américains au Canada (en %)	2.1	0.8	9.0	9.5
Asiatiques du Sud-est	Proportion de la population totale du territoire (en %)	0.5	0.3	0.9	1.0
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	5.2	7.5	6.5	4.0
	Proportion par rapport à la totalité des Asiatiques du Sud-est au Canada (en %)	2.4	1.1	11.9	17

<sup>40</sup> Tableau réalisé à partir des données de Statistique Canada, « Groupes de minorités visibles pour le Canada, les provinces et les territoires. »

**Tableau 6. Groupes de minorités visibles, Ontario, Québec et territoires, 2006<sup>41</sup>**

		Ontario	Québec	Territoire du Yukon	Territoires du Nord-Ouest	Nunavut
Sud-Asiatiques	Proportion par rapport à la population totale du territoire (en %)	6.6	1.0	0.6	0.5	0.3
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	28.9	11.4	15	9.1	19
	Proportion par rapport à la totalité des Sud-Asiatiques au Canada (en %)	63	5.8	0.0	0.0	0.0
Chinois	Proportion de la population totale du territoire (en %)	4.8	1.1	1.1	0.8	0.3
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	21	12.5	26.6	14.1	19
	Proportion par rapport à la totalité des Chinois au Canada (en %)	47.4	6.6	0.0	0.0	0.0
Noirs	Proportion de la population totale du territoire (en %)	3.9	2.5	0.4	0.9	0.3
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	17.3	28.4	10.2	16.5	24
	Proportion par rapport à la totalité des Noirs au Canada (en %)	60.4	24.0	0.0	0.0	0.0
Philippins	Proportion de la population totale du territoire (en %)	1.7	0.3	0.7	1.7	0.3
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	7.5	3.4	17.2	30.4	18
	Proportion par rapport à la totalité des Philippins au Canada (en %)	49.5	5.9	0.1	0.2	0.0
Latino-Américains	Proportion de la population totale du territoire (en %)	1.2	1.2	0.3	0.2	0.1
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	5.3	13.6	7.8	3.7	6.0
	Proportion par rapport à la totalité des Latino-Américains au Canada (en %)	48.4	29.4	0.0	0.0	0.0
Asiatiques du Sud-est	Proportion de la population totale du territoire (en %)	0.9	0.7	0.5	0.9	0.0
	Proportion par rapport à l'ensemble des minorités visibles du territoire (en %)	3.9	8	11.9	15.6	0.2
	Proportion par rapport à la totalité des Asiatiques du Sud-est au Canada (en %)	45.9	21.0	0.1	0.1	0.0

<sup>41</sup> Tableau réalisé à partir des données de Statistique Canada, « Groupes de minorités visibles pour le Canada, les provinces et les territoires. »

En plus des effectifs, qui sont chiffrables, de personnes de telle ou telle origine ethnique, il y a toute une histoire liée à la question de la diversité : lois liées à l'immigration et à la citoyenneté, incidents xénophobes, lois linguistiques, etc. Ces éléments seront bien entendus évoqués dans le commentaire des programmes d'études.

## Chapitre 2. Multiculturalisme et éducation

### Éducation multiculturelle

Le cadre institutionnel et socio-historique de l'étude étant ainsi posé pour le Canada, on fera ici quelques rappels concernant l'éducation multiculturelle. Il sera difficile d'être exhaustive sur un domaine multiforme, relativement jeune, en constante mutation. Le *Handbook of research on Multicultural Education*<sup>42</sup> est un précieux outil pour faire le point sur la question (même si la perspective est essentiellement américaine). Rappelons, que de même que *le multiculturalisme, l'éducation multiculturelle* est une formule qui couvre plusieurs catégories : « multicultural education is an idea, an educational reform movement, and a process<sup>43</sup> ». L'éducation multiculturelle se caractérise par les trois objectifs suivants : « equivalency of achievement ; more positive intergroup attitudes ; and developing pride in heritage<sup>44</sup> ». Aujourd'hui, elle fait l'objet de critiques qui dénoncent ses insuffisances, voire l'accusent de contribuer au statut quo des inégalités. C'est ce qu'on appelle le *multiculturalisme critique*, qui reproche à l'éducation multiculturelle le soin qu'elle met à souligner l'harmonie entre les différents groupes -- « intergroup harmony<sup>45</sup> » -- et qui considère que « traditional multicultural practice obscures issues of inequality in society and places the focus of attention on the experiences of other without attention to how such practices are embedded in discourses of power and into institutional practices<sup>46</sup> ». En particulier, on reproche la place disproportionnée donnée à la culture par rapport à la

---

<sup>42</sup> James A. Banks et Cherry A. McGee Banks, ed., *Handbook of research on Multicultural Education*.

<sup>43</sup> James A. Banks et Cherry A. McGee Banks, ed., *Multicultural education*, 1.

<sup>44</sup> John Kehoe et Earl Mansfield, «The Limitations of Multicultural Education, » 3.

<sup>45</sup> Ibid., 4.

<sup>46</sup> Ingrid Johnston et alt., «Awareness, Discovery, Becoming, and Debriefing, » 2.

race. On lit dans une revue du livre *The Great White North?*<sup>47</sup>: « The eclipsing of race and valorizing of culture, both of which are endemic in Canadian multicultural policies, serve to excuse Canadians from confronting our colonial past and the lingering effects of that past in the form of White privilege and institutionalized racism<sup>48</sup> ». Pour pallier aux lacunes de l'éducation multiculturelle, on fait appel à une éducation dite « antiraciste », qui seule pourrait réaliser une déconstruction du discours actuel et mettre en œuvre une éducation multiculturelle digne de ce nom:

From the vantage point of our collective Black experience in Canada, multicultural and intercultural education must signify a change of mindset, a paradigm shift-- « un raménagement des méninges »-- wherein we will all come to acknowledge that no single individual, group, collectivity, People, or Nation State is entitled to sit, forever unchallenged, at the Centre of Scrutiny<sup>49</sup>.

De manière générale, il s'agit de lutter contre une certaine dépolitisation de l'éducation multiculturelle. Concrètement, cela revient, à la fois pour élèves et les éducateurs, à s'interroger d'abord sur soi avant de se tourner vers autrui. Il s'agit de se concentrer sur soi-même, de prendre conscience de ses représentations, valeurs et croyances, et donc de se situer comme être social. Pour certains, cela impliquera de mettre à jour leur situation « privilégiée ». Avant d'envisager la gestion d'autrui, on considère avant tout la gestion de soi. Cela constitue un passage obligé pour qui veut réaliser une éducation véritablement multiculturelle.

James A. Banks propose cinq dimensions pour étayer le concept d'éducation multiculturelle : l'intégration de contenu, le processus de construction des savoirs, la réduction des préjugés, la pédagogie de l'égalité, une culture sociale et une structure

---

<sup>47</sup> Paul R. Carr et Darren E. Lund, ed., *The Great White North*.

<sup>48</sup> Evelyn Hamdon, «The Great White North?», » 482-484.

<sup>49</sup> Esmeralda M.A. Thornhill, «Multicultural and intercultural education, » 89.

sociale « empowering »<sup>50</sup>. Le caractère de notre étude nous contraindra à nous baser surtout sur les trois premières.

### **Civisme et éducation**

Puisque notre recherche touche à l'enseignement moral public, il nous faudra intégrer dans notre recherche la question de savoir ce en quoi consiste ce type d'enseignement. C'est une notion très large qui couvre l'ensemble des cours dont bénéficient les élèves ; toutefois, deux matières sont particulièrement cruciales ici : l'instruction civique et l'histoire. A noter que les contenus s'y rapportant ne font pas forcément l'objet d'un cours spécial, et qu'ils peuvent être disséminés ici et là. Pour ce type d'enseignement, quels sont les objectifs et les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs prescrits? Il existe en fait plusieurs interprétations de ce en quoi consiste l'éducation civique : de l'acquisition de connaissances historiques et institutionnelles qui permettent de « comprendre », on passe à toute une panoplie d'attitudes permettant d' « agir », de la participation active à un quasi militantisme; aussi, selon différentes conceptions, la citoyenneté est une affaire nationale et/ou globale<sup>51</sup>. Comme il y a mouvence et/ou désaccord sur ce en quoi consistent le civisme et la citoyenneté, il n'y a pas non plus de position arrêtée sur l'éducation civique. D'ailleurs, ce type de questionnement se pose pour toutes les matières scolaires, qu'il s'agisse des autres matières des sciences sociales ou bien de la langue et de la littérature. Il existe aussi diverses positions : la narration historique pour « édifier » les élèves, ou bien l'initiation à la recherche en histoire ; autrement dit, d'un côté, un discours pédagogique qui cherche à renforcer ou à construire un certain mythe national et, d'un autre côté, un enseignement qui insiste sur la formation civique et politique. Si tant est que l'on

---

<sup>50</sup> James A. Banks, «Multicultural education. »

<sup>51</sup> Helen McKenzie, « L'éducation civique au Canada. »

cherche à construire un mythe national, lequel sera-t-il ? L'histoire sociale a contribué à remettre en cause l'histoire nationale traditionnelle en s'intéressant entre autres à l'histoire des immigrants et groupes ethniques ; reste à voir comment les contenus des programmes d'études en sont affectés.

## **Deuxième partie : Projet de recherche**

Cette partie est consacrée à la description de notre projet de recherche. Elle contient la formulation de notre problématique ainsi que l'explication des choix que nous avons opérés quant à la sélection du corpus. Nous y expliciterons la méthode d'analyse que nous avons utilisée.

### **Chapitre 3. Problématique et méthodologie**

#### **Question de recherche**

Nous nous proposons d'analyser la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les programmes d'études de trois provinces canadiennes. Notre objectif final est, à partir de ces documents, de déterminer s'il y a un consensus dans l'interprétation de ce en quoi consiste « la promotion du multiculturalisme » au Canada par l'école (et, en prolongement, dans la définition de l'identité canadienne). Y a-t-il des différences existant entre les programmes des écoles françaises et anglaises ? L'idéal de la politique du multiculturalisme a-t-il bien fait son chemin jusque sur les bancs de l'école secondaire canadienne ? En est-on au même point en Ontario, en Nouvelle Ecosse et en Colombie-Britannique ? Quelles sont les similitudes et les différences entre ces trois provinces ? Comment celles-ci peuvent-elles s'expliquer ?

Nous faisons l'hypothèse que les documents curriculaires seront d'autant plus inclusifs « multiculturels » que la province sera marquée par une population diversifiée ethnoculturellement. Aussi, nous nous attendons à voir dans les programmes d'études le reflet des spécificités provinciales, avec un intérêt particulièrement dessiné pour le multiculturalisme local, c'est-à-dire la prise en compte des minorités de la province. Autrement dit, chaque province a des priorités qui lui sont propres dans son agenda multiculturel. Par contre, compte tenu de l'influence fédérale dont peut bénéficier l'Ontario en sa qualité de province de la capitale, nous croyons que ses programmes d'études auront une dimension davantage pancanadienne par rapport aux autres.

## Sélection du corpus

### *Programmes d'études*

Puisque nous nous intéressons à évaluer dans quelle mesure le multiculturalisme s'installe effectivement au cœur de l'identité nationale, nous avons décidé de prendre comme objet d'étude les écoles publiques « mainstream ». D'ailleurs, l'école multiculturelle (au sens « type d'enseignement ») ne doit pas être l'exclusivité des écoles à forte diversité ethnoculturelle. S'il y avait une priorité à donner, ce serait d'ailleurs en faveur des écoles homogènes ethnoculturellement. Pour cette même raison, nous envisagions de viser seulement les écoles anglaises, plus représentatives de la majorité. Or, ayant, par curiosité et aussi pour référence francophone, feuilleté les programmes des écoles françaises, nous avons observé des phénomènes qui nous semblaient dignes de figurer dans un travail sur le multiculturalisme.

Nous avons bien entendu conscience que ce que les élèves auront appris différera plus ou moins du programme d'études officiel. En effet, en plus de l'évidente distance entre ce qui est enseigné et ce qui est appris, de nombreux facteurs engendreront inévitablement omissions et distorsions aussi bien au niveau du contenu que de l'esprit des directives, parmi lesquels le facteur enseignant n'est pas le moindre. L'enseignant peut, de manière consciente ou non, résister au programme : « Recent research bears out what common sense and experience both suggest – that the nature and quality of teaching history depend very much on the views of history held by teachers<sup>52</sup> ». Nous sommes convaincue qu'observations de classe et entretiens rendraient davantage compte de ce qui se passe réellement dans la classe. Or, ce type d'entreprise ne nous est pas accessible. Nous avons donc conscience des limites de notre étude, mais considérons néanmoins les programmes d'études dignes d'intérêt en

---

<sup>52</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 155.

tant que témoins de la volonté des organes de décision éducatifs. Ainsi nos analyses rendront compte des lignes directrices ébauchées par les gouvernements provinciaux en matière d'éducation multiculturelle « en amont », et non pas les des résultats obtenus effectivement auprès des élèves.

Si nous sommes d'avis que tous les cours méritent une inspection à travers la lentille multiculturelle, y compris les matières scientifiques, les limites de notre projet nous ont amenée à choisir les cours où les thèmes qui nous intéressent sont le plus explicitement abordés. Nous avons donc réuni les programmes d'études des sciences sociales, sciences humaines<sup>53</sup> et de développement personnel<sup>54</sup> ainsi que les cours de langue première qui sont, à ce jour, appliqués dans les écoles publiques françaises et anglaises au deuxième cycle du niveau secondaire. Cela revient plus ou moins à simplement exclure les matières scientifiques, artistiques et sportives. Il s'agit d'une approche synchronique.

Certains cours de sciences humaines sont dédiés exclusivement au Canada ; d'autres envisagent une perspective globale/internationale/planétaire, où le Canada occupe une place plus ou moins discrète. Nous avons tout de même tenu compte de ces derniers pour juger en particulier des éventuels partis pris euro-centriques. Par ailleurs, étant donné les politiques liées à la langue française en milieu minoritaire, politiques ayant un objectif culturel important, nous avons choisi d'inclure aussi les cours de français langue première ; par souci d'équilibre, et aussi pour mettre en évidence la

---

<sup>53</sup> Les appellations varient d'une province à l'autre : il s'agit, pour nous, de réunir les contenus du type : histoire, éducation civique, droit, politique, sociologie, philosophie, anthropologie. Nous avons exclu les cours de géographie qui considèrent essentiellement le caractère physique du pays à l'exception de quelques considérations démographiques. En Ontario, les cours d'histoire, de droit et de politique ne figurent pas sous l'intitulé *Sciences humaines et sociales* mais sous celui d'*Etudes Canadiennes et Mondiales*.

<sup>54</sup> Là aussi, les intitulés varient : ce type de contenu apparaît aussi bien sous la catégorie *Développement humain* (Nouvelle-Ecosse), que celle de *Planification professionnelle et personnelle* (Colombie Britannique) ou encore *Sciences humaines et sociales* (Ontario).

spécificité des programmes français minoritaires, nous avons ajouté à notre corpus les cours d'anglais langue maternelle. Puis, au sein des cours d'anglais et de français langues maternelles, il nous a paru intéressant d'inclure la littérature si tant est que celle-ci reflète l'identité : « For the members of a country or a culture, shared knowledge of their place, their here, is not a luxury but a necessity. Without that knowledge, we will not survive<sup>55</sup> ». Précisons toutefois qu'il y a maintes façons d'enseigner et d'exploiter la littérature, et que la dimension de l'identité collective n'est pas toujours centrale.

### *Provinces choisies*

Le format de notre recherche ne nous permet pas d'étudier l'ensemble des programmes d'études des dix provinces et trois territoires. Nous avons alors sélectionné trois provinces : la Nouvelle-Ecosse, la Colombie-Britannique et l'Ontario. Nous avons exclu le Québec car cette province n'a pas approuvé la politique fédérale de multiculturalisme. Le choix que nous avons opéré est essentiellement guidé par le souci d'offrir une palette représentative du pays. La Nouvelle-Ecosse représente ainsi l'ensemble des Maritimes ; la Colombie-Britannique l'Ouest, et l'Ontario le Centre. Nous avons d'abord préféré le Manitoba à la Colombie-Britannique car la présence francophone, bien que discrète en nombre, y est très vivante ; par ailleurs, la concentration d'Autochtones, en particulier des Métis, y est très marquée. Or, au moment de la construction de notre corpus, le programme d'études était en train de subir des transformations majeures, avec l'introduction d'un nouveau cours : *Histoire du Canada*, qui aurait occupé une place centrale dans notre étude, et les ressources disponibles étaient alors assez minces, aussi bien quant au nouveau cours, qu'au niveau

---

<sup>55</sup> Margaret Atwood, *Survival*, cité dans Nova Scotia, Ministry of Education, *Canadian Literature*, 2.

du cours existant. La Colombie-Britannique s'est finalement imposée comme province « représentative » de l'Ouest du fait qu'elle accueille de nombreux immigrants et qu'elle est dotée d'une population autochtone importante. La population canadienne-française y est marginale, certes ; mais disposer de données d'une province à dominante anglophone présente aussi un intérêt certain pour notre travail. Il nous semblait enfin difficile de faire l'économie de l'Ontario, province de la capitale, à ce titre représentative (?) d'une vision nationale, région la plus peuplée du Canada, mais aussi province qui compte Toronto, la ville la plus diverse ethnoculturellement au Canada. Enfin, la Nouvelle-Ecosse a la particularité d'avoir accueilli une forte population noire issue des Etats-Unis, tout en figurant parmi les provinces avec une diversité ethnoculturelle relativement faible, bien qu'avec une identité canadienne-française forte. Le statut de province officiellement bilingue du Nouveau-Brunswick, ainsi que sa très forte population francophone constitue un élément attrayant pour une étude sur le multiculturalisme. Cela aurait toutefois engendré un déséquilibre avec les autres provinces et nous aurait amenée à accorder une plus grande importance au fait francophone.

De façon générale, chaque province vit sans doute le multiculturalisme différemment, du fait de conjectures démographiques, sociales et historiques différentes.

#### *Niveau d'études ciblé*

Une étude relativement proche de la nôtre, qui examine « the representation of conflict, diversity, peace, and justice issues in selected mandated curriculum guidelines, grades 1-10, for three Canadian provinces<sup>56</sup> » a pris le parti de choisir toutes les années d'études obligatoires légalement—même si le nombre d'années varie d'une province à

---

<sup>56</sup> Kath Bickmore, « Democratic Social Cohesion (Assimilation), » 359-386.

l'autre. Nous avons pris le parti opposé, en tenant compte de la maturité des élèves, qui rend plus propice l'enseignement de concepts complexes, en particulier ceux liés à la politique, la sociologie et la citoyenneté ; par ailleurs, on considère que les contenus des dernières années sont, en général, ceux qu'on croit nécessaires pour un réinvestissement immédiat dans la vie sociale et la vie de citoyen qui commencent à la sortie du lycée. Selon les provinces, mais aussi selon les districts au sein d'une même province, le « lycée » -- ou « deuxième cycle du secondaire » -- représente les 2, 3, 4 ou 5 dernières années. Même si l'enseignement du deuxième cycle s'inscrit évidemment dans un continuum avec le premier cycle, nous avons cru bon de fixer arbitrairement la limite de notre corpus au début de l'école secondaire (et non à un certain nombre d'années d'études) car nous supposons qu'il y a une cohérence interne à chaque cycle, et qu'il aurait été un peu maladroit de ne pas respecter cette découpe. En Ontario, les 8 premières années sont prises en charge au niveau de l'école primaire ; ensuite, on passe aux écoles secondaires pour les 9, 10, 11 et 12<sup>èmes</sup> années : ce sont ces 4 dernières années que nous ciblerons. En Colombie-Britannique, le système scolaire suit le même type de découpe avec le primaire pour les grades 1 à 7 puis le secondaire des grades 8 à 12. Il arrive que ces 5 dernières années soient partagées comme suit : « Junior High » des grades 8 à 10 puis « Senior High » pour les deux dernières années, mais ce n'est pas le cas général. Nous tiendrons compte des 5 dernières années, même s'il s'avère que les cours pertinents pour notre analyse sont essentiellement concentrés dans les deux dernières années. En Nouvelle-Ecosse, c'est le système « Junior High/Senior High » qui prévaut ; nous nous concentrerons alors sur les programmes de « Senior High School » qui regroupent les 10, 11 et 12<sup>èmes</sup> années.

## Corpus

Voici, donc, pour référence, les cours sélectionnés pour notre étude.

### *Colombie-Britannique*

Il y a une très forte concordance entre les écoles anglaises et françaises. On relève certaines différences au niveau du cours de langue maternelle ainsi que dans l'offre de cours pour *Planification professionnelle et personnelle* : dans les écoles anglaises, on propose le cours équivalent, *Career and Personal Planning*, uniquement en 11 et 12<sup>èmes</sup> années, et ce exclusivement dans le cadre du *Adult Graduation Program*.

<i>Ecoles françaises</i>	<i>Ecoles anglaises</i>
Civilisations comparées 12	Social Studies 8 to 11
Droit 12	Social Justice 12
Education civique 11	Law 12
Etude des Premières Nations de la Colombie-Britannique 12	Civic Studies 11
Français Langue Première 8 à 12	BC First Nations 12
Français littéraire 10 à 12	Comparative Civilizations 12
Planification professionnelle et personnelle 8 à 12	English 12 First Nations
Sciences Humaines 8 à 11.	English Language Arts 8 to 12
	English Literature 12

### *Ontario*

Dans cette province on compte plusieurs grands domaines, dans lesquels est proposée toute une gamme de cours. Notons que les programmes d'études d'un même domaine sont regroupés en une publication.

On note de petites divergences au niveau des cours de langue maternelle, ainsi que de ceux réunis sous l'intitulé *Sciences sociales*. On notera que le cours *L'Ontario français* est exclusif aux écoles françaises.

<i>Ecoles françaises</i>	<i>Ecoles anglaises</i>
<p><b>Études canadiennes et mondiales 9 à 12</b>            Histoire du Canada depuis la Première Guerre mondiale 10            Éducation à la citoyenneté 10            Histoire et politique canadiennes depuis 1945 11            Histoire mondiale jusqu'au 16<sup>e</sup> siècle 11            Histoire mondiale depuis 1900 11            Politique et citoyenneté canadienne 11            Comprendre le droit canadien 11            Le droit canadien et international 12            Histoire canadienne : identité et culture 12            L'Ontario français 12            Politique canadienne et mondiale 12            Histoire de l'occident et du monde 12            Aventures en histoire mondiale 12</p> <p><b>Études autochtones 9 à 12</b>            Expression des cultures autochtones 9            Les peuples autochtones du Canada 10            Français : les voix autochtones contemporaines 11            Les questions autochtones d'actualité dans le contexte canadien 11            Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones dans la société contemporaine 11            Les gouvernements autochtones : orientations émergentes 12            Les questions indigènes d'actualité dans un contexte mondial 12</p> <p><b>Français 9 à 12</b>            Français 9 à 12            Littérature du Canada Français 12            Grandes œuvres de la Littérature 12</p> <p><b>Sciences humaines et sociales 9 à 12</b>            Vie personnelle et familiale 9 et 10            Alimentation et nutrition 9 et 10            Étude des religions 11            Gestion des ressources personnelles 11            Rôle parental 11            Habitation 11            Philosophie 12            Changements et défis sociaux 12            Individus, familles, sociétés 12            Développement humain 12            Introduction à la psychologie, la sociologie et l'anthropologie 12</p>	<p><b>Canadian and World Studies 9 to 12</b>            Canadian History Since World War I 10            Civics 10            Canadian History and Politics Since 1945 11            World History since 1900, 11            Canadian Politics and Citizenship 11            Understanding Canadian Law 11            Canadian and International Law 12            Canada: History, Identity, and Culture 12            Canadian and World Politics 12            World History: the West and the World 12            Adventures in World History 12</p> <p><b>Native Studies 9 to 12</b>            Expressing Aboriginal Cultures 9            Aboriginal Peoples in Canada 10            English: Contemporary Aboriginal Voices 11            Current Aboriginal Issues in Canada 11            Aboriginal Beliefs, Values, and Aspirations in Contemporary Society 11            Aboriginal Governance: Emerging Directions 12            Issues of Indigenous Peoples in a Global Context 12</p> <p><b>English 9 to 12</b>            English 9 to 12            Studies in Literature 12            Canadian Literature 11            The Writer's Craft            Media Studies 11</p> <p><b>Social Sciences and the Humanities</b>            Food and nutrition 9 and 10            Individual and Family living 9 and 10            Philosophy: The Big Questions 11            Philosophy: Questions and Theories 12            World Religions: Beliefs, Issues, and Religious Traditions 11            World Religions: Beliefs and Daily Life 11</p>

### *Nouvelle-Ecosse*

On note d'assez grandes différences dans notre corpus, entre les écoles anglaises et les écoles françaises. Certaines sont dues à l'impossibilité d'accéder aux documents des écoles anglaises. C'est le cas pour *Career and Life Management*, *Political Science* et *Sociology*. Notons aussi l'existence du cours *Histoire 10*, également indisponible en anglais et en français, qui porte sur l'histoire ancienne et médiévale, avec un regard sur les civilisations anciennes (dont l'Afrique, la Chine et les Amériques).

<i>Ecoles françaises</i>	<i>Ecoles anglaises</i>
Etudes acadiennes 11	African Canadian Studies 11
Histoire planétaire 12	Canadian History 11
Histoire du Canada 11	Canadian Literature 12
Sciences politiques 12	English Language Arts 12
Sociologie 12	English 12 African Heritage
Droit 12	Global History 12
Français 9 à 12	
Français Littéraire 10 à 12	
Développement humain : carrière et vie 11	

On notera que le cours d'*Etudes acadiennes* n'a pas son équivalent dans les écoles anglaises, alors que ces dernières ont la particularité d'offrir des cours « afrocentrés ».

## Chapitre 4. Méthode

### Modèle d'analyse

En suivant pas à pas les recommandations de Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt<sup>57</sup>, nous avons construit un modèle d'analyse basé sur la conception que nous avons du type d'enseignement/apprentissage qui promeut les objectifs poursuivis par la politique de multiculturalisme telle quelle est formulée dans la Loi sur le Multiculturalisme. Plus qu'un savoir, il appert qu'une éducation au multiculturalisme vise davantage un savoir-être, un savoir-faire et un savoir-vivre. Ces trois formes de savoir mettent en exergue l'apport de trois dimensions incontournables pour l'analyse du multiculturalisme au sein des programmes d'études. C'est ainsi que les dimensions sociétale, groupale/intergroupale, et individuelle/interindividuelle constituent notre schéma analytique. La première dimension concerne la société dans son ensemble, sa structure, son fonctionnement, ses valeurs et la représentation qu'elle donne/a d'elle-même. La deuxième considère les groupes à l'intérieur de la société (ici le Canada), et plus particulièrement les relations entre ces groupes. La troisième met l'accent sur l'individu. Pour chacune des dimensions, nous avons déterminé une série d'indicateurs permettant de recouvrir divers aspects de ce qui participerait à une éducation multiculturelle.

En ce qui concerne la dimension sociétale, un modèle bipolaire sous-tend l'élaboration de nos indicateurs : d'un côté une société qui se calque et s'inscrit sur le modèle de l'Etat-nation où il y a une coïncidence entre une notion politique/civique (l'Etat) et une notion identitaire (la nation), de l'autre un Etat multinational et polyethnique qui se reconnaît en tant que tel. Pour le modèle type Etat-nation, le

---

<sup>57</sup> Raymond Quivy et Luc Van Campenhoudt, *Manuel de recherche*, 103-140.

discours national sera un discours fixé, non négociable, qui se base sur une identité passée (celle d'une nation anglo-saxonne), sans considération pour l'évolution de la société et la réalité multiple actuelle. Les minorités se trouvent sinon exclues, du moins en marge, reléguées à la « périphérie ». D'ailleurs, quand il est question de diversité, celle-ci apparaît plutôt comme problématique, voire dangereuse pour le maintien de l'Etat nation « imaginaire ». Evidemment, une seule perspective est représentée : celle de la majorité. Puisque nation et Etat y coïncident, l'accent est mis sans équivoque sur une unité identitaire émotionnelle particulière, plutôt que sur l'appartenance civique. A l'opposé, le modèle d'un Etat réellement multinational et qui se reconnaît comme polyethnique et multiculturel devrait transparaître par des indicateurs opposés. Soit un discours national ouvert qui fait fi du passé et s'attache à décrire ou tenter de décrire la société actuelle. Un discours qui rend compte de voix multiples, en particulier celles des minorités, auxquelles on accorde une place centrale. Ainsi le vécu canadien y est évoqué selon des perspectives multiples qui rendent compte de la multiplicité et de la diversité des voix canadiennes. Ce modèle fait, bien entendu, l'apologie de la différence qui y est présentée comme une richesse qui doit être préservée, défendue et encouragée. Enfin, du fait des identités multiples, la recherche de cohésion se trouve dans le chapitre civique, celui de la citoyenneté.

En ce qui concerne la dimension groupale/intergroupale, on peut dire, en bref qu'éduquer au multiculturalisme reviendrait à reconsidérer l'équilibre inégal des groupes comme une aberration, reconnaître la richesse des rencontres interculturelles et former à la gestion des éventuelles sources de tension et/ou conflits interculturels. Pour défendre l'idéal égalitaire entre les groupes, il convient de savoir reconnaître les inégalités passées et encore existantes (dont le racisme) et d'encourager la défense, l'épanouissement, l'empowerment des « laissés pour compte ». L'interculturel n'y est

pas présenté comme un espace forcément dangereux et créateur de discordes insolubles. Aller à l'encontre de la tendance multiculturelle c'est, au contraire, se satisfaire du statut quo inégalitaire qui avale les « petits » et présente la coexistence des différences comme problématique.

Enfin, pour la dimension individuelle, nous avons choisi trois indicateurs : le premier considère la valorisation de son groupe d'appartenance ; le second est l'ouverture aux autres et la reconnaissance des différences; le dernier concerne un comportement citoyen propre à défendre l'idéal de la politique du multiculturalisme. L'évaluation de ces indicateurs correspond essentiellement à repérer la présence ou l'absence de certains éléments. Cette précaution a valu aussi pour les autres dimensions, à savoir que nous nous sommes à la fois intéressée au contenu manifeste et au contenu latent (les absences, les silences, les oublis).

Compte tenu que la méthodologie choisie est de type analyse de contenu<sup>58</sup>, il s'agit d'identifier les passages qui s'inscrivent dans les indicateurs sélectionnés pour chacune des dimensions. Ainsi, cela favorise la mise en comparaison des différents programmes en vigueur au sein des trois provinces sur lesquelles repose notre étude. Sans porter de jugement de valeur sur l'un ou l'autre de ces programmes, nous évaluons néanmoins les possibilités et difficultés qui permettent, ou non, de prendre la mesure de la place qu'occupe le multiculturalisme, en tant que politique publique fédérale, au sein de ces programmes provinciaux. L'analyse thématique à laquelle nous avons soumis les programmes à l'étude dépend donc directement des indicateurs mentionnés plus haut.

---

<sup>58</sup>L'analyse de contenu pour ce mémoire est inspirée de Benoît Gauthier, ed., *Recherche sociale*.

## **Les étapes de l'analyse**

L'analyse que nous avons menée s'est concrètement déroulée en trois grandes étapes, telles que décrite par Philippe Wanlin<sup>59</sup> : la préanalyse, l'exploitation et l'interprétation.

Nous avons tout d'abord procédé à une préanalyse. Cette étape consistait à prendre un premier contact avec les documents (dont certains n'ont finalement pas été retenus car jugés par la suite peu pertinents). Nous avons alors lu et relu ces documents avec la plus grande ouverture possible, dans le but de dégager des pistes d'analyse. Certains thèmes sont alors apparus, que nous avons parfois regroupés. Ce travail nous a permis de faire des retours sur la formulation de nos hypothèses et d'élaborer des indicateurs auxquels les indices textuels pourraient conduire sans ambiguïté. L'organisation des indicateurs a donné lieu au modèle d'analyse décrit plus haut, correspondant à la phase de catégorisation.

L'étape d'exploitation s'est concrètement déroulée comme suit : nous avons établi une grille de lecture pour chaque province comportant un rang pour chaque indicateur. Puis, nous avons noté, au fur et à mesure de l'observation systématique des documents, tous les extraits, ou indices, se rapportant à chaque indicateur. La collecte des données ne s'est pas faite en une fois, car il a fallu repréciser certains indicateurs qui « se croisaient ». Il y a donc eu une observation-test, puis une observation finale. Nous n'avons pas procédé à un comptage en tant que tel mais le nombre d'occurrences nous a toutefois permis de repérer la présence plus ou moins forte de tel ou tel élément.

L'interprétation des résultats s'est précisément déroulée en deux temps. D'abord, nous avons entrepris de trouver des cohérences au sein de chaque province, entreprise parfois peu aisée en regard de la masse d'informations recueillies. Cela nous a permis

---

<sup>59</sup> Philippe Wanlin, « L'analyse de contenu », 249-256.

de dégager certaines tendances par rapport à l'enseignement/apprentissage du multiculturalisme et à évaluer où en est l'idée d'identité canadienne. Puis, la comparaison des trois provinces nous a aidée à reconnaître de façon distincte certaines caractéristiques liées à chacune de ces provinces. Nous avons pu finalement confronter nos résultats aux hypothèses élaborées au départ.

Du fait du format limité dont nous disposions ici, et par souci de pouvoir rendre compte de manière précise des documents étudiés, nous avons décidé d'intégrer l'interprétation au compte-rendu de l'analyse.

### **Troisième partie : Analyse**

Nous rendrons compte, dans cette troisième partie, des résultats de notre analyse. Nous examinons tour à tour les programmes d'études en Colombie-Britannique, en Ontario et en Nouvelle-Ecosse.

Nous avons choisi de calquer la présentation des résultats sur le modèle d'analyse présenté plus haut. Pour chaque province, nous considérerons donc successivement les dimensions sociétale, groupale/intergroupale, et individuelle/interindividuelle.

## Chapitre 5. Colombie-Britannique

### Dimension sociétale

#### **Un discours national totalement ouvert**

L'ensemble des données recueillies permet de répondre que le discours sur l'identité du Canada dans les programmes de cette province est indiscutablement un discours totalement ouvert.

#### *Un discours tourné vers le présent et le futur*

D'abord, remarquons qu'il n'existe pas de cours d'Histoire du Canada en tant que tel au second cycle des écoles secondaires de Colombie-Britannique. (L'intitulé *Histoire 12* correspond à un aperçu de l'histoire occidentale au 20<sup>e</sup> siècle.) Or les cours d'histoire -- même si ce n'est pas forcément toujours le cas-- ont tendance à « encenser » le passé et à renforcer certains mythes qui ne sont guère en phase avec la réalité et/ou l'état d'esprit de la société contemporaine. On prend ainsi le parti, en Colombie-Britannique, de proposer des cours multidisciplinaires dits de *Sciences humaines*<sup>60</sup> où sont réunis des éléments d'histoire, de géographie, de politique et de sociologie. Ces cours sont exclusivement consacrés au Canada, de même que le cours *Education civique 11<sup>e</sup> année*. Ce sont des cours obligatoires.

Les cours de *Sciences humaines* s'échelonnent chronologiquement et donc, plus on avance, plus on se rapproche d'une image actualisée du Canada. Aussi, si on note que l'identité canadienne est marquée par l'histoire passée, on a de cesse de conjuguer cette question au présent et de souligner que les choses ont évolué. Par exemple, on demande aux élèves de « faire des collages pour comparer la façon dont on percevait

---

<sup>60</sup> Sciences humaines 8, 9, 10 et 11<sup>èmes</sup> années.

l'identité canadienne à l'époque de la Confédération avec la façon dont on la perçoit actuellement<sup>61</sup> ».

*A la recherche de l'identité nationale*

Il n'y a guère d'ambiguïté : l'identité canadienne est avant tout une question (ou un ensemble de questions) à résoudre. Le programme de *Sciences humaines 11* reconnaît ainsi que « le 20<sup>e</sup> siècle a entraîné des changements en profondeur dans le tissu social du Canada et pour cette raison, la recherche d'une identité propre est devenue une question vitale pour les Canadiens<sup>62</sup> ». Cette question scande donc les programmes d'études.

