

### RÉSUMÉ

L'évaluation et la notation, d'où découle la diplomation, sont doublement tributaires du système de valeurs de la société dominante. Premièrement, par les valeurs transmises à même le contenu enseigné, puis deuxièmement, via celles dont l'enseignant et le correcteur sont investis lors de l'évaluation des acquis. Or, face à la mondialisation et plus encore en regard des changements démographiques en cours au Canada, c'est tout le portrait culturel de notre société qui se métamorphose, ouvrant la voie à un multiculturalisme véhiculant des systèmes de valeurs parfois incompatibles avec les schèmes de la pensée occidentale. À la lecture des derniers rapports démographiques de Statistique Canada, on peut aisément affirmer que d'ici les vingt prochaines années, un Canadien sur trois fera partie de la catégorie dite de « minorités visibles », et ce, sans référence à l'ensemble de la diversité culturelle canadienne. Ce qui nous amène à nous interroger sur le sort de l'éducation au Canada et incidemment, de l'évaluation des savoirs enseignés lorsque confrontée à cette multiplicité de croyances, de valeurs et de sens élaborés et intériorisés par tout un chacun. Cet article se veut donc une réflexion sur l'avenir de l'éducation à l'occidentale en cette ère de confrontations idéologiques.

*Mots-clés : éducation, multiculturalisme, sens, valeurs.*

### INTRODUCTION

*Toutes les cultures ont une même valeur et une même dignité, mais toutes les valeurs ne se valent pas.*

Koïchiro Matsuura (Directeur général de l'UNESCO 1999-2009).

Le phénomène de la mondialisation changera à jamais le portrait global de nos sociétés, longtemps considérées comme homogènes. Plusieurs secteurs sont d'ailleurs visés par ces mutations. Comme le mentionne Mattelard :

Le terme globalisation évoque incontestablement les nouvelles modalités de l'interdépendance des économies ainsi que des cultures. Il n'empêche qu'il s'enclasse aussi dans une configuration idéologique. La représentation de la communauté globale qu'il charrie exprime une façon particulière de découper le processus historique d'unification du monde. Ce biais fait d'un phénomène aux dimensions multiples, symboliques et réelles, le socle d'une pensée unique (Mattelard, 2000 : 83-84).

Par ailleurs, la persistance de cette idéologie unificatrice, émanant d'un Occident porteur d'une histoire volontairement déformée, risque fort de ne subsister que dans un imaginaire utopique. Dans les faits, cette mondialisation engendre plutôt dans son sillage une conscientisation régionale de la différence, de la diversité des cultures<sup>1</sup> et des mondes qui se concrétise par une intensification des tensions entre le global et le local. Des voix s'élèvent maintenant par centaines de milliers, affirmant haut et fort une identité distincte, et ce, au même rythme que les multiples tentatives d'uniformisation des mondes et des savoirs. Comme le mentionne Delors, « nos dirigeants pensent de plus en plus au niveau global, mais s'adressent à des citoyens qui pensent au niveau local » (Delors, 2004 : 265). Plus encore, le développement de la migration internationale, qu'elle soit temporaire ou permanente, tout comme la prolifération des modifications frontalières dont le XX<sup>e</sup> siècle a été témoin, a exacerbé ces revendications culturelles. Concrètement, rares sont maintenant les États qui peuvent prétendre à une homogénéité de leurs populations (Inglis, 2009 : 22-25).

Mais cette dynamique plurinationale génère aussi de nouvelles opportunités, et ce, dans les sphères économique (par les flux de marchandises et de services transfrontaliers), financière (par l'accession et le transfert de capitaux étrangers), migratoire (par l'intensification de la circulation des personnes), technologique (par la circulation de l'information à l'échelle du globe) et environnementale (par la reconnaissance de l'interaction des problèmes écologiques locaux et leurs conséquences sur l'ensemble de la planète)<sup>2</sup>.