Aussi, si des éléments de réponse sont suggérés ici et là, on observe dans leur formulation comme une hésitation à nommer ce qu'est l'identité canadienne. Autrement dit, il n'y a pas de définition fixée permettant d'ébaucher le portrait du Canadien dit « moyen », mais plutôt une pléthore d'éléments à prendre en considération pour la comprendre : on parle alors de « forces qui ont influé sur l'identité canadienne, qui l'ont modelée et qui en témoignent<sup>63</sup> », de « forces qui à la fois façonnent et reflètent l'identité canadienne<sup>64</sup> », de « facteurs ayant contribué à l'évolution de l'identité nationale<sup>65</sup> », d'une « gamme de facteurs déterminants de l'identité civique canadienne<sup>66</sup> », des « événements et facteurs qui contribuent à former l'identité

---

<sup>61</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 8 à 10*, 36.

<sup>62</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 12.

<sup>63</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 4.

<sup>64</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 12.

<sup>65</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 17-18.

<sup>66</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Éducation civique*, 33.

canadienne », des « éléments qui contribuent à former l'identité canadienne<sup>67</sup> ». En bref, autant de formulations manifestant l'évidence qu'on ne peut saisir une forme fixe de l'identité canadienne, et qu'on doit se contenter d'observer un ensemble de forces ayant un impact significatif sur elle. Si bien que la spécificité de la question de l'identité canadienne semble justement résider dans le fait de demeurer une question, à laquelle chacun est libre d'apporter sa propre réponse. On invite d'ailleurs les élèves à partager leur point de vue personnel sur la question, à défendre leur propre définition<sup>68</sup> ou à proposer une production originale comme suit : « Incorporating information from research, create an original "I am Canadian" rant, song, or poem depicting *feelings* [nous soulignons] of what it means to be a Canadian<sup>69</sup> ». Cette dernière citation implique de façon manifeste qu'il n'y a peut-être pas de définition objective de l'identité canadienne, mais que chacun en a une perception subjective. Au bout du compte, on amène les étudiants à conclure que la question de l'identité canadienne est insolvable ; on relève ainsi une interrogation adressée aux élèves qui résume bien le « dilemme » : « Can we define what it means to be a Canadian? Why or why not? <sup>70</sup> ». Ce type de conclusion fait écho à tout un discours qui suggère qu'être canadien signifie d'abord participer à une conversation nationale :

Jeremy Webber argues that Canadians are similarly united by their participation in what he calls "the Canadian conversation". [...] Thus John A. MacDonald and Louis Riel are both part of the Canadian identity, not because we all share pride in their actions, but because they helped to define the institutions within which we

---

<sup>67</sup> Ibid., 25.

<sup>68</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 24 et 92; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique 11*, 26, 41, 90.

<sup>69</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Studies 11*, 95. Ce passage est extrait du programme anglophone car il fait partie des quelques passages qui n'ont pas leur équivalent dans le programme francophone.

<sup>70</sup> Ibid.

continue our conversation, and because they helped to shape the issues that we still need to confront<sup>71</sup>.

Remarquons d'ailleurs un glissement lexical intéressant : on passe de la question de ce que signifie être « canadien » à ce que signifie être « un *citoyen* canadien ». On esquive ainsi l'idée d'une identité culturelle, une identité de type « nationaliste » grâce au subterfuge de la citoyenneté, qui, elle, permet un ancrage dans le présent. Le passage aux qualités civiques va de soi au sein du cours d'*Education civique*, où on évoque à plusieurs reprises le « citoyen canadien<sup>72</sup> ». Dans les autres cours, il y a une hésitation évidente entre « identité canadienne » et « identité *civique* canadienne ». Toutefois le contenu compris par ces vocables est le même. On peut s'interroger sur la présence systématique de guillemets dans le cours d'éducation civique, comme s'il y avait une certaine gêne à l'emploi de ce terme. Ce glissement du culturel au civique permet d'esquiver un faux débat (à notre sens en tout cas) et surtout permet de parler sans détour et de façon univoque d'une (et une seule) identité nationale. Ce type de conception se fait l'écho de la thèse d'un nationalisme civique au lieu d'un nationalisme ethnique<sup>73</sup>. C'est un modèle qui peut être facilement intégré dans une province comme la Colombie-Britannique où justement le nationalisme ethnique a peu de prise.

#### *Une identité en constante évolution*

En tout cas, si l'identité canadienne doit s'exprimer sous forme de question, la tâche d'y répondre est d'autant plus complexe que l'identité canadienne est reconnue

---

<sup>71</sup> Will Kymlicka, *Finding our way*, 176.

<sup>72</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 18, 21, 26.

<sup>73</sup> Daniel Sabbagh, « Nationalisme et multiculturalisme, » 114-118.

comme étant « en constante évolution », formant un objet qui a évolué<sup>74</sup> et évolue encore, et donc un objet difficile à approcher.

L'idée que le Canada n'est pas arrivé à une totale maturation identitaire et que certains changements doivent encore être opérés pour atteindre une forme plus « achevée » est diffuse dans l'ensemble des cours de *Sciences Humaines*. Ce sentiment est particulièrement développé dans le cours *Social Justice*, un cours proposé uniquement dans les écoles anglaises, et de façon plus modeste dans les cours de *Droit* et d'*Education civique*. Les « failles » du modèle canadien, passées et présentes, sont mises à nu et on pousse les étudiants à s'engager pour la réalisation d'un monde juste. Il est ainsi, à plusieurs reprises, question de procéder à des « changements ». On lit dans le programme du cours d'*Education civique 11* : « le civisme actif renvoie à l'aptitude et au goût des citoyens de faire avancer leurs propres intérêts civiques et de procéder à des changements sociaux efficaces et responsables<sup>75</sup> » et : « les élèves apprendront à devenir des citoyens actifs et des agents de changement responsables<sup>76</sup> ».

Au chapitre des injustices sociales (nous reviendrons plus en détail sur ce thème plus loin), une place de choix est réservée aux Autochtones et aux immigrants, mais on aborde aussi, bien que de façon plus modeste, des injustices liées aux minorités visibles (en particulier les Noirs), à certains groupes religieux et/ou culturels, ainsi qu'aux francophones. En bref, il s'agit de l'ensemble des « minorités », de tous ceux qui, finalement, seraient bénéficiaires d'une politique ethnoculturelle dite multiculturelle. En tout cas, la façon dont sont formulés les programmes d'études suggère que le Canada n'a pas atteint totalement l'idéal multiculturel qu'il s'est fixé, et on semble vouloir

---

<sup>74</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*; British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*.

<sup>75</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 13.

<sup>76</sup> Ibid., 14.

former les élèves pour faire en sorte qu'ils contribuent à faire de cet idéal une réalité. L'idéal qui est ainsi sous-entendu donne une importance plus grande aux groupes minoritaires par rapport au « Canada anglais » et dans une moindre mesure par rapport au « Canada français ».

En tout cas, le cours de français rend bien compte des évolutions culturelles et sociales qui ont déjà eu lieu<sup>77</sup> et anticipe celles à venir<sup>78</sup>. On engage les élèves francophones à « contribuer au renouvellement de cette collectivité<sup>79</sup> » et de devenir les agents créateurs de la culture actuelle et future<sup>80</sup>. On leur propose de « créer des produits culturels reflétant les réalités de la vie historique, contemporaine et future de la francophonie, à l'échelle nationale et internationale<sup>81</sup> ». Le passé devient source d'inspiration pour des productions adaptées à leur temps, productions qui prennent la forme de recueil de textes, de foire littéraire<sup>82</sup>, de création humoristique<sup>83</sup>, etc.

### **Un discours qui se veut inclusif**

L'inclusion dans les programmes, mais aussi dans les écoles en général, est une question qui est explicitement abordée dans les écoles de Colombie-Britannique, bien que, parfois, avec maladresse. Ainsi, on demande, par exemple, aux élèves du cours *Planification professionnelle et personnelle* de « proposer une stratégie visant à créer un

---

<sup>77</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 12.

<sup>78</sup> Ibid., 52.

<sup>79</sup> Ibid., 1.

<sup>80</sup> Ibid., 14.

<sup>81</sup> Ibid.

<sup>82</sup> Ibid., 42.

<sup>83</sup> Ibid., 28.

sentiment d'inclusion au sein de l'école ou de la collectivité<sup>84</sup> ». Au niveau méthodologique, on encourage les enseignants à « combiner des ressources pour représenter également [...] les différentes cultures ethniques<sup>85</sup> ». Dans le cours de littérature anglaise, on les invite à incorporer des exemples de thèmes comme « inclusion and acceptance<sup>86</sup> ». Invitation néanmoins timide et peu convaincante puisqu'on reconnaît que ce type d'effort est difficile à réaliser : « it is neither practical nor possible to include an exhaustive list of such issues<sup>87</sup> ».

### *Premières Nations*

La volonté affichée du ministère de l'éducation de Colombie-Britannique est d'inclure un contenu autochtone dans les programmes d'études, comme le montre le document *Shared Learnings*<sup>88</sup>. Cela est d'ailleurs clairement énoncé pour tous les cours, comme par exemple le cours d'anglais maternel : « The Ministry of Education is dedicated to ensuring that the cultures and contributions of Aboriginal peoples in BC are reflected in all provincial curricula<sup>89</sup> ».

Le survol de la liste des cours permet de noter le cas particulier qui est fait des Premières Nations. Deux cours leur sont exclusivement consacrés : *Etudes des Premières Nations de la Colombie-Britannique* (et son équivalent dans les écoles anglaises : *BC First Nations*) et *English 12 First Nations* (pas de cours équivalent dans les écoles françaises). Le premier est un cours obligatoire pour tous les étudiants ; le

---

<sup>84</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Planification professionnelle et personnelle*, 62.

<sup>85</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 8 à 10*, 7.

<sup>86</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Literature*, 6.

<sup>87</sup> Ibid.

<sup>88</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Shared Learnings*.

<sup>89</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 15.

second est proposé comme substitut (ou addition) au cours *English 12*. Avec un tel espace exclusivement consacré à ce groupe, on ne peut contester leur inclusion effective dans les programmes.

Le cours *English 12 First People* (qui n'est offert qu'en anglais) allie langue anglaise et culture des Premières nations. « The course focuses on the experiences, values, beliefs, and lived realities of First Peoples as evidenced in various forms of text-including oral story, speech, poetry, dramatic work, dance, song, film, and prose (fiction and non-fiction) <sup>90</sup>». Le contenu reflète donc les genres importants pour ces peuples, avec une attention particulière donnée à l'oral<sup>91</sup> : en effet, « oral language has an even greater significance for EFP 12, which includes an emphasis on learning about the importance of oracy and the oral tradition in First Peoples cultures, including the maintenance and preservation of those cultures<sup>92</sup>».

D'autres éléments comme la figure du « trickster<sup>93</sup> » et la structure circulaire des textes<sup>94</sup> sont également développés. Quant aux thèmes, il s'agit essentiellement de thèmes liés à l'identité et à la colonisation<sup>95</sup>. Toutefois, ce cours ne se veut pas autochtone seulement de par son contenu, mais aussi, et surtout, par la conduite du cours, qui respecte une conception pédagogique propre aux Premières nations. Cette dernière se caractérise par les traits suivants:

a commitment to learner-centredness [...], a focus on experiential learning rather than an exclusive reliance on teacher-led discussions about texts [...], an emphasis on awareness of self and other in equal measure [...], a recognition of the value of

---

<sup>90</sup> Ibid., 11.

<sup>91</sup> Ibid., 11-13.

<sup>92</sup> Ibid., 14.

<sup>93</sup> Ibid., 58.

<sup>94</sup> Ibid., 46.

<sup>95</sup> Ibid., 11.

group process [...] , a willingness to adopt a recursive approach to texts [...], a support for varied forms of representation [...]<sup>96</sup>.

Dans les autres cours « canadiens », nous avons l'impression à certains moments que la perspective autochtone pourrait davantage être prise en compte. Les Premières nations occupent une place de choix dès qu'il est question d'injustices ou du droit canadien. Il est question aussi bien des législations interdisant le potlatch<sup>97</sup> que des pensionnats<sup>98</sup>, des réserves<sup>99</sup>, de la crise d'Oka<sup>100</sup>, du livre blanc<sup>101</sup>, etc....

Ailleurs, la contribution des Premières Nations semble circonscrite au temps de la rencontre avec les Européens<sup>102</sup> et au commerce des fourrures<sup>103</sup>. A part cette période bien délimitée de l'Histoire, elles font donc essentiellement figure de victimes. Leur participation « active » se résume ainsi à quelques réactions (quand celles-ci sont évoquées) aux mauvais traitements qu'elles ont subis et ceux qu'elles subissent encore<sup>104</sup>. Dans la présentation relativement exhaustive de l'univers juridique canadien offerte par le cours *Droit 12*, il est étonnant que le système juridique autochtone ne trouve qu'une place timide. On fait en effet une brève allusion au cercle de

---

<sup>96</sup> Ibid., 12-13.

<sup>97</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 36 ; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 41.

<sup>98</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 36, 90 ; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 41 ; British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 38, 90 ; British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29.

<sup>99</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29 ; British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 38.

<sup>100</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 90.

<sup>101</sup> Ibid.

<sup>102</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29.

<sup>103</sup> Ibid.

<sup>104</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 38.

détermination de la peine comme procédure permettant de résoudre un différend<sup>105</sup>, mais c'est tout. Jamais n'est suggérée la conception d'un « troisième ordre de gouvernement », et on est bien loin aussi de toute tentative d'auto-histoire amérindienne<sup>106</sup>. Par ailleurs, le Nunavut brille par son absence...

### *Nouveaux Canadiens ou éternels immigrants ?*

Les minorités dites ethniques font leur entrée dans les programmes au titre d'immigrants ou d'étrangers. Le cours de *Sciences Humaines 10<sup>e</sup> année* reprend l'histoire de l'immigration à la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle. Sont en particulier évoqués les Asiatiques (et leur exclusion), les Irlandais, les Chinois, les Sikhs, les Européens de l'est... et les Britanniques<sup>107</sup>. On met l'accent sur les injustices dont ont été victimes les « nouveaux » arrivants : les Canadiens chinois<sup>108</sup>, japonais<sup>109</sup>, mennonites<sup>110</sup>, huttérites<sup>111</sup>, les Afro-canadiens<sup>112</sup>.

On ne peut donc pas estimer que les minorités ethniques soient incluses en tant que telles dans le discours canadien. Leur présence se trouve consignée au chapitre sur l'immigration. Qu'en est-il cependant des immigrés dits des 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> (et ainsi de suite) générations ? Reste-t-on immigrants, donc « exclus », à vie ? D'ailleurs, même comme

---

<sup>105</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Droit*, 29.

<sup>106</sup> Georges Siou, *Pour une autohistoire amérindienne*.

<sup>107</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29.

<sup>108</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 87 ; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40 ; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 90.

<sup>109</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 37, 51, 66, 87 ; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40 ; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 90.

<sup>110</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 42.

<sup>111</sup> Ibid.

<sup>112</sup> Ibid., 40.

immigrants, leurs contributions sont seulement timidement évoquées, et c'est uniquement en tant que « main d'œuvre<sup>113</sup> ».

Le cours *Civilisations Comparées 12* opère un lien avec les pays d'origine des « nouveaux » venus. C'est un lien certes quelque peu distendu, en tout cas jamais explicitement assumé par les concepteurs des programmes, mais il est là. En tout cas, il confère un caractère bien plus noble aux cultures des minorités ethniques. Il ne s'agit pas de faire l'apologie de la cuisine exotique ou de costumes colorés d'ici et là, mais bien de comprendre tout un ensemble de systèmes de valeurs et de croyances. D'ailleurs le terme « civilisation » peut avoir une connotation qui fait référence à un système culturel « évolué », qui évite de faire tomber tout ce qui n'est pas européen dans le domaine du « sous-développé », du « primaire », ou du « sauvage ». Ainsi, à la lumière des repères culturels apportés par le cours *Civilisations Comparées*, l'élève peut mieux comprendre les comportements et sentiments de Canadiens d'origine étrangère et leur attribuer une image valorisante grâce au sceau anoblissant de l'étiquette *civilisation*<sup>114</sup>.

### *Canadiens français*

La place des Canadiens français se fait relativement discrète. Remarquons dès l'abord qu'il y a une exacte correspondance entre les programmes d'études des écoles françaises et ceux des écoles anglaises. Non seulement les cours proposés sont les mêmes- à la seule exception du nouveau cours *Social Justice 12*, non disponible en français-, mais aussi le contenu de l'un est l'exacte traduction de l'autre. Ainsi, il n'y a pas de cours spécifique avec un point de vue « français », à l'exception, justement, du cours de Français.

---

<sup>113</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29.

<sup>114</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Civilisations comparées*, 30.

La minorité française est rarement citée, et comparativement, elle se trouve en quelque sorte écrasée par les minorités ethniques et les autochtones. Le cours *Sciences Humaines 11<sup>e</sup> année* est celui qui considère le plus longuement les relations entre les Canadiens français et la majorité, en insistant sur le « climat de tension <sup>115</sup> » entre les deux groupes après 1914. Sinon, les références sont plutôt allusives, comme toutes celles qui considèrent les lois/droits linguistiques, en particulier dans le cours d'*Education civique 11*<sup>116</sup>.

### **Le multiculturalisme au centre de la définition de l'identité canadienne**

#### *Explicitation et défense de la loi sur le multiculturalisme*

Concernant la place du multiculturalisme dans les programmes de la Colombie-Britannique, nos observations nous amènent à conclure que le multiculturalisme est présenté comme central à la notion d'identité canadienne. Si on considère les références explicites au multiculturalisme, on trouve dans le cours *Science Humaines 11<sup>e</sup> année* une occurrence de « la loi sur le multiculturalisme <sup>117</sup> », qui apparaît dans une série d'exemples servant à évaluer la façon dont le Canada traite ses minorités. Le multiculturalisme figure de manière encore plus avantageuse dans les cours d'*Education civique* et de *Social Justice*. Dans ce dernier, la loi sur le multiculturalisme apparaît à nouveau dans une liste <sup>118</sup>, cette fois-ci une liste de politiques gouvernementales que les élèves doivent examiner pour juger si elles font ou non la promotion de la justice sociale. Le ton se fait encore plus enthousiaste dans le cours de français de 12<sup>e</sup> année, où on propose aux élèves de réfléchir aux questions suivantes : « Qu'est-ce que le

---

<sup>115</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 89.

<sup>116</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 38-39, 88.

<sup>117</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 37.

<sup>118</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 42.

multiculturalisme? Quels sont les services offerts et les droits des ethnies? Comment peut-on améliorer les lois présentes et à quelles fins? » Si l'on s'en tient à ce qui suit, le parti pris est évidemment celui des minorités : « Un nouveau parti politique vient de naître : «le parti des minorités». Les élèves forment des équipes de trois ou quatre et doivent préparer des discours politiques afin d'encourager les minorités à sauvegarder leur culture et leur langue<sup>119</sup>. » Aussi, divers passages font également allusion au caractère multiculturel du Canada. Le cours d'*Education civique 11* propose, par exemple, d'analyser le lien entre les termes *Canadien anglais, Canadien français, droits des autochtones, immigration et droits des femmes* et le concept d'identité canadienne<sup>120</sup>. On remarque, par ailleurs, des juxtapositions assez suggestives de mots, permettant de souligner le lien entre identité et multiculturalisme: culture/langue/patrimoine et communauté<sup>121</sup>, ou bien identité/société/culture<sup>122</sup>, ou encore société/identité<sup>123</sup>. En tout cas, nous l'avons déjà remarqué plus haut, le multiculturalisme est considéré comme un idéal à atteindre puisque « a progressive, democratic country values diversity and inclusion. It also fosters caring and fair communities<sup>124</sup> ».

### *La différence à la marge*

Nous avons déjà noté la particularité des cours spécialement dédiés aux premières nations. Le statut respectif de chacun est tel que ces cours s'adressent réellement à tous les élèves, et qu'ils ne sont pas seulement « réservés » aux élèves

---

<sup>119</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 54.

<sup>120</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 87.

<sup>121</sup> Ibid., 36.

<sup>122</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 17.

<sup>123</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 12.

<sup>124</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 11.

autochtones. D'ailleurs, on défend que « through the study of First Peoples literature, all students – Aboriginal and non Aboriginal- can gain insight into the diverse factors that have shaped and continue to shape their own identity<sup>125</sup> ». Par contre, si ces cours s'inscrivent dans le curriculum « national » obligatoire, et donc en position centrale, le fait de reléguer ce type de cours à la marge des cours à contenu canadien du type *Sciences Humaines 10<sup>e</sup> année* ou *11<sup>e</sup> année*, assigne aussi une place périphérique aux Premières Nations. Par ailleurs, si l'on considère les minorités ethniques, celles-ci restent confinées à la sphère étrangère. Il n'est question d'elles qu'en tant qu'immigrants. On parle ainsi des Chinois, des Sikhs mais jamais des Canadiens chinois (ou d'origine chinoise), des Canadiens sikhs et ainsi de suite. La question du multiculturalisme est donc centrale au discours national en tant que discours d'intention, mais dans les faits, la réalité multiculturelle semble reléguée à la marge.

### **Un Etat « multiethnique », et non « multinational »**

#### *Nationalisme, autonomie et souveraineté : des mots absents*

Les occurrences relatives au nationalisme québécois<sup>126</sup> ou à l'autonomie des Premières nations<sup>127</sup> sont plutôt marginales dans les cours « généraux ». Si les Premières nations bénéficient de deux cours qui leur sont réservés, les références à l'autonomie, l'autodétermination et la souveraineté sont absolument rares dans ces cours<sup>128</sup>.

Cet indicateur nous paraît signaler une certaine méfiance face à un multiculturalisme qui pourrait « aller trop loin ». Le modèle qui transparait ici est celui

---

<sup>125</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English 12 First Peoples*, 11.

<sup>126</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 21 et 89.

<sup>127</sup> Ibid., 38 et 90.

<sup>128</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 5.

d'un Canada lié à une vision pancanadienne et unitaire du pays, et surtout qui n'est pas prêt de reconnaître au sens plein les autres nations du Canada, de leur accorder le droit à exister de façon « distincte ». Peut-être par souci de maintenir absolument un semblant d'unité.

### *Vision pancanadienne : le Canada, une nation*

Les conséquences de l'autonomie (partiellement acquise, et à venir) des Premières nations ne sont pas abordées du point de vue du Canada dans son ensemble. Les quelques allusions au Québec, elles, sont toutes liées au risque de dissolution de la fédération canadienne : on demande ainsi aux élèves d'examiner les facteurs ayant poussé le Québec à demander la séparation ; parmi ceux-ci figure le nationalisme<sup>129</sup>. La même question, tournée autrement revient, où cette fois, on demande aux élèves d'« évaluer l'incidence sur l'unité canadienne [...] du nationalisme québécois<sup>130</sup> ».

Aussi, le nationalisme québécois apparaît surtout comme une menace pour l'unité nationale ; quant à l'autonomie autochtone...celle-ci a peut-être si peu d'importance ou de pertinence (ou bien trop d'importance et de dangerosité potentielle ?) pour les concepteurs qu'elle ne mérite même pas d'être mentionnée.

## **Perspectives et points de vue multiples**

### *De multiples perspectives internes*

Le respect de la différence consiste, en particulier, à savoir considérer l'existence de diverses perspectives, considérer les choses sous divers angles<sup>131</sup>, et de

---

<sup>129</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 89.

<sup>130</sup> Ibid., 21.

<sup>131</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 3.

façon générale à avoir conscience de la relativité de son jugement. Le cours *Social Justice* met l'accent sur l'existence de divers systèmes de croyances (« belief systems ») et leur influence, aussi bien chez les individus, qu'au sein des partis politiques<sup>132</sup> ou dans l'élaboration de politiques publiques<sup>133</sup>. Cela contribue à remettre en question ses propres croyances et valeurs<sup>134</sup>, ou du moins, d'en mesurer le relativisme et d'échapper à toute forme d'ethnocentrisme ou ses dérivés. Au niveau sociétal, cela revient à reconsidérer le point de vue univoque (la voix de la majorité) sur l'objet national.

Le cours d'*Etudes des Premières nations de la Colombie-Britannique* aborde des perspectives multiples. Là, on y compare les conceptions autochtones avec les conceptions européennes puis canadiennes. La considération de diverses perspectives est particulièrement forte par rapport à l'enseignement<sup>135</sup> ou à la question des terres<sup>136</sup>.

C'est dans le cours d'anglais que l'insistance sur la multiplicité de perspectives est sans cesse martelée<sup>137</sup>. Nous citerons simplement la définition qui est donnée de l'expression « diverse voices », qui rend bien compte de l'esprit du programme : « Specifically in text, diverse voices refer to the perspectives that are implicit and explicit, and the multiple understandings that exist depending on the viewpoint(s) that are represented or not represented<sup>138</sup> ».

---

<sup>132</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 40.

<sup>133</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 36.

<sup>134</sup> *Ibid.*, 34.

<sup>135</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 4.

<sup>136</sup> *Ibid.*, 33 et 35.

<sup>137</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 19, 20, 27, 61, 62, 65, 71, 73, 75, 77, 78, 81, 83, 95, 167, 170, 171, 180, 188, 197.

<sup>138</sup> *Ibid.*, 254.

*Perspectives hors Canada : rares et peu/mal exploitées*

Le cours de *Civilisations comparées* permet une sensibilisation à des perspectives étrangères, mais de façon seulement indirecte, si les élèves ou leurs enseignants dressent eux-mêmes des parallèles avec la société canadienne. Le cours de français maternelle ouvre davantage la porte aux perspectives étrangères, dans la mesure où les cours de français concilient une approche locale (le français de Colombie-Britannique) et internationale (la francophonie). On adresse ainsi des questions du type : « Quels sont les problèmes auxquels sont confrontés les francophones de pays différents? <sup>139</sup> ». D'ailleurs, les œuvres littéraires qui sont étudiées sont des œuvres « de langue française du Canada et du monde <sup>140</sup> ». Si on pousse les élèves, par ce biais, à « analyser les différentes conceptions des problèmes de la vie <sup>141</sup> », remarquons toutefois qu'il ne ressort pas de ce cours une image nette de ce qui fait la spécificité du Canada. A notre avis, l'éparpillement francophone ne sert peut-être pas la question de l'identité canadienne.

Nous avons le même sentiment dans les cours d'anglais. On y affiche l'ambition d'aborder des textes « that embody a range of voices from around the world <sup>142</sup> ». Le cours de littérature circonscrit, par contre, le corpus au Canada, aux pays du Commonwealth et aux Etats-Unis :

In the past, the province's Grade 12 English Literature courses were chronological surveys of the major figures of British literature from Anglo-Saxon times to World War I. The 1996 revision of the course expanded its scope to include later 20<sup>th</sup> century literature and works of English speaking writers from Canada, other Commonwealth countries, and the United States <sup>143</sup>.

---

<sup>139</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 14.

<sup>140</sup> Ibid., 20, 28, 32, 46.

<sup>141</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 46.

<sup>142</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 17.

<sup>143</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Literature*, 2.

Or, la liste des œuvres proposées ne reflète nullement cette initiative. Tous les auteurs sont du Royaume-Uni, sauf trois : l'Américaine Emily Dickinson, l'Américain T.S. Eliot (américain de naissance mais devenu sujet britannique) et la Canadienne (la seule !) Margaret Atwood. Donc, finalement, le cours porte bien son nom : *English Literature 12*.

### *Interprétations multiples : le propre des sciences humaines*

La multiplicité du sens en littérature est exploitée uniquement dans les écoles anglaises, mais pas du tout dans les écoles françaises (en tout cas, cela n'apparaît pas explicitement). Par contre, la multiplicité de perspectives est au cœur des sciences humaines : « Le but ultime des sciences humaines est de faire des élèves des citoyens réfléchis et responsables, qui sont en mesure de recueillir l'information requise pour considérer les choses sous divers angles et défendre un point de vue<sup>144</sup> ».

### **Valorisation ou dépréciation de la différence ?**

#### *Une diversité peu reconnue ; des amalgames*

Nous avons déjà noté ce qui nous paraissait comme un degré d'inclusion relativement élevé des minorités dans le discours canadien. Or, on a souvent le sentiment que les minorités forment un grand tout, car elles sont souvent « jetées » entre deux parenthèses comme dans un grand sac. Aucune référence par exemple aux diverses communautés francophones (différentes...) du Canada. On dirait que les Canadiens français d'antan sont tous devenus québécois. Même dans les cours de français, on « isole » la communauté francophone de Colombie-Britannique, puis on élargit les problématiques francophones au Canada et au monde sans jamais s'arrêter sur les

---

<sup>144</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 3.

spécificités internes à chaque communauté francophone canadienne. Pas de remarque non plus quant à la très grande diversité des peuples autochtones sauf dans les cours à contenu expressément « autochtone »<sup>145</sup>.

### *La différence : un droit*

La différence se présente sans conteste comme un droit au Canada, même si cela n'a pas toujours été le cas par le passé. Aux droits des minorités (au sens large), on adjoint dans la plupart des cas des « responsabilités<sup>146</sup> », même si celles-ci ne sont guère explicitées. Les droits évoqués sont essentiellement liés aux contenus de la Charte, mais aussi à la Loi sur le Multiculturalisme<sup>147</sup>. Ils concernent aussi bien les droits linguistiques, culturels et religieux<sup>148</sup>. Pour les Autochtones, on ajoute aussi les traités, dont celui signé avec les Nisga'a<sup>149</sup>. Au regard des lois actuelles, les « mauvais traitements » ou les « injustices » apparaissent comme une aberration indigne d'un pays démocrate.

### *Respect de la diversité : une injonction morale*

Le respect de la diversité est un objectif scandé tout au long des programmes de la Colombie-Britannique. Plusieurs déclarations font du respect de la diversité une valeur propre aux démocraties. Dans le cours *Social Justice* on trouve l'énoncé déjà cité

---

<sup>145</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English 12 First Peoples*, 11, 13, 19, 53.

<sup>146</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 11 et 38 ; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 18, British Columbia, Ministry of Education, *Droit*, 29.

<sup>147</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 11 et 37, British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 87.

<sup>148</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 11, 33 et 38, British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 39.

<sup>149</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Droit*, 29.

plus haut : « A progressive, democratic country values diversity and inclusion. It also fosters caring and fair communities<sup>150</sup> ». On précise aussi que « respecting and embracing diversity<sup>151</sup> » fait partie des comportements associés à la justice sociale.

Il y a donc une injonction morale à respecter et valoriser la différence. Toutefois, les apports de la diversité sont peu mis en valeur. On affirme vaguement que « la diversité régionale, culturelle et ethnique (...) dynamise la société canadienne<sup>152</sup> » et que « les différences culturelles enrichissent notre vie<sup>153</sup> », sans toutefois développer davantage ce en quoi notre vie se trouve enrichie. Aussi, si l'on parle des contributions des immigrants, c'est en tant que main d'œuvre<sup>154</sup>. On ne nous dit guère comment leur différence enrichit la société canadienne. On propose, certes, un sujet de débat lié à l'immigration, ainsi formulé : « le gouvernement fédéral devrait freiner (accroître) l'immigration »<sup>155</sup>, qui questionne justement la valeur de l'immigration, et donc par extension celle de la diversité. Or, selon comment l'activité est exploitée, l'issue peut aussi bien faire pencher en faveur de ou contre la diversité. L'ambiguïté est la même quand on demande de décrire « quelques croyances populaires ou mythes qui existent au sujet des immigrants<sup>156</sup> ».

---

<sup>150</sup> British Columbia, *Social Justice*, 11.

<sup>151</sup> Ibid., 37.

<sup>152</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 12.

<sup>153</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 8 à 10*, 16.

<sup>154</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29.

<sup>155</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 88.

<sup>156</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 86.

### ***En bref sur la dimension sociétale en Colombie-Britannique***

Le discours national canadien dans les programmes de Colombie-Britannique est donc essentiellement un lieu de débat ouvert sur le présent et l'avenir- condition nécessaire à une meilleure diffusion de l'idéal multiculturel. Cela étant dit, le potentiel multiculturel à proprement parler paraît « contenu » : les « Autres » jouissent davantage d'une garantie des droits et libertés humains au sens général que d'une authentique reconnaissance et acceptation de leur différence. Si l'on ouvre le débat de l'identité nationale, on fait en sorte que celui-ci reste contenu dans un cadre qui assure la cohésion nationale. Les éventuels nationalismes internes, de type ethnique (en particulier pour les francophones et les Autochtones) ont ainsi une voix bien éteinte dans les programmes de Colombie-Britannique.

### **Dimension groupale/intergroupale**

#### **Volonté d'établir une société multiculturelle juste**

Le cours *Social Justice* est intégralement consacré à la question de la justice sociale et c'est donc principalement dans le programme d'études qui lui correspond que nous avons puisé des éléments de réponse sur les injustices dont ont pu ou peuvent être victimes les groupes dits minoritaires. Il faut cependant souligner encore que ce cours est exclusif aux écoles anglaises.

#### *Retour sur des injustices passées*

On distingue deux grands groupes de victimes qui ont fait l'objet de « mauvais traitements » dans le passé: les immigrants et les Autochtones. On revient sur de nombreux « incidents » liés à la xénophobie et/ou au racisme. La plupart sont reliés directement à la politique d'immigration tandis qu'un nombre plus restreint concerne

des incidents ayant lieu après l'arrivée au Canada. On évoque, par exemple : le Komagata Maru<sup>157</sup> ; l'*Immigration Act* de 1919<sup>158</sup> ; la *Chinese Exclusion Act* de 1923<sup>159</sup> ; l'impôt de capitation chinois de 1885<sup>160</sup> ; la *Loi sur les mesures de guerre*<sup>161</sup>, dont, découlant de cette loi, l'internement de Canadiens japonais<sup>162</sup> ; la politique du « passage continu » de 1908 qui empêche totalement l'immigration indienne, puisqu'aucun moyen ne permet le trajet direct entre l'Inde et le Canada<sup>163</sup> ; la ligue d'exclusion des Asiatiques de 1907<sup>164</sup> ; l'interdiction d'entrée des Mennonites, des Huttérites et des Doukhobors<sup>165</sup>. Il est moins souvent question d'injustices une fois les immigrants installés au Canada. On relève toutefois la limitation du droit de vote<sup>166</sup>, la marginalisation des immigrants, les Afro-canadiens de Nouvelle-Ecosse<sup>167</sup>, les crimes haineux<sup>168</sup>, le travail des immigrants<sup>169</sup>.

---

<sup>157</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 87; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique 11*, 39, 80, 88.

<sup>158</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 87.

<sup>159</sup> Ibid.

<sup>160</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 36, 80.

<sup>161</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 34, 87.

<sup>162</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 36, 80, 88; British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 34, 37, 87; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>163</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 29.

<sup>164</sup> Ibid.

<sup>165</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>166</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 37; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>167</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>168</sup> Ibid., 40 et 44.

<sup>169</sup> Ibid., 41.

En ce qui concerne les Autochtones, on revient sur la législation interdisant le potlatch<sup>170</sup>, la loi sur les Indiens<sup>171</sup>, le système des réserves<sup>172</sup>, les écoles résidentielles<sup>173</sup>, les placements d'enfants en familles d'accueil<sup>174</sup>.

### *Reconnaissance d'injustices présentes*

En tout cas, le Canada n'est pas totalement « lavé » des injustices, ce qui soulève la question de savoir si le Canada est aujourd'hui une société juste<sup>175</sup>. D'ailleurs, on propose parfois d'étudier ensemble les injustices historiques et les injustices contemporaines<sup>176</sup>. Quoi qu'il en soit, les injustices passées ont une répercussion sur le présent et ne sont pas totalement réglées. On parle par exemple de « the continuing legacy of colonialism and its effects on Canada's Aboriginal peoples in contemporary Canadian society<sup>177</sup> ». Les problèmes d'inégalité qui subsistent et que l'on cite dans les programmes sont : les taux d'incarcération des Autochtones, les crimes haineux et la marginalisation des immigrants<sup>178</sup>, et de façon générale « discrimination, prejudice, stereotyping, oppression<sup>179</sup> ».

---

<sup>170</sup> Ibid. ; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 36.

<sup>171</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40-41; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 39, 88 ; British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 38.

<sup>172</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 21; British Columbia, Ministry of Education, Skills and Training, *Social Justice*, 40, 41; British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 38.

<sup>173</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 90, 21 ; British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 38.

<sup>174</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40. British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 38.

<sup>175</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 41.

<sup>176</sup> Ibid.; British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 39.

<sup>177</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>178</sup> Ibid., 44.

### *Désir de remédiation*

Si la Charte canadienne paraît garantir un certain niveau de justice sociale, on souligne bien qu'elle ne règle pas tout et qu'il y a, justement, des « classes that are not fully protected <sup>180</sup> », dont plus particulièrement « non-official languages <sup>181</sup> », « refugees <sup>182</sup> », de même que des cas d'injustices concernant des catégories pourtant « protégées » par la loi, telles que la race et l'ethnicité <sup>183</sup>. Si de nombreuses injustices sont reconnues en tant que telles, on suggère que d'autres peuvent être justifiées par des circonstances exceptionnelles. La formulation n'est certes pas absolument tranchée, et on présente sous forme de question le bien-fondé de certaines décisions gouvernementales, en particulier pour les temps de guerre <sup>184</sup>, mais l'existence d'une possible justification demeure.

Quoi qu'il en soit, la politique gouvernementale est ailleurs constamment remise en cause. On analyse, par exemple, « the roles played by legislation, the courts, public policy, and other forms of government action in promoting or failing to promote social justice in Canada <sup>185</sup> ». On note aussi, par ailleurs, des caractéristiques structurales et systémiques qui créent et/ou perpétuent des inégalités. On cite en exemple : « disparity of wealth, institutionalized sexism, philosophical or religious extremism, hegemony,

---

<sup>179</sup> Ibid., 39.

<sup>180</sup> Ibid., 41.

<sup>181</sup> Ibid.

<sup>182</sup> Ibid.

<sup>183</sup> Ibid., 39.

<sup>184</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 80.

<sup>185</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 41-42.

lack of access to the legal system, emotive conjugation in labels and jargon, how particular skills and jobs are valued, how particular relationships are valued<sup>186</sup>».

En reconnaissant ainsi que certains groupes minoritaires ont été ou sont lésés par la société canadienne, on suggère que des progrès restent à faire pour la rendre meilleure et rétablir un juste équilibre entre groupe majoritaire et groupes minoritaires.

### **Existence et survie des groupes minoritaires**

#### *Le spectre de l'assimilation hante francophones et Autochtones*

La question de l'assimilation est abordée dans les contextes francophone et autochtone. En ce qui concerne les Autochtones, on souligne la violence de ce processus : « Historically, First Peoples expressive traditions were suppressed in favour of an identity that negated their true history<sup>187</sup> ». On soulève ainsi la question des écoles résidentielles, opérant alors un retour sur une époque passée, mais avec des retombées importantes encore sur le présent<sup>188</sup>. On s'interroge aussi sur des pressions plus contemporaines qui ravivent les questions d'acculturation<sup>189</sup> et d'appropriation de la culture autochtone<sup>190</sup>. Pour faire face au spectre de l'engloutissement culturel, on insiste sur « the importance of oracy and the oral tradition in First Peoples cultures, including the maintenance and preservation of those cultures<sup>191</sup> ».

Le processus d'assimilation semble plus diffus pour les francophones et on ne s'attarde guère sur les incidents historiques qui ont œuvrés dans ce sens ; par contre, les

---

<sup>186</sup> Ibid., 40.

<sup>187</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English 12 First Peoples*, 11.

<sup>188</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 38.

<sup>189</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 40.

<sup>190</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 38.

<sup>191</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English 12 First Peoples*, 14.

moyens mis en œuvre pour le contrecarrer sont de plus grande ampleur ; en effet, il apparaît que l'objectif premier des écoles françaises est justement de préserver la culture francophone canadienne :

Les écoles francophones œuvrent toutes dans un même but : assurer la transmission de la langue et de la culture francophones et participer au renforcement culturel de la collectivité francophone en développant, chez les jeunes, le sentiment d'appartenance, les compétences et le sens critique qui les rendront capables de contribuer au renouvellement de cette collectivité<sup>192</sup>.

Les cours de français semblent accorder une certaine importance à la conscientisation du fait minoritaire<sup>193</sup>. Remarquons que pour les francophones, on s'arrête essentiellement sur la question linguistique, tandis que pour les groupes autochtones, cette question s'avère déjà obsolète, et on insiste plutôt sur des manières d'être.

#### *Préservation des cultures des minorités ethniques*

La question de la survie culturelle des groupes minoritaires s'étend aussi, de manière très discrète aux autres groupes. On suggère, en effet, que tout un chacun doit faire en sorte de défendre son patrimoine culturel. « Un nouveau parti politique vient de naître : «le parti des minorités». Les élèves forment des équipes de trois ou quatre et doivent préparer des discours politiques afin d'encourager les minorités à sauvegarder leur culture et leur langue<sup>194</sup>». Le cours de *Civilisations comparées* évoque, lui, « les méthodes de transmission de la culture avec le temps<sup>195</sup>», mais pas vraiment dans le contexte canadien.

---

<sup>192</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 2.

<sup>193</sup> Ibid., 43.

<sup>194</sup> Ibid., 54.

<sup>195</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Civilisations comparées*, 28.

## **Discriminations culturelles et raciales**

Une société véritablement multiculturaliste ne peut faire l'économie de se pencher sur la question du racisme. La question raciale n'est pas passée sous silence dans les programmes d'études de Colombie-Britannique. Chaque fois que l'on traite des problèmes liés à la discrimination, on pointe aussi bien les pratiques liées à la culture au sens large (ethnie, religion, croyance, etc.) qu'à la race. On retrouve d'ailleurs très souvent juxtaposés les termes « ethnicité/ethnique » et celui de « race »<sup>196</sup>. Par contre, il n'est jamais établi de façon claire quels incidents relèvent du facteur ethnique et quels incidents relèvent du facteur racial, comme dans le cas des Canadiens japonais internés ou l'impôt de capitation pour les Chinois<sup>197</sup>. En ce qui concerne les abus actuels liés à la race, notons la mention du « racial profiling<sup>198</sup>».

On reconnaît, en tout cas, que la race est un élément important dans les rapports de force sociaux, on le verra plus loin. On souligne également la nuance entre race et couleur<sup>199</sup>, ce qui montre un effort pour rendre compte de la complexité du phénomène.

## **Reconnaissance des privilèges et inégalités**

On aborde de façon transparente la question du pouvoir et de son partage inégal dans le cours *Social Justice*. Les élèves sont ainsi amenés à repérer les jeux de pouvoir dans la société, « assess power dynamics and privilege in contemporary and historical societies including: Who has the power (based on [...] race, religion)<sup>200</sup> », à reconnaître

---

<sup>196</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Planification professionnelle et personnelle*, 60, British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40-41.

<sup>197</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40. British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 87.

<sup>198</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>199</sup> *Ibid.*, 41.

<sup>200</sup> *Ibid.*, 40.

les déséquilibres de pouvoir et les abus<sup>201</sup>. On traite également des caractéristiques et structures de la société « that can cause or perpetuate social injustice<sup>202</sup> ». On reconnaît l'existence d'une majorité/un groupe dominant<sup>203</sup>/une culture dominante<sup>204</sup>/un groupe privilégié<sup>205</sup> d'un côté, et, de l'autre, des groupes/cultures minoritaires<sup>206</sup>, opprimés<sup>207</sup>, non dominants<sup>208</sup>. Cette conscientisation chez les élèves des relations de pouvoir est une base sûre pour leur remise en cause.

Pour réaliser un rééquilibrage des divers groupes, on considère des mesures de compensation, mais on travaille également à transformer les représentations que les élèves peuvent avoir sur certains groupes, de manière à revaloriser ces derniers. Le cours sur les Premières nations s'emploie notamment à offrir une image positive des peuples et cultures autochtones. On y relève les affirmations suivantes :

- Les peuples autochtones forment des cultures complexes, dynamiques et en évolution, qui se sont adaptées aux événements et aux réalités d'un monde en mutation.
- Les valeurs et les croyances des peuples autochtones sont diverses, profondes et pertinentes.
- Les peuples autochtones jouent un rôle essentiel dans la détermination de la prospérité future de notre province, de notre pays et du monde<sup>209</sup>.

Finies donc les images d'échec, de retard, de dépassement véhiculées ailleurs.

---

<sup>201</sup> Ibid.

<sup>202</sup> Ibid., 40 et 44.

<sup>203</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 27.

<sup>204</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 40.

<sup>205</sup> Ibid., 34.

<sup>206</sup> Ibid., 40.

<sup>207</sup> Ibid., 34.

<sup>208</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 27.

<sup>209</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 4.

## **L'interculturel : un espace fructueux ou conflictuel ?**

L'interculturel est essentiellement abordé dans le contexte de la rencontre entre Premières nations et Européens. Dans le cours *Etude des Premières Nations*, on considère aussi bien les avantages que les inconvénients de cette rencontre<sup>210</sup>. On analyse son impact dans différents domaines : économique, social, politique et culturel<sup>211</sup>, mais en se plaçant uniquement du point de vue autochtone. Dans le cours plus général de *Sciences Humaines*, l'analyse est plus complète puisqu'on évalue « les répercussions des rapports mutuels entre les peuples autochtones et les explorateurs européens<sup>212</sup> ».

De façon générale, on fait assez peu de cas de l'interculturel et les relations intergroupales sont souvent des relations conflictuelles, de désaccord, qui divisent la société dans son ensemble et menacent son unité<sup>213</sup> ; c'est le cas quand on considère le nationalisme québécois ou le bilinguisme. Même quand il est question d'invention, de diffusion de la culture ou d'alliances, c'est dans le cadre de conflits, guerres ou conquêtes<sup>214</sup>. On relève une occurrence bien marginale de coopération intergroupale : l'organisation d'un carnaval à l'école avec la participation des autochtones<sup>215</sup>. Encore faut-il savoir exactement dans quelle mesure on peut parler de coopération ou plutôt d'efforts juxtaposés. En résumé, si on pèse les éléments dont on dispose pour l'indicateur de l'interculturel, on ne peut conclure en une mise en valeur des relations intergroupales.

---

<sup>210</sup> Ibid., 35.

<sup>211</sup> Ibid., 36.

<sup>212</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*.

<sup>213</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 38, 64.

<sup>214</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Civilisations comparées*, 28.

<sup>215</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 28.

## La pédagogie du conflit

Là où il y a des différences, en particulier de croyances, de valeurs, de points de vue, il y a presque inévitablement différends. La capacité à gérer les différends est donc critique pour la survie d'une société multiculturelle. Aussi, débats<sup>216</sup>, traitement de questions controversées ou d'événements contestés<sup>217</sup> fleurissent dans les programmes. A ce sujet, on propose d' « aider les élèves à comprendre que le débat et la controverse font partie des processus du discours civique dans une société démocratique », en précisant que « les discussions et les activités relatives au cours d'*Éducation civique 11* peuvent porter sur des questions controversées, qui sèment la discorde; toutefois, la controverse, les débats et l'expression de points de vue différents sont à la base du discours civique<sup>218</sup> ». Cela est d'autant plus vrai dans un pays dit multiculturel. Parmi les sujets de controverse, ceux qui concernent des pratiques culturelles restent assez discrètement évoqués. Nous y lisons une brève allusion dans le cours de *Droit 12* à propos des « questions relatives au droit de la famille, notamment : les attentes culturelles, les valeurs sociétales<sup>219</sup> ».

Concernant l'issue à donner au conflit, remarquons que l'on ne force pas systématiquement à la recherche de consensus et qu'il est acceptable de « agreeing to differ<sup>220</sup> ». D'ailleurs les négociations ne sont jamais un processus simple<sup>221</sup>. Puisque l'on doit se satisfaire que l'on ne donne pas forcément raison à l'une ou l'autre partie

---

<sup>216</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Éducation civique*, 26.

<sup>217</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 8 à 10*, 24.

<sup>218</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Éducation civique*, 47.

<sup>219</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Droit*, 35.

<sup>220</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 62 et 78.

<sup>221</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 90.

qui s'opposent, on fait appel, chez les élèves, à l'acceptation de la complexité, à une certaine ouverture d'esprit, et à une tolérance face à l'ambiguïté<sup>222</sup>.

En tout cas, la source des conflits est souvent, d'après les programmes d'études scolaires, à rechercher du côté des différences culturelles ; c'est le cas pour la Rébellion de la rivière Rouge et de la Rébellion du Nord-Ouest<sup>223</sup> mais aussi pour toute une série de situations où on peut identifier « ways in which relationships among people of differing cultures, beliefs, traditions, and practices can create conflict (e.g., development vs. preservation of Aboriginal sacred sites, Sharia law vs. family law in Canada, sectarianism vs. exclusive identity)<sup>224</sup> ».

Ce qui transparait, en filigrane, c'est donc que *multiculturalisme* rime souvent avec *conflits*, et que si ceux-ci ont souvent été un frein à l'harmonie sociale, il peut en être autrement.

### **Où les groupes se rejoignent**

On suggère, bien que très rarement, que divers groupes peuvent avoir de nombreux points communs et donc, qu'ils n'ont pas systématiquement à être considérés en opposition. On propose, par exemple, de « dégager les similitudes et les différences en matière de rôles et de responsabilités dans divers contextes et cultures<sup>225</sup> » ou d' « établir des relations analogiques avec la situation des groupes minoritaires à

---

<sup>222</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Education civique*, 35; British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 95.

<sup>223</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 10*, 32.

<sup>224</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 39.

<sup>225</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 23.

l'échelle canadienne et internationale<sup>226</sup> ». Le recours au rapprochement par les points communs reste cependant marginal.

### ***En bref sur la dimension groupale/intergroupale en Colombie-Britannique***

Un premier constat évident est la disproportion flagrante entre une dimension sociétale solidement établie dans le programme et une dimension groupale/intergroupale bien moins étayée. A ce niveau, c'est l'idée combinée de conflits/injustices/menaces qui domine, autrement dit une image peu reluisante, même si l'on suggère qu'il existe une manière de vivre avec ses différences. Reste à ce que cette voie soit davantage explorée.

### **Dimension individuelle/interindividuelle**

#### **Affirmation de soi et de son identité culturelle**

*Connaissance de ses affiliations culturelles : un impératif pour les Canadiens français*

La connaissance de ses affiliations culturelles est un élément crucial des programmes des écoles françaises de Colombie-Britannique. On propose ainsi d'aider l'élève « à explorer les réalités de sa propre culture<sup>227</sup> ». D'ailleurs, devrait-on plutôt dire « reconnaissance », puisqu'on considère que les élèves ont déjà conscience de leur groupe ; on implique donc qu'ils appartiennent tous au groupe francophone, et à aucun autre. Par contre, dans les écoles anglaises, si l'on évoque la connaissance de soi, et celle sa communauté<sup>228</sup>, il n'est pas clair de quelle communauté il s'agit. D'ailleurs, cela ne semble pas avoir une grande importance et l'accent est davantage mis sur

---

<sup>226</sup> Ibid., 50.

<sup>227</sup> Ibid., 1.

<sup>228</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 95.

l'identité personnelle, individuelle, que collective. Pas de marquage ethnoculturel, donc, pour les élèves anglophones. En ce qui concerne les élèves autochtones, on suggère également un retour à leurs sources culturelles dès que des textes autochtones sont analysés, sans toutefois exclure les élèves non autochtones. L'extrait qui suit illustre notre propos :

Historically, First Peoples expressive traditions were suppressed in favour of an identity that negated their true history. Accordingly, questions such as Who am I? and What are my roots? are of particular relevance in discussions about many First Peoples texts. Through the study of First Peoples literature, all students—Aboriginal and non-Aboriginal—can gain insight into the diverse factors that have shaped and continue to shape their own identities<sup>229</sup>.

*Estime de soi en tant que Canadien francophone*

Comme on peut s'en douter, la question de l'estime de soi comme membre d'un certain groupe ethno-racio-culturel est une question réservée aux groupes minoritaires. Dans les écoles de Colombie-Britannique, l'estime de soi est un problème avant tout francophone. Les cours de français semblent avoir pour mission d'encourager ou de renforcer la « fierté<sup>230</sup> » francophone. Pour convaincre les élèves de la chance qu'ils ont d'être francophones, on insiste sur les avantages qu'il y a à être francophone<sup>231</sup>. On présente, en particulier, les débouchés professionnels existants pour les francophones de la province, et on fait de leur particularité langagière un atout à faire valoir sur le marché de l'emploi<sup>232</sup>.

Tout est mis en œuvre pour aider les élèves à s'affirmer culturellement ou plutôt linguistiquement. Ils disposent des informations utiles et nécessaires quant aux « services culturels, administratifs, sociaux et commerciaux offerts en français en

---

<sup>229</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English 12 First Peoples*, 11.

<sup>230</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 28, 32, 43, 44.

<sup>231</sup> *Ibid.*, 12, 43.

<sup>232</sup> *Ibid.*, 24, 34, 44.

Colombie-Britannique<sup>233</sup> », à leurs droits, libertés et responsabilités ainsi que « les processus en place pour, notamment, les faire respecter et les assumer<sup>234</sup> ». Rappelons toutefois que seul le groupe francophone bénéficie de ce type d'enseignement « affectif ».

### **Ouverture aux autres et à la différence**

#### *Compréhension et respect de l'autre dans sa différence*

Nous l'avons vu plus haut : les élèves sont confrontés à des perspectives multiples dans différents domaines. Et même si ces dernières concernent plus directement les dimensions sociétales et groupales, elles ont une incidence sur la formation du sujet (de l'individu) et sa façon de voir les choses. Le passage que nous avons déjà cité à propos des textes autochtones montre bien que les différentes dimensions sont liées. D'ailleurs, l'ouverture d'esprit et le respect de la diversité qui sont prônés<sup>235</sup> confirment cette tendance à vouloir comprendre autrui dans sa différence.

#### *Systèmes de croyance*

Afin de bien accepter les différences, il est important d'intégrer le concept de relativisme culturel, c'est-à-dire la relativité des idées, des croyances et des valeurs. On montre comment les systèmes de croyances sont liés à la construction identitaire et la façon dont ils influent sur les relations humaines<sup>236</sup>. Au niveau individuel, on note plus

---

<sup>233</sup> Ibid., 24.

<sup>234</sup> Ibid., 48.

<sup>235</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 11, 32; British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 37.

<sup>236</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 36 ; British Columbia, Ministry of Education, *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 30.

particulièrement la description des valeurs et traditions familiales dans toute leur diversité<sup>237</sup>.

### *Communication interculturelle*

La sensibilité à la communication interculturelle est très modestement développée, mais on en trouve des exemples dans les cours d'anglais où on démontre « how speaking style and tone (e.g., diction, pace) can vary according to audience and occasion/culture<sup>238</sup> ».

Aussi, un bon moyen de préparer les élèves à vivre en harmonie dans une société multiculturelle, une société différenciée où le consensus n'est pas toujours monnaie courante est de les immerger dans la microsociété scolaire. On propose aux élèves toute une gamme d'activités de groupe où collaboration et gestion des différends/différences sont de mise. C'est une méthodologie particulièrement privilégiée dans les cours de sciences humaines<sup>239</sup> et quasi systématique dans les cours d'anglais (langue maternelle)<sup>240</sup>.

### **Engagement citoyen pour « créer » une société multiculturelle**

L'engagement nous semble contenir deux volets : le premier est un engagement envers son propre groupe : il s'agit d'un effort personnel pour assurer la survie et l'épanouissement de son groupe. Le second correspond à un élan de civisme altruiste où l'idée est d'assurer l'égalité pour tous, même si son groupe n'est pas bénéficiaire direct

---

<sup>237</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Planification professionnelle et personnelle*, 22, 23, 42.

<sup>238</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English 12 First Peoples*, 48.

<sup>239</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 32.

<sup>240</sup> British Columbia, Ministry of Education, *English Language Arts*, 167, 195, 223.

des résultats attendus. Dans les programmes de Colombie-Britannique, le premier volet ne semble concerner que les Canadiens français, qui ont des responsabilités à assumer en tant que francophones<sup>241</sup> et ont un rôle à assumer au sein de la francophonie<sup>242</sup>. Concernant l'engagement général dans la société, celui-ci est l'expression d'un civisme dit « actif »<sup>243</sup> qui cherche à défendre et établir une société juste, et à générer des changements<sup>244</sup>. Divers individus modèles qui ont œuvré dans ce sens sont présentés pour inciter les élèves à suivre leurs traces<sup>245</sup>. A la lumière de ce qui a été dit sur l'idée de justice sociale, il s'agit d'un engagement pour le multiculturalisme.

### ***En bref sur la dimension individuelle/interindividuelle en Colombie-Britannique***

Les éléments relatifs à la dimension individuelle/interindividuelle sont encore plus rares que ceux appartenant à la dimension groupale/intergroupale. L'impression qui émane de nos observations est que les élèves sont encouragés, bien que dans des termes assez généraux, à faire preuve d'ouverture d'esprit et de tolérance. A noter que le lien entre individu et culture n'est pas pleinement assumé lorsqu'il s'agit de la culture dominante, contrairement à ce qui a cours avec les cultures minoritaires.

---

<sup>241</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Français langue première*, 5.

<sup>242</sup> Ibid., 53.

<sup>243</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Droit*, 3; British Columbia, Ministry of Education *Études des Premières Nations de la C.-B.*, 20; British Columbia, Ministry of Education, *Sciences humaines 11*, 32, British Columbia, Ministry of Education, *Éducation civique*, 11.

<sup>244</sup> British Columbia, Ministry of Education, *Social Justice*, 11.

<sup>245</sup> Ibid., 12, 42.; British Columbia, Ministry of Education, *Éducation civique*, 57.

### *Quelques mots de synthèse sur les programmes de Colombie-Britannique*

Pour résumer sur les programmes de Colombie-Britannique, nous reviendrons sur le très grand déséquilibre entre les dimensions sociétale/groupale/individuelle. Le poids de chacune se différencie non seulement quantitativement, mais aussi qualitativement. En effet, la dimension sociétale domine les programmes car c'est d'elle que l'on traite essentiellement. En outre, on observe une cohérence assez étonnante de cette dimension, qui reflète, à notre sens, un désir de maintenir une cohérence nationale ; en tout cas, la recherche de consensus au niveau de la formulation des questions identitaires et de la perspective multiculturaliste est évidente.

La rareté des occurrences relevées pour les dimensions groupale/individuelle nous contraint à nous interroger sur l'existence/absence d'un véritable projet à ce niveau. On peut se demander si ce manque ne s'explique pas par la priorité plus ou moins avouée du consensus (illustré par des programmes communs aux écoles françaises et anglaises de la province), qui pourrait être menacé si l'on s'avance davantage dans des dimensions porteuses de complexité. On peut se demander également si l'on ne touche pas du doigt, ici, un manque au niveau éducatif : n'a-t-on pas tendance à sous considérer dans les programmes scolaires tout ce qui relève de la psychologie et des rapports immédiats des élèves avec leur environnement ? A la place, on note une prédilection pour l'enseignement de grands idéaux commodément lointains.

Aussi, on n'engage peu les élèves dans le sens d'un travail sur soi préalable à l'appréhension des relations avec autrui, comme l'invite pourtant à le faire les tenants du multiculturalisme critique.

## Chapitre 6. Ontario

### Dimension sociétale

#### Un discours ouvert sur ce qui fait l'identité canadienne

D'après les critères que nous avons sélectionnés pour construire cet indicateur, on peut dire que le discours national canadien, tel qu'il transparaît dans les programmes d'études des quatre dernières années du secondaire des écoles publiques ontariennes est un discours ouvert.

#### *Question de l'identité canadienne*

La question de l'identité canadienne est fréquemment posée. Comme on pourrait s'y attendre, elle domine le cours *Histoire canadienne : identité et culture*, qui est censé permettre aux élèves de « mieux cerner ce que signifie le fait d'être canadienne ou canadien<sup>246</sup> ». C'est aussi un thème récurrent dans les cours de littérature des écoles anglaises ; on interroge ainsi, à la fin du cours *Canadian Literature* : « What recurring themes have emerged in this course that shed light on what it means to be Canadian? <sup>247</sup> ». Or, il n'y a pas de modèle préconstruit de l'identité canadienne et l'élève peut s'en remettre à ses propres perceptions, à sa propre expérience/recherche identitaire. On lui demande alors : « To what degree does this program reflect your own interests and identity as a Canadian? <sup>248</sup> ». D'où la démultiplication de l'identité canadienne. On doit alors renoncer à trouver *l'identité* canadienne et se contenter d'approcher *une identité* canadienne<sup>249</sup>. Quand est parfois avancée la notion de *l'identité canadienne* ou *du* « Canadian character », on reconnaît l'existence de multiples

---

<sup>246</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 229.

<sup>247</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 149.

<sup>248</sup> Ontario, Ministry of Education, « English 9, » 53.

<sup>249</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 149.

facettes<sup>250</sup>, dont, par exemple le concept de « survival<sup>251</sup> » de Margaret Atwood, qui tend à s'imposer là où on cherche à définir l'originalité/la spécificité de la littérature canadienne<sup>252</sup>. En tout cas, les textes littéraires se prêtent bien au glanage de différents traits du portrait national.

### *Le renouveau au centre du discours national*

Un simple survol des titres de cours à contenu canadien qui composent l'ensemble *Etudes canadiennes et mondiales* révèle que l'histoire canadienne, c'est avant tout l'histoire du Canada *du 20<sup>e</sup> siècle*, autrement dit un Canada actuel, plus ou moins débarrassé de tout le substrat mythique lié à la colonisation et à la prévalence des deux mères patries. La fenêtre temporelle qui est proposée facilite donc une représentation multiculturelle et multiculturaliste du Canada. Précisons que si un retour sur le passé allant jusqu'à la période « pré-contact » est envisagé, c'est pour « investigate the historical roots of contemporary issues<sup>253</sup> ».

En tout cas, loin de s'arrêter sur une image statique du pays, on a de cesse de rappeler que la société est en proie à des évolutions qui redéfinissent son identité. Curieusement toutefois, cette évolution est très peu soulignée au niveau national. Par contre, les contenus concernant les Français du Canada ou les Autochtones regorgent de telles références. En ce qui concerne les communautés francophones, les mots clés sont ceux d' « évolution<sup>254</sup> », de « changement<sup>255</sup> », de « cheminement<sup>256</sup> » ; par ailleurs, les

---

<sup>250</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 12.

<sup>251</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 149.

<sup>252</sup> Margaret Atwood, *Survival*.

<sup>253</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canada : History, Identity, and Culture, » 182.

<sup>254</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 234.

<sup>255</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 10.

parallèles affluent entre un hier et un aujourd'hui<sup>257</sup>, entre tradition et valeurs plus contemporaines<sup>258</sup>. Le résultat est la fabrication d'une image présente pluraliste du Canada français (ou plus précisément de l'Ontario français) dépassant les cadres culturels essentiellement catholiques qui structuraient ces communautés.

Si l'on se penche sur l'énorme corpus autochtone dont on dispose (sept cours), on peut relever, en plus des mots « évolution<sup>259</sup> » et « transformation<sup>260</sup> », ceux de « revitalisation<sup>261</sup> », de « renouvellement/renouveau<sup>262</sup> ». Ainsi, on a l'image d'un nouveau souffle, comme d'une renaissance des communautés autochtones, même si cela s'appuie en partie sur des valeurs et pratiques traditionnelles. Remarquons que les évolutions évoquées ne restent pas propres aux seules communautés autochtones mais qu'elles s'insinuent également dans le tableau national général du fait de la redéfinition -en cours et à venir- des relations entre les peuples autochtones et le gouvernement canadien<sup>263</sup>. L'issue des négociations en cours promet en tout cas une « nouvelle donne » sur la scène politique.

---

<sup>256</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Etudes des religions, » 30.

<sup>257</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 10 ; Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes canadiennes et mondiales, Supplément*, 35.

<sup>258</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 10; Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes canadiennes et mondiales, Supplément*, 34.

<sup>259</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 55-56.

<sup>260</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 55-56.

<sup>261</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 31 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 64, 68, 70.

<sup>262</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 33 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Expression des cultures autochtones, » 11.

<sup>263</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 70 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 15.

## **Inclusion/exclusion**

Il s'agit ici de repérer l'équilibre entre majorité et minorités. On peut répondre assez aisément que les minorités disposent d'une très large vitrine au sein des programmes du secondaire de l'Ontario.

Il convient d'abord de souligner que la question de l'inclusion est explicitement abordée dans le cours d'*Education civique* : « Comment s'assurer que toute la population, de plus en plus diversifiée, ait voix au chapitre ? <sup>264</sup> ». Si cette question s'inscrit dans un contexte essentiellement politique, remarquons qu'elle prend aussi une dimension plus large dans les cours d'anglais, où on considère le caractère inclusif/exclusif de publicités de magazine <sup>265</sup>, de sites Internet d'universités <sup>266</sup>, de vidéos de présentation de l'école <sup>267</sup>, ou encore de textes littéraires <sup>268</sup>.

Aussi, on a soin de préciser que l'ensemble des ressources présentées en classe doivent aller dans le sens de davantage d'inclusion, et rendre compte de la diversité culturelle et régionale du Canada. Ce type de précaution est signalé dans les cours de langue maternelle dans les écoles françaises <sup>269</sup> et anglaises <sup>270</sup>, mais avec beaucoup plus d'insistance dans les écoles anglaises. La littérature est, en tout cas, présentée comme le

---

<sup>264</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Education à la citoyenneté, » 66.

<sup>265</sup> Ontario, Ministry of Education, « Media Studies, » 154.

<sup>266</sup> Ontario, Ministry of Education, « English 12, » 123.

<sup>267</sup> Ontario, Ministry of Education, « English 9, » 67.

<sup>268</sup> Ontario, Ministry of Education, « Media Studies, » 154; Ontario, Ministry of Education, « Studies in Literature, » 173.

<sup>269</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Français 11-12*, 35.

<sup>270</sup> Ontario, Ministry of Education, « English 10, » 73, 88 ; Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 145, 146 ; Ontario, Ministry of Education, « Studies in Literature, » 170, 184; Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 5, 16, 33.

lieu par excellence de l'inclusion et on parle de son rôle « in building understanding of the diversity of the population<sup>271</sup> ».

### *Peuples autochtones*

On compte pas moins de sept cours consacrés exclusivement aux peuples autochtones (sept intitulés, chacun différemment déclinés selon le statut qui est donné au cours : préuniversitaire, précollégial, préemploi) : *Expression des cultures autochtones, 9<sup>e</sup> année* ; *Les peuples autochtones du Canada, 10<sup>e</sup> année* ; *Français : les voix autochtones contemporaines, 11<sup>e</sup> année* ; *Les questions autochtones d'actualité dans le contexte canadien, 11<sup>e</sup> année* ; *Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones dans la société contemporaine, 11<sup>e</sup> année* ; *Les gouvernements autochtones : orientations émergentes, 12<sup>e</sup> année* ; *Les questions indigènes d'actualité dans un contexte mondial, 12<sup>e</sup> année*. Ces cours adoptent une perspective essentiellement autochtone, même si on prend soin de rendre compte de divers points de vue. Si l'on devait accuser les programmes d'une certaine partialité, ce serait plutôt en faveur des peuples autochtones. En effet, le gouvernement, voire la société canadienne dans son ensemble, est largement désigné comme responsable des problèmes rencontrés par les collectivités autochtones. Il ressort de ces cours une image très forte, dynamique et optimiste des peuples autochtones, loin des pièges du misérabilisme qui associent *communautés autochtones à difficultés*. Par ailleurs, on fait de ces cours une étape nécessaire pour comprendre les sociétés autochtones, et par ce biais, la société canadienne dans son ensemble :

L'histoire du Canada commence avec les peuples autochtones qui, en leur qualité de premiers habitants, constituent un élément unique de la mosaïque canadienne. L'étude du développement et de la contribution des sociétés autochtones au

---

<sup>271</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 149.

patrimoine canadien est donc essentielle si l'on veut comprendre la trame socioculturelle de ce pays<sup>272</sup>.

Les références aux peuples autochtones au sein des cours généraux sont en quantité inégale selon les cours : assez limitées dans les cours d'études canadiennes, mais omniprésentes dans les cours d'anglais. On souligne, par exemple, les influences autochtones sur les valeurs politiques canadiennes<sup>273</sup>, ou les approches autochtones proposées en matière de détermination des peines<sup>274</sup>. Au sein des cours d'anglais, on prévoit d'aborder des questions relatives aux Autochtones<sup>275</sup> et de présenter des œuvres autochtones<sup>276</sup>. On considère des œuvres littéraires, mais aussi d'autres médias : les actualités<sup>277</sup>, les publicités, etc.

*Immigrant tu es, immigrant tu ne resteras point*

Les minorités ethnoculturelles occupent une place très remarquable dans les programmes que nous avons analysés. Comme ailleurs (voir nos commentaires sur les programmes de Nouvelle-Ecosse et de Colombie-Britannique), on rend compte de l'histoire de l'immigration et des politiques qui lui sont associées. On souligne l'importance des « diverses vagues d'immigration dans la formation des identités

---

<sup>272</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 9-10*, 3. Le document de 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années contient un paragraphe similaire : voir Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 11-12*, 3.

<sup>273</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Politique et citoyenneté canadienne, » 284.

<sup>274</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Comprendre le droit canadien, » 40.

<sup>275</sup> Ontario, Ministry of Education, « English 9, » 53, 63; Ontario, Ministry of Education, « English 12, » 107.

<sup>276</sup> Ontario, Ministry of Education, « Studies in Literature, » 170, 187; Ontario, Ministry of Education, « The Writer's Craft, » 190; Ontario, Ministry of Education, « English 9, » 57.; Ontario, Ministry of Education, « English 11», 46.

<sup>277</sup> Ontario, Ministry of Education, « English 11, » 72.

régionales et provinciales et de l'identité nationale du Canada <sup>278</sup>» et on revient sur l'arrivée de différents groupes, immigrants et réfugiés : « arrivée des Loyalistes fin 18<sup>e</sup>, immigration noire début 19<sup>e</sup>, immigration britannique 1840's, immigration d'Europe centrale tournant du 20<sup>e</sup>, immigration de l'après-guerre, immigration asiatique et Africaine en 1990 <sup>279</sup> » ; « personnes déplacées après 2<sup>e</sup> guerre, réfugiés hongrois de 1956, réfugiés de l'Amérique centrale, immigrants somaliens, boat people vietnamiens, Tziganes de la République tchèque <sup>280</sup> ». Les écoles françaises s'attachent plus particulièrement à décrire l'immigration francophone en Ontario <sup>281</sup>. L'expérience immigrante est, en outre, relatée via les cours de littérature <sup>282</sup>. D'ailleurs, cette expérience n'est pas seulement présentée pour donner un savoir à un public apprenant de type « majoritaire », mais aussi pour renforcer l'inclusion des élèves récemment arrivés au Canada : « stories, novels, informational texts, and media works relating to the immigrant experience provide rich thematic material for study, as well as the opportunity for students new to Canada to share their knowledge and experiences with others <sup>283</sup> ».

En tout cas, l'expérience immigrante est considérée dans son ensemble et ne s'arrête ni au voyage ni à des procédures d'entrée ou d'exclusion, ni encore à une ressource en bras pour le pays. Les immigrants deviennent partie prenante dans le tissu social et culturel, et leur inclusion est présentée comme un apport à l'identité

---

<sup>278</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 230.

<sup>279</sup> Ibid.

<sup>280</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 203.

<sup>281</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Ontario français, » 30 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 231.

<sup>282</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 146.