Plus particulièrement, la mobilité des personnes, accrue par les moyens de transport modernes et intensifiée par la prolifération des conflits interculturels à l'échelle du globe, apporte également son lot de diversités humaines, particulièrement dans les pays d'immigration traditionnels, tels le Canada et les États-Unis. Selon la Commission mondiale sur les migrations internationales, en ce début du 21<sup>e</sup> siècle, il y aurait plus de 200 millions de migrants internationaux dans le monde, leur nombre ayant plus que doublé depuis 1980 (Crisp & Koser, 2005 : 1). Par ailleurs, face aux multiples guerres interethniques qui sévissent sur le continent africain, sans compter les soulèvements populaires ayant cours actuellement au Moyen-Orient, tout porte à croire que d'autres populations viendront sous peu rallier les rangs de ces expatriés. Pour reprendre les propos de Inglis : « Pour décrire l'impact de cette diversité ethnique et économique, d'aucuns disent aujourd'hui que le tiers monde est désormais installé en Occident » (Inglis, 2009, 33).

Devant l'ampleur du phénomène migratoire, une question se pose. Face à cette globalisation et cette mouvance des mondes, qu'en est-il de l'éducation au Canada, et incidemment de l'évaluation des savoirs enseignés, lorsque confrontée à la diversité culturelle, à cette multiplicité de croyances, de valeurs<sup>3</sup> et de sens élaborés et intériorisés par tout un chacun depuis l'enfance? En d'autres mots, serait-il temps de songer à une façon autre de transmettre et d'évaluer les savoirs inculqués dans les institutions d'enseignement du Canada en les envisageant sous une perspective plurielle?

Dans un premier temps, je tenterai de définir sommairement l'éducation occidentale en tant que vecteur de vérité et d'en décrire brièvement son parcours historique dans une approche mondialiste. Subsidièrement, je brosserai un tableau de l'immigration canadienne afin d'en établir quelques projections d'avenir, tout en soulignant l'aspect limitatif des données statistiques dans l'établissement d'un portrait global du multiculturalisme<sup>4</sup>. À la lumière de ces résultats, j'essaierai de dégager quelques problématiques en regard des chocs des valeurs pressentis et, du coup, d'une appréciation académique trop ethnocentrique qui en découle. En dernier lieu, je tenterai de trouver une piste de solutions pouvant éventuellement pallier aux difficultés soulevées.

## ÉDUCATION ET MONDIALISATION

Pendant longtemps, si ce n'est encore le cas aujourd'hui, l'éducation à l'occidentale (ou à l'europpéenne) s'élaborait autour d'une croyance en l'existence d'un « état des choses » qui s'impose à tous, d'une vérité scientifique, universelle et incontestable. De ce fait, le savoir transmis par les institutions scolaires s'articulait via des valeurs communes, suivant des sens devant être compris par tous et acceptés par la société dominante occidentale. Non que la confrontation de savoirs y était défendue, mais plutôt qu'elle était tolérée dans l'optique d'y trouver, non sans heurts parfois, un nouveau consensus. On parlera alors de « d'évolution » ou de « progrès ». L'exemple du naturaliste anglais Charles Darwin et la controverse entourant la publication en 1859 de son livre, intitulé *L'origine des espèces par la sélection naturelle*, est éloquent à cet égard<sup>5</sup>. Or, on le sait, seul un continent a évité les affres de la Conquête, soit l'Europe, et la raison en est fort simple : il fut le berceau de ces conquérants ! C'est d'ailleurs de cette même époque colonisatrice que naissent les balbutiements de la mondialisation, via les comptoirs, colonies et territoires européens implantés, voire imposés, un peu partout à travers les quatre autres continents. Via aussi les tentatives de scolarisation de ces peuplades qualifiées à l'époque de barbares et d'impies afin de leur ouvrir les voies de la vérité, source du développement des sociétés européennes. Pour reprendre les propos de Perrot :

Il est admis aujourd'hui comme une évidence que le métissage n'est pas un phénomène nouveau et que la mondialisation ne date pas de ce siècle. Cette longue durée des contacts culturels est particulièrement repérable dans les manifestations iconographiques et linguistiques, où l'on saisit bien aussi que l'interaction culturelle n'est jamais symétrique (Perrot, 2005 : 13-14).

Mais c'est probablement la période des Lumières qui cristallisa cette pensée universaliste, l'homme européen s'engageant dans la voie de la science humaniste, dans l'étude naturaliste de cet Autre nouvellement conquis, empruntant à la fois les méthodes d'observation propres aux sciences végétales et animales afin d'établir une catégorisation de l'espèce humaine (couleur de la peau, des cheveux, des yeux, mais aussi caractère, tempérament et coutumes). À la « race » blanche, dite civilisée, sera comparée cet Autre, d'où naîtra éventuellement cet idéal d'humanisation des peuples d'outre-mer<sup>6</sup>. Cette démarche civilisatrice, engendrée par l'émergence de la nouvelle société industrielle européenne et ses valeurs capitalistes, transposa vers cet ailleurs les connaissances et usages d'une Europe en pleine mutation, en pleine scientisation. Quantifier, classifier, catégoriser et prendre en charge les peuples rencontrés lors de la Conquête, les transformer en population à gérer, les coloniser directement ou indirectement, à défaut de les exterminer tout simplement, telles étaient les bases de la « libération » de ces Autres « naturels », imposant du coup son progrès à travers la planète. L'État démocratique moderne devint dès lors le modèle

politique à adopter à l'échelle planétaire puisqu'il amène indubitablement à la civilisation, appuyé par son modèle économique, le capitalisme industriel. Amenant dans son sillage un nouveau modèle éducatif, visant principalement à acculturer ces peuples d'outre-mer en les initiant aux idéologies occidentales par la transmission d'un savoir déterminé et d'une science devenue incontestable, les visées intrinsèques n'en demeurent pas moins générées par une idée de progrès, de production et de consommation. L'accès à la modernité, tel est de nos jours le nouveau postulat utilisé afin de justifier l'imposition de valeurs occidentales, dites universelles, sous le vocable de l'aide au développement de communautés qui, somme toute, n'ont souvent rien demandé.

Et pourtant, moins de quatre siècles après les premières conquêtes, le vent semble tourner. Comme le note le professeur Hoodashtian,

Accélérée notamment à partir des années 70-80, la mondialisation, depuis la chute du bloc communiste, a introduit une nouvelle formation du monde définitivement incomparable aux époques précédentes. Elle fait entrer les zones vitales de la planète dans « un seul système », la réalité qui dévalorise l'irréfutabilité de la domination absolue de l'Occident dans le monde (Hoodashtian, 1995 : 2).

Or, bien qu'aux yeux de certains cette épopée colonisatrice soit révolue, les tentatives d'imposition d'un système de valeurs communes à tous, d'une même croyance scientifique et académique, sont encore très prégnantes et ne sont pas sans rappeler cette épopée historique. Qui plus est, les revendications identitaires qui font rage au cœur même des sociétés occidentales semblent remettre en question cette idée d'hégémonie des connaissances. Les savoirs sont multiples, ils évoluent, mais surtout, ils s'interprètent de maintes façons, d'où la difficulté d'évaluer, voire de noter les acquis d'apprenants aux origines diverses sans tomber dans les affres de l'ethnocentrisme et de l'arbitraire. Mais que nous réserve demain?

## DÉMOGRAPHIE CANADIENNE

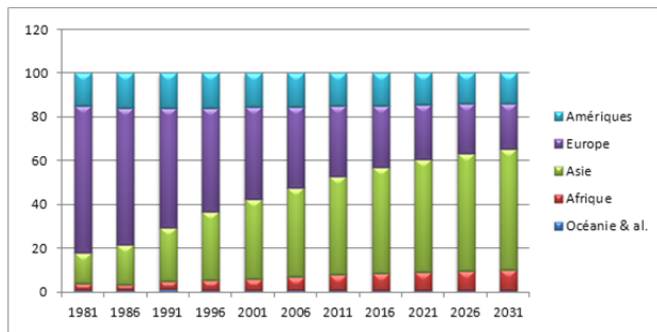
Afin de mieux cerner l'ampleur de la problématique, il convient de présenter quelques données concernant la démographie canadienne et ses tendances dans un avenir relativement proche. Selon un rapport démographique publié en 2010 par Statistique Canada, la population canadienne connaîtrait une croissance démographique de près de 25% d'ici 2036<sup>7</sup>, augmentation principalement due à l'accroissement migratoire. Changement majeur dans le portrait démographique canadien s'il en est, l'augmentation de la population, jusqu'à tout récemment, était principalement due à une croissance naturelle, soit via les naissances. Or, depuis les vingt dernières années, la composante migratoire est devenue la principale source de croissance démographique au pays (voir tableau 1 : 10). Cette situation serait en fait la résultante de plusieurs facteurs, dont les principaux sont liés

au faible taux de natalité, au vieillissement de la population et à une hausse constante de l'immigration. Dans les faits, la croissance migratoire augmenterait au même rythme que celle de la population canadienne et les divers scénarios de projection prévoient que cette situation n'ira qu'en s'accroissant au cours des prochaines décennies (Statistique Canada, no 91-520-X : 46-47). Bien que les flux migratoires soient tributaires de plusieurs causes, il n'en demeure pas moins que des facteurs tels que les conséquences du réchauffement climatique sur les populations à risque (catastrophes naturelles, disparition de territoires, etc.) et la prolifération des conflits armés inter et intra États (guerres multiethniques) amèneront sans doute leurs lots de réfugiés, et ce, sans que nous puissions actuellement en prédire toute la portée.