<sup>283</sup> Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 33.

canadienne<sup>284</sup>. Les programmes ontariens vont beaucoup plus loin que les programmes des autres provinces dans le sens de l'inclusion des minorités ethniques, dans la mesure où on considère cette frange de la population autrement que sous l'angle seul de l'immigration. La tendance consistant à enfermer les gens originaires de pays étrangers dans le statut « d'immigrant éternel » est remarquablement bien évitée ici. On fait ainsi la différence entre les nouveaux arrivants et les gens déjà établis dans le pays<sup>285</sup>. Pour ces derniers, on a recours à de nouvelles étiquettes qui se substituent à celle d'« immigrant » : on parle d'identités ou de groupes ethnoculturels<sup>286</sup>, de minorités raciales<sup>287</sup>/visibles<sup>288</sup>. On évoque aussi la question des quartiers ethniques.<sup>289</sup> Aucun groupe ne semble mieux représenté que les autres. En tout cas, les minorités ethniques sont bien incluses dans l'image de l'identité canadienne actuelle, sans qu'un traitement de faveur ne soit accordé à tel ou tel groupe en particulier.

#### *Les Canadiens français : bien intégrés ou exclus ?*

Force est de constater que l'on fait assez peu de cas de la population francophone canadienne dans les programmes des écoles anglaises. Les écoles françaises proposent, elles, un cours exclusivement consacré à l'Ontario français et une version « francisée » du cours d'histoire canadienne<sup>290</sup>. Ce type d'initiative est

---

<sup>284</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 230.

<sup>285</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian History and Politics, » 152.

<sup>286</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Ontario français, » 35 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 231 ; Ontario, Ministry of Education, « History, Identity, and Culture, » 184.

<sup>287</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Politique et citoyenneté canadienne, » 280.

<sup>288</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 13.

<sup>289</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 203.

<sup>290</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture.»

conforme à ce que prévoit la politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française : « Le curriculum de langue française n'est plus une simple traduction ou une adaptation du curriculum de langue anglaise mais il comporte d'importants éléments de référence du point de vue linguistique et culturel destinés à créer un continuum d'apprentissage spécifiquement adapté aux élèves des écoles de langue française<sup>291</sup> ».

Pourtant, la structure du cours est identique. On y ajoute simplement des sections traitant du Canada français, et on corrige les listes de personnes importantes pour le Canada. On remarque par contre certains autres détails plus intrigants : si les écoles anglaises font référence à une nation (« our nation<sup>292</sup> » et une « Canadian culture and society<sup>293</sup> »), on remarque que, dans la version française, le Canada paraît se dédoubler ; on parle ainsi de « l'identité du Canada et de l'Ontario français<sup>294</sup> ». D'autres indices nous semblent révéler une hésitation à l'égard du contenu national : en anglais, l'intitulé « Communities : Local, National, and Global<sup>295</sup> » devient en français « Communauté et mondialisation<sup>296</sup> ». Cette ellipse fait donc quasiment disparaître la nation canadienne, sans pour autant lui substituer par exemple une nation franco-ontarienne, du moins pas explicitement. En effet, la perspective franco-ontarienne est présente tout au long de ce cours, si bien qu'on serait tentée de proposer l'intitulé *Histoire de l'Ontario français* à la place... Du côté anglophone, il ne semble y avoir aucun doute sur ce qu'est la nation canadienne.

---

<sup>291</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Politique d'aménagement linguistique*, 14.

<sup>292</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes canadiennes et mondiales 9-10*, 43.

<sup>293</sup> Ibid., 45.

<sup>294</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 62.

<sup>295</sup> Ontario, Ministry of Education, *Canadian and World Studies 10-11*, 43.

<sup>296</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes canadiennes et mondiales 9-10*, 47.

En tout cas, soit les deux versions sont en désaccord sur ce qu'est l'identité canadienne, soit elles décrivent deux choses différentes. Ce type d'imprécision entraîne un certain flou quant à ce que peut être l'identité canadienne, flou qui persistera ensuite à l'esprit des « futurs citoyens ». Nous trouvons tout à fait louable de permettre le maintien des différences, qui contribuent à la richesse nationale. Nous croyons toutefois qu'il y a une nécessité civique à réunir les élèves, futurs citoyens, dans une forme de consensus national. Ici, le projet de nationalité postethnique proposée par David Hollinger nous semble particulièrement faire sens. Selon cette perspective,

insofar as there is an ideal nation from a postethnic point of view, it is a democratic state defined by a civic principle of nationality in the hands of an ethno-racially diverse population and possessed of a national ethnos of its own. This last element- a national culture- is too often belittled by today's multiculturalists, but without it the promise of postethnic nationality can be too easily swept aside by the forces of transnational capitalism and ethno-racial particularism<sup>297</sup>.

### **Promotion de la politique du multiculturalisme**

La question de la politique du multiculturalisme est essentiellement développée dans le cours *Histoire et politique canadienne depuis 1945*. Dans ce cours, *multiculturalisme* va souvent de pair avec *équité*<sup>298</sup>. L'image qui est donnée de ces politiques est très positive car elles sont liées à tout un ensemble de valeurs ; on évoque ainsi « l'importance du multiculturalisme, du respect d'autrui et de la tolérance dans la constitution et le maintien d'une société démocratique au Canada<sup>299</sup> ». Il y a donc quelque chose de moralement bien à mettre en œuvre ce type de politique, et ne pas le faire disqualifierait en quelque sorte l'Etat. On suggère aussi que la politique du

---

<sup>297</sup> David Hollinger, *Postethnic America*, 133.

<sup>298</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 199.

<sup>299</sup> *Ibid.*, 203.

multiculturalisme trouve un large soutien auprès des instances gouvernementales, mais aussi auprès des citoyens ; on parle, en effet, des « efforts déployés par gouvernement et citoyennes et citoyens pour promouvoir équité et multiculturalisme depuis 1945 (festivals ethniques, centres culturels, chaînes de télévision ethniques)<sup>300</sup>».

Les autres cours, en revanche, apportent un regard plus nuancé sur la question. On évoque le fait que la politique du multiculturalisme ne fait pas l'unanimité au Canada, en demandant de « préciser en quoi le soutien et l'opposition au multiculturalisme ont changé avec le temps<sup>301</sup> ». D'ailleurs, on reconnaît que ce type de politique est périlleux et que, si les principes en sont louables, la mise en pratique s'avère complexe. Ainsi, on considère « la difficulté d'établir et de maintenir l'unité nationale tout en faisant la promotion de la diversité culturelle<sup>302</sup> ». Enfin, on remet en cause les résultats de la politique du multiculturalisme en questionnant « dans quelle mesure le Canada est devenu une société pluraliste<sup>303</sup> ».

### **Etat multinational**

#### *Peuples autochtones : souveraineté, autonomie, autodétermination, autogestion*

Dans les sept cours consacrés entièrement aux peuples autochtones, tous abordent la question de la souveraineté et des concepts qui lui sont liés. Il est, en effet, question aussi bien de souveraineté<sup>304</sup> que d'autonomie<sup>305</sup>, d'autodétermination<sup>306</sup> ou

---

<sup>300</sup> Ibid., 205.

<sup>301</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 233.

<sup>302</sup> Ibid.

<sup>303</sup> Ibid., 232 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Politique et citoyenneté canadienne, » 280.

<sup>304</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 11-12*, 7 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 12, 14, 57-58 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 201, 211 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Expression des cultures autochtones, » 10.

encore d'autogestion<sup>307</sup>. Notons que jamais le terme de nationalisme ne paraît appliqué aux peuples autochtones, ni celui de nation, sauf dans la formule consacrée de « Premières nations ». En tout cas, la souveraineté est une notion intrinsèque à la culture autochtone<sup>308</sup>, qui se décline dans plusieurs dimensions, en particulier nationale, mais aussi individuelle<sup>309</sup>. Ce n'est pas un phénomène limité au Canada, mais qui concerne tous les peuples dits « indigènes »<sup>310</sup>.

Il est assez frappant de voir que le point de vue sur le degré d'avancement de l'autonomie autochtone est grandement décalé entre les cours généraux et les cours « autochtones ». Ces derniers sont empreints d'un optimisme et d'une assurance forte par rapport aux dénouements politiques à venir sur la question autochtone. On s'appuie déjà sur quantité d'exemples d'expériences réussies : le traité des Nisga'a, la création du territoire du Nunavut<sup>311</sup>, ou encore les Métis<sup>312</sup>. Les cours autochtones assurent donc

---

<sup>305</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 17 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23-24 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 64, 67 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 32.

<sup>306</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Politique et citoyenneté canadienne, » 279 ; Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 11-12*, 7 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 17 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 64, 66, 67, 69 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 30-32 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 76 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 211.

<sup>307</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 65, 68.

<sup>308</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 11-12*, 7 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 63.

<sup>309</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 142 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 12, 57-58.

<sup>310</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 76.

<sup>311</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 66 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 66 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines » 14 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 31.

que de réels changements sont en cours ; on parle ainsi de la façon dont « les peuples autochtones sont en train d’obtenir leur autonomie et se faire respecter<sup>313</sup> ». Dans les cours plus généraux, on met davantage l’accent sur des difficultés qui entravent les progrès vers l’autonomie ; il est par exemple question de « la difficulté de résoudre les questions relatives à l’identité et à la souveraineté des peuples autochtones, lesquelles relèvent de différents paliers de gouvernement<sup>314</sup> ». Aussi, on passe du champ sémantique du dialogue à celui de la confrontation, en parlant par exemple des « luttes » sur la scène canadienne qui ont eu pour enjeu la reconnaissance de droits démocratiques, dont la « revendication par les peuples autochtones du droit à l’autodétermination<sup>315</sup> ».

Quoi qu’il en soit- et c’est peut-être pourquoi ici le vocable *nation* est esquivé – aucune rupture n’est envisagée entre les peuples autochtones et le Canada (nous soulignons) : « les peuples autochtones peuvent exprimer leur *identité distincte* dans le *contexte de la citoyenneté canadienne*<sup>316</sup> ». Seul le mode d’appartenance est à redéfinir.

### *Nationalisme québécois*

L’importance de la question québécoise nous paraît ici relativisée ; elle perd en tout cas de son aura « distinctive ». En effet, le nationalisme québécois est présenté comme une forme de régionalisme, au même titre que le sentiment d’aliénation de

---

<sup>312</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 31.

<sup>313</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 17.

<sup>314</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Histoire et politique canadienne, » 201.

<sup>315</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Politique et citoyenneté canadienne, » 279.

<sup>316</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 30 ; ou, dans la même veine, Ontario, Ministère de l’éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 14.

l'Ouest<sup>317</sup>. Aucun danger de sécession n'est perceptible dans les programmes, comme s'il allait de soi qu'il s'agissait d'une composante de l'identité canadienne.

### *Perspective nationale/perspective civique*

Le positionnement par rapport au civisme est un peu particulier dans les programmes ontariens. En effet, il est fréquent de lire ailleurs une conception selon laquelle les différences sont localisées au niveau national/culturel/identitaire, mais que tous les citoyens sont réunis autour d'un même projet civique. Ici, toutefois, la différence s'exprime également dans la façon d'envisager l'identité civique. On considère, ainsi, « pourquoi tout le monde ne conçoit pas le civisme de la même façon (valeurs et croyances culturelles, politiques et religieuses)<sup>318</sup> » et on analyse, par exemple, « des situations au Canada où s'affrontent des perspectives et des objectifs civiques (débat constitutionnel, souveraineté du Québec, crise d'Oka en 1990, guerre en Irak en 2003, auto-détermination des peuples autochtones)<sup>319</sup> ». Donc le modèle de citoyenneté canadienne est validé par tous tant qu'on reste au niveau des valeurs ou croyances fondamentales<sup>320</sup>, mais il est contesté et fragile, ce qui n'est pas pour faciliter la question de la cohésion nationale.

---

<sup>317</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Politique et citoyenneté canadienne, » 284 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 232 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 206.

<sup>318</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Éducation à la citoyenneté, » 70.

<sup>319</sup> Ibid., 71.

<sup>320</sup> Ibid., 70.

### *Un phénomène mondial*

En tout cas, le phénomène des particularismes identitaires est international ; il se trouve d'ailleurs traité concurremment avec le thème de la décolonisation<sup>321</sup>. On retrouve, à côté de la question de l'identité québécoise, celle des Basques<sup>322</sup>, ou encore les aspirations nationalistes des Boers, de la Mandchourie, du Tibet, du Timor de l'est et de l'Afghanistan<sup>323</sup>. Par ailleurs, on note que « la mondialisation contribue à l'émergence de revendications identitaires ou à l'affirmation de particularismes (p. ex., relativisation de l'État-nation, prise de conscience de sa différence, volonté d'affirmation, repli défensif et xénophobie)<sup>324</sup>». Autrement dit, toute tendance vers la désintégration dudit État-Nation n'est en rien « exceptionnelle » et semble faire naturellement partie du paysage politique international, et donc, par ricochet, du paysage national canadien.

### **Perspectives**

#### *Des perspectives canadiennes*

La multiplicité des perspectives est au cœur de tous les cours du secondaire ontarien et il en ressort que tous les Canadiens ont des perceptions différentes sur tout, et plus particulièrement sur leur identité. Des Canadiens d'ici ou d'ailleurs se positionneront donc différemment par rapport à des événements, des textes ou des idées. On prépare alors les élèves à anticiper et se familiariser avec des regards différents. Voici les types d'activités qu'on propose : « predict responses in different regions of

---

<sup>321</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History Since 1900, » 176.

<sup>322</sup> Ibid.

<sup>323</sup> Ibid., 172.

<sup>324</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Changements et défis sociaux, » 128.

Canada to texts that focus on the theme of “two solitudes”<sup>325</sup> » ; « explain why they think a particular text does or does not have the ability to “resonate with” a broad spectrum of diverse groups in Canada)<sup>326</sup> »; « predict how the lives of the characters in a story might change if the story were set in a different part of the country [...] and suggest reasons for the differences<sup>327</sup> ». Tout cela pour prendre conscience que l’expérience d’un Canadien n’est pas celle de l’ensemble des Canadiens<sup>328</sup>. Toutefois, si ce type de travail est monnaie courante dans le cours de littérature des écoles anglaises, ce n’est pas le cas dans les écoles françaises.

### *Perspective autochtone*

On insiste particulièrement sur les variations de perspectives pour tout ce qui concerne les peuples autochtones. On compare divers points de vue sur des questions les touchant: l’identité<sup>329</sup>, la souveraineté et l’autonomie<sup>330</sup>, les traités<sup>331</sup>, l’identité autochtone distincte<sup>332</sup>. On met aussi en parallèle des perspectives autochtones et non autochtones sur des thèmes variés<sup>333</sup> non exclusifs aux peuples autochtones, comme les

---

<sup>325</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 148.

<sup>326</sup> Ibid.

<sup>327</sup> Ibid., 149.

<sup>328</sup> Ibid.

<sup>329</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 15, 19 ; Ontario, Ministère de l’éducation, « Les questions autochtones d’actualité, » 10, 19 ; Ontario, Ministère de l’éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 28.

<sup>330</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 32 ; Ontario, Ministère de l’éducation, « Les gouvernements autochtones, » 67.

<sup>331</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les questions autochtones d’actualité, » 25 ; Ontario, Ministère de l’éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 15.

<sup>332</sup> Ontario, Ministère de l’éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 14.

<sup>333</sup> Ibid., 19.

pratiques et les croyances relatives à la récolte<sup>334</sup> ou les systèmes politiques et juridiques autochtones et canadiens<sup>335</sup>.

On ne s'arrête d'ailleurs pas aux auteurs littéraires mais on considère l'ensemble des médias<sup>336</sup>. Dans les cours consacrés aux peuples autochtones, remarquons que c'est parfois seulement la perspective autochtone qui est présentée<sup>337</sup>, peut-être, sans doute, parce que la perspective non autochtone est déjà bien répandue et connue des élèves. Quand il est question de perspectives autochtone/non autochtone, précisons qu'il s'agit souvent, pour la dernière, de la perspective du gouvernement canadien. Une occurrence fait toutefois référence au point de vue des jeunes autochtones et non autochtones du Canada « sur leurs racines historiques et culturelles<sup>338</sup> ».

### *Perspectives étrangères*

Les élèves sont souvent amenés à identifier les points communs et les différences entre plusieurs sociétés (présentes et passées). Il est question des valeurs, croyances, idéologies, systèmes de fonctionnement social<sup>339</sup>, mythologies<sup>340</sup>, religions<sup>341</sup>, récits à caractère moral<sup>342</sup>. Le cours *World History, The West and the*

---

<sup>334</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 30.

<sup>335</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 17.

<sup>336</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 11 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 20.

<sup>337</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 18 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 70 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones, » 66 ; Ontario, Ministry of Education, « The Writer's Craft, » 191.

<sup>338</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 26.

<sup>339</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Aventures en histoire mondiale, » 266.

<sup>340</sup> Ibid., 265 ; Ontario, Ministry of Education, « English 10, » 75.

<sup>341</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Aventures en histoire mondiale, » 265 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Etudes des religions, » 28-29.

*World* insiste davantage sur les différences entre le monde occidental et le reste du monde<sup>343</sup> ; le cours de littérature entre des auteurs de différents continents<sup>344</sup>.

On considère également des perspectives étrangères sur des thèmes canadiens<sup>345</sup> ou l'histoire canadienne<sup>346</sup>, à la fois du côté de la production et de la réception<sup>347</sup>.

### *Perspectives culturelles et perspectives intellectuelles*

L'analyse de certains courants de pensée philosophiques<sup>348</sup> ou de mouvements idéologiques tels que le pacifisme et l'écologisme permet de relativiser les clivages ethnoculturels qui divisent les Canadiens. En effet, tout n'est pas culture, et les conflits ne sont pas toujours à mettre seulement sur le compte des différences culturelles. Ainsi, le pacifisme permet de comprendre les crises de la conscription<sup>349</sup>, de même que l'écologisme influe sur l'issue des disputes sur le projet hydroélectrique de James Bay<sup>350</sup>.

En ce qui concerne plus spécifiquement l'histoire, on rappelle que plusieurs approches se côtoient : « un événement historique ou politique peut être interprété de

---

<sup>342</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Développement humain, » 109.

<sup>343</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History The West and the World, » 198.

<sup>344</sup> Ontario, Ministry of Education, « Studies in Literature, » 191.

<sup>345</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, »148.

<sup>346</sup> Ontario, Ministry of Education, « The Writer's Craft, » 177.

<sup>347</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, »149.

<sup>348</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Philosophie, » 16.

<sup>349</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 237 ; Ontario, Ministry of Education , « History, Identity, and Culture, » 190.

<sup>350</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canada : History, Identity, and Culture, » 190.

différentes façons (histoire du point de vue de la femme, histoire culturelle, politique, économique et sociale)<sup>351</sup>».

### *Textes et interprétations*

De manière générale, on enseigne aux élèves à considérer que tout texte reflète une perspective bien particulière. C'est en tout cas ce que s'emploient à faire de façon très systématique les cours d'anglais. Parmi les tâches qui sont assignées aux élèves, on lit partout : « identify the perspectives and/or biases evident in media texts, including increasingly complex texts, and comment on any questions they may raise about beliefs, values, identity, and power<sup>352</sup> ». Il n'existe donc pas de discours absout de tout parti pris. Aussi, au niveau de la réception des messages (textes, œuvres, etc.), le message est interprété différemment selon la personne qui le décrypte et les conditions de réception. Ainsi, les élèves analysent des textes « in terms of how social, cultural, and political contexts and different readers' personal perspectives may influence readers' interpretations of the text<sup>353</sup> ».

## **Diversité**

### *Démultiplication de la diversité*

On prend particulièrement soin, dans les programmes ontariens, de souligner la complexité des choses et de ne jamais glisser sur la pente de la généralisation. Non seulement on s'efforce d'inclure un maximum de grands groupes minoritaires

---

<sup>351</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 207.

<sup>352</sup> Ontario, Ministry of Education , « English 11, » 56, 61, 72, Ontario, Ministry of Education , « Canadian Literature, » 146; Ontario, Ministry of Education , « English 9, » 43, 46, 53, 57, 60, 67; Ontario, Ministry of Education, « English 10 , » 71, 80,85, 89, 96, 102, 103,106; Ontario, Ministry of Education, « Studies in Literature, » 187.

<sup>353</sup> Ontario, Ministry of Education, « Studies in Literature, » 172, 186; Ontario, Ministry of Education, « Canadian Literature, » 148.

(autochtones, francophones et ethnoculturels), mais on s'attache également à rendre compte des diverses nuances au sein de ces groupes.

On précise par exemple que les francophones du Canada ne forment pas un tout uniforme, mais qu'ils ont leurs caractéristiques propres selon la région<sup>354</sup>. Aussi, même au sein de ces communautés régionales, on observe d'autres particularismes. En particulier pour l'Ontario, on a soin d'évoquer les différentes facettes de l'identité francophone ontarienne<sup>355</sup>. Le prisme de cette communauté est marqué en particulier par la présence de groupes ethnoculturels<sup>356</sup>, que l'on s'efforce d'intégrer au mieux<sup>357</sup>. L'Ontario français prend également divers visages selon les régions qui le composent<sup>358</sup>. Idem pour les peuples autochtones, pour lesquels on n'a de cesse de souligner la diversité régionale et culturelle<sup>359</sup>, qu'il s'agisse des croyances et valeurs<sup>360</sup>, de leur vision du monde<sup>361</sup>, de la littérature ou autre type de production artistique<sup>362</sup>, de leur mode de vie<sup>363</sup>, ou encore de leur positionnement politique (par exemple sur la question

---

<sup>354</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 234 ; « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 13 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « « Littérature du Canada français, » 141.

<sup>355</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 12.

<sup>356</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Ontario français, » 35 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 8.

<sup>357</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Ontario français, » 31, 33.

<sup>358</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 8.

<sup>359</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 13 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 28 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 230 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 64.

<sup>360</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 29.

<sup>361</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 11-12*, 7-8.

<sup>362</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 9, 10 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Expression des cultures autochtones, » 7, 9.

<sup>363</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 28.

de l'autodétermination<sup>364</sup>). Le groupe majoritaire fait, lui, beaucoup moins l'objet d'une dissection en plusieurs groupes. On relève toutefois une occurrence où il est question du « sectarisme divisant la société coloniale (Loyalistes nouvellement arrivés et prédécesseurs, méthodisme de Ryerson et Eglise d'Angleterre ; conflits entre Irlandais et Ecosseis)<sup>365</sup> ». Rien toutefois concernant la communauté anglo-dominante telle qu'elle se présente de nos jours.

Même au sein des groupes, quels qu'ils soient, on souligne « la diversité des formes d'appartenance [...] et leur influence sur l'individu et la société<sup>366</sup> ». Il est donc très clair que les groupes culturels ou autres rassemblent également le multiple et la différence, à l'image des religions avec lesquelles chacun « négocie » son mode d'appartenance, allant « de l'observance stricte à une attitude libérale faite de compromis<sup>367</sup> ».

### *Le droit à la différence*

La différence est incontestablement considérée comme un droit qui doit être défendu dans toute démocratie digne de ce nom<sup>368</sup>. On note en particulier les droits des peuples autochtones<sup>369</sup>, ceux des francophones<sup>370</sup>, mais on considère aussi un ensemble de lois permettant de protéger contre la discrimination en général, et qui concernent

---

<sup>364</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones. » ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 66.

<sup>365</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 234.

<sup>366</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Aventures en histoire mondiale, » 266.

<sup>367</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Etudes des religions, » 30.

<sup>368</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Politique et citoyenneté, » 279.

<sup>369</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 199.

<sup>370</sup> Ibid. ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Comprendre le droit canadien, » 37-39.

donc aussi les autres minorités<sup>371</sup>. Les droits en question recouvrent divers domaines et se déclinent ainsi : le droit à l'autodétermination des Autochtones, les droits linguistiques des minorités dites officielles, la loi sur l'équité en matière d'emploi<sup>372</sup>, celle sur le multiculturalisme<sup>373</sup>, et la liberté de religion<sup>374</sup>. Il est précisé que le gouvernement joue un rôle très important aussi bien dans la protection que la violation (essentiellement passée) des droits<sup>375</sup>. Nous y reviendrons ultérieurement.

### *Avantages et problèmes liés à la diversité*

La diversité est présentée essentiellement comme une chose souhaitable. C'est « une caractéristique précieuse de la société canadienne<sup>376</sup> » et « une richesse pour tout le monde<sup>377</sup> ». Dans le cours d'anglais, on espère que les élèves « will also come to appreciate the nature and value of a diverse, multicultural society<sup>378</sup> ». On évoque également « l'apport économique et culturel des grandes villes » qui sont caractérisées par une « concentration de la diversité ethnoculturelle<sup>379</sup> ». Néanmoins, on n'épilogue guère sur ce en quoi consiste exactement cette richesse, sauf à une occasion où on donne comme exemples plus précis : « exposure to new ideas, foods, and fads<sup>380</sup> » ; or

---

<sup>371</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Education à la citoyenneté, » 68.

<sup>372</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 199.

<sup>373</sup> Ibid.

<sup>374</sup> Ibid. ; Ontario, Ministry of Education, « Canadian History and Politics, » 152.

<sup>375</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 25.

<sup>376</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Etudes autochtones 9-10*, 3.

<sup>377</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Gestion des ressources personnelles, » 59.

<sup>378</sup> Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 4.

<sup>379</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 233.

<sup>380</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History Since 1900, » 178.

ces exemples concourent en partie à créer une image de type « cuisines, costumes et folklore ».

Si la diversité a une valeur incontestable (bien que non démontrée), il y a toutefois un revers à la médaille : le problème de gérer une telle société<sup>381</sup> et de maintenir une certaine unité nationale<sup>382</sup>. Une situation certes complexe, mais non pas impossible.

### *En bref sur la dimension sociétale en Ontario*

Pour conclure sur cette dimension en Ontario, nous dirons que les programmes d'études en Ontario accueillent à bras ouverts l'identité multiculturelle canadienne. Néanmoins, dans cette mosaïque canadienne, les peuples autochtones bénéficient d'un traitement spécial, contrairement aux francophones ; étant donné le poids de la langue française et des francophones dans la capitale, on peut sans doute considérer que ces derniers ne sont guère « menacés » et qu'ils se positionnent dans la majorité. Aussi, un effort particulier est fait dans le sens de l'inclusion des minorités ethniques et culturelles.

Notons toutefois que la politique sur le multiculturalisme subit des traitements fort divers d'un cours à l'autre, et que semble subsister une certaine indécision devant l'issue politique à donner aux questionnements en cours. Une chose reste cependant sûre : l'Etat canadien n'est pas remis en cause.

---

<sup>381</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Education à la citoyenneté, » 66-67.

<sup>382</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 233.

## **Dimension groupale/intergroupale**

### **Volonté d'établir une société multiculturelle juste**

Les programmes d'études de l'Ontario reviennent sur les injustices dont ont été victimes certains groupes. On évoque les problèmes liés aux pensionnats et aux droits territoriaux des Autochtones<sup>383</sup> ; le cours *Questions indigènes*, qui offre une perspective plus contemporaine et plus internationale, couvre l'ensemble des obstacles qui s'opposent à l'épanouissement des peuples autochtones<sup>384</sup>. Concernant les immigrants (réels ou potentiels), on revient sur des épisodes comme l'internement des Canadiens japonais<sup>385</sup>, le refus d'accueillir les réfugiés juifs persécutés<sup>386</sup>, tout en se défendant en contrepoint que le Canada est un pays d'accueil des immigrants au 20<sup>e</sup> siècle<sup>387</sup>. Remarquons toutefois qu'on semble impliquer que le gouvernement avait de bonnes raisons de se prémunir de certaines mesures en temps de guerre à l'encontre des « étrangers »<sup>388</sup>. Les francophones apparaissent aussi comme des victimes, en particulier les Franco-ontariens qui se sont vus appliquer le règlement 17 (limitant l'usage du français comme langue d'enseignement et de communication dans les écoles), et les Acadiens déportés<sup>389</sup>. La pendaison de Louis Riel est également présentée comme le résultat de préjugés et de discrimination<sup>390</sup>.

---

<sup>383</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 19, 24 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 235 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Comprendre le droit canadien, » 37.

<sup>384</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 73, 76, 78.

<sup>385</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian History since WW1, » 51 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Comprendre le droit canadien, » 37.

<sup>386</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 235.

<sup>387</sup> Ibid., 231.

<sup>388</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian History since WW1, » 51.

<sup>389</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 235.

<sup>390</sup> Ibid.

On traite également via des cours plus généraux des questions globales d'exclusion et de discrimination pour des raisons raciales ou ethniques, « policies of racial and ethnic exclusion and cleansing<sup>391</sup> ». On retrouve souvent également la catégorie des *minorités visibles*<sup>392</sup> pour parler d'injustices passées ou contemporaines, mais toujours en des termes généraux.

En tout cas, si l'on interroge « dans quelle mesure la perception du Canada comme étant une nation humanitaire correspond à la réalité<sup>393</sup> », on semble considérer, avec confiance, que le pays est sur la bonne voie et qu'il évolue « vers une société juste<sup>394</sup> ». On en appelle d'ailleurs au sens de la justice sociale chez les élèves, qu'ils comparent avec celui de certains auteurs<sup>395</sup>. Face à un système social pas toujours performant, les groupes ont, néanmoins, la possibilité d'avoir recours aux tribunaux pour résoudre leurs difficultés, comme cela a été le cas avec « l'affaire *Calder vs Procureur général de la Colombie-Britannique* (Canada, 1973)<sup>396</sup> ».

### **Existence et survie des groupes minoritaires**

La question de la survie culturelle des groupes minoritaires se retrouve dans l'ensemble des programmes d'études de l'Ontario. On la retrouve dans de nombreux cours, où elle est traitée de façon relativement longue et approfondie. Par contre, le maintien de leur culture reste le privilège des minorités nationales, à savoir les

---

<sup>391</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History since 1900, »176.

<sup>392</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Introduction à la psychologie, » 120; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 235, Ontario, Ministère de l'éducation, « Education citoyenne, » 70.

<sup>393</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 231.

<sup>394</sup> Ibid., 234.

<sup>395</sup> Ontario, Ministry of Education, « Studies in literature, » 187.

<sup>396</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 78.

francophones et les Autochtones. Nous considérerons donc la question de la survie culturelle pour chacun de ces groupes.

En ce qui concerne les francophones, on remarque que, contrairement par exemple aux cours de Nouvelle-Ecosse, le vocable *survivance* n'est jamais employé. Aussi, si la langue française a bien entendu son importance, on parle plus volontiers de l'identité<sup>397</sup>, de la culture<sup>398</sup>, du patrimoine<sup>399</sup> ou de l'héritage culturel<sup>400</sup>. L'assimilation à la culture anglophone dominante est, quoi qu'il en soit, quelque chose qu'il faut contrer<sup>401</sup>, de même que, plus globalement, les cultures non occidentales doivent résister à la culture occidentale<sup>402</sup>. On revient, également, sur différents jalons de l'histoire qui ont marqué l'affirmation du fait français : « rébellion au Bas-Canada, utilisation du principe de double majorité sous l'Acte d'Union, conditions pour joindre la confédération, opposition à la conscription, législation adoptée à l'époque de la révolution tranquille, commission royale sur le bilinguisme et le multiculturalisme, législation du parti québécois<sup>403</sup> », ainsi que les moyens actuels mis en œuvre par les institutions et organismes francophones<sup>404</sup>. Concernant la question spécifique de la langue, on souligne l'importance de l'environnement social : la famille<sup>405</sup>, l'école et la

---

<sup>397</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 234 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 13.

<sup>398</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 234-235.

<sup>399</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 12.

<sup>400</sup> Ibid., 13.

<sup>401</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Français 11-12*, 3.

<sup>402</sup> Ontario, Ministry of Education, « World and West History: the West and the World, » 199.

<sup>403</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 234.

<sup>404</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 118

<sup>405</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Rôle parental, » 81.

communauté<sup>406</sup>. Sur ce dernier point, on souligne l'importance des besoins et des choix en matière d'habitat pour, en particulier, bénéficier d'un environnement francophone<sup>407</sup>.

Concernant les Autochtones, on observe immédiatement, là aussi, une différence assez marquante par rapport aux programmes de Colombie-Britannique : il n'est pas seulement question des cultures, mais aussi des langues autochtones. On peut se demander si la réalité est véritablement différente dans les deux provinces, ou bien si l'on ne cherche pas à mettre à égalité les groupes francophones et autochtones, en leur appliquant des formules similaires. On trouve même l'expression de *caractère distinct* appliquée aux Autochtones<sup>408</sup>. Par contre, on ne va pas jusqu'à parler de « survivance ». Une autre explication qui semble poindre dans notre corpus, est la conception des rédacteurs de programmes selon laquelle langue et culture sont indissociables ; le maintien de la langue serait « essentiel à la survie des coutumes et des pratiques culturelles<sup>409</sup>, et vice versa<sup>410</sup>. En tout cas, à côté de la culture, des croyances et pratiques spirituelles, de l'identité, des cérémonies, coutumes et traditions<sup>411</sup>, on retrouve aussi la langue<sup>412</sup>. Il est intéressant de relever deux nuances sémantiques quand il est question de la survie culturelle autochtone. On trouve, d'une part, le trio sémantique *survie / maintien / protection*, et de l'autre, le duo

---

<sup>406</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Développement humain, » 109 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Introduction à la psychologie, » 117-118.

<sup>407</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Habitat, » 63.

<sup>408</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 35.

<sup>409</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 19.

<sup>410</sup> Ibid., 23.

<sup>411</sup> Ibid., 19, 23, 24 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 28, 29, 32, 34, 35 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Expression des cultures autochtones, » 10.

<sup>412</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 28, 31, 34 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 19, 20 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 78.

*renouveau* / *revitalisation* qui suggère un nouveau départ empreint d'un certain optimisme.

La force assimilatrice reste anonyme et accidentelle pour les francophones (à l'exception de la période des politiques coloniales qui cherchaient à créer « une société canadienne homogène<sup>413</sup> »), tandis qu'elle prend parfois un visage bien défini et (mal) intentionné pour les Autochtones : à côté des pressions exercées par la société canadienne<sup>414</sup> ou son influence culturelle<sup>415</sup>, on dénonce certaines mesures interventionnistes passées mais aussi présentes<sup>416</sup>. A noter que certaines influences ne sont pas le propre de la culture dominante mais restent liées à des changements sociaux qu'on observe partout ailleurs : à savoir l'industrialisation et l'urbanisation<sup>417</sup>.

### **Discrimination ethnique et raciale**

La question du racisme est rarement traitée de manière exclusive, avec ses caractéristiques propres. Le racisme apparaît simplement comme une forme de discrimination parmi tant d'autres, sans pour autant qu'on ne mesure sa spécificité, ni qu'on ne considère les situations (nombreuses, nous croyons) où une même victime est discriminée en raison de multiples facteurs combinés (racial, ethnique, religieux, physique, etc.). Pas non plus de détails quant à qui exactement est victime de racisme : les Noirs ? les Asiatiques ? les Autochtones – qui, rappelons-le, sont exclus de la catégorie des minorités visibles ? Il arrive même, d'ailleurs, qu'on s'en tienne aux

---

<sup>413</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 233.

<sup>414</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 23-24.

<sup>415</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 32.

<sup>416</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 19.

<sup>417</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 59.

termes généraux d'*exclusion* et de *discrimination*<sup>418</sup> ou de *préjugés* et *stéréotypes*<sup>419</sup>, sans jamais mentionner explicitement le facteur racial. Le racisme trouve toutefois sa place dans toute une gamme de cours de l'Ontario<sup>420</sup>.

### **Faire entendre la voix de tous**

On aborde de front les questions de pouvoir entre les différents groupes, en insistant sur les rapports entre un groupe dominant (et ses outils médiatiques/communicationnels) et les groupes minoritaires<sup>421</sup>. Cette tendance est très marquée dans les cours d'anglais, mais quasi inexistante dans les cours de français. Les cours d'anglais mettent l'emphase sur des déséquilibres de pouvoir insidieux qui sont diffus mais omniprésents dans la vie d'aujourd'hui. On fait ainsi identifier « the perspectives and/or biases evident in media texts, including increasingly complex or difficult texts, and comment on any questions they may raise about beliefs, values, identity, and power<sup>422</sup> ». On tient compte de l'importance qui est donnée aux personnages de la société dominante et à ceux de groupes marginaux<sup>423</sup>. On veille, de façon générale, au poids des diverses voix : « Whose voices are missing, silenced, or discounted<sup>424</sup> ». On suggère en tout cas que les médias généraux n'assurent pas une

---

<sup>418</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Introduction à la psychologie, »120.

<sup>419</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Vie personnelle et familiale, » 8.

<sup>420</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 235 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Changement et défis sociaux, » 127 ; Ontario, Ministère de l'éducation, *Français 11-12*, 35 ; Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 112, Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 13 ; Ontario, Ministry of Education, « World History since 1900, », 176.

<sup>421</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Droit international et canadien, » 54.

<sup>422</sup> Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 5.

<sup>423</sup> *Ibid.*, 172.

<sup>424</sup> *Ibid.*, 154.

représentation égale de tous et reproduisent des inégalités existantes<sup>425</sup>, favorisant donc le statut quo.

Quoi qu'il en soit, la répartition inégale des pouvoirs est montrée du doigt sans être vraiment contestée au niveau politique, sauf pour les Autochtones qui envisagent, avec confiance (semble-t-il), « un renouveau fondé sur l'équité dans les rapports entre les peuples autochtones et la société canadienne<sup>426</sup> ».

### **L'interculturel : un espace fructueux ou conflictuel ?**

La dimension interculturelle est clairement dominée par les relations Autochtones/autres Canadiens. On retrouve, en effet, dans les cours d'études autochtones, le même leitmotiv, qui fait du relationnel le cœur du contenu d'apprentissage. Ainsi, trois mots clés rythment les documents curriculaires : rapports<sup>427</sup>, relations<sup>428</sup> et dialogue<sup>429</sup>. Il est vrai que l'interdépendance, le lien aux autres et au monde sont centraux dans la conception de la vie autochtone. On considère essentiellement deux degrés de relations : d'un côté, les relations entre les Autochtones et « les autres Canadiens et Canadiennes »<sup>430</sup>, ou les peuples/personnes « non

---

<sup>425</sup> Ibid.

<sup>426</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 30.

<sup>427</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 63 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 21, 26 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 11, 56 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 74.

<sup>428</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 18, 22 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 11 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 74.

<sup>429</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 18, 21.

<sup>430</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 63.

autochtones »<sup>431</sup> ; de l'autre, les relations entre Autochtones et gouvernement<sup>432</sup>. A noter que le dernier volet est essentiellement consacré à la négociation des traités. Ailleurs, on parle aussi des relations avec « la société canadienne »<sup>433</sup>, ce qui nous semble pouvoir faire référence aux deux catégories susmentionnées.

En plus de considérations générales, on octroie un espace aux relations interculturelles au sein des jeunes et des communautés, ainsi qu'à la dimension quotidienne. On propose d' « expliquer l'importance d'entamer et de poursuivre un dialogue interculturel entre les élèves autochtones et non autochtones du Canada<sup>434</sup> », de « décrire les projets et les programmes qui [...] entretiennent de bonnes communications entre les jeunes autochtones et non autochtones<sup>435</sup> » ou encore de « décrire des projets de services communautaires qui créent des relations harmonieuses entre les peuples autochtones et non autochtones<sup>436</sup> ». Aussi, on suggère que les divers services à la population (en particulier médicaux et sociaux) devraient subir un remaniement tenant compte du caractère multiculturel de la société, grâce à une prise de conscience de l'interculturel<sup>437</sup>. Ainsi, les rapports envisagés sont tournés vers le futur et le ton est plutôt à l'optimisme et en l'espoir d'une réconciliation, d'une amélioration, d'un renouveau. Les assez rares références au passé soulignent un bilan déséquilibré entre la générosité autochtone, « Aboriginal people's sharing of environmental

---

<sup>431</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 25 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 74.

<sup>432</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 74 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 26.

<sup>433</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 21.

<sup>434</sup> Ibid.

<sup>435</sup> Ibid., 25.

<sup>436</sup> Ibid., 22.

<sup>437</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les croyances, les valeurs et les ambitions des peuples autochtones, » 35.

knowledge with Europeans<sup>438</sup>», et les maladies ou la volonté d'assimiler dont étaient porteurs les Européens<sup>439</sup>.

On note par ailleurs qu'on considère également les rapports entre peuples autochtones<sup>440</sup>. Lorsque le programme précise de quel type de relations il s'agit, on voit qu'il est toujours question de coopération, de travail à l'unisson pour obtenir gain de cause<sup>441</sup>. On retrouve la même tendance de rapports entre groupes « qui se ressemblent », avec les « relations entre le Québec et les minorités de langue française<sup>442</sup>» ou « le regroupement et l'unité d'action de communautés francophones dispersées dans la province [ontarienne]<sup>443</sup>».

En dehors des Autochtones, il est peu question des autres groupes. Le cours *World History : the West and the World* propose une perspective macroscopique sur « various types of interactions that have occurred among diverse peoples and cultures, and the impact of these interactions, since the sixteenth century<sup>444</sup>» et décrit « the factors that have led to conflict and war or to cooperation and peace between and within various communities from the sixteenth century to the present». On trouve aussi une référence aux changements engendrés dans le monde par l'intensification des interactions entre peuples et cultures. Ces interactions sont enrichissantes dans le sens où elles permettent « exposure to new ideas, foods, and fads ». Il y a toutefois un revers

---

<sup>438</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canada: History, Identity, and Culture, » 189.

<sup>439</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les peuples autochtones du Canada, » 13.

<sup>440</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 63 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Français : les voix autochtones contemporaines, » 56 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 19.

<sup>441</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions indigènes d'actualité, » 72-75.

<sup>442</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 13.

<sup>443</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Ontario français, » 31.

<sup>444</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History: the West and the World, » 194.

à la médaille, l'interculturel générant aussi son lot de problèmes : « fear of newcomers, creation of ethnic ghettos, westernization of language<sup>445</sup> ». Au bout du compte, la balance penche plutôt du côté négatif pour le vivre ensemble puisqu'on verse plutôt vers l'isolement. Concernant plus spécifiquement le Canada, on soulève d'ailleurs la question des quartiers ethniques<sup>446</sup>, soulignant ainsi plutôt la tendance à la ghettoïsation (qui, si elle existe, n'est pas caractéristique de tous les groupes ethniques) que des phénomènes de mélanges et d'échanges.

### **La pédagogie du conflit**

Il y a une reconnaissance évidente des conflits qui ont marqué et qui marquent encore le paysage canadien. Il s'agit toujours de conflits entre la majorité et les minorités, qu'il s'agisse des Métis en 1869-1970 et en 1885, des Québécois ou des peuples autochtones, par exemple<sup>447</sup>. Selon la gravité qu'on veut leur conférer, on parle de *crise*, d'*affrontement*, de *conflit*, de *différend*, de *division*, de *tension*, de *problème* ou de *question*. Quand on envisage des dissensions franco-anglaises, les mots sont beaucoup plus forts<sup>448</sup>; ils deviennent plus modérés quand on passe aux questions autochtones<sup>449</sup>. D'ailleurs, dans ce dernier cas, on ne s'arrête pas à la simple identification de problèmes : on s'emploie aussi à discuter de leur résolution (effective ou éventuelle), à tout l'ensemble de dialogues, négociations, réunions et stratégies

---

<sup>445</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History since 1900, » 178.

<sup>446</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 203.

<sup>447</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Droit canadien et international, » 54.

<sup>448</sup> Ontario, Ministry of Education, « Canadian History since WW1, » 47; Ontario, Ministère de l'éducation, « Ontario français », 31-32.

<sup>449</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les questions autochtones d'actualité, » 25.

auxquelles on a recours<sup>450</sup>. De même, dans des cours à portée globale, on présente toute une gamme de moyens de mettre fin à des conflits<sup>451</sup>, en particulier par des voies pacifiques : « négociation, médiation, intervention d'organisations internationales, manifestation pacifique ».

En tout cas, les conflits n'ont pas seulement des racines ethnoculturelles. Ils sont marqués par d'autres facteurs, comme, par exemple, le pacifisme dans le cas des crises liées à la circonscription<sup>452</sup>. De manière générale, il semble y avoir un potentiel conflictuel dès qu'il y a plusieurs groupes, ceux-ci se caractérisant par des valeurs et des croyances différentes, que la base qui les cimente soit ethnique, religieuse ou intellectuelle<sup>453</sup>.

### **Universalité et unisson**

Nous avons déjà souligné la similitude d'expériences et les actions communes entreprises par les divers peuples autochtones du Canada et du monde, ainsi que les communautés francophones. Ailleurs, nous n'avons pas relevé de passages où seraient envisagées des relations croisées entre groupes minoritaires.

### ***En bref sur la dimension groupale/ intergroupale en Ontario***

La dimension groupale/intergroupale nous paraît assez bien représentée dans les programmes de l'Ontario, même si les différents groupes y ont une place bien différente. Tous sont concernés par l'effort commémoratif des événements pénibles vécus par le passé. Par contre, lorsqu'il est question de la défense du patrimoine culturel, seuls les

---

<sup>450</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Les gouvernements autochtones, » 66, 69, 70.

<sup>451</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Aventures en histoire mondiale, » 264.

<sup>452</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire canadienne : identité et culture, » 237.

<sup>453</sup> Ontario, Ministry of Education, « World History: the West and the World, » 194.

Autochtones et les Canadiens français bénéficient d'une mise en valeur de leur groupe. La défense de l'héritage culturel des minorités ethniques et raciales (la troisième force du Canada) fait partie des bonnes intentions théoriques qui ne sont pas traitées effectivement dans les programmes- peut-être parce qu'il existe des lieux adéquats permettant d'atteindre ces objectifs ?

L'interculturel est un espace dominé par des tensions passées et dont le potentiel présent et futur reste inexploré. Seuls les Autochtones en font la pierre angulaire de leur façon d'être et semblent avoir développé les outils nécessaires à l'appréhension du rapport à l'Autre. Enfin, si la question du racisme est abordée, notons qu'elle ne se démarque pas de l'ensemble des autres facteurs de discrimination.

Du côté majoritaire (dans les écoles anglaises), on note une sensibilité appuyée quant à la représentativité/ l'inclusion de tous dans la société.

### **Dimension individuelle/interindividuelle**

#### **Connaissance de soi et de sa culture**

Dans les programmes ontariens, la question de l'affirmation de soi et de son identité culturelle est l'exclusivité des écoles françaises, et c'est une question qui est donc tournée vers les élèves francophones. C'est un thème central du cours de français<sup>454</sup>, qui est ravivé aussi dans *Vie personnelle et familiale*, où les élèves évaluent leur « sentiment d'appartenance à la communauté franco-ontarienne<sup>455</sup> », et dans le cours *Ontario français*, qui amène l'élève à « prendre conscience de son identité culturelle ».

---

<sup>454</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Français 11-12*.

<sup>455</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Vie personnelle et familiale, » 9.

On suggère souvent, en traitant de la notion de souveraineté chez les Autochtones, qu'identité collective et personnelle y sont liées<sup>456</sup>, mais on ne semble pas chercher à exploiter davantage le concept avec les élèves eux-mêmes, peut-être parce que les élèves autochtones seraient minoritaires dans le groupe-classe ? Pareillement, lorsque le cours d'anglais loue les documents qui racontent l'expérience immigrante, parce qu'ils offrent « the opportunity for students new to Canada to share their knowledge and experiences with others<sup>457</sup> », on peut se demander dans quelle mesure on cherche ici à vraiment s'intéresser à la connaissance qu'ont les élèves de minorités ethniques d'eux-mêmes et si l'objectif n'est pas plutôt d'informer les autres.

La catégorie de cours de Sciences humaines sociales semble adopter un point de vue ouvert où tous les élèves s'interrogent sur leur culture – quelle qu'elle soit – en traitant « la perception que les élèves [...] se font d'eux-mêmes, de leur famille, de leur collectivité et de la société<sup>458</sup> », mais certains lapsus laissent entendre qu'il n'y pas d'alternative et qu'on est « franco-ontarien » ou qu'on n'est pas.

### **Estime de soi et valorisation de sa culture**

L'estime de soi n'est pas uniquement liée à la valorisation de sa culture, et de nombreux facteurs y concourent<sup>459</sup>. Autrement dit, on a le sentiment, dans les programmes ontariens, qu'une légère mise à distance est faite par rapport au « tout-culture », à moins qu'il ne faille interpréter cela comme une remise en question de l'intimité forte qu'on suppose dans les autres provinces entre individu et groupe.

---

<sup>456</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Expression des cultures autochtones, » 10.

<sup>457</sup> Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 33.

<sup>458</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Sciences sociales*, 6.

<sup>459</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Gestion des ressources personnelles, » 55.

Cela dit, la culture en tant que telle devient sujette à discussion quant à l'estime qu'on en a (même si cela ne paraît pas avoir de retombées directes sur l'individu). En tout cas, dans les programmes français, l'objectif de revitalisation et de revalorisation du français (car c'est principalement de la langue dont il s'agit) est évident. Aussi, on a soin de souligner les avantages liés au bilinguisme selon l'angle « parler français en plus de parler anglais » et d'aider les élèves à repérer les possibilités de carrière qui s'ouvrent à eux en tant que francophones. Finalement, tous les domaines liés aux cours semblent être « scannés » pour mettre en lumière des débouchés « francophones » : l'histoire et les sciences politiques<sup>460</sup>, les sciences sociales<sup>461</sup> et le droit<sup>462</sup>. On avertit cependant également des « difficultés inhérentes au fait de vouloir vivre et travailler en français au Canada<sup>463</sup> », tout en informant les élèves des services dont ils peuvent bénéficier à titre de francophone, comme le droit « à des services juridiques en français dans le cas d'une poursuite criminelle<sup>464</sup> », et on les encourage, de façon générale à « faire valoir leurs droits linguistiques sur le plan législatif et juridique<sup>465</sup> ».

## **Ouverture aux autres et à la différence**

### *La diversité*

Nous l'avons déjà vu : les élèves sont familiarisés avec des perspectives multiples dans de nombreux domaines. Parmi ceux qui sont d'une importance vraiment

---

<sup>460</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire et politique canadienne, » 203.

<sup>461</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Sciences sociales*, 5.

<sup>462</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Droit canadien et international, » 51.

<sup>463</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Histoire du Canada depuis la 1<sup>ère</sup> guerre, » 23.

<sup>464</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Comprendre le droit canadien, » 39

<sup>465</sup> *Ibid.*, 37.

capitale au niveau individuel nous comptons les domaines religieux<sup>466</sup>, familiaux<sup>467</sup> et éducatifs. Ces derniers nous paraissent, en effet, avoir une incidence directe dans les relations interindividuelles car ils agissent au quotidien. C'est dans le cours *Individu, famille, société* que la question interculturelle pour les individus nous paraît traitée de façon particulièrement exhaustive. On y analyse, par exemple, « les modèles de socialisation et les rôles des enfants et des parents à différentes époques et dans différents contextes ethnoculturels, les rôles masculins et féminins, les facteurs historiques et ethnoculturels qui influencent la sélection des partenaires, les coutumes relatives au mariage et les rôles matrimoniaux<sup>468</sup> ».

### *Stéréotypes et préjugés*

Il nous semble que les programmes ontariens déploient des efforts évidents pour rendre compte de la complexité liée à l'articulation des rapports entre groupes et individus. On s'attache à expliquer les influences qu'un groupe/une culture peut exercer sur ses membres<sup>469</sup> et ce que cela signifie en termes de comportements (parfois imposés<sup>470</sup>), et ce jusque dans les comportements alimentaires<sup>471</sup>. Au lieu de simplifier, et donc trahir la réalité, on essaie de sensibiliser les élèves aux ambiguïtés et nuances dans le domaine. Par exemple, des individus peuvent entretenir des relations différentes avec le même groupe. Ils peuvent adhérer au groupe pour des raisons différentes et ils

---

<sup>466</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Etude des religions, » 27.

<sup>467</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Vie personnelle et familiale, » 7 ; Ontario, Ministère de l'éducation, « Aventures en histoire mondiale, » 266.

<sup>468</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Individu, famille, société, » 102.

<sup>469</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Introduction à la psychologie, » 119.

<sup>470</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Vie personnelle et familiale, » 9.

<sup>471</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Alimentation et nutrition, » 15.

peuvent choisir de plus ou moins suivre les modèles de comportement du groupe. C'est le cas, en particulier, pour la religion où « le comportement face à une croyance et une pratique [...] peut varier de l'observance stricte à une attitude libérale faite de compromis<sup>472</sup> ». Mais cela est vrai dans tout rapport groupe/individus. Ainsi « les comportements individuels au sein [des groupes ou associations de la francophonie ontarienne] varient en fonction de leurs objectifs et de leur organisation<sup>473</sup> ». Aussi, la culture n'explique pas tout ; on analyse alors « la façon dont évoluent les valeurs et les normes personnelles en fonction du temps et des circonstances (p. ex. d'une famille à l'autre, d'une situation à l'autre, au cours du cycle de vie)<sup>474</sup> ». Autrement dit, quelque chose de profondément humain explique qu'on doive s'attendre à de l'inattendu dans la rencontre avec l'Autre.

### *Interaction interculturelle*

On aborde, dans *Gestion des ressources personnelles*, les relations interpersonnelles, en particulier dans le monde du travail, mais sans que ne soit traité le pan interculturel de la question<sup>475</sup>. En revanche, *Religion et société* permet d'« identifier des domaines particuliers de la vie courante au Canada dans lesquels l'interaction entre des personnes ne partageant pas la même religion, les mêmes pratiques ni les mêmes croyances peut s'avérer conflictuelle (p. ex. (...) travail : fête, horaire, tenue vestimentaire)<sup>476</sup> ». Ailleurs, on s'arrête même sur les couples interculturels en analysant l'exogamie dans la population franco-ontarienne<sup>477</sup>.

---

<sup>472</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Religion dans la société, » 30.

<sup>473</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Introduction à la psychologie, » 116.

<sup>474</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Développement humain, » 90.

<sup>475</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Gestion des ressources personnelles, » 54.

<sup>476</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Religion et société, » 31.

Une exclusivité des écoles anglaises est le travail proposé sur la communication interculturelle : « In addition to the context of the English program, both students and teachers should become aware of aspects of intercultural communication- for example, by exploring how different cultures interpret the use of eye contact and body language in conversation and during presentations<sup>478</sup> ».

### **Engagement citoyen pour « créer » une société multiculturelle**

Cet aspect de la dimension individuelle/ interindividuelle est très peu développé dans les programmes de l'Ontario. En tout cas, rien en ce qui concerne la volonté explicite de « faire une place » à l'Autre « défavorisé ». Pour ce qui relève de l'engagement dans son propre groupe, c'est un chapitre bien fourni pour la communauté franco-ontarienne, même si on dépasse le cadre réel de l'Ontario pour embrasser une culture francophone. « L'engagement envers la langue et la culture *d'expression française* » (nous soulignons) est une formule qui recoupe l'ensemble du programme du cours de français<sup>479</sup>.

Nous avons remarqué plus haut l'élasticité du lien individu/groupe, et on peut conjecturer que, de même, on laisse à l'individu une certaine liberté pour se situer par rapport à la société en général et décider de son engagement. Quoi qu'il en soit, les bases sont établies pour permettre éventuellement à tout élève qui le souhaite de s'engager.

---

<sup>477</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, « Individu, famille, société, » 104.

<sup>478</sup> Ontario, Ministry of Education, *English 11-12*, 33.

<sup>479</sup> Ontario, Ministère de l'éducation, *Français 11-12*, 3, 35, 43, 55, 75, 77.

### *En bref sur la dimension individuelle/interindividuelle en Ontario*

Notons que le domaine interindividuel est relativement bien couvert au sein des programmes de l'Ontario avec une mise en évidence de l'impact de l'interculturel dans les relations entre individus, aussi bien dans la sphère professionnelle que personnelle. On remarquera que la question de la religion dans la société est abordée de front dans plusieurs cours. De manière générale, le type de propos qu'on lit concernant la relation entre l'individu et le groupe rend compte d'une considération bien informée et nuancée de la réalité.

Concernant la formation de l'individu, remarquons simplement le cas particulier qui est fait, dans les programmes des écoles françaises, de la langue française et de la culture d'expression française (celles supposées des élèves), sans équivalent pour les autres groupes ethnoculturels. C'est donc une façon de revaloriser la politique du bilinguisme et du biculturalisme, même si cela n'a pas vraiment lieu dans les écoles anglaises.

### *Quelques mots de synthèse sur les programmes d'Ontario*

Les programmes de l'Ontario véhiculent une très forte impression d'équilibre entre les diverses dimensions dans lesquelles le multiculturalisme se décline. Un nombre important de cours, réunis dans la catégorie « Sciences humaines et sociales » permettent ainsi de donner une large visibilité à des aspects davantage sociaux et psychologiques.

Nous croyons que le système éducatif dans cette province a su se mettre en phase avec la réalité des classes multiculturelles, et plus généralement de la société multiculturelle. Avec une concentration de minorités ethniques et raciales sans

précédent au Canada, l'urgence d'adapter les curriculums y est très forte, et les spécialistes de l'éducation sans doute plus chevronnés dans le domaine multiculturel.

Soulignons qu'il n'est jamais question de pousser dans le sens du particularisme et de la dépendance au groupe, sauf dans une certaine mesure pour les francophones, ce qui suggère que, si ghettoïsation il y a, elle vient davantage du bilinguisme et de l'exception canadienne-française plutôt que du multiculturalisme.

## Chapitre 7. Nouvelle-Ecosse

La Nouvelle-Ecosse présente la particularité de proposer des programmes très différents dans les écoles françaises et dans les écoles anglaises. Certes, les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (« general curriculum outcomes ») sont les mêmes et, à première vue, la plupart des cours semblent coïncider. Or, le seul lieu de quasi convergence est le cours *d'Histoire planétaire (Global History)*. Certains intitulés identiques dissimulent des contenus en effet fort différents. C'est le cas, en particulier, des cours *Histoire du Canada* et *Canadian History*. Par ailleurs, certains cours, en plus des cours de langue maternelle et des cours associés (littérature, médias, etc.) sont exclusifs à l'un ou à l'autre des systèmes scolaires. Ainsi, le cours *d'Etudes acadiennes* n'a pas son équivalent dans les écoles anglaises tandis que les cours *d'Etudes micmacs*, ceux d'études afro-canadiennes (*African Canadian Studies 11* et *English 12 African Heritage*) et ceux d'études gaéliques sont l'exclusivité des écoles anglaises.

Par souci de cohérence, nous aborderons, pour la dimension sociétale, qui est la plus volumineuse et qui est marquée par davantage de divergences, tour à tour les programmes des écoles anglaises puis des écoles françaises.

### **Dimension sociétale - Ecoles anglaises**

Pour la dimension sociétale, ce sont les cours *Canadian History 11* et *Canadian Literature 12* qui apportent le plus d'éléments de réponse à notre question d'analyse. Pour le premier, cela coule de source ; pour le second, les concepteurs mettent en avant la dimension identitaire de la littérature : « Literature is part of what shapes a

culture<sup>480</sup> » et considèrent « how our stories express our culture and shape our perception of ourselves<sup>481</sup> ».

### **Un discours national ouvert**

Les deux premiers indicateurs, à savoir le lieu temporel de la question de l'identité canadienne et le choix entre narration et questionnement, sont intimement imbriqués dans les programmes des écoles anglaises de Nouvelle-Ecosse.

Dans les écoles anglaises, l'emphase est indiscutablement placée sur le présent et le futur. Le cours d'histoire permet ainsi de déterminer « what kind of country Canada is and wants to be<sup>482</sup> ». L'histoire ne participe à la construction identitaire que dans la mesure où elle apporte un éclairage sur le présent. Aussi, le cours d'histoire canadienne dans les écoles anglaises a pour objectif d'élucider la situation présente. Et si les questions relatives à l'identité canadienne restent essentiellement les mêmes au fil des ans, la façon d'y répondre évolue. Ce sont justement des questions dites « persistent questions » qui servent de fil directeur dans le cours d'histoire canadienne. « A working definition of a continuing/persistent question is that the question is one of current concern that has deep historical roots in that previous generations of Canadians have had to address the question and that efforts to address it have shaped the development of Canada and its identity<sup>483</sup> ».

On propose alors une approche thématique, avec les thèmes suivants : Globalization, Development, Governance, Sovereignty, Justice. Ce type d'approche présente, à notre avis, de nombreux avantages : elle met l'histoire au service de débats

---

<sup>480</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 12.

<sup>481</sup> Ibid., 33.

<sup>482</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 161.

<sup>483</sup> Ibid., 1.

d'actualité, plus proches des considérations des élèves et de leur rôle à jouer comme citoyens. C'est une approche qui, à notre sens, sert davantage la participation citoyenne. Aussi, cette approche se prête particulièrement bien à la multiplicité des perspectives et à l'inclusion.

Dans un tel programme qui se base sur le questionnement, il n'y a en effet pas de réponse donnée, pas d'image toute faite à embrasser ; ce qui fait dire aux rédacteurs du programme que le cours d'histoire n'est pas « an exercise in patriotism » qu'il vise plutôt à « initiate [students] into the continuing debate<sup>484</sup> ». D'ailleurs, lorsqu'on enjoint les élèves à mener un travail de recherche sur une question historique, on valorise le point de vue individuel (et non la répétition d'un discours tout fait) et même l'expression de sentiments suggestifs<sup>485</sup>. Au bout du compte, il revient aux élèves de construire/reconstruire le portrait national canadien (nous soulignons): « They will articulate [...] a *perception* of what it means to be an Atlantic Canadian<sup>486</sup> ». On propose aussi l'idée de présentations successives par les étudiants « so that a national picture of Canada's literature would emerge<sup>487</sup> ». Aussi, la richesse et la complexité de l'histoire canadienne<sup>488</sup> appellent en quelque sorte à la prudence quant à la production d'un discours affirmatif qui s'avérerait probablement simplificateur voire réducteur.

On suggère une évolution de l'identité canadienne très clairement dans le cours *Canadian Literature*. On y lit, en effet, une mise en parallèle de ce qui relève du domaine historique/traditionnel d'une part, et de ce qui relève du domaine contemporain

---

<sup>484</sup> Ibid., 161.

<sup>485</sup> Ibid., 3 et 18.

<sup>486</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 17.

<sup>487</sup> Ibid., 31.

<sup>488</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 18.

d'autre part<sup>489</sup>. Cela dit, puisqu'on présente le Canada comme un pays jeune<sup>490</sup>, il y a comme une mise à égalité des deux temps ; l'un ne prévaut pas sur l'autre. En dehors du cours de littérature, le changement concerne surtout le développement économique. Toutefois, s'il n'y a pas de conception « passée » qui reste figée, le débat identitaire du Canada n'est pas non plus l'exclusivité du présent, mais existait déjà dans le passé, comme le souligne l'existence des questions « persistantes » présentées plus haut.

### **Un discours inclusif ou un discours renforçant l'exclusion ?**

La question de l'inclusion est explicitement posée dans *African Canadian Studies* : «Does society really celebrate all cultures ? Whose perspective is given? Who is excluded? <sup>491</sup> ». En tout cas, l'éducation inclusive, avec l'idée d'un curriculum multiculturel, est louée<sup>492</sup>. C'est d'ailleurs aussi – à notre avis- dans ce cours que l'inclusion trouve sa réalisation la plus achevée.

#### *Afro-canadiens*

D'un point de vue « politique », il est intéressant de noter que la nouvelle loi sur l'éducation considère à égalité l'éducation afro-canadienne et l'éducation mi'kmaq et donc qu'aucun traitement préférentiel n'est accordé aux groupes autochtones, pourtant l'une des nations « fondatrices » avec les Français et les Anglais. L'éducation afro-canadienne est définie comme étant « l'élaboration de programmes, de ressources et d'un matériel pédagogique qui donne des informations sur les Afro-canadiens et leur histoire, leur patrimoine, leur culture, leur tradition et leurs contributions à la société et

---

<sup>489</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 13 et 17.

<sup>490</sup> Ibid., 3.

<sup>491</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 23.

<sup>492</sup> Ibid., 25-27.

qui aident à mieux les comprendre, en reconnaissant leur origine africaine<sup>493</sup>». Il est dit exactement la même chose sur l'éducation mi'kmaq<sup>494</sup>. D'ailleurs la division afro-canadienne a vu le jour à la même époque que la division des services mi'kmaq (1996 pour la première, 1997 pour la seconde), ce qui n'est sans doute pas un hasard. En tout cas, les Afro-canadiens sont incontestablement les « grands gagnants » de la mise en vitrine multiculturelle en Nouvelle-Ecosse.

Le cours *African Canadian Studies II* présente une certaine originalité, et ce, pour plusieurs raisons. D'abord, il permet d'assurer la visibilité de la communauté afro-canadienne, et introduit implicitement la question raciale. L'histoire africaine y revêt une parure bien plus glorieuse que la seule histoire liée à l'esclavage. Si celui-ci est bien sûr évoqué, il ne constitue en rien un point de départ. D'ailleurs, on en profite ici pour transmettre le point de vue africain, celui de la résistance africaine à l'esclavage<sup>495</sup>. Dans ce cours, on évoque les royaumes et empires précoloniaux, en présentant par exemple les portraits glorieux des reines Neferti et Imhotep<sup>496</sup> ; on s'arrête aussi sur le génie africain, avec, en particulier, les réalisations du peuple de Kemet : « The African people of Kemet developed the first calendar, number system, system of writing, wrote biographies, medical and scientific text. They were excellent shipbuilders and Maritime travelers<sup>497</sup> ». Ce type d'histoire opère alors un rééquilibrage de l'image souvent « perdante » des Noirs et, par ricochet, de relativiser celle du groupe blanc et majoritaire.

---

<sup>493</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Public School Programs*, D-3.

<sup>494</sup> *Ibid.*, D-7.

<sup>495</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 10.

<sup>496</sup> *Ibid.*, 39.

<sup>497</sup> *Ibid.*, 40.

Au-delà du simple contenu, on relève des tentatives d'encourager des pratiques propres à la culture africaine, comme par exemple le recours à l'histoire orale<sup>498</sup> ou aux exposés oraux, « a communication skill important in the transmission of African culture<sup>499</sup> ». L'intégration de la perspective africaine va jusqu'à suggérer que les élèves conçoivent une œuvre d'art africaine<sup>500</sup>.

Enfin, et surtout, on présente l'idée d'afro-centrisme comme centrale<sup>501</sup>; les définitions de ce terme abondent, signées par divers auteurs. L'une est de Wade W. Nobles:

Afrocentric, Africentric, or African Centered are interchangeable terms representing the concept which categorizes a quality of thought and practice, which is rooted in the cultural image and interest of African people and which represents and reflects the life experiences, history and traditions of African people as the center of analyses<sup>502</sup>.

Deux autres sont attribuées à Molefi Asante : « African Centered study looks at any information involving African people and raises questions that allow Africans to be subjects of historical experiences rather than objects on the fringes of another's experience<sup>503</sup> » et : « people of African descent all over the world seeing themselves from their own centre. No longer at other people's history<sup>504</sup> ».

Une réserve toutefois doit être émise au sujet de l'inclusion apparemment « parfaite » des Afro-canadiens : ces derniers se trouvent comme relégués à la marge de la société canadienne, si l'on considère que le contenu afro-canadien n'est pas

---

<sup>498</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 10, 30.

<sup>499</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 155.

<sup>500</sup> *Ibid.*, 45.

<sup>501</sup> *Ibid.*, 9.

<sup>502</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 2.

<sup>503</sup> *Ibid.*

<sup>504</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 179.

directement intégré à l'Histoire du Canada, mais qu'un cours « extérieur » lui est consacré. On considère les Afro-Canadiens, dans le cours *Canadian History*, mais cela exclusivement dans le cadre de la traite des Noirs et de leur expérience d'immigrants/main d'œuvre<sup>505</sup>. Par ailleurs, les élèves sont tenus de choisir un cours parmi les suivants : *Canadian History 11*, *African Canadian Studies 11* ou *Gaelic Studies 11*. On peut donc très bien imaginer que presque seuls les élèves noirs prendront le cours d'études afro-canadiennes, qui, par ailleurs, a été d'abord conçu pour eux<sup>506</sup>.

### *Premières Nations*

D'après les informations que nous avons obtenues auprès des institutions compétentes, des conflits irrésolus au niveau des droits d'auteur ont pour incidence à court terme de ne pas permettre un accès libre aux programmes d'études des cours Mikmaq. Nous ne pourrions donc pas considérer ce cours pour l'analyse, ce qui, bien entendu, nous empêche de rendre compte de l'importance réellement accordée aux Premières Nations.

Celles-ci occupent déjà une place très importante au sein du cours *Canadian History 11*, qui couvre la plupart des contenus autochtones, à savoir : l'impact de la colonisation<sup>507</sup>, la loi sur les Indiens<sup>508</sup>, les traités<sup>509</sup>, la relation à la terre<sup>510</sup>, le commerce des fourrures<sup>511</sup>, la réappropriation de la souveraineté<sup>512</sup> et la question du

---

<sup>505</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 36.

<sup>506</sup> Black Learners Advisory Committee, *BLAC Report on Education*.

<sup>507</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 34 et 74.

<sup>508</sup> *Ibid.*, 76 et 84.

<sup>509</sup> *Ibid.*, 74.

<sup>510</sup> *Ibid.*, 6.

<sup>511</sup> *Ibid.*, 53.

troisième ordre de gouvernement<sup>513</sup>. Soulignons que l'évocation de la question du troisième ordre de gouvernement est une exception absolue dans les programmes des trois provinces. Par rapport à leur contribution à la société canadienne, on s'arrête sur le système économique<sup>514</sup> ou encore leur apport dans le système judiciaire canadien<sup>515</sup>.

Les questions liées aux peuples autochtones ne sont guère abordées dans le cours de littérature ; on y propose toutefois, par exemple, de prendre les droits autochtones comme thème de projet d'étude<sup>516</sup>. Dans le cours *Global History 12*, on propose la question des difficultés autochtones comme illustration pour le travail de recherche en histoire, la thèse qui est finalement formulée étant :

The standard of living of the aboriginal peoples of Canada, New Zealand, and South Africa has been significantly lower than that of the general population because of national governments, with a predominantly European point of view, initiated and followed policies and practices that were designed to dismantle aboriginal economies<sup>517</sup>.

#### *Les nouveaux Canadiens*

Le clivage nouveaux/anciens immigrants (français et anglais) est évident. Seuls les premiers sont considérés comme « immigrants » et ont d'ailleurs tendance à le rester. Une seule exception : *Two Sisters in Geneva* de Henry Kreisel, qui relate l'histoire de deux sœurs anglaises, dont l'une émigre en Alberta<sup>518</sup>. Généralement, toute population arrivée après les colons français et anglais est considérée seulement en tant que population immigrante. C'est surtout la question technique des politiques en matière

---

<sup>512</sup> Ibid., 9 et 100.

<sup>513</sup> Ibid., 101.

<sup>514</sup> Ibid., 50.

<sup>515</sup> Ibid., 110.

<sup>516</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 14.

<sup>517</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Global History*, 7.

<sup>518</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 29.

d'immigration qui est soulevée, ainsi que les problèmes d'injustice<sup>519</sup>. Les contributions effectives de cette frange de la population canadienne restent donc dans l'ombre. Dans la littérature immigrante, par ailleurs foisonnante, il est avant tout question de l'expérience immigrante : c'est le cas, par exemple, d'ouvrages comme *Random passage*<sup>520</sup>, *The Concubine's children*<sup>521</sup> ou bien *The Book of Secrets*, « which explores the state of living in exile from one's home and from oneself<sup>522</sup>».

Parallèlement à cette identité immigrante, on voit se profiler un glissement vers une identité davantage intégrée à l'identité canadienne. Dans le cours *Canadian Literature* on qualifie les minorités autrement que par le terme d'*immigrants* : « cultural groups and races<sup>523</sup> »; « ethnic or racial groups<sup>524</sup> »; « racial issues, ethnic, linguistic or religious groups<sup>525</sup>».

On remarque qu'une place très large est accordée aux Afro-Canadiens (voir ci-dessus); mais comparativement, l'espace est bien plus limité pour le reste des « nouveaux Canadiens » (même si ces deux catégories se recoupent en partie). Cela nous paraît refléter proportionnellement les priorités sociales de la province et la mauvaise publicité du quartier bien connu d'Africville. Or on se souvient que la Nouvelle-Ecosse est l'une des provinces au tissu ethnoculturel le moins bigarré et que la population noire y est particulièrement concentrée.