Pour le Canada seulement, le portrait global, estimé en termes de multiethnicité, indique qu'entre 29% et 32% de la population appartiendra à un quelconque groupe de minorités visibles, et ce, d'ici les vingt prochaines années (particularisée par une surreprésentation au sein de la tranche d'âges des moins de 15 ans - voir tableau 2 : 11). On entend ici par minorités visibles, « les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Statistique Canada, no 91-551-X : 81). Dans ce portrait des minorités visibles, les Sud-Asiatiques et les Chinois compteraient pour la plus grande part de ce groupe, dont l'augmentation de leur population serait estimée à plus du double actuel voire même du triple d'ici 2031. Quant à la confession religieuse de la société canadienne, les non-chrétiens passeraient de 8% à 14% en 2031 et près de la moitié serait de confession musulmane. Un autre fait notable concerne les projections établies en regard de la langue maternelle de nos citoyens de demain. À ce chapitre, on dénombrait, dans les années 80, moins de 10% de la population globale dont la langue maternelle différait du français ou de l'anglais, alors que les études constatent qu'elle représentera plus de 30% d'ici vingt ans.

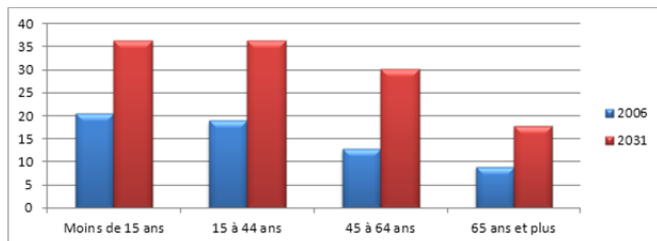
Plus encore, sous l'effet conjugué d'un plus haut taux de natalité chez ces immigrants et de leurs enfants nés au Canada, associé à la transmission intergénérationnelle de leurs caractéristiques culturelles (langue maternelle, confession religieuse, culture, appartenance ethnique, etc.), il y a tout lieu de croire que la diversité ethnique et culturelle canadienne connaîtra un essor sans précédent au cours des prochaines décennies. Sans tenir compte de variables exceptionnelles et imprévisibles, tels que l'accroissement des réfugiés dû aux conflits armés ou aux catastrophes naturelles, on estime que d'ici vingt ans, un Canadien sur trois appartiendra à une minorité visible<sup>8</sup> (Statistique Canada, no 91-551-X : 12-13).

TABLEAU 1 : RÉPARTITION (%) DE LA POPULATION CANADIENNE NÉE À L'ÉTRANGER SELON LE CONTINENT DE NAISSANCE, CANADA, 1981 À 2031 (SCÉNARIO DE RÉFÉRENCE)



Sources : Statistique Canada, Catalogue numéro 91-551-X, p. 30

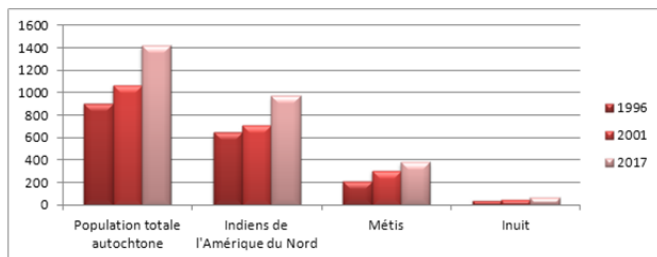
TABLEAU 2 : PROPORTION (%) DE LA POPULATION APPARTENANT À UN GROUPE DE MINORITÉS VISIBLES SELON LE GROUPE D'ÂGE, CANADA, 2006 ET 2031 (SCÉNARIO DE RÉFÉRENCE)