---

<sup>519</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 114 et 118.

<sup>520</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 14.

<sup>521</sup> *Ibid.*, 29.

<sup>522</sup> *Ibid.*

<sup>523</sup> *Ibid.*, 25.

<sup>524</sup> *Ibid.*, 24.

<sup>525</sup> *Ibid.*, 36.

### *Les Canadiens français*

Par rapport aux autres minorités, la représentativité des Canadiens français dans le cours *Canadian History* est on ne peut plus discrète et se limite à la question du nationalisme québécois<sup>526</sup>. Ceci est particulièrement alarmant dans une province avec une communauté francophone certes de petite taille, mais avec une forte identité, les Acadiens formant en effet une ethnie à part. Nous avons ainsi relevé une seule référence à ces derniers, où on demande d'analyser leur lutte pour la souveraineté culturelle<sup>527</sup>. Cela suggère que « les deux solitudes » ne sont pas de l'ordre du mythe, et qu'il y a bel et bien un isolement franco-anglais.

Un passage nous semble particulièrement parlant quant à l'association un peu rapide qu'on suggère entre identité canadienne française/nationalisme des Canadiens français/ Québec (nous soulignons) : « Students can prepare an oral/visual presentation illustrating the fundamental characteristics of the *French Canadian identity*. Following the presentations, ask each student to demonstrate their understanding of *French Canadian Nationalism* visually or in writing («*La survivance*», «*Je me souviens*») <sup>528</sup> ».

En tout cas, il est intéressant de noter que les ouvrages d'auteurs francophones (traduits) sont inclus dans le programme de *Canadian Literature 12*. L'inverse n'a pas lieu dans le cours *Français littéraire*. Aussi, de nombreuses œuvres anglophones, comme *Roger Sudden*<sup>529</sup> et *Two Solitudes*<sup>530</sup>, ont comme sujet central les relations entre Canadiens anglais et français.

---

<sup>526</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 102.

<sup>527</sup> *Ibid.*, 98.

<sup>528</sup> *Ibid.*, 102.

<sup>529</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 14.

<sup>530</sup> *Ibid.*, 24.

### *Une identité d'abord néo-écossaise*

On remarque qu'il y a, dans les cours offerts dans les écoles anglaises de Nouvelle-Ecosse, une tendance à insister sur le contenu néo-écossais. C'est le cas, en particulier, du cours *Canadian Literature*. Le module « Atlantic Canada Identity » est ainsi le seul obligatoire. L'identité locale est également à l'honneur dans le cours *English 12 African Heritage* : « A special component of African Heritage is the study of a few African Nova Scotian authors. This helps the students to develop a greater consciousness of their Nova Scotian Heritage<sup>531</sup> ». Or cela n'est apparemment pas à mettre sur le compte d'un certain retranchement ; on explique en effet que ce choix est plutôt calqué sur le développement identitaire :

Through learning experience that focus on local, provincial, and regional text, students move forward the achievement of the essential graduation learnings, especially those related to citizenship, communication, and personal development. Since this emerging awareness of personal and cultural identity evolves outwardly from community to province to region, it is an excellent place for students to begin their studies of Canadian literature<sup>532</sup>.

Reste à savoir quel moment a lieu le passage à l'identité nationale, si tant est que celle-ci existe.

En tout cas, les différences qui distinguent les régions sont bien mises en évidence<sup>533</sup>. On ne manque pas de souligner par exemple les dissensions vis-à-vis de la politique nationale<sup>534</sup> ou plus généralement la désolidarisation par rapport au gouvernement fédéral<sup>535</sup>. Finalement, le régionalisme est générateur de diversité au

---

<sup>531</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 7.

<sup>532</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 12.

<sup>533</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 11, 26-27.

<sup>534</sup> *Ibid.*, 56-57.

<sup>535</sup> *Ibid.*, 98.

même titre que l'ethnie ou la race, et on trouve, à plusieurs reprises, ces termes juxtaposés<sup>536</sup>.

### **Le multiculturalisme : à la périphérie de la définition de l'identité canadienne**

Aucune explicitation de la loi sur le multiculturalisme n'est faite dans le cours *Canadian History*. On parle toutefois du Canada multiculturel<sup>537</sup> en considérant l'influence de la globalisation ou l'influence du développement industriel et technologique sur la société et les cultures canadiennes<sup>538</sup>. On peut se demander s'il ne s'agit pas seulement du simple constat de l'état démographique du pays. Ce genre de développement paraît, en tout cas, relativement maigre en comparaison avec les ambitions affichées en début de document : « The diversity of perspectives (e.g. region, gender, class, ethnic (sic), racial...) is embedded throughout the course as it reflects the many peoples who have come to make up the nation of Canada<sup>539</sup> ». Le Canada multiculturel est donc plus un état de fait (des gens de diverses cultures réunis dans un même pays) que la vision d'une identité nationale multiculturelle. Par contre, le cours de *Canadian Literature* assume de façon très nette l'identité multiculturelle : « For a number of decades, Canada has adopted a multicultural approach to its national identity. As part of their discussion on Canadian voice, students can explore literature relating to settlement and immigration, as well as the literature of Canada's indigenous people<sup>540</sup> ». On note d'ailleurs plusieurs allusions à l'image de la mosaïque canadienne<sup>541</sup>.

---

<sup>536</sup> Ibid., 25, 27-28.

<sup>537</sup> Ibid., 106.

<sup>538</sup> Ibid., 68.

<sup>539</sup> Ibid., 11.

<sup>540</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 43.

<sup>541</sup> Ibid., 16, 50.

Finalement-- et cela est assez surprenant-- la question du multiculturalisme est développée plus clairement dans les cours « afro-canadiens », où on indique clairement que le patrimoine afro-canadien fait partie de l'identité des Canadiens, l'identité de *tous* les Canadiens : « This course will help students understand and appreciate African heritage as being the heritage of us all<sup>542</sup> ». Cela nous paraît être un reflet juste de ce que l'on entend par *identité multiculturelle*. On considère les facteurs ayant conduit à l'introduction de la politique du multiculturalisme<sup>543</sup>, ainsi que l'importance de prévoir des programmes éducatifs à la hauteur des ambitions de cette politique. On y loue donc l'éducation inclusive<sup>544</sup> et on y défend le curriculum multiculturel afrocentrique<sup>545</sup>.

### **Un Etat multinational**

#### *La souveraineté : concept clé des programmes de Nouvelle-Ecosse*

La question de la souveraineté est centrale au sein des programmes d'études des écoles anglaises de la Nouvelle-Ecosse. Il est question aussi bien de la souveraineté culturelle des Acadiens<sup>546</sup>, que de la souveraineté politique des Métis, et bien entendu du nationalisme québécois<sup>547</sup>. Le concept d'autodétermination est décrit comme l'un des concepts clés de l'unité 3 de *Global History*, consacrée à la justice. On y propose d'ailleurs, comme cas d'étude, les droits des Premières Nations du Canada<sup>548</sup>. Dans le

---

<sup>542</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 1.

<sup>543</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 83.

<sup>544</sup> *Ibid.*, 26.

<sup>545</sup> *Ibid.*, 27.

<sup>546</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 98.

<sup>547</sup> *Ibid.*, 102-103.

<sup>548</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Global History*. 6-7.

cours *Canadian History*, il est aussi question de la souveraineté<sup>549</sup> et même de l'idée d'un troisième ordre de gouvernement<sup>550</sup>, système politique considérant les premières nations comme « une nation dans la nation ».

### *Des nations intégrées*

On note une brève allusion à des groupes séparatistes noirs américains, « the Nation of Islam (Black Muslims) » et « the Black Panther Party »<sup>551</sup> et à leur influence sur les écrivains noirs en général. Il s'agit toutefois de mouvements « isolés » sans grand impact sur le Canada. De manière générale, on présente les mouvements de type nationaliste sous un tel jour que ceux-ci ne semblent pas avoir pour vocation la sécession.

### **Perspectives et points de vue multiples**

Les termes *perspectives* et *diversité* vont de pair au regard des concepteurs du cours *Canadian History* dans les écoles anglaises. Nous citerons un long passage -- mais un passage clé -- qui explicite leur vision :

The overriding principle for Canadian History 11 is diversity in a broad range of contexts. These would range from the many perspectives on specific issues of the various ethnic, linguistic groups involved to the effects of a diverse geography on the history and development of Canada. The diversity of perspectives (e.g. region, gender, class, ethnic [sic], racial...) is embedded throughout the course as it reflects the many peoples who have come to make up the nation of Canada. These diverse perspectives will be reflected in the documents that students study. [...] Even the organizing themes themselves, Development, Globalization... do not mean the same thing to all Canadians. The diversity of perspective on Canadian development is a good example. Has development in Canada been progress? Whose definition/perspective applies? Canada has a rich and complex history, in

---

<sup>549</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 100.

<sup>550</sup> Ibid., 101.

<sup>551</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 5-6.

many ways, because of the diversity of peoples, geography, and their perspectives<sup>552</sup>.

L'accent est donc clairement mis sur la multiplicité des perspectives, qui doit refléter la diversité.

Le cours *English 12 African Heritage* trouve sa justification dans le fait qu'il présente la perspective afro-canadienne ou afrocentrique (nous soulignons) : « This course encompasses the experience, study, and appreciation of language, literature, media, and communication *from an African heritage perspective*<sup>553</sup> ». Cela s'inscrit dans la tendance de prise en compte des minorités dans le domaine historique, tendance bien soulignée dans le cours *Global History*, où on évoque l'évolution de l'historiographie<sup>554</sup>.

Dans le cours *Canadian Literature*, les mots *point of views*<sup>555</sup>, *perspectives*<sup>556</sup> et *voices*<sup>557</sup> se réfèrent aussi bien à la diversité socio-culturelle qui produit les textes, qu'aux voix narratives internes et à la multiplicité de perspectives finalement intrinsèque à la littérature. On reconnaît en effet que tout texte -- dont l'histoire<sup>558</sup> -- tout discours, est un produit culturel, créé puis « lu » par des sujets -- culturels eux aussi. On peut voir « how texts work to reveal and produce values, identity, and position<sup>559</sup> » et « how responses and interpretations reflect different reader perspectives<sup>560</sup> ». N'est-ce donc pas aussi le cas pour le discours global sur l'identité canadienne ?

---

<sup>552</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 11.

<sup>553</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 1.

<sup>554</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Global History*. 7-8.

<sup>555</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 20-21, 29, 40.

<sup>556</sup> *Ibid.*, 18, 20, 38.

<sup>557</sup> *Ibid.*, 3, 20-21, 43, 46, 48.

<sup>558</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 11, 22.

<sup>559</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*. 12.

<sup>560</sup> *Ibid.*

Enfin, ce même cours considère également la façon dont le Canada est perçu par les étrangers : « the comments [about Canada and Canadians] should offer insights into Canada's attitude and values, the way Canadians view themselves, and the way other nationalities view Canadians<sup>561</sup> ». On relève en particulier le commentaire de Henry Kreisels, dans *The Betrayal* : « This is an innocent country<sup>562</sup> ». On met également des expériences et perspectives étrangères en rapport avec ce qui a cours au Canada : par exemple, la façon dont est pensée la souveraineté : « There are multiple perspectives regarding the concept of sovereignty. Students should be challenged to think outside the traditional Canadian and political context for sovereignty<sup>563</sup> ». Pour un décentrement total, on invite aussi les élèves à produire des cartes selon des perspectives multiples: inca, iroquoise, anglaise, chinoise, espagnole, musulmane, moghole<sup>564</sup>.

### **Valorisation et dépréciation de la différence**

*Une diversité plus ou moins bien reconnue : célébration et négation de la diversité*

La diversité est très bien reconnue, à l'image des voix littéraires représentatives de l'ensemble de la population : « Such voices can include historical/pioneer, First Nations, Francophone, African Canadian, immigrants voices<sup>565</sup> ». Il suffit de se référer à ce que nous avons déjà dit sur les perspectives pour s'en convaincre. On accorde d'ailleurs le même soin particulier à représenter la diversité internationale dans le cours *Global History*. La diversité au sein des différents groupes culturels est également

---

<sup>561</sup> Ibid., 49.

<sup>562</sup> Ibid.

<sup>563</sup> Ibid., 94.

<sup>564</sup> Ibid., 32.

<sup>565</sup> Ibid., 43.

soulignée. Cela est surtout vrai pour les Premières Nations<sup>566</sup> et les Noirs du Canada<sup>567</sup>, beaucoup moins par contre pour les communautés francophones.

La tendance générale va dans le sens du souci de représentation d'une réalité canadienne diverse ; on propose, par exemple, d'aider les élèves à découvrir « that Canada voices may be complex, diverse and even contradictory<sup>568</sup> ». Par contre, on relève aussi certains indices d'un mouvement contraire qui cherche à généraliser pour pouvoir faire ressortir une image simple et unique -- celle de la majorité -- des régions. On parle ainsi de «prevailing social and economic concerns of people in the region»<sup>569</sup> ou de «particular attitudes, beliefs, values, or habits that appear to be dominant or widespread in the regions or time periods studied<sup>570</sup> ». Une façon un peu étrange de défaire ce qui a été fait ailleurs...

#### *La différence : un droit ?*

Rappelons que le programme d'études du cours de droit dans les écoles anglaises de Nouvelle-Ecosse n'est pas accessible, et donc que les questions relatives à la Charte canadienne et aux diverses dispositions prises à l'attention des minorités auront, de fait, une moins grande visibilité dans notre analyse. Il est toutefois stupéfiant de ne voir aucune mention de ce type de considération dans le cours *Canadian History*.

#### *La diversité : un atout peu mis en valeur*

---

<sup>566</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 74.

<sup>567</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 9, 83 ; Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 1.

<sup>568</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian Literature*, 46.

<sup>569</sup> *Ibid.*, 27.

<sup>570</sup> *Ibid.*

Les programmes sont peu loquaces sur l'intérêt que peut présenter la diversité. Ils n'en disent d'ailleurs guère plus sur les difficultés créées par la diversité. On souligne tout de même comment autrui permet de mieux se connaître : «This approach (Afrocentricity) will enable students to become more aware of how these texts can be studied as a body of work that has influenced important elements of all cultures and histories<sup>571</sup> » ; «to hear of one's homeland from one who has a different identity and perspective can be challenging as well as illuminating<sup>572</sup>».

*En bref sur la dimension sociétale dans les écoles anglaises de Nouvelle-Ecosse*

Il est difficile ici de formuler une note de synthèse car les tendances varient énormément d'un cours à l'autre ; du coup, ce que l'on affirme ici sera démenti là. L'image d'ensemble reste celle d'un ensemble curriculaire qui reflète tout de même l'idée sous-jacente à la politique du multiculturalisme, sans vouloir toutefois trop s'appesantir sur l'arsenal proprement politique et législatif qui l'encadre et toute la portée qu'une telle politique pourrait/devrait avoir. Ainsi, ce sont les cours de littérature qui sont surtout représentatifs de l'éducation multiculturelle.

Les cours afro-canadiens opèrent une « petite révolution » dans la distribution habituelle Anglais/Français/Autochtones/minorités ethniques, avec une percée intéressante, bien que pas exploitée à son maximum, de la question raciale. Il y a donc sans doute plus à faire pour une véritable inclusion dans le discours national « central » des Noirs canadiens. Pour les Autochtones, c'est, semble-t-il, chose faite.

---

<sup>571</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 1.

<sup>572</sup> *Ibid.*, 7.

On remarque que les Français ne font pas vraiment figure de minorité ; leur invisibilité nous pousse à croire qu'ils sont considérés comme partie prenante du *nous* majoritaire.

### **Dimension sociétale - Ecoles françaises**

Notons dès l'abord que notre analyse devra parfois se dédoubler pour suivre le chemin de la question du multiculturalisme pour le Canada dans son ensemble et/ou pour l'Acadie, cette dernière supplantant parfois le premier, à l'image du cours d'*Etudes acadiennes* qui jouit du même statut que celui d'*Histoire du Canada*.

#### **Un discours national fermé**

La mesure du premier indicateur n'est pas évidente dans les écoles françaises de Nouvelle-Ecosse. En effet, les programmes semblent tiraillés entre des tendances apparemment opposées. D'un côté, les cours sont pleins de références nostalgiques à un temps de l'Acadie glorieuse à laquelle sont liés événements et personnages mythiques, bien ancrés dans l'imaginaire local : c'est le cas d'Évangéline<sup>573</sup> et des personnages féminins d'Antonine Maillet<sup>574</sup> ; c'est le cas aussi du grand dérangement<sup>575</sup> ; c'est le cas, enfin, de vieilles traditions, comme celle des aboiteaux<sup>576</sup> ou des soirées de l'Ordre du bon temps<sup>577</sup>.

Malgré tout, l'évolution de l'identité acadienne est évidente et la question de l'identité acadienne aujourd'hui semble ouverte. Il y a des efforts pour recréer ou écrire

---

<sup>573</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 69, 76.

<sup>574</sup> Ibid., 76.

<sup>575</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 58.

<sup>576</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 43.

<sup>577</sup> Ibid., 35.

l'histoire (au sens de l'identité) de l'Acadie d'aujourd'hui. On pose donc explicitement la question de savoir ce qu'est un Acadien ou une Acadienne<sup>578</sup>, de définir ce qu'est l'Acadie contemporaine grâce à de nouveaux symboles qui pourraient la représenter<sup>579</sup>, et de discuter des grandes préoccupations de la jeunesse acadienne d'aujourd'hui<sup>580</sup>.

Une nouvelle histoire pourrait être entrain de s'écrire : « Les cours de Sciences Humaines doivent s'orienter vers une connaissance de l'évolution de l'humanité qui reconnaît le passé comme un élément qui a un impact déterminant sur le présent et qui permet de juger de ce qui est envisageable dans le futur<sup>581</sup> ». Reste à juger dans quelle mesure il s'agit réellement d'un nouveau départ. Il paraît en effet difficile, d'après notre corpus, de s'affranchir d'un passé qui apparaît comme un « âge d'or », et à partir duquel l'histoire se présente comme un déclin ; il semble que les Acadiens soient en quête perpétuelle de ce « paradis perdu ». Les parallèles affluent en effet entre aujourd'hui et hier- en particulier l'hier du 18<sup>e</sup> siècle. On compare les populations de 1750 et d'aujourd'hui<sup>582</sup>, ainsi que le partage des ressources naturelles<sup>583</sup> ; on compare l'impact des aboiteaux en Acadie d'hier et d'aujourd'hui<sup>584</sup> ; on fait imaginer aux élèves une présentation en parallèle du discours d'un délégué imaginaire du 18<sup>e</sup> siècle et de celui d'un politicien acadien imaginaire contemporain<sup>585</sup>. On se demande finalement : « Les

---

<sup>578</sup> Ibid., 69 et 75.

<sup>579</sup> Ibid., 72-73.

<sup>580</sup> Ibid., 73.

<sup>581</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Programme des écoles publiques 2003-2004*, 67.

<sup>582</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 45.

<sup>583</sup> Ibid., 36.

<sup>584</sup> Ibid., 46-47.

<sup>585</sup> Ibid., 57.

Acadiens ont-ils un sentiment d'identité propre comme au début du 18<sup>e</sup> <sup>586</sup> ? » ou encore : « Sommes-nous plus Acadiens ou Canadiens depuis la 2<sup>e</sup> guerre mondiale ? <sup>587</sup> », ce qui suppose que l'identité acadienne semble se dissoudre petit à petit ; or, face à cette menace, les pratiques d'antan, le retour à la vie passée, semblent être les seuls à pouvoir garantir le maintien de l'identité acadienne. En effet, « les Acadiens tentent de continuer ce travail de groupe ou cette entraide communautaire (les aboiteaux) pour assurer l'épanouissement de la société acadienne <sup>588</sup> ».

Le cours d'*Histoire du Canada* offert dans les écoles françaises suit une organisation chronologique et propose les cinq modules qui suivent : la rencontre, les régimes français et britannique, l'émergence d'une nation, le Canada et le monde, et le Canada d'aujourd'hui et de demain. Aussi, si des liens sont faits entre la société présente et les faits passés, la présentation choisie semble privilégier la narration et être tournée davantage vers le passé, même si on choisit pour intitulés des questions : pour le premier module, l'introduction s'ouvre avec la question suivante : « Qui profite de la rencontre entre Européens et Autochtones ? <sup>589</sup> ». De même, dans le troisième, consacré à « l'émergence d'une nation » : « Quelle région canadienne profite le plus de la Confédération ? <sup>590</sup> » ; ce sont, d'après nous, de fausses questions qui permettent simplement une approche plus pédagogique éveillant la curiosité des élèves. La réponse est déjà « toute vue ». D'ailleurs, la légitimité de la nation canadienne semble même être remise en cause du fait non seulement de la mondialisation mais aussi des dissensions internes : « La nation canadienne a-t-elle une raison d'être à cette époque où

---

<sup>586</sup> Ibid., 43.

<sup>587</sup> Ibid., 78.

<sup>588</sup> Ibid., 43.

<sup>589</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 33.

<sup>590</sup> Ibid., 63.

la mondialisation est de plus en plus importante ? La fédération canadienne dessert-elle [sic] les besoins de tous les Canadiens et de toutes les régions du Canada ?<sup>591</sup> ».

En bref, on entrevoit de fausses ouvertures vers un futur acadien qui célèbre en fait le passé (uniculturel) et voit une impasse pour la nation canadienne (multiculturelle).

### **Un discours qui renforce le retranchement**

#### *Retranchement acadien*

Nous utilisons ici le terme *retranchement*, car il nous semble que le programme tel qu'il se présente dans les écoles acadiennes/ françaises opère une mise à distance de la communauté acadienne (qui est celle des élèves) de l'ensemble du Canada. Autrement dit, c'est un type d'exclusion un peu inattendu, où la minorité semble exclure la majorité, ou encore s'exclure d'elle-même de la majorité. Ceci semble être le propre de la mythologie de l'âge d'or identifié plus haut. Selon Raoul Girardet<sup>592</sup>, « la mythologie de l'Age d'or tend toujours, ou presque toujours, à édifier le modèle d'une communauté close, étroitement resserrée dans la chaleur de son intimité protectrice ». La nation acadienne supplante en quelque sorte la nation canadienne. Remarquons que les élèves sont tenus de choisir entre le cours d'*Etudes acadiennes* et le cours d'*Histoire du Canada*, si bien que l'un exclut l'autre.

La place des autres francophones du Canada dans leur ensemble est plutôt minime. On se limite à comparer une fois les diverses communautés : acadienne,

---

<sup>591</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 95.

<sup>592</sup> Raoul Girardet, *Mythes et mythologies politiques*, 127.

franco-ontarienne, franco-manitobaine, fransaskoise<sup>593</sup>, et à évoquer la question du Québec (mouvement indépendantiste, loi 101, Lac Meech)<sup>594</sup>.

### *Inclusion modeste des Afro-Canadiens*

Concernant les Afro-canadiens, il est à remarquer que les cours *African Canadian Studies* et *African Heritage Literature* n'ont pas leur équivalent dans les écoles françaises. Il faut rappeler que c'est la division des services aux élèves du secteur anglophone qui assure la supervision en ce qui concerne « les relations entre ethnies, l'enseignement antiraciste, le pluralisme culturel et les problèmes de droits de la personne<sup>595</sup> ». De même, la division des services afro-canadiens qui est responsable de la coordination et du développement de la politique du Ministère de l'éducation et de la culture en réponse au Rapport sur l'éducation du Comité consultatif sur les apprenants noirs<sup>596</sup> est situé au sein de la direction de la programmation anglaise. La personne que nous avons interrogée à ce sujet à la direction des services acadiens et de langue française nous a signalé que certains enseignants des écoles françaises avaient suivi une formation adéquate pour fournir ce type d'enseignement et que par ailleurs, l'offre généralisée du cours serait une bonne chose à instaurer. Reste à savoir ce qu'il en adviendra et ce qui a réellement cours dans les classes. En tout cas, nous sommes d'avis que, d'après les sources du cours d'études afro-canadiennes, ce dernier aurait surtout comme cible les élèves afro-canadiens. Or ces derniers étant, pour la grande majorité des anglophones, un cours de ce type pourrait être peu approprié dans les écoles françaises. On note toutefois ici et là des références partielles à cette frange de la

---

<sup>593</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 103.

<sup>594</sup> *Ibid.*, 95-96.

<sup>595</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Programme des écoles publiques 2003-2004*, 38.

<sup>596</sup> Black Learners Advisory Committee, *BLAC Report on Education*.

population : dans le cours de *Sociologie*, on évoque, en effet, les valeurs nord-africaines<sup>597</sup>, tandis que le cours d'*Histoire du Canada* mentionne Africville<sup>598</sup> et les Loyalistes noirs<sup>599</sup>.

*Premières Nations : pas de traitement « spécifique »*

Même remarque ici que pour les cours « afro-canadiens » : le cours *Mi'kmaq Studies 10* est, lui aussi, exclusif aux écoles anglaises. Pourtant les relations entre Mi'kmaq et Français sont au cœur de l'histoire des Français d'Amérique. On peut donc s'interroger sur les choix opérés par la direction des services acadiens et de langue française. A ce sujet, nous avons obtenu une réponse vague assurant qu'il n'y avait pas de projet immédiat d'instaurer ce cours dans les écoles françaises mais que cela pourrait être « une éventualité à moyen terme ».

Quoi qu'il en soit, même sans se voir attribuer un cours spécifique, les Autochtones sont relativement bien « représentés » au sein du programme français de Nouvelle-Ecosse. Le cours d'*Etudes acadiennes* insiste en particulier sur le fait que les premiers habitants ont permis aux colonisateurs de survivre et de s'établir au Canada<sup>600</sup>. Les Autochtones existent donc surtout comme agents facilitateurs dans la phase de colonisation. A ce sujet, remarquons que le cours d'*Histoire planétaire* réserve une place de choix aux questions de colonialisme, décolonialisme et néocolonialisme, sans toutefois en exploiter la portée sur les populations autochtones canadiennes<sup>601</sup>. Aussi,

---

<sup>597</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 58.

<sup>598</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 62.

<sup>599</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 54.

<sup>600</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 33.

<sup>601</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 53-62.

limites locales du cours d'*Etudes acadiennes* obligent, on s'arrête simplement aux Mi'kmaq sans évoquer les autres peuples autochtones d'autres régions.

L'*Histoire du Canada* offre une approche plus globale et propose d'ailleurs de comparer les caractéristiques principales des sociétés autochtones<sup>602</sup>. On tient compte aussi de la façon dont ils ont « vécu » certaines périodes de l'histoire (commerce des fourrures<sup>603</sup>; traités canadiens<sup>604</sup>, traités signés entre Autochtones et gouvernement<sup>605</sup>, revendications actuelles<sup>606</sup>).

Par contre, les Autochtones sont absolument exclus du cours de *Droit 12*, lequel précise simplement qu'il « importe de discuter l'existence des nations autochtones avant l'arrivée des deux autres peuples « colonisateurs » après en avoir appelé à « la notion de « deux peuples fondateurs » qui justifie la reconnaissance de l'anglais et du français comme langues officielles au Canada<sup>607</sup> ». Aussi seuls le droit civil et la *Common Law* sont signalés comme bases du droit au Canada, sans autre référence aux contributions autochtones<sup>608</sup>. Plus alarmant encore : les droits des Autochtones et la question des traités n'ont pas droit de cité ici... Il s'agit plutôt de considérer le droit et ses applications pour les Acadiens. La question des droits des Autochtones apparaît ailleurs

---

<sup>602</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 34-35.

<sup>603</sup> *Ibid.*, 39 et 46.

<sup>604</sup> *Ibid.*, 53.

<sup>605</sup> *Ibid.*, 50.

<sup>606</sup> *Ibid.*, 38 et 50.

<sup>607</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Droit*, 62.

<sup>608</sup> *Ibid.*, 18.

de façon un peu dispersée dans les cours de *Sciences politiques*<sup>609</sup> et d'*Etudes acadiennes*<sup>610</sup>.

### *Nouveaux Canadiens*

Notons que les « nouveaux Canadiens », même francophones, ne sont pas du tout considérés dans une éventuelle nouvelle équation acadienne, ce qui corrobore bien sûr nos remarques précédentes sur la tendance à vouloir répliquer le passé. Il y a les Acadiens d'un côté, et les autres de l'autre ; jamais on ne considère que l'identité acadienne est transformée avec l'inclusion des immigrants. Ainsi, « le monde de l'Age d'or est celui des horloges arrêtées<sup>611</sup> », arrêtées à une époque où l'Autre n'existe pas.

Les immigrants trouvent toutefois une large vitrine au sein du cours d'*Histoire du Canada*. Le ton est essentiellement empathique à l'encontre d'individus qui ont vécu et survécu à de véritables périples<sup>612</sup>. C'est l'expérience humaine qui occupe ici le devant de la scène plutôt que l'aspect économique souvent lié à l'immigration. Cette dimension n'est pas tout à fait exclue<sup>613</sup> ; les immigrants ont joué un rôle clé dans l'industrialisation, l'urbanisation et la colonisation de l'Ouest<sup>614</sup> ; ils ont aussi participé à certains développements sociaux, comme la création d'associations ouvrières<sup>615</sup>. Ils

---

<sup>609</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sciences Politiques*, 76 et 80.

<sup>610</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 62.

<sup>611</sup> Raoul Girardet, *Mythes et mythologies politiques*, 129.

<sup>612</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 56-57, 68.

<sup>613</sup> *Ibid.*, 69.

<sup>614</sup> *Ibid.*

<sup>615</sup> *Ibid.*, 57.

sont parfois aussi inclus dans les causes des groupes minoritaires ayant subis des injustices<sup>616</sup>.

### **Le multiculturalisme : silences, critiques et déformations**

#### *Culture*

Le poids du multiculturalisme est très marginal dans les programmes des écoles françaises et lorsqu'on touche du doigt la question, c'est pour brouiller davantage une question déjà complexe. Le cours de *Sociologie 12<sup>e</sup> année* propose ainsi un éclairage (plutôt assombrissant) des concepts importants concernant les questions de culture et de citoyenneté. Le 2<sup>e</sup> module, en particulier, est consacré à la culture. On y retrouve l'idée que chaque individu serait associé à une (et une seule) culture. Dans les pistes d'enseignement, on peut lire : « demander aux élèves d'identifier les éléments de leur propre culture<sup>617</sup> ». Ce qui est intrigant est la liste proposée. D'abord sont juxtaposés des items extrêmement divers : « culture acadienne, culture canadienne, culture québécoise, culture libanaise, culture punk, culture rock, culture sk8t<sup>618</sup> ». On va ainsi d'éléments « nationaux » à des éléments « artistiques ». Peut-on raisonnablement se dire que sa culture est la culture « rock » (exclusivement) ? Pourquoi ne pas proposer la culture du basket-ball, du fast-food, par exemple ? Finalement, tout comportement ou goût semble étiqueté du terme *culture*. Plus intrigant encore est l'exclusion supposée par l'impératif d'être lié à une seule culture : on est alors de culture canadienne *ou* de culture acadienne, québécoise, libanaise. D'ailleurs, qu'est-ce qui « se cache » derrière l'expression *culture canadienne* ? S'agit-il de la culture anglo-saxonne ? Et finalement,

---

<sup>616</sup> Ibid., 86.

<sup>617</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 52.

<sup>618</sup> Ibid.

doit-on se voir imposer un choix entre être canadien ou être acadien ? Ne doit-on pas s'attendre à une désolidarisation face à la culture dite canadienne quand on insinue chez les jeunes ce type de croyance/confusion ? Plus loin, sont mises côte à côte des « cultures » nationales et religieuses. Ce qui laisse entendre qu'on ne peut être à la fois de culture canadienne et de culture musulmane, par exemple.

Nous l'avons déjà suggéré : il est temps d'offrir un cadre conceptuel rendant davantage compte de la réalité. A notre sens, la post ethnicité<sup>619</sup>, l'idée d'affiliation culturelle multiple qui la sous-tend ainsi que celle d'un nationalisme civique devraient trouver leur place dans les débats sur la culture. En tout cas, difficile au sein d'un échafaudage aussi décousu de construire une conception réellement multiculturelle supposant égalité et intégration sous l'aile englobante de la citoyenneté canadienne.

### *Multiculturalisme*

Ce qui a été dit à propos de la culture vaut aussi pour le multiculturalisme, qui est défini comme « une conception de la société où tous les groupes ethniques bénéficient d'une égalité culturelle et politique<sup>620</sup> ». Pour un terme aussi important, davantage de précautions et de rigueur seraient de mise, quitte à fournir une série de définitions permettant de couvrir l'ensemble des acceptions du terme (comme fait de société, idéologie ou orientation politique)<sup>621</sup>. Un tel raccourci, loin d'éclaircir une réalité pour le moins complexe, insinue des possibles contresens, en particulier entre l'idéal multiculturaliste et la politique du multiculturalisme en vigueur au Canada. Les Canadiens japonais sont-ils en effet politiquement à égalité avec les Acadiens ou les

---

<sup>619</sup> David Hollinger, *Postethnic America*.

<sup>620</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 58.

<sup>621</sup> Michael Dewing, « Le multiculturalisme, » 1.

Mi'kmaq ? Plus loin, on reste dubitative devant le terme *culture multiculturelle*<sup>622</sup>, qui n'est pas explicité. S'agit-il d'une catégorie « fourre-tout » pour tous ceux qui ne peuvent être classés dans une seule des autres cultures, et qui auraient des affiliations culturelles multiples ?

Le même type d'approximation apparaît dans le cours *Carrière et Vie*, où on lit (nous soulignons) : « notre société étant de plus en plus *multiculturaliste*, il est important de vivre en harmonie avec les gens, peu importe la race, la nationalité, l'âge, le sexe, la langue, la religion, etc. <sup>623</sup> ». Or, que veut-on dire par une société *multiculturaliste* ? Une société multiculturelle, qui, de fait, est constituée de personnes issues de diverses cultures ? Ou bien une société qui a choisi de suivre une certaine position politique permettant l'égalité des cultures ? C'est une question de portée considérable : cela revient à se demander si le Canada subit ou revendique *sa* politique de multiculturalisme.

Il est également question de la politique de multiculturalisme, abordée par le biais d'un débat sur les apports et les inconvénients d'une telle politique<sup>624</sup>. Les arguments proposés demandent à être vérifiés, ou mieux présentés. On déclare en effet que la politique de multiculturalisme « nie l'existence des deux peuples fondateurs, ralentit l'intégration des immigrants dans la société canadienne, encourage les stéréotypes et le racisme<sup>625</sup> ». Ce type de discours se fait l'écho d'auteurs comme Gwyn<sup>626</sup>, Bibby<sup>627</sup> ou Bissoondath<sup>628</sup>; le dernier déplorant ainsi : « Depending on

---

<sup>622</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 60.

<sup>623</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et vie*, 72.

<sup>624</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 62.

<sup>625</sup> Ibid.

<sup>626</sup> Richard Gwyn, *Nationalism without Walls*.

<sup>627</sup> Reginald W. Bibby, *Mosaic Madness*.

stereotype, ensuring that ethnic groups will preserve their distinctiveness in a gentle and insidious form of cultural apartheid, multiculturalism has done little more than lead an already divided country down the path to further social divisiveness<sup>629</sup>».

Sans vouloir relancer la polémique autour de ce débat, nous rappellerons que d'autres voix (comme celle de Kymlicka<sup>630</sup>) défendent l'idée contraire et reconnaissent que cette politique aide justement les nouveaux venus à s'intégrer ; ce processus a simplement lieu sur le moyen terme. En tout cas, la présentation des divers arguments devrait mentionner ce type de considération.

Les autres occurrences du terme *multiculturalisme* ne sont guère précises. On invite par exemple simplement les élèves à faire une recherche sur le multiculturalisme<sup>631</sup>. En outre, si le cours de *Droit* est prolix en ce qui concerne la Charte canadienne et la loi sur les langues officielles, il reste absolument muet sur la loi sur le multiculturalisme.