Sources : Statistique Canada, Catalogue numéro 91-551-X, p. 37  
Moyenne canadienne 2006 : 16,3% de la population  
Moyenne canadienne 2031 : 30,6% de la population

En dernier lieu, il importe de mentionner que ces données ne concernent ni n'englobent les populations autochtones du Canada. Dans les faits, aucune étude récente ne permet de situer, au-delà de 2017, le ratio de ces populations aux fins de statistiques démographiques. Par ailleurs, la dernière étude publiée en 2005 précise que d'ici les six prochaines années, le pourcentage de ces populations à l'échelle canadienne devrait atteindre les 4,1%, soit plus de 1 400 000 habitants (voir tableau 3).

TABLEAU 3 : LA POPULATION AUTOCHTONE (EN MILLIERS) PAR GROUPE, CANADA, 1996, 2001 ET 2017



Sources : Statistique Canada, Catalogue numéro 91-547-XIF, p. 31.

Notant d'emblée que leur taux de natalité annuel dépasse de plus du double celui de l'ensemble de la population canadienne. Il y a tout lieu de croire que la représentation autochtone au Canada ne fera qu'augmenter au cours des prochaines décennies (Statistique Canada, no 91-547-XIF : 10-12). De ce nombre, c'est toute une population, revendicatrice de territoires, de droits ancestraux et d'identités distinctes, qui continuera de s'affirmer dans le but d'obtenir une éducation, donc un savoir, respectant sa culture et ses traditions. D'ailleurs, pour de nombreuses communautés autochtones de par le monde, l'éducation à l'occidentale est décrite comme étant la raison majeure du déclin des savoirs autochtones, mais aussi comme le remède potentiel à cette disparition (Bates & Nakashima, 2009 : 6-7)<sup>9</sup>. Au Canada, certaines mesures ont été entreprises par les différentes instances gouvernementales en regard de l'éducation, et ce, afin d'accorder à ces populations un corpus scolaire plus respectueux de leurs différences culturelles. Mais ces changements, il faut le mentionner, ne sont encore qu'à l'état embryonnaire et tout porte à croire que d'autres s'imposeront sous peu (Bates, 2009 : 95-105).

### PETITE CRITIQUE DÉMOGRAPHIQUE !

À la lumière des informations présentées ci-devant, on peut presque affirmer que dans un avenir passablement rapproché, plus du tiers de la population canadienne sera incluse dans la catégorie dite « minorités visibles », si on y inclut également les populations autochtones. Or, de ces données, mais plus particulièrement du type de classification utilisé dans cette étude démographique, une critique s'impose.

Pour réellement parler de l'impact de la diversité culturelle dans notre société et subsidiairement dans le domaine de l'éducation, il faudrait ajouter à ce scénario celui émanant d'immigrants à peau blanche venus d'États européens ou d'ailleurs. En effet, il serait illusoire, voire complètement démagogique, de considérer toute personne de « race blanche » ou « qui a la peau blanche » (suivant la distinction utilisée par Statistique Canada aux fins de compilation de ses données) comme faisant partie d'une seule et même culture. Qu'on pense simplement aux réfugiés des Balkans lors du conflit qui scinda la Yougoslavie dans les années 80, aux immigrants originaires de pays en proie aux crises économiques (Grèce, Italie, Espagne, etc.), bref à tous ces nouveaux habitants venus d'endroits du globe où la population, bien que majoritairement blanche, affiche une culture et une identité qui lui est propre et, donc, qui diffère de la culture dominante du Canada (et à plus petite échelle, de celle du Québec).

Mieux encore, et bien que leur nombre puisse paraître à première vue négligeable pour le moment, à la lumière de ces catégorisations épidermiques et raciales, où situe-t-on les enfants canadiens issus de l'adoption internationale et pire encore, leurs éventuels descendants<sup>10</sup> ? En résumé, bien que cette catégorisation puisse paraître douteuse de prime abord,

un fait demeure indéniable, la population canadienne se « multiculturalise », et cette tendance ira en s'accroissant au cours des prochaines décennies.

## LES SAVOIRS, LEUR ÉVALUATION ET LA CONFRONTATION D'IDÉOLOGIES

Pourquoi ce long détour statistique avant de discuter de l'impact des valeurs sur l'évaluation des savoirs dont découlent les travaux et examens scolaires? La raison en est bien simple puisqu'elle vient du seul fait que le correcteur, tout comme le corps enseignant, se voit également investi d'une culture qui lui est propre, donc d'un système de valeurs, d'analyse et de compréhension qui diffère d'autres communautés ethniques. Comme le note Masson, « évaluer, c'est essentiellement porter un jugement de valeur » (Masson, 1996 : 4) sur la qualité d'un travail, sur la justesse de son contenu, et ce, en regard d'une vision personnelle face à un savoir donné, soit en l'occurrence celle du transmetteur et de l'évaluateur. Dans les faits, on ne pourrait parler d'évaluation, ni même d'enseignement, sans poser un regard sur le bagage culturel de celui ou celle à qui on investit ce pouvoir décisionnel face à la tâche réalisée par l'apprenant. Plus encore, peu importe le type d'évaluation utilisé (travaux de rédaction, questionnaires à choix multiples, examens avec ou sans questions à développement, etc.) et dès que ce dernier devient sujet à l'appréciation d'un tiers, il en ressort toujours qu'un regard est posé sur la qualité des propos ou des réponses données. Bien que de prime abord cette démarche évaluative vise à mesurer l'acquisition des connaissances de l'apprenant, à le situer par rapport aux objectifs visés par la formation, cette mesure n'est en soi qu'une appréciation quantifiable en fonction d'un système de valeurs. Les objectifs visés lors de l'apprentissage d'une formation ne sont-ils pas eux-mêmes liés à un système de valeurs qu'on tente d'inculquer à l'apprenant en présentant la matière sous forme de vérités à acquérir ou à connaître?

Mais qu'entend-on par système de valeurs? Pour reprendre les propos de Nifle, « les valeurs sont des indicateurs du Sens du bien commun...Cela suppose qu'il y ait une communauté de référence pour laquelle puisse être élucidé le Sens du bien commun différent de toute autre communauté » (Nifle, 2005 : 2). Sous cet angle, le corpus académique serait ainsi lui-même porteur de valeurs que l'on désire transmettre à une communauté d'apprenants.

Or, les valeurs du correcteur, tout comme celles véhiculées dans le contenu académique, peuvent être en contradiction avec celles de l'apprenant, situation d'autant plus probante si les deux protagonistes ne partagent pas la même culture d'origine. Comme le remarque Roué, « des schémas d'interprétation distincts sont ancrés dans des visions du monde spécifiques. Tandis que dans la culture occidentale le savoir est conçu comme une entité abstraite indépendante de la pratique (...), les sociétés prémodernes ont une vision plus

holistique...Dans les cultures locales, savoir et savoir-faire vont de pair » (Roué, 2006 : 12). Qu'on pense simplement à l'enseignement de la biologie humaine, qui est considérée en Occident comme l'apprentissage du corps humain en tant qu'entité distincte de son essence pensante, une vision nullement partagée par les Japonais, lesquels considèrent toute partie du corps humain comme indissociable de l'être pensant, donc investi de l'essence vitale et unique de celui à qui il appartient. Qu'on pense également aux leçons d'histoire enseignées en Occident où le continent africain, considéré par certains paléontologues comme le berceau de l'humanité, se résume à quelques notions relatives à l'empire égyptien, faisant ainsi fi de l'historique des populations subsahariennes. Plus encore, l'idée erronée d'une pratique religieuse catholique généralisée dans les populations des Caraïbes et de l'Amérique latine, alors que dans les faits, nous sommes plutôt en présence d'un syncrétisme religieux marqué par la domination européenne<sup>11</sup>. Ainsi, toute tentative d'apprentissage pourrait être vouée à l'échec si l'enseignant et le correcteur, pensant savoir et voulant imposer leur savoir, se retrouvent confrontés à un groupe d'apprenants issus de cultures diverses. Le multiculturalisme en tant que choc de valeurs, nous conduit ainsi au-delà de l'évaluation ou de la notation en tant que vecteur de valeurs. En fait, c'est toute la problématique des connaissances contenues dans un programme d'études qui reflètent indubitablement l'influence et le pouvoir de la culture dominante d'une société, d'une communauté scolaire, laissant peu de place aux savoirs de l'Autre.