Pour finir, une piste intéressante semble être ouverte dans le cours de *Sciences Politiques* quand il est question du nationalisme. On évoque tour à tour les notions de *nationalisme ethnique* et de *nationalisme civil*, puis celle d'*Etat multinational*<sup>632</sup>. Or, il n'en ressort aucune articulation claire entre ces termes. Comment sont ainsi gérées minorités nationales et minorités ethniques au sein du système citoyen canadien ? Le problème ici est que la conception de la nation semble doubler celle de la culture décrite

---

<sup>628</sup> Neil Bissoondath, *Selling Illusions*.

<sup>629</sup> Ibid., 90.

<sup>630</sup> Will Kymlicka, *Finding our way*, 41.

<sup>631</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 100.

<sup>632</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sciences Politiques*, 56.

plus haut : on retrouve en effet l'idée d'appartenance à *une* nation<sup>633</sup> ; s'agit-il de la nation *civile* ou de la nation *ethnique* ?

Pour conclure sur cet indicateur, nous dirons simplement que la promotion du multiculturalisme n'est, loin s'en faut, pas assurée par l'explicitation et la défense des mesures entreprises par le gouvernement, et qu'on déplore plutôt un certain flou qui nuit évidemment à l'ancrage de l'idée de multiculturalisme dans les esprits des élèves.

### **Un Etat multinational**

Nous l'avons évoqué précédemment : le cours de *Sciences politiques* traite explicitement de l'Etat multinational. Il est intéressant de noter à ce sujet que si l'on revient en arrière sur l'idée des nations fondatrices<sup>634</sup> (Premières Nations, France et Grande-Bretagne), il reste en revanche difficile de formuler l'existence présente d'une nation « anglophone », « a nation that dares not speak its name<sup>635</sup> ». On a ainsi recours au subterfuge de la formule « nation canadienne », propre à une vision pancanadienne habituellement nourrie par les Canadiens anglophones. Or, ainsi formulée par des francophones, une telle vision pousse inmanquablement à exclure les nations acadiennes et québécoises du Canada.

L'Acadie occupe une place tout à fait centrale dans les programmes français. On insiste sur la question d'autonomie politique et sur le sentiment d'une identité propre<sup>636</sup>. On va d'ailleurs jusqu'à suggérer un pas en avant dans l'autonomisation, en proposant un débat sur le mérite d'une province acadienne<sup>637</sup>. L'Acadie vole en quelque sorte la

---

<sup>633</sup> Ibid., 66.

<sup>634</sup> Ibid.

<sup>635</sup> Philip Resnick, *Thinking English Canada*.

<sup>636</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 43.

<sup>637</sup> Ibid., 56.

vedette au Québec qui jouit d'une couverture marginale en comparaison. Toutefois, la cause québécoise trouve dans les programmes un traitement favorable. On insinue par exemple que les accords de Meech ne corrigeaient pas suffisamment les carences soulignées par le Québec<sup>638</sup>. Aussi, la question québécoise s'inscrit dans la tendance mondiale vers un « renouveau du nationalisme », au même titre que le nationalisme serbe ou l'indépendance de l'Ukraine<sup>639</sup> ; elle paraît donc correspondre à un mouvement « naturel ».

Plus surprenant est l'évocation du Nunavut, qui va de soi, mais qui reste une exception par rapport aux autres provinces. Ici, on propose aux élèves de discuter de la signification de la création du Nunavut et de discuter également plus généralement de l'autonomie autochtone<sup>640</sup>.

Concurremment aux mouvements « nationaux/ethniques », on évoque la question des régions<sup>641</sup>. En plus de la question du Québec, on suggère la désolidarisation des Maritimes et de l'Ouest vis-à-vis de la fédération canadienne<sup>642</sup>.

En tout cas, le nationalisme est presque systématiquement associé à une forme de rupture. D'ailleurs, parmi les différentes formes du nationalisme citées dans le cours d'*Histoire planétaire* (« séparatiste, souverainiste, extrémiste, ethnique, expansionniste<sup>643</sup>»), nous trouvons que trois relèvent d'un nationalisme de rupture. En outre, dans ce même cours, le nationalisme est ainsi défini : « idéologie qui revendique

---

<sup>638</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 96.

<sup>639</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 100-101.

<sup>640</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 100.

<sup>641</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sciences Politiques*, 12, 90.

<sup>642</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 63, 79, 82, 95.

<sup>643</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 100.

le droit de créer une nation (ou état [sic]) et qui exprime un patriotisme *excessif*<sup>644</sup>». Une connotation bien péjorative, en tout cas, tant qu'il ne s'agit pas de la nation acadienne. Donc, la conception multinationale paraît valable au sein du Canada, mais semble pousser à une autonomie bien marquée pouvant menacer la survie de l'ensemble.

### **Perspectives et points de vue multiples**

Si cela n'est pas formulé aussi explicitement que dans les programmes des écoles anglaises, on remarque toutefois une insistance sur l'analyse des divers points de vue sur une même question. Pour le troisième module du cours *d'Histoire du Canada*, consacré à « l'émergence d'une nation », l'introduction s'ouvre avec la question suivante : « Quelle région canadienne profite le plus de la Confédération ?<sup>645</sup> ». Sont en particulier abordés les points de vue de l'Atlantique, du Canada Uni, et de l'Ouest. De même, on met en évidence la différence de perspective entre le Canada anglais et le Canada français à propos de la question de Riel<sup>646</sup>, ou encore de la déportation des Acadiens<sup>647</sup>. On intègre aussi le point de vue autochtone sur les questions de la rencontre entre Européens et Autochtones<sup>648</sup>, des traités<sup>649</sup>, de la confédération et des luttes franco-anglaises.

Par ailleurs, les perspectives de certains groupes sont comparées à celles de la majorité ; on compare ainsi les spiritualités autochtone et chrétienne<sup>650</sup> ; on compare

---

<sup>644</sup> Ibid., 92.

<sup>645</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 63.

<sup>646</sup> Ibid., 64.

<sup>647</sup> Ibid., 58.

<sup>648</sup> Ibid., 36.

<sup>649</sup> Ibid., 50.

<sup>650</sup> Ibid., 34 ; Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 37.

aussi les valeurs nord-américaines aux valeurs africaines<sup>651</sup>. En outre, on précise que certains comportements, dont la polygamie, seront jugés différemment selon la culture.

Finalement on souligne que la multiplicité d'interprétations est le propre de l'Histoire<sup>652</sup> et on familiarise les élèves à la prise en compte de diverses voix quant à l'analyse d'un événement, d'un personnage ou d'un phénomène historique<sup>653</sup>. On mentionne les différents points de vue d'historiens sur la conquête<sup>654</sup>, la conscription<sup>655</sup>, l'affaire Riel<sup>656</sup> ou l'entrée de Terre-Neuve dans la Confédération<sup>657</sup>. Cette différence de perspectives est présentée comme étant le propre des sciences humaines : « L'élève doit profiter des cours de sciences humaines pour véritablement comprendre que des points de vue peuvent être différents, dépendants de la perspective où l'on se situe. Le respect des différences est l'aboutissement logique de la démarche<sup>658</sup>».

Les perspectives étrangères sont rarement convoquées. Le cours *d'Histoire planétaire* se prête à la mise en rapport avec la situation canadienne, mais cette piste d'exploitation n'apparaît pas explicitement. Pareillement, les cours de français intègrent l'ensemble de la francophonie mondiale<sup>659</sup>, mais on ne voit guère l'impact que cela peut avoir sur la construction/perception identitaire, d'autant plus que le contenu canadien se retrouve noyé au milieu d'auteurs majoritairement français. Pour la 10<sup>e</sup> année, les

---

<sup>651</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 58.

<sup>652</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 38-39.

<sup>653</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 39.

<sup>654</sup> *Ibid.*, 48.

<sup>655</sup> *Ibid.*, 70.

<sup>656</sup> *Ibid.*, 72.

<sup>657</sup> *Ibid.*, 88.

<sup>658</sup> *Ibid.*, 17.

<sup>659</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Français 9 à 12*, 18, 38, 54.

œuvres proposées sont : *La belle bête* de la Québécoise Marie-Claire Blais, *L'avare* de Molière et *Mariaagélas* de l'Acadienne Antonine Maillet<sup>660</sup>. Pour la 11<sup>e</sup> année : *Moi, Tituba, sorcière noire de Salem* de la Guadeloupéenne Maryse Condé, *Les fleurs du Mal* de Baudelaire, et *Notre-Dame de Paris* de Victor Hugo<sup>661</sup>. Enfin, pour la 12<sup>e</sup> année : *Emile ou de l'éducation de Rousseau*, *La vie devant soi* de Romain Gary et *Les fables* de La Fontaine<sup>662</sup>. Le mélange de perspectives est intéressant dans le cadre d'une littérature comparée mettant en évidence les particularités de la littérature canadienne (et/ou acadienne). Cela dit, en 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années, il n'y a aucun auteur canadien au programme. Autant dire que la démarche n'a rien à voir avec ce qui se fait dans les écoles anglaises, où on considère la littérature comme l'expression de l'identité nationale. Nous trouvons cela particulièrement étonnant dans un programme où l'absolue priorité de la culture franco-canadienne est scandée à tout bout de champs.

### **Valorisation ou dépréciation de la différence ?**

#### *Une diversité plus ou moins reconnue : diversité et amalgames*

Dans les écoles françaises de Nouvelle-Ecosse, le mot *diversité* n'est pas, comme pour les écoles anglaises, la pierre angulaire des programmes. Nous avons donc plutôt l'image de blocs monolithiques homogènes, en particulier quand il s'agit des Acadiens ou des immigrants. Les diverses sociétés autochtones sont, elles, distinguées. On fait ainsi comparer les caractéristiques principales des sociétés autochtones et on cite

---

<sup>660</sup> Ibid., 120-121.

<sup>661</sup> Ibid., 124.

<sup>662</sup> Ibid., 128.

comme groupes/territoires : « pacifique, plaines, inuit, subarctique, grands lacs+Saint-Laurent, Golfe et Atlantique<sup>663</sup> ».

Le cours de *Sociologie* invite bien à préciser les différences chez les diverses cultures : « langue, opinions, croyances religieuses, identification selon le genre, valeurs, symboles, traditions, rites, idéologies, modèles de comportements, etc.<sup>664</sup> ». Or, vu la conception qui est faite de la culture (avec une relégation de l'ethnique, le religieux, etc. hors de la culture canadienne), on ne peut considérer cela comme une donnée pertinente pour notre propos. Il s'agit plutôt d'une diversité qui exclut, qui isole.

#### *La différence : un droit pour les Canadiens français*

La différence est effectivement perçue comme un droit, mais un droit qu'on accorde seulement à une portion privilégiée de la population. Toutes les différences ne sont donc pas tolérées/encouragées de la même façon. En fait, quand il est question des droits à la différence, il s'agit presque exclusivement des droits linguistiques, plus particulièrement ceux des francophones. Ainsi tous les cours se doivent de veiller à ce que (nous soulignons) « les finissantes et les finissants [soient] capables par exemple, de *faire valoir leurs droits* et d'assumer leurs responsabilités en tant que francophones ». On annonce aussi clairement que « le cours de droit met l'emphase sur la réalité linguistique minoritaire de la communauté acadienne et francophone<sup>665</sup> ». Dans ce cours, on présente tout l'arsenal législatif consacré à la défense et à l'épanouissement de la langue française : les droits linguistiques de la charte<sup>666</sup>, la loi sur les langues

---

<sup>663</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 35.

<sup>664</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 58.

<sup>665</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Droit*, 18.

<sup>666</sup> *Ibid.*, 10 et 62.

officielles<sup>667</sup> et la loi néo-écossaise sur l'ombudsman<sup>668</sup>. On insiste plus particulièrement sur les lois relatives à l'enseignement en français<sup>669</sup> et la communication en français avec des institutions fédérales<sup>670</sup>. D'autres cours se font l'écho de ces considérations : dans le cours de *Sciences Politiques*, on évoque l'instruction dans la langue minoritaire<sup>671</sup> et la question des écoles acadiennes<sup>672</sup>. On regrette d'ailleurs même que ces lois n'aillent pas plus loin, en protégeant, par exemple, de la discrimination basée sur la langue<sup>673</sup>.

Par rapport au sort réservé à la question de la langue française, les autres types de différence sont sous-représentés. On évoque toutefois le droit à l'égalité qui protège contre toute discrimination « sur la base de la race, de la langue, de la nationalité ou de l'ethnicité, de la couleur, de la religion (...) »<sup>674</sup>. Aussi, plusieurs exemples liés à la religion sont proposés : le droit de pratiquer la religion musulmane<sup>675</sup>, ou encore, pour les bouddhistes, le droit d'accéder à la fonction publique<sup>676</sup>. On ne peut donc pas parler d'une véritable reconnaissance de la différence si celle-ci ne s'applique pas à tous, en particulier à la « troisième force » canadienne (soit les minorités raciales et ethniques hors Autochtones et les Canadiens français).

---

<sup>667</sup> Ibid., 10.

<sup>668</sup> Ibid., 10 et 57.

<sup>657</sup> Ibid., 30 et 56.

<sup>670</sup> Ibid., 56-57.

<sup>671</sup> Ibid., 76.

<sup>672</sup> Ibid., 80.

<sup>673</sup> Ibid., 57.

<sup>674</sup> Ibid., 56.

<sup>675</sup> Ibid., 30.

<sup>676</sup> Ibid., 56.

### *La différence n'est pas un atout*

Si on mentionne, dans le cours *Carrière et Vie*, la valeur de la diversité canadienne<sup>677</sup>, ailleurs, celle-ci reste bien discrète, voire questionnée. On suggère, par exemple, que la conséquence, pour la société dans son ensemble, de la politique de multiculturalisme, c'est d'ébranler la cohésion nationale et de ralentir l'intégration<sup>678</sup>. On suggère, au même titre, que l'assimilation peut-être bénéfique<sup>679</sup>. Finalement, du fait même de la diversité canadienne, et des besoins différents des Canadiens<sup>680</sup>, on remet en question le bien-fondé de la fédération canadienne, qui ne peut satisfaire aux besoins de chacun. Autrement dit : oui, il y a bien diversité, mais celle-ci n'a pas particulièrement lieu d'être célébrée.

### *En bref sur la dimension sociétale en Nouvelle-Ecosse*

On peut répondre assez catégoriquement que non, les programmes des écoles françaises de Nouvelle-Ecosse n'offrent aucun soutien, en tout cas au niveau sociétal, à la vision projetée par la politique du multiculturalisme. Le seul indicateur qui pourrait aller dans le sens d'une société multiculturelle est celui des perspectives multiples. Pourtant, même si, effectivement, il y a multiplicité de perspectives, cela est lié aux disciplines, et ne sert en rien l'image d'une nation qui vit harmonieusement ses différences. Comme pour les écoles anglaises, on note une tendance à insister sur le contenu néo-écossais. Dans les écoles françaises, l'étau semble se fermer d'avantage encore et se calque sur une frontière ethnique, celle des Acadiens. L'ensemble

---

<sup>677</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et vie*, 28.

<sup>678</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 62.

<sup>679</sup> *Ibid.*, 66.

<sup>680</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 95.

mythologique acadien est ravivé au sein du programme et peut difficilement s'accommoder du mythe concurrent d'une identité nationale multiculturelle.

### **Dimension groupale/intergroupale**

Pour cette dimension où les données sont plus parcimonieuses et les écarts entre les écoles anglaises et françaises moindres, nous avons opté pour une analyse groupée des deux ensembles.

### **Volonté d'établir une société multiculturelle juste**

Les cours d'histoire reviennent sur différents types d'injustices dont ont été victimes toutes sortes de groupes minoritaires. Il est essentiellement question des déportations et autres déplacements de population, ce qui s'explique peut-être par la sensibilité à cette question dans la région due au traumatisme lié au « grand dérangement<sup>681</sup> ». En dehors de références faites justement aux Acadiens, on parle des Autochtones (les Cris de la Baie Saint James<sup>682</sup>, les Mi'kmaq<sup>683</sup>, les Métis de la rivière rouge<sup>684</sup>) et des Afro-Canadiens d'Africville<sup>685</sup>. Grâce à cette similitude de destin, les divers groupes se trouvent logés à la même enseigne et il n'y a pas de hiérarchie apparente entre eux. En dehors des déplacements et déportations, on cite aussi, à plusieurs reprises, l'internement des Canadiens japonais pendant la Deuxième Guerre

---

<sup>681</sup> Expression utilisée pour désigner l'expropriation massive et la déportation des Acadiens par les Britanniques en 1755.

<sup>682</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 114.

<sup>683</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 62.

<sup>684</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 114.

<sup>685</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 62 ; Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 114.

mondiale<sup>686</sup>. A noter que les groupes ethnoculturels « discriminés » sont parfois associés à certaines occupations, comme les travailleurs chinois sur le chemin de fer, ou les « fur trappers » autochtones<sup>687</sup>, si bien que les injustices ne relèvent peut-être pas exclusivement de l'ethnoculturel, elles peuvent être liées à des contextes socio-économiques particuliers.

Les inégalités du passé sont plus facilement identifiables mais on reconnaît que la situation présente n'est pas tout à fait satisfaisante, et on interroge l'efficacité des mesures mises en œuvre jusqu'à maintenant : « Les appareils juridiques et législatifs et les mouvements sociaux ont-ils vraiment réussi à éliminer les discriminations au Canada? <sup>688</sup> ». On souligne « the need for socioeconomic and political reforms to achieve social justice for all members of Canadian society<sup>689</sup> » et on encourage les élèves à réfléchir aux moyens d'enrayer le phénomène, notamment la discrimination positive<sup>690</sup>. En outre, on suggère que la Charte canadienne devrait s'étoffer de provisions nouvelles à l'encontre des groupes à ce jour non protégés<sup>691</sup>.

### **Existence et survie des groupes minoritaires**

La question de la survivance francophone est largement couverte ; beaucoup mieux, en comparaison, que celle liée au maintien des cultures autochtones. Par contre, il n'est jamais question des cultures ethniques minoritaires.

---

<sup>686</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 86 ; Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 62; Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 40, 44, 114.

<sup>687</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 118.

<sup>688</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 86.

<sup>689</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 1-2.

<sup>690</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 86.

<sup>691</sup> *Ibid.*, 102.

Concernant la survie culturelle de la communauté francophone, notons que le cours d'études acadiennes utilise systématiquement la formule historiquement consacrée de « la survivance »<sup>692</sup>, et considère l'assimilation comme un grand mal, un problème ou une menace qu'il faut contrecarrer<sup>693</sup>. Les élèves sont particulièrement bien armés pour contribuer à la protection de leur groupe vis-à-vis de l'influence de la langue dominante. Le cours de *Droit* est presque exclusivement consacré aux droits linguistiques dont bénéficient les francophones. Il s'agit, en particulier, de droits liés à la Charte<sup>694</sup>, à la loi sur les langues officielles<sup>695</sup> et à la loi néo-écossaise sur l'Ombudsman<sup>696</sup>. D'après ces textes, les francophones minoritaires peuvent bénéficier de services éducatifs en français si les effectifs d'élèves le permettent ; ils peuvent communiquer en français avec les instances fédérales ; enfin, certains recours sont prévus en cas de litiges ou de non application de la loi.

Cela dit, on semble surtout avoir à cœur de vouloir défendre le droit à l'instruction en français, qui est évoqué dans la plupart des cours : celui de *Sciences politiques*<sup>697</sup>, celui d'*Histoire planétaire*<sup>698</sup> et celui de *Carrière et développement*<sup>699</sup>. Concernant les francophones, la question de la survivance se concentre sur la dimension linguistique. On va jusqu'à ajouter la langue à la liste des traits engendrant des

---

<sup>692</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 71, 74, 85.

<sup>693</sup> Ibid., 74, 85, 92.

<sup>694</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Droit*, 7, 10, 30, 56, 62.

<sup>695</sup> Ibid., 10.

<sup>696</sup> Ibid.

<sup>697</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sciences Politiques*, 76, 80.

<sup>698</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 87.

<sup>699</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et développement*, 70.

discriminations<sup>700</sup>. Pour les Autochtones, peut-être parce que les dialectes ont presque déjà quasiment disparu<sup>701</sup>, il s'agit davantage de pratiques, de traditions, d'identité, bref de ce à quoi on attache souvent l'étiquette *culture*<sup>702</sup>. Si le phénomène d'assimilation existe, on se félicite de voir que les Autochtones ont su garder leur identité, qu'ils ont « survécu »<sup>703</sup>. Contrairement aux francophones qui semblent victimes de pressions naturelles de la société, les Autochtones apparaissent, eux, victimes de politiques diverses et donc, le grand coupable de l'assimilation devient nommément le gouvernement<sup>704</sup>.

Un mini débat dans le cours de *Sociologie*<sup>705</sup> rappelle toutefois que l'assimilation n'est pas forcément à 100% négative, et qu'elle peut être, au niveau du groupe (mais nous soupçonnons plutôt surtout au niveau individuel) un moyen d'intégration et donc une stratégie louable facilitant la réussite sociale et matérielle. Tout cela, bien entendu, au prix de la perte d'identité culturelle.

Précisons en tout cas que le maintien des cultures minoritaires est un sujet ancré solidement dans les programmes français. Dans les écoles anglaises, on ne relève que de rares allusions concernant seulement les Autochtones.

---

<sup>700</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 86 ; Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Droit*, 56.

<sup>701</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 64.

<sup>702</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 100.

<sup>703</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 66.

<sup>704</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 100 ; Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 66.

<sup>705</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 66.

## **Race et ethnité**

Étant donné la part importante qui est accordée aux Afro-Canadiens dans les programmes de Nouvelle-Ecosse, la question du racisme n'a pu y être esquivée. Le cours *African Studies* (exclusif aux écoles anglaises) aborde la question du racisme vis-à-vis des Noirs de manière très explicite<sup>706</sup> et suggère une analyse de ce qui différencie race et ethnicité<sup>707</sup>. Ailleurs, la race est un simple facteur de discrimination, au même titre que la religion, la nationalité, l'ethnie, et on n'en démontre guère la spécificité. Cela reste vaguement une « grande question de l'heure<sup>708</sup> ». Aussi, on ne fait guère cas, du moins de façon directe, de la discrimination raciale à l'encontre des autres minorités visibles et des Autochtones.

La dissolution de la question raciale dans la question générale de la discrimination est particulièrement symptomatique dans le cours *Carrière et Vie*<sup>709</sup> et celui d'*Histoire planétaire*<sup>710</sup>. Cela étant dit, on reconnaît néanmoins le lien qui existe entre race et pouvoir, en soulignant que la race blanche est dominante au Canada<sup>711</sup>.

## **Affirmation des groupes / empowerment**

Il est question des relations de pouvoir au Canada dans le cours de *Sociologie*. On y présente, sans ambages, que, certes, il y a un groupe dominant facilement identifiable : la race blanche/les personnes d'origine anglo-saxonne. Les deux catégories précédemment citées ne sont toutefois pas exactement équivalentes et il y aurait sans

---

<sup>706</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 4, 12.

<sup>707</sup> *Ibid.*, 126.

<sup>708</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 100.

<sup>709</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et vie*, 29, 30, 52, 72, 88, 114.

<sup>710</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire planétaire*, 86.

<sup>711</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 92.

doute davantage à dire pour étayer et clarifier cette ambiguïté. En outre, faudrait-il préciser de quel pouvoir on parle. Que dire, par exemple, du « French power » au niveau de la politique fédérale ? Quoi qu'il en soit, le déséquilibre entre divers groupes paraît être un élément inévitable dans toute société, résultant du processus dit de « différenciation sociale<sup>712</sup>».

Concernant le pouvoir exercé sur les autres, on ne pourra manquer de s'arrêter sur une définition étonnamment partielle du terme *ethnocentrisme* pour lequel on propose comme équivalent « évangélisation forcée des populations autochtones en Amérique du Nord<sup>713</sup>», suggérant par-là que l'ethnocentrisme se réfère à un passage précis de l'histoire et que la société contemporaine en est épargnée.

Pour ceux qui n'ont pas de pouvoir et subissent celui des autres, l'objectif est évidemment d'en obtenir. Dans les programmes d'études anglais, le mot-clé est celui d'*empowerment* que l'on retrouve surtout dans le cours *African Canadian Studies*<sup>714</sup>, où il s'applique aux gens d'origine africaine, mais aussi dans celui de *Canadian History*, où il a une application plus générale. Le cours d'études acadiennes traite aussi des moyens, pour les Acadiens, d'acquérir un certain pouvoir politique, grâce en particulier aux organisations acadiennes, notamment les conventions nationales acadiennes<sup>715</sup>. Le rôle important de la visibilité ethnoculturelle par le biais d'institutions n'est pas sans rappeler la conception de Raymond Breton de la communauté ethnique<sup>716</sup>.

---

<sup>712</sup> Ibid., 90.

<sup>713</sup> Ibid., 60.

<sup>714</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 13; Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 6; Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 100 ; Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Sociologie*, 66, 80.

<sup>715</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 74, 85.

<sup>716</sup> Raymond Breton, « La communauté ethnique, communauté politique. »

On travaille également à faire en sorte que l'importance de la culture dite dominante soit relativisée en faveur des cultures dominées. Les cours d'études afro-canadiennes réussissent de manière convaincante à reconstruire une image forte de l'Afrique : « Africa is a continent with a rich history and clear social, political, spiritual, and legal systems, » qui a particulièrement brillé à l'ère précoloniale par sa richesse et sa sophistication<sup>717</sup>. C'est le berceau de l'humanité, de la médecine et des hiéroglyphes<sup>718</sup>.

En fin de compte, l'image que l'on perçoit est celle de la conscientisation devant une situation inégale, et des développements dans le sens d'un pouvoir plus fort pour les minorités. Du moins, pour certaines.

### **L'interculturel : un espace fructueux ou conflictuel ?**

L'interculturel se résume le plus souvent à des situations de conflits ou de domination d'un groupe par un autre. On semble, en général, suggérer que les relations entre divers groupes culturels sont au mieux harmonieuses, au pire conflictuelles, mais en rien vraiment constructives<sup>719</sup>.

Il existe toutefois un côté plus fructueux des interactions entre divers groupes : il vient des Autochtones. Ainsi, on souligne l'aide précieuse des Autochtones qui ont permis aux Européens de survivre et de s'installer durablement<sup>720</sup>. Par ailleurs, les rencontres interculturelles favorisent le métissage<sup>721</sup> et permettent aux groupes moins avancés matériellement et technologiquement de bénéficier de développements déjà

---

<sup>717</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 1.

<sup>718</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 33.

<sup>719</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 60.

<sup>720</sup> *Ibid.*, 33.

<sup>721</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Histoire du Canada*, 39.

réalisés ailleurs<sup>722</sup>. La voie semble donc ouverte à la reconnaissance de la possibilité de rapports interculturels constructifs. Mais le relais de la rencontre Autochtones-Européens ne semble pas être assuré à l'époque contemporaine, ni pour les relations entre d'autres groupes. Autrement dit, l'interculturel est un espace qui reste à construire.

### **La pédagogie du conflit**

On reconnaît qu'il y a des sujets de désaccord, de controverse. Or, la divergence n'est pas synonyme d'impasse et peut

servir de tremplin pour développer de saines attitudes chez les élèves. Entre autres, l'élève doit profiter des cours de sciences humaines pour véritablement comprendre que des points de vue peuvent être différents, dépendants de la perspective où l'on se situe. Le respect des différences est l'aboutissement logique de la démarche<sup>723</sup>.

En outre, les conflits intergroupaux ne sont pas forcément liés à la culture. Même les conflits « culturels » bien connus sont revisités et expliqués par des facteurs non ethniques. Par exemple, la crise de la conscription est revue sous l'angle d'une interprétation dite révisionniste reposant sur l'opposition ville/campagne<sup>724</sup>.

### **En commun**

Il semble que les groupes ethnoculturels aient peut-être beaucoup plus de choses en commun à partager que de choses qui les séparent ou les opposent. Ainsi les Acadiens et les Mi'kmaq ont des défis communs : « la lutte pour la survie culturelle et linguistique, les expropriations, l'absence de pouvoir politique<sup>725</sup> ». Il existe, de même,

---

<sup>722</sup> Ibid., 38.

<sup>723</sup> Ibid., 17.

<sup>724</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Canadian History*, 40.

<sup>725</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Etudes acadiennes*, 33.

des similitudes entre l'expérience des Afro-canadiens et celle des Autochtones<sup>726</sup>. On repère aussi l'universalité de certains thèmes qui franchissent les frontières culturelles<sup>727</sup>. Or la mise en évidence des lieux de convergence reste une pratique rare.

### ***En bref sur la dimension groupale/intergroupale en Nouvelle-Ecosse***

En ce qui concerne la dimension groupale/intergroupale, la différence de positionnement entre les divers groupes est posée de manière évidente. Cela dit, la remise en cause de cette inégalité ne bénéficie qu'à deux groupes : les Acadiens (pour les écoles françaises) et les Afro-canadiens (pour les écoles anglaises). En particulier, la question des minorités ethniques (autres que la minorité afro –canadienne) ne semble guère d'actualité.

De manière générale, on dirait que les relations intergroupales s'arrêtent après les premières rencontres (arrivée sur le territoire). C'est donc un terrain encore relativement vierge.

On doit donc conclure à une certaine inconsistance et à bon nombre de limites quant à la dimension groupale/intergroupale.

### **Dimension individuelle/interindividuelle**

#### **Affirmation de son identité culturelle**

##### *Connaissance de sa culture*

Les groupes minoritaires font, en Nouvelle-Ecosse, l'objet de directives visant à rendre les affiliations culturelles un élément clé de l'identité des élèves, dont ils doivent

---

<sup>726</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 98.

<sup>727</sup> Nova Scotia, Department of Education, *English 12 African Heritage*, 2.

être conscients. Rien concernant les élèves membres de la société anglo-dominante. Par contre, les élèves de tous les groupes minoritaires n'ont droit à aucun traitement spécial. En effet, seuls les élèves francophones et leurs camarades afro-canadiens et mi'kmaq<sup>728</sup> font l'objet de mesures éducatives spécifiques. Aucun doute sur l'appartenance évidente des élèves à un groupe ou un autre : on ne considère pas la possibilité d'affiliations multiples ni de degrés d'attachement divers au groupe. Dans le cours de *Droit*, on martèle que (nous soulignons) « chaque enfant est le produit d'une culture<sup>729</sup> ». Aussi, le cours *Carrière et Vie* (nous soulignons) « vise également à amener l'élève à prendre conscience de sa culture et de sa langue<sup>730</sup> » ; de même, le programme d'*Études acadiennes* (nos italiques) « permet aux élèves de mieux connaître leur culture<sup>731</sup> ». Dans celui d'*African Studies*, les élèves doivent décrire « their own cultural identity and why this identity is important<sup>732</sup> ».

L'existence même de cours dédiés aux groupes minoritaires, comme les cours d'*Études acadiennes*, *African Canadian Studies*, *English African Heritage* reflète le souci d'offrir aux élèves de ces groupes un espace où ils peuvent mieux se familiariser avec leur héritage. Cela dit, pour un fonctionnement égalitaire du système multiculturel, il serait bon aussi qu'on développe également chez les élèves de la majorité une connaissance conscientisée de leur culture, afin que cette dernière perde de son invisibilité. C'est un point essentiel pour réaliser les objectifs de l'éducation multiculturelle critique.

---

<sup>728</sup> Pour ces derniers, nous ne pouvons affiner notre propos faute d'accès aux ressources existantes.

<sup>729</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Droit*, 13.

<sup>730</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et vie*, 43.

<sup>731</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Études acadiennes*, 23.

<sup>732</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 8.

### *Estime de soi*

L'estime de soi et la revalorisation de son groupe d'appartenance est le but ultime des cours évoqués précédemment. Dans *African Canadian Studies*, cet objectif est explicitement affirmé : « In addition, this course is intended to provide a supportive learning environment where African Canadian learners are provided with the opportunity to develop a sense of pride in their historical and cultural heritage, a sense of identity and a positive self image<sup>733</sup> ». Les élèves d'origine africaine voient ainsi leur capital culturel revalorisé.

Pour les francophones, l'estime de soi et la valorisation de la culture sont liées. On dirait qu'on cherche à combattre l'idée reçue selon laquelle être francophone impliquerait de ne pas avoir de carrière professionnelle brillante. Notons que contrairement aux autres provinces qui insistent sur la question linguistique, on a ici le doublon langue et culture. Le cours *Carrière et vie* s'emploie à battre en brèche l'idée selon laquelle le français pourrait être un point faible. On propose ainsi d'explorer « les possibilités d'emplois liés à la culture et à l'héritage<sup>734</sup> ». A noter d'ailleurs que la caractéristique de la différence n'est pas l'exclusivité des francophones : on explique « le rôle que jouent la langue et la culture acadienne et francophone, ainsi que d'autres langues et cultures dans la diversité des occasions de travail disponible au Canada et au niveau international<sup>735</sup> ». Or la valorisation de la différence n'est pas seulement liée au fait de pouvoir être « monnayée » dans le monde du travail. C'est aussi une façon d'être fier de soi au niveau individuel<sup>736</sup>.

---

<sup>733</sup> Ibid., 2.

<sup>734</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et vie*, 28.

<sup>735</sup> Ibid., 70.

<sup>736</sup> Ibid., 118.

## Ouverture aux autres et à la différence

### *Connaissance de l'autre*

Le cours *African Canadian Studies* permet aux élèves non afro-canadiens de se familiariser avec une culture souvent porteuse d'images négatives : « Students will construct knowledge, deconstruct myths, and develop positive attitudes toward African people while refining their social skills<sup>737</sup> ». Forts d'une connaissance révisée d'autrui (ici les homologues afro-canadiens), les élèves sont préparés à avoir des relations plus harmonieuses et égalitaires avec leurs camarades : « African Canadian Studies 11 contributes to the improvement of race relations, cross-cultural understanding<sup>738</sup> ».

L'importance de connaître son « voisin » est mise en avant dans le cours *Global History* : «As dwellers within and citizens of the global village, students must learn about their global neighbors and their cultural diversity<sup>739</sup>». Or, le *global village* n'est pas si loin, si l'on considère le caractère multiculturel de la société canadienne. D'ailleurs, la compréhension de l'autre permet d'enrichir sa façon d'appréhender le monde : « Students construct a pluralistic perspective as they respect diversity of identity, beliefs and practices and incorporate diverse points of view into their understanding of issues<sup>740</sup> ». Grâce à cet effort d'ouverture aux autres, on suggère que les élèves ne sont plus liés à une seule culture : « [they] learn to recognize the hybrid nature of their culture<sup>741</sup> ». Ils se construisent ce qu'on pourrait baptiser une *culture multiculturelle*. L'Autre à connaître reste cependant toujours un membre d'un groupe minoritaire, ce qui dénote un certain ethnocentrisme, selon nous.

---

<sup>737</sup> Nova Scotia, Department of Education, *African Canadian Studies*, 2.

<sup>738</sup> Ibid., 1.

<sup>739</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Global History*, 4.

<sup>740</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Foundation for the Social Studies Curriculum*, 2.

<sup>741</sup> Ibid., 7.

### *Relations interpersonnelles*

Au niveau interindividuel, on fait appel chez l'élève à certaines compétences pour réussir des interactions avec autrui<sup>742</sup> ; on souligne en particulier la pertinence du travail coopératif pour le préparer dans ce sens<sup>743</sup>. Toutefois, on n'évoque jamais explicitement les spécificités de la communication interculturelle, ou, plus généralement, des rapports entre individus de cultures différentes. Cela véhicule l'image d'individus qui coexistent, mais sans jamais se rencontrer.

### **Engagement**

On retrouve dans les programmes de Nouvelle-Ecosse les objectifs d'usage qui visent à faire des élèves des citoyens « responsables et soucieux du bien de l'ensemble de la société<sup>744</sup> ». « [They] develop criteria for a just, pluralistic and democratic society<sup>745</sup> ». Or, il nous semble que davantage d'efforts devraient être déployés pour que ces bonnes intentions ne restent pas vaines et permettent d'envisager de réels changements.

Concernant l'engagement envers son propre groupe, on note, dans les écoles françaises, un phénomène qui mérite d'être questionné : les élèves semblent véritablement pris en otage et redevables éternellement envers la collectivité (acadienne). On dirait qu'ils sont tenus de se donner corps et âme à l'Acadie. A propos du cours d'*Etudes acadiennes*, on avance qu'il « devrait amener les jeunes à développer leur identité propre, leur engagement envers l'Acadie et leurs contributions au

---

<sup>742</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Carrière et vie*, 28.

<sup>743</sup> Ibid., 23.

<sup>744</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Programme des écoles publiques 2003-2004*, 67.

<sup>745</sup> Nova Scotia, Department of Education, *Foundation for the Social Studies Curriculum*, 7.

développement de l'Acadie, peu importe s'ils choisissent de demeurer en Acadie ou d'aller vivre ailleurs<sup>746</sup>».

### ***En bref sur la dimension individuelle/interindividuelle en Nouvelle-Ecosse***

De façon générale, chaque élève n'est pas tenu d'effectuer sur lui-même le même travail de prise de conscience de son héritage culturel et de son positionnement dans la société. Seules les cultures minoritaires font l'objet de la curiosité des programmes, la culture majoritaire devenant ainsi *évidente* et donc intouchable. La question de la gestion de soi, point central du multiculturalisme critique, reste donc inabordée pour les élèves de la majorité. Aussi, les membres de groupes minoritaires paraissent enfermés dans l'identité collective conférée par leur groupe, tandis que les autres jouissent d'une plus grande liberté, la liberté de rester simplement des *individus*.

L'interculturel n'est pas plus exploré ici qu'il ne l'est au niveau intergroupal. C'est un réel manque, à notre sens, pour un programme qui se voudrait multiculturel.

### ***Quelques mots de synthèse sur les programmes de la Nouvelle-Ecosse***

Le fait le plus marquant en Nouvelle-Ecosse est le fossé qui sépare les écoles anglaises et les écoles françaises ; un fossé qui nous semble symptomatique d'un consensus impossible à atteindre (ou non voulu) quant à l'identité « nationale ». Le projet fédéral de multiculturalisme paraît bien lointain dans les écoles françaises. A vrai dire, le Canada et l'idée même d'identité nationale (canadienne) semble tout à fait échapper au contenu.

---

<sup>746</sup> Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'éducation, *Références et ressources Etudes Acadiennes*.

Dans les deux systèmes, on note une sensibilité très forte au régionalisme, qui peut expliquer en partie l'éloignement du débat national. D'un certain côté, cette tendance à souligner le « local » sert la cause antiraciste, grâce à la concentration d'Afro-canadiens en Nouvelle-Ecosse. Par contre, cela contribue aussi à un certain « particularisme » et à un recentrage, pour les élèves minoritaires, dont les francophones, sur l'identité ethnique.

## Conclusion

### **Résultats de l'étude comparative**

Cette recherche se proposait d'analyser dans quelle mesure l'école canadienne participait à la construction mythique d'un Canada multiculturel et de mettre en évidence les points de convergence et de divergence existant entre les programmes d'études de trois provinces : la Colombie-Britannique, l'Ontario et la Nouvelle-Ecosse.

Nous confronterons donc ici les résultats de notre analyse pour chacune des provinces en revenant tour à tour sur les trois dimensions que nous avons distinguées : la dimension sociétale, la dimension groupale/intergroupale, la dimension individuelle/interindividuelle.

#### *Dimension sociétale*

Dans les trois provinces, l'heure semble être à une redéfinition de l'identité canadienne en phase avec les réalités de la société contemporaine. Seule exception : le programme francophone de Nouvelle-Ecosse (ou, devrait-on dire le programme « acadien »), où le Canada-même semble menacé de dissolution et où l'identité acadienne se replie sur des caractéristiques historiques passées, faisant fi du renouvellement social et identitaire au Canada. Le mythe de l'Acadie semble si bien ancré dans l'inconscient collectif qu'il est difficilement remplaçable par le nouveau mythe multiculturel qui s'y oppose sur tant de points. De manière générale, pour cette région, la question nationale est souvent repoussée dans l'ombre de la question identitaire régionale.

L'inclusion à l'école est une notion diffuse dans toutes les déclarations d'intention des programmes ; mais quand celles-ci doivent être traduites concrètement dans les programmes, le degré de réussite varie grandement d'une province à l'autre.

L'équilibre entre les différents groupes de la société semble particulièrement respecté en Ontario, avec un regard actualisé sur les minorités ethniques qui existent réellement comme acteurs canadiens, et non pas comme « étrangers » ou « immigrants ». Cet effort d'intégration des « nouveaux » Canadiens est également perceptible dans les écoles anglaises de Nouvelle-Ecosse, mais il demeure inexistant en Colombie-Britannique. Les Autochtones sont, eux, intégrés de manière consistante en Ontario et en Nouvelle-Ecosse<sup>747</sup>, à la fois dans les contenus canadiens généraux et dans les cours spécifiques à contenu autochtone. En Colombie-Britannique, les prescriptions ministérielles ne paraissent pas encore avoir fait tout leur chemin. S'il y a un consensus, celui-ci est situé au niveau de la place discrète qu'occupent les Canadiens-français dans les programmes anglais, véritable minorité « invisible ». Autrement dit, le volet « bilinguisme et biculturalisme du multiculturalisme canadien est sous-développé par rapport aux autres. On relèvera, en revanche, le cas de la surreprésentation des Afro-Canadiens dans les programmes anglais de Nouvelle-Ecosse.

L'explicitation de la politique et de l'idéologie du multiculturalisme est claire en Colombie-Britannique et en Ontario mais quasi absente en Nouvelle-Ecosse. Dans la province atlantique, l'identité multiculturelle canadienne est « reléguée » dans les disciplines littéraires des écoles anglaises ; dans les écoles françaises, la tendance est au schéma « une culture=une nation » ; la diversité identitaire appelle donc au fractionnement de la nation canadienne, à sa remise en cause. En Colombie-Britannique, la promotion multiculturelle est assurée, mais en limitant la portée réelle que peut avoir une conception sociale multiculturaliste : être différents, oui, mais rester logés à la même enseigne. En Ontario, le discours sur la politique du multiculturalisme est davantage ouvert au débat et aux critiques. Remarquons que le droit d'être distinct au

---

<sup>747</sup> Pour la Nouvelle-Ecosse, nous ne sommes toutefois pas en mesure de nous exprimer sur le cours d'études mik'maq.

sein du Canada est bien reconnu par la majorité pour les Autochtones en Ontario et en Nouvelle-Ecosse, bien moins par contre pour les francophones, comme si l'on ne voulait pas réveiller la question taboue québécoise.

La diversité au niveau sociétal semble partout être une chose souhaitable et moralement indiscutable, sauf pour les programmes francophones néo-écossais où la diversité divise, et où la seule unité qui vaille reste celle de la communauté acadienne. L'Ontario réussit d'ailleurs le pari de rendre compte de la complexité de la société en rendant compte de « la diversité dans la diversité » et d'éviter toute généralisation, même au sein des divers groupes.

En fin de compte, ce sont les programmes d'Ontario qui nous paraissent présenter le portrait le plus abouti du Canada multiculturel ; les programmes francophones de Nouvelle-Ecosse semblent, eux, manifester une réticence/résistance à peine contenue vis-à-vis du projet multiculturaliste.

#### *Dimension groupale/intergroupale*

Le mot d'ordre de tous les programmes est d'atteindre un certain niveau de justice sociale. A ce titre, la responsabilisation vis-à-vis d'injustices passées est très marquée. La place des victimes immigrantes est particulièrement importante, ce qui semble faire écho au Programme de reconnaissance historique pour les communautés de Citoyenneté et Immigration Canada<sup>748</sup>. Il en est de même pour les communautés autochtones.

On semble aspirer à davantage d'égalité entre les divers groupes, en redonnant, en particulier, aux minorités une certaine voix. Notons que la question raciale est incluse au chapitre des discriminations, mais qu'elle ne reçoit pas le traitement

---

<sup>748</sup> Voir le descriptif du programme sur le site Citoyenneté et Immigration Canada.

spécifique qui lui est dû, sauf au sein des cours « afro-canadiens » de Nouvelle-Ecosse. Les minorités « visibles » restent de fait peu visibles...

En tout cas, les relations intergroupales sont très peu exploitées. On reconnaît partout le potentiel conflictuel au cœur de la diversité, sans paraître pouvoir désigner clairement un mode d'emploi de « savoir-vivre-ensemble ». La voie est toutefois ouverte, et ce dans toutes les provinces, par les Autochtones pour qui la dimension relationnelle est centrale à la vision de « l'être au monde ».

#### *Dimension individuelle/interindividuelle*

Pour la dimension individuelle/interindividuelle, on observe de nombreuses constantes dans les trois provinces. On offre (ou « impose ») la possibilité à certaines minorités de développer leurs connaissances vis-à-vis de leur culture d'appartenance, et on revalorise ces cultures minoritaires. Cela est particulièrement bien réalisé au sein des écoles françaises à l'endroit des élèves Canadiens-français. Sinon, les bénéficiaires de ce type de mesure sont les élèves autochtones et les Afro-canadiens de Nouvelle-Ecosse. Les élèves anglophones majoritaires n'ont guère ce « loisir ». Par contre, on leur propose une ouverture aux autres dont les élèves des écoles françaises profitent bien moins. Rappelons que la connaissance de soi est un élément important pour développer les objectifs du multiculturalisme critique. Il y a donc encore du chemin à faire dans cette direction...

Au niveau interindividuel, peu de stratégies sont mises en place pour assurer la transition de l'école à la société et permettre aux élèves une bonne gestion des interactions personnelles interculturelles. A nouveau, c'est en Ontario que les programmes sont le plus « avant-gardistes » avec une prise en compte importante de l'environnement immédiat des individus. C'est aussi dans ces programmes que s'invite

le plus explicitement la religion -- thème ô combien central et d'actualité dans le vécu social du multiculturalisme.

### *Proportion des trois dimensions*

On aura observé que la dimension sociétale pèse davantage que les autres dimensions ; la dimension individuelle/interindividuelle, elle, demeure la moins exploitée. On peut néanmoins considérer qu'une dimension plus large aura une incidence sur une dimension plus réduite, et que les éléments de la dimension sociétale doivent être pris en compte pour les dimensions subséquentes, tout comme la dimension groupale/intergroupale aura une incidence sur la dimension individuelle/interindividuelle. Cette considération n'a pas été mentionnée en cours d'analyse pour éviter les répétitions. Il convient donc de relativiser (sans toutefois liquider tout à fait) l'écart existant entre les trois dimensions.

Il y a bel et bien une disproportion entre les diverses composantes – disproportion qui nous paraît refléter les tendances éducatives contemporaines. D'abord, l'approche individualisante et différenciée de l'apprentissage est une idée relativement neuve au niveau théorique, et quasi « révolutionnaire » dans son application pratique. En outre, même au sein des considérations de l'éducation multiculturelle, le contenu, le « quoi » a davantage de poids que le « comment ». Cela rejoint également les critiques selon lesquelles l'école enseigne un savoir théorique mais laisse les élèves sans réel savoir-faire et/ ou savoir-être. Or ces derniers éléments relèvent immanquablement de domaines psychologiques et sociaux souvent encore à la marge des programmes.

## **Limites de la recherche et propositions**

Il nous semble avoir réussi à faire ressortir des éléments d'analyse intéressants quant à la vision du multiculturalisme qui est transmise par les écoles de trois provinces. Nous avons cependant conscience des nombreuses limites, failles et insuffisances de notre travail. Si le format de notre étude nous a contraint à faire « avec » tous ces manques, nous tenons ici à les mettre en évidence, en vue d'une analyse future plus complète et aboutie.

Les limites de notre analyse sont essentiellement liées au choix du corpus. En effet, comparer les documents officiels de provinces distinctes a l'inconvénient de nous mettre en présence de documents justement distincts. Les formats et la facture varient grandement d'une province à l'autre. Ainsi, certains cours disposent d'un support curriculaire de quelques pages, les autres de plusieurs centaines. Il est donc certain que le degré d'explicitation n'est pas le même et que dans une publication réduite, tout n'est pas dit. Par ailleurs, en se limitant aux programmes d'études, on réduit l'analyse au « quoi » plutôt qu'au « comment ». En effet, les curriculums décrivent surtout la matière enseignée, et moins directement la façon de le faire. Ceci peut, en partie, expliquer la disproportion que nous avons observée entre la quantité de données collectées pour les trois dimensions.

De manière générale, notre travail manque d'une contextualisation plus précise. Nous avons parfois commenté l'incohérence dans certains programmes sans en connaître les conditions de production. Ainsi, il convient de s'interroger sur les points suivants : Qui sont les rédacteurs des programmes ? Y a-t-il consultation entre les rédacteurs des différents cours ? Qui décide quoi ? Au niveau d'une même province, comment s'articulent les systèmes des écoles françaises et ceux des écoles anglaises ? En outre, nous sommes parfois restée perplexe devant certains choix opérés dans les

programmes. Il aurait été éclairant d'avoir pu connaître le pourquoi des choses. La plupart de ces insuffisances auraient pu être remédiées grâce à des entretiens exploratoires que nous n'avons malheureusement pas eu le temps de mettre en place. Par ailleurs, du fait des divergences entre les systèmes scolaires de chaque province (en particulier la découpe entre primaire et secondaire), on peut se demander si seule une analyse d'ensemble de tous les grades ne s'impose pas, évitant ainsi un choix arbitraire de telles et telles années, et donc l'exclusion de certains contenus.

Enfin, nous avons déjà souligné l'importance du facteur « enseignant ». Notre travail se situant plutôt en amont de la pratique de classe, au niveau des décisions des ministères de l'éducation, il pourrait grandement bénéficier d'un complément venant d'une analyse des discours au niveau de la formation des enseignants.

## **Bibliographie**

### **Sources**

#### **Programmes d'études de Colombie-Britannique**

##### **Ecoles anglaises**

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *BC First Nations Studies, Integrated Resource Package*

2006. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/bcfns12\\_2006.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/bcfns12_2006.pdf)

British Columbia, Ministry of Education, Skills and Training, *Civic Studies, Integrated Resource Package 2005*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/civic11.pdf>

British Columbia, Ministry of Education, Skills and Training, *Comparative Civilizations 12, Integrated Resource Package 2006*,  
<http://www.bced.gov.bc.ca/irp/comciv12.pdf>

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *English 12 First Peoples, Integrated Resource Package 2008*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/efp12.pdf>

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *English Language Arts, Integrated Resource Package 2007*.  
[http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ela\\_8\\_12\\_2007.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ela_8_12_2007.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *English Literature 12, Integrated Resource Package 2003*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/englit12.pdf>

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Law 12, Integrated Resource Package 2006*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/law12.pdf>

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Social Justice 12, Integrated Resource Package*  
2008. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/social\\_justice12/sj12irp2008.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/social_justice12/sj12irp2008.pdf)

British Columbia, Ministry of Education, Skills and Training, *Social Studies 8 to 10, Integrated Resource Package 1997*, <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ss810.pdf>

British Columbia, Ministry of Education, Skills and Training, *Social Studies 10, Integrated Resource Package 2006*, [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ss10\\_06.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ss10_06.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Social Studies 11, Integrated Resource Package 2005*. <http://www.bced.gov.bc.ca/irp/ss11.pdf>

### **Ecoles françaises**

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Civilisations comparées 12, Ensemble de ressources intégrées 2006*. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_compciv12.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_compciv12.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Droit 12, Ensemble de ressources intégrée 2006*. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_law12.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_law12.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Education civique 11, Ensemble de ressources intégrées 2005*. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_edciviq11.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_edciviq11.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Études des Premières Nations de la C.-B. 12, Ensemble de ressources intégrées 2006*. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_epn12.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_epn12.pdf).

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Français langue première de la 8e à la 12e année. Ensemble de ressources intégrées 1995*. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_flp812.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_flp812.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Planification professionnelle et personnelle 8 à 12, Ensemble de ressources intégrées 1997*. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_ppp812.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_ppp812.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Sciences humaines 8 à 10, Ensemble de ressources intégrées*

1997. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_sh810.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_sh810.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Sciences humaines 10, Ensemble de ressources intégrées*

2006. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_ss10.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_ss10.pdf)

British Columbia. Ministry of Education. Skills and Training. *Sciences humaines 11, Ensemble de ressources intégrées*

2005. [http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f\\_ss11.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/irp/f_ss11.pdf)

## **Programmes d'études de l'Ontario**

### **Ecoles anglaises**

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: Canadian and World Studies.*

2005. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: English.*

2007. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english910currb.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: Native Studies.*

1999. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/nativestudies910curr.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 9 and 10: Social Sciences and Humanities.*

1999. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/ssstudies910curr.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: Canadian*

*and World Studies.*

2005. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/canworld1112curr.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: English.*

2007. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/english1112currb.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: Native Studies.*

2000. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/nativestudies1112curr.pdf>

Ontario. Ministry of Education. *The Ontario Curriculum, Grades 11 and 12: Social Sciences and Humanities.*

2000. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/sstudies1112curr.pdf>

### **Ecoles françaises**

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années – Etudes Autochtones.*

1999. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/nativestudies1112curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années – Etudes canadiennes et mondiales.*

2005. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld910curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> années – Français.*

2007. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais910currb.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 9<sup>e</sup> et 10<sup>e</sup> année - Sciences humaines et sociales.*

1999. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/sscience910curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> années – Études canadiennes et mondiales. Révisé.*

2005. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld1112curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année – Etudes canadiennes et mondiales, Supplément.*

2008. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworldSup08.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années – Etudes autochtone.*

2000. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/nativestudies1112curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années – Études canadiennes et mondiales.*

2005. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/canworld1112curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> année – Sciences humaines et sociales.*

2000. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/sscience1112curr.pdf>

Ontario. Ministère de l'éducation. *Le curriculum de l'Ontario 11<sup>e</sup> et 12<sup>e</sup> années – Français. 2007.*

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/francais1112currb.pdf>

## **Programmes d'études de Nouvelle-Ecosse**

## **Ecoles anglaises**

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *African Canadian Studies 11*. 2002.

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *Canadian History 11*. 2002.

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *Canadian Literature 12*. 1998. <http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/curriculum/canlit12webss.pdf>

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *English 12 African Heritage, Course Overview*.

2007. [http://lrt.ednet.ns.ca/PD/ACS/Overview\\_AH12.pdf](http://lrt.ednet.ns.ca/PD/ACS/Overview_AH12.pdf)

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. Atlantic Canada *English Language Arts Curriculum Guide, Grades 10-12*. 1997.

[http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/curriculum/ela10\\_12web.pdf](http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/curriculum/ela10_12web.pdf)

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum*. May 1999.

<http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/curriculum/camet/foundations-socialstudies.pdf>

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *Global History 12*. 1993.

Nova Scotia. Department of Education. English Program Services. *Public School Programs 2003-2004*. 2003.

[http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/psp/psp\\_03\\_04\\_full.pdf](http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/psp/psp_03_04_full.pdf)

## **Ecoles françaises**

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. Programme des écoles publiques 2003-2004.

<http://www.ednet.ns.ca/pdfdocs/psp-f/fulldoc.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours de Carrière et vie : 11<sup>e</sup> année.* 2006.

<http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/carriere-et-vie-11.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours de Droit 12<sup>e</sup> année.*

2005. [http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/droit\\_12.pdf](http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/droit_12.pdf)

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours d'Etudes acadiennes : 11<sup>e</sup> année.*

2005. <http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/etudes-acadiennes.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours de Français 9 à 12.* 2004.

<http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/francais-9-12.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours d'Histoire du Canada : 11<sup>e</sup> année.*

2005. <http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/histoire-du-canada-11.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours d'Histoire planétaire : 12<sup>e</sup> année.* 2008.

<http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/histoire-planetaire-12.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours de Sciences Politiques : 12<sup>e</sup> année.*

2008. <http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/sciences-politiques-12.pdf>

Nouvelle-Ecosse. Ministère de l'éducation. Direction des services acadiens et de langue

française. *Programme d'études du cours de Sociologie : 12<sup>e</sup> année*. 2008.

<http://dsalf.ednet.ns.ca/documents/curriculum/sociologie-12.pdf>

## **Références**

Atwood, Margaret. *Survival: A Thematic Guide to Canadian Literature*. House of Anansi, 1972, dans Nova Scotia, Ministry of Education, English Program Services. *Canadian Literature 12*. 1998.

Banks, James A. et Cherry A. McGee Banks, eds. *Multicultural education: Issues and perspectives* (4e édition). Boston: Allyn&Bacon, 2001, 1. Cité dans Geneva Gay, « Curriculum theory and multicultural education », dans James A. Banks et Cherry A. McGee Banks, ed. *Handbook of research on Multicultural Education*, second edition, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

Banks, James A. « Multicultural education. Historical Development, Dimensions, and Practice. » Dans Banks James A. et Cherry A. McGee Banks, eds. *Handbook of research on Multicultural Education*, second edition, San Francisco, Jossey-Bass, 2004.

Benett, David, ed. *Multicultural States: Rethinking Difference and Identity*. Routledge, 1998.

Bénichou, Meidad. *Le multiculturalisme*. Paris : Bréal, 2006.

Bibby, Reginald W. *Mosaic Madness. The Poverty and Potential of Life in Canada*.

Toronto : Stoddart, 1990.

Bickmore, Kath. « Democratic Social Cohesion (Assimilation)? Representation of Social Conflict in Canadian Public Schools in Canadian Public School Curriculum. » *Canadian Journal of Education* Vol. 29, no. 2 (2006): 359-386. <http://proxycheck.lib.umanitoba.ca/libraries/online/proxy.php?http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1186311641&Fmt=4&clientId=12305&RQT=309&VName=PQD>

Bissoondath, Neil. *Selling Illusions. The Cult of Multiculturalism in Canada*. Penguin, 1994.

Black Learners Advisory Committee. *BLAC Report on Education : Redressing Inequity- Empowering Black Learners*. Halifax, NS, 1994. <http://acs.ednet.ns.ca/resources/BLAC%20Report%20on%20Education%20Vol%201-3.pdf>

Bock-Côté, Mathieu. « L'école, laboratoire du multiculturalisme. » *L'Action nationale*, mars 2009. [http://bock-cote.net/IMG/pdf/L\\_école\\_laboratoire\\_du\\_multiculturalisme\\_L\\_Action\\_nationale\\_mars\\_2009.pdf](http://bock-cote.net/IMG/pdf/L_école_laboratoire_du_multiculturalisme_L_Action_nationale_mars_2009.pdf)

Breton, Raymond. « La communauté ethnique, communauté politique, » *Sociologie et sociétés*, vol. 15, n. 2 (octobre 1983): 23-37.

British Columbia. Ministry of Education. Aboriginal Education Enhancements Branch. *Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal Content K-10*. 2006. <http://www.bced.gov.bc.ca/abed/shared.pdf>

British Columbia. Ministry of Education. *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document-cadre*. mars 2004. [http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f\\_diversity\\_framework.pdf](http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf)

- Cameron, Elspeth. *Multiculturalism and Immigration in Canada: An Introductory Reader*. Canadian Scholars Press, 2004.
- Canada. Bibliothèque du Parlement. Service d'informations et de recherche parlementaires. Division des affaires sociales. *Le multiculturalisme canadien*. Par Michael Dewing. Document de recherche PRB 09-20F. Ottawa, 2010. <http://www2.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb0920-f.pdf>
- Canada. Council of Atlantic Ministers of Education and Training. *Foundation for the Atlantic Canada Social Studies Curriculum*.
- Canada. Gouvernement du Canada. Division des affaires politiques et sociales. « L'éducation civique au Canada. » Rédigé par Helen McKenzie. Document BP-326F. Mai 1993. <http://dsp-psd.tpsgc.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp326-f.htm>
- Canada. Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration. *Etat actuel du multiculturalisme au Canada et thèmes de recherche sur le multiculturalisme canadien 2008-2010*. Ottawa : Imprimeur de la Reine, 2010. <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/multi-etat.pdf>
- Canada. Ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration. *Rapport annuel sur l'application de la Loi sur le Multiculturalisme canadien 2007-2008*, Ottawa : Imprimeur de la Reine, 2009. <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/multi-rapport2008/partie1.asp#vingt>
- Canada. Ministère de la Justice. *Charte canadienne et droits et libertés*. Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1982. [http://laws.justice.gc.ca/fra/charte/CHART\\_F.pdf](http://laws.justice.gc.ca/fra/charte/CHART_F.pdf)
- Canada. Ministère de la Justice. *Loi sur le multiculturalisme canadien*. Ottawa: Imprimeur de la Reine, 1988. <http://lois.justice.gc.ca/PDF/Statute/C/C-18.7.pdf>

Canada. Ministère du Patrimoine canadien. Programme des droits de la personne. *Votre Guide de la Charte canadienne des droits et libertés.*

2003. <http://www.pch.gc.ca/ddp-hrd/canada/guide/gnrl-fra.cfm#a27>

Canada. Parlement. Chambre des communes. *Débats de la Chambre*, Ottawa, 8 octobre 1971, 8545. Cité dans Houle, François. « Citoyenneté, espace public et multiculturalisme : la politique canadienne de multiculturalisme. » *Sociologie et sociétés* 31, n° 2 (1999) : 101-123. <http://id.erudit.org/iderudit/001354ar>

Canada. Statistique Canada. « Groupes de minorités visibles pour le Canada, les provinces et les territoires - Données-échantillon (20 %). » *Portrait ethnoculturel du Canada : Faits saillants*. Recensement de 2006. Produit no. 97-562-XWF2006002 au catalogue de Statistique

Canada. [http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-](http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-562/pages/page.cfm?Lang=F&Geo=PR&Code=01&Table=1&Data=Count&StartRec=1&Sort=2&Display=Page)

[562/pages/page.cfm?Lang=F&Geo=PR&Code=01&Table=1&Data=Count&StartRec=1&Sort=2&Display=Page](http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-562/pages/page.cfm?Lang=F&Geo=PR&Code=01&Table=1&Data=Count&StartRec=1&Sort=2&Display=Page)

Canada. Statistique Canada, *La mosaïque ethnoculturelle du Canada*. Produit no. 97-562-X au catalogue de Statistique Canada. Série « Analyses », Recensement de 2006. <http://www12.statcan.gc.ca/francais/census06/analysis/ethnicorigin/pdf/97-562-XIF2006001.pdf>

Canada. Statistique Canada. « Origines ethniques, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires - Données-échantillon (20 %). » *Portrait ethnoculturel du Canada : Faits saillants*. Recensement de 2006. Produit no. 97-562-XWF2006002 au catalogue de Statistique Canada.

[http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-](http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-562/sel_geo.cfm?Lang=F&Geo=PR&Table=2)

[562/sel\\_geo.cfm?Lang=F&Geo=PR&Table=2](http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-562/sel_geo.cfm?Lang=F&Geo=PR&Table=2)

Canada. Statistique Canada. *Peuples autochtones du Canada en 2006 : Inuits, Métis et*

- Premières nations*. Produit no. 97-558-XIF2006001 au catalogue de Statistique Canada. Série « Analyses », Recensement de 2006. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-558/index-fra.cfm?CFID=354657&CFTOKEN=73006271>
- Canada. Statistique Canada. « Population de langue maternelle française, Canada, provinces, territoires et Canada moins le Québec, 1996 à 2006 - Tableau A-5. » *Le portrait linguistique en évolution*, Série « Analyses », Recensement de 2006. <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/table/A5-fra.cfm>
- Carr, Paul R. et Darren E. Lund, eds. *The Great White North? Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers, 2007.
- Chabot, Sonia. *La Citoyenneté et son double. Les conceptions de la citoyenneté dans les programmes et les manuels d'histoire des écoles secondaires anglophones et francophones de l'Ontario et du Québec, 1970-1995*, Thèse de doctorat (science politique), Université Laval, 2001. <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/NQ61220.pdf>
- Citron, Suzanne. *Le mythe national : L'histoire de France revisitée*. Paris: Editions de l'Atelier, 2008.
- Day, Richard, J.F. *Multiculturalism and the History of Canadian Diversity*. Toronto: University of Toronto Press, 2000.
- Driedger, Leo. *Race and Ethnicity: Finding Identities and Equalities*. 2<sup>e</sup> édition. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- Gauthier, Benoît, ed. *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données*, 5e éd. Québec : Presses de l'Université du Québec, 2009.

- Girardet, Raoul. *Mythes et mythologies politiques*. Paris : Editions du Seuil ; 1986.
- Gregg, Allan. « Identity Crisis. » *Walrus*, mars 2006.  
<http://www.walrusmagazine.com/articles/2006.03-society-canada-multiculturalism/>
- Gundara, Jagdish S. « Intercultural education and social cohesion. » *Revue québécoise de droit international vol 12, no1 (1999)*.  
[http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/revue12&div=24&g\\_sen t=1#159](http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/revue12&div=24&g_sen t=1#159)
- Gwyn, Richard. *Nationalism Without Walls: The Unbearable Lightness of Being Canadian*. McClelland and Stewart, 1995.
- Hamdon, Evelyn. « The Great White North? Exploring Whiteness, Privilege and Identity in Education. » *Alberta Journal of Educational Research* vol. 54, no.4 (Edmonton: Hiver 2008): 482-484.  
<http://proxycheck.lib.umanitoba.ca/libraries/online/proxy.php?http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1650507821&Fmt=3&clientId=12305&RQT=309&VName=PQD>
- Helly, Denise, « Primauté des droits ou cohésion sociale. Les limites du multiculturalisme canadien 1971-1999. » Dans Michel Wiewiorka et Jocelyne Ohana, dir. *La différence culturelle. Une reformulation des débats*. Colloque de Cerisy. Paris, Balland, 2001, 414-427.
- Hollinger, David. *Postethnic America : Beyond Multiculturalism*. Basic Books, 1996.
- James, Carl E. *Possibilities and Limitations: Multicultural Policies and Programs in Canada*. Fernwood, 2005.
- Johnston, Ingrid, Terry Carson, George Richardson, Dwayne Donald, John Plews et

Mijung Kim. « Awareness, Discovery, Becoming, and Debriefing: Promoting Cross-Cultural Pedagogical Understanding in an Undergraduate Education Program. » *Alberta Journal of Educational Research* vol.55, no. 1 (Edmonton, Printemps 2009): 1-17.

<http://proxycheck.lib.umanitoba.ca/libraries/online/proxy.php?http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1731357771&Fmt=3&clientId=12305&RQT=309&VName=PQD>

Joshee, Reva. « Citizenship and Multicultural Education in Canada, from assimilation to social cohesion. » Dans Banks, James A., ed. *Diversity and Citizenship education*. Jossey-Bass, San Francisco, 2004.

Juteau, Danielle, Marie McAndrew et Linda Pientranonio. «Multiculturalism, à la Canadian and Intégration à la Québécoise.» Dans R. Bauböck et J. Rundell, ed. *Blurred Boundaries : Migration, Ethnicity, Citizenship*, Vienne/Brookfield, European Centre, Vienne : Ashgate Publishing, 1998, 95-110.

Kehoe, John et Earl Mansfield, «The Limitations of Multicultural Education and Anti-Racist Education,» dans *Multicultural education, the state of the art : A national study* vol.4, ed. K. McLeod (Toronto : Canadian Association of Second Language Teachers), 3. <http://www.caslt.org/pdf/limitations.pdf>

Keohane, Kieran. *Symptoms of Canada: an Essay on the Canadian Identity*. Toronto: University of Toronto Press, 1997.

Kernerman, Gerald. *Multicultural Nationalism. Civilizing difference, Constituting Community*. University of British Columbia Press, 2005.

Kymlicka, Will, *Finding our Way, Rethinking Ethnocultural Relations in Canada*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

Kymlicka, Will, et Wayne Norman. *Citizenship in Diverse Societies*. Oxford: Oxford

- University Press, 2000.
- Lebaron, Michelle, et Venashri Pillay. *Conflict Across Cultures: A Unique Experience of Bridging Differences*. Boston: Intercultural Press, 2006.
- Mackey, Eva. *The House of Difference: Cultural Politics and National Identity in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 2002.
- Mansfield, Earl, et John Kehoe, « A critical examination of anti-racist education. » *Canadian Journal of Education* Vol.19, no. 4 (Toronto: automne 1994): 418-430.
- Markell, Patchen. *Bound by Recognition*, Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.
- Marsh, James H, « L'Histoire et son enseignement en 2007. » Fondation Historica.  
<http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=23655>
- McLeod, Keith. *L'éducation multiculturelle: état de la question*. Toronto : Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1996. [http://www.caslt.org/what-we-do/what-we-do-research-catalogue-multicultural-ed\\_fr.php](http://www.caslt.org/what-we-do/what-we-do-research-catalogue-multicultural-ed_fr.php)
- McLeod, Keith, et Eva Krugly-Smolka. *L'éducation multiculturelle: un point de départ*. Toronto : Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1997.  
<http://www.caslt.org/Print/rep5ep.htm>
- Moodley, Kogila. « Antiracist Education through Political Literacy: The Case of Canada. » Dans May, Stephen, ed. *Critical Multiculturalism, Rethinking Multiculturalism and Antiracist Education*. Routledge, 1998.
- Mujazamariya, Donatille, ed. *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Québec: Les Editions Logiques, 2002.
- Ng, Roxanna. *Anti-racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. Westport : Greenwood Publication, 1995.

- Nouvelle-Ecosse, Centre provincial de ressources pédagogiques, *Réflexions, activités et ressources pour appuyer le programme d'études de la Nouvelle-Ecosse*, Editions du CPRP, juin 2006.
- Ontario. Ministère de l'éducation. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. 2004.  
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Osborne, Ken. « Enseigner l'histoire du Canada dans les écoles. » *Fondation Historica* (Novembre 2006). <http://www.histori.ca/prodev/file.do?id=22989>
- Page, Scott E., *The Difference: How the Power of Diversity Creates Better Groups, Firms, Schools, And Societies*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2007.
- Parekh, Bhiku C. *Rethinking Multiculturalism : Cultural Diversity and Political Theory*, Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.
- Phillips, Anne. *Multiculturalism Without Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2007.
- Quivy, Raymond, et Luc Van Campenhoutd. *Manuel de recherche en sciences sociales*. 3<sup>e</sup> édition. Paris : Dunod, 2006.
- Resnick, Philip. *Thinking English Canada*. Toronto: Stoddart, 1994.
- Sabbagh, Daniel. « Nationalisme et multiculturalisme.» *Critique internationale* n. 23 (avril 2004) : 113-124.
- Sandwell, Ruth. *To the Past: History Education, Public Memory, and Citizenship in Canada*. Toronto: University of Toronto Press, 2006.
- Siou, Georges E. *Pour une autohistoire amérindienne*. Québec : Presses Universitaires de Laval, 1989.
- Thornhill, Esmeralda M.A. « Multicultural and intercultural education: the Canadian

experience. » *Revue québécoise de droit international* vol.12 no.1 (1999): 79-89. [http://www.sqdi.org/volumes/pdf/12.1\\_-\\_thornhill.pdf](http://www.sqdi.org/volumes/pdf/12.1_-_thornhill.pdf)

Tyack, David. *Seeking common ground: public schools in a diverse society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

Vann, Kimberley R., et Jawanza Kunjufu. « The Importance of an Afrocentric Multicultural Curriculum.» *Phi Delta Kappan* vol. 74 no. 6 (février 1993): 490-91. <http://www.jstor.org/stable/20404916>

Wanlin, Philippe. «L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. » *Actes du Colloque « Bilan et perspectives de la recherche qualitative »*. Association pour la recherche qualitative, 2007 : 243-272.

Winchester, Ian. « Multiculturalism and the Preparation of Teachers in the University of Calgary. » *The Journal of Educational Thought* vol.42, no. 1 (1er avril 2008): 1-9. <http://proxycheck.lib.umanitoba.ca/libraries/online/proxy.php?http://proquest.umi.com/pqdweb?did=1542314971&Fmt=3&clientId=12305&RQT=309&VName=PQD>



**Izra Joanna Fitch, Tous les Canadiens partagent l'héritage historique du Canada, *Unity and Diversity*, Northeast Kings Education Centre Canning (Nouvelle-Ecosse), Prix 13 à 15 ans du Défi Mathieu Da Costa (2010). Disponible sur le site Citoyenneté et Immigration Canada, <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/photos/2010/2010-04-26/photo-002.asp>**