Un constat s'impose donc ici. L'évaluation et la notation deviennent ainsi doublement tributaires du système de valeurs de la société dominante, et ce, via celui transmis à même le contenu enseigné, puis dans un deuxième temps, via celui dont l'enseignant ou le correcteur sont investis lors de l'évaluation des acquis. En résumé, on pourrait dès lors penser que les apprenants issus d'autres cultures devront initialement apprendre à désapprendre pour espérer réussir sur le plan académique.

C'est sous cet angle que Inglis parlera du curriculum caché de la culture scolaire, de ce réseau social et culturel où s'imbriquent les relations entre pouvoir politique, système éducatif, enseignants et autres membres du personnel scolaire, suivant une ligne de pensée visant l'uniformisation des savoirs et des compétences. Pour une société qui se multiculturalise et qui verra sous peu sa communauté d'apprenants provenir d'origines culturelles diverses, les conséquences et les enjeux sont énormes. « Ce curriculum caché, qui renferme des valeurs et des normes sur la nature de l'éducation <sup>12</sup>, sur les caractéristiques des bons et des mauvais élèves et sur les structures de relations sociales admissibles à l'école, a un rôle déterminant sur les expériences scolaires des élèves » (Inglis, 2009 : 125). Certains apprenants, ainsi confrontés à l'école à des valeurs contradictoires de celles véhiculées dans leur milieu familial, risquent de cumuler des expériences scolaires négatives, dont la résultante se concrétise trop souvent par un

taux anormalement élevé d'échecs scolaires ou d'abandons précoces. Un constat plus problématique encore et découlant de ce même curriculum caché proviendrait des enseignants eux-mêmes, lesquels sous-estimeraient l'importance de l'intervention de la communauté et des parents dans l'éducation. À leurs yeux, ces derniers n'auraient ni les compétences, ni les connaissances requises pour participer à la vie scolaire, n'ayant de surcroît aucune notion de la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage (Inglis, 2009 : 124-129). La réalité sous-jacente nous amène vers une fracture entre les diverses communautés d'un même milieu, vers une stigmatisation grandissante de groupes aux origines diverses face à une société dominante qui s'accroche à ses valeurs sous le poids de la confrontation d'idéologies et de pensées nouvelles. Accepter l'Autre mais en autant qu'il s'adapte à une majorité... qui est en voie de devenir minoritaire. L'ouverture face à l'Autre devient dès lors une utopie intellectuelle qui n'accorde la reconnaissance de la diversité ethnique et de ce fait, de savoirs autres, que dans la mesure où elle s'accorde avec un individualisme et un élitisme capitaliste. Le postulat de l'assimilation prend ici tout son sens. Mais qu'en est-il de ces cultures qui ne se reconnaissent aucunement dans les préceptes de la société occidentale moderne? Le débat demeure ouvert.

## LA COMPÉTENCE CULTURELLE, VERS UNE MUTATION DE L'ENSEIGNEMENT

Mais peut-on réellement penser et enseigner pluriels? En réponse à cette question, il semblerait que des politiques soient actuellement mises en œuvre afin de pallier, voire même de prévenir, une éventuelle déroute du système scolaire...et de la société qui le soutient.

À titre d'exemple, une initiative du ministère de l'Éducation de l'Ontario, prônant une nouvelle vision de l'éducation dite « d'inclusive<sup>13</sup> », semble, de prime abord, vouloir faire écho aux défis engendrés par l'augmentation de la diversité culturelle constatée sur son territoire. Or, la lecture du document nous montre que les changements escomptés en termes de diversité visent particulièrement les communautés francophones et autochtones ontariennes. Quant aux apprenants issus de populations immigrantes, tout porte à croire que seules des politiques antidiscriminatoires seront au programme, alliées à quelques accommodements à caractères religieux. Tel que précisé dans le document,

nos écoles doivent être des endroits où les élèves font à la fois l'apprentissage et l'expérience de la diversité. Nous savons que lorsque les élèves se sentent représentés dans ce qu'ils étudient, ils ont de plus fortes chances de demeurer motivés et intéressés. Les programmes-cadres révisés contiennent maintenant une section sur l'éducation antidiscriminatoire et des exemples destinés à aider le personnel enseignant à mieux faire le lien avec la vie des élèves (gouvernement de l'Ontario, 2009 : 17).

La lecture du document laisse toutefois quelque peu perplexe. Bien qu'en apparence on semble vouloir s'ouvrir à la diversité culturelle, force est d'admettre que c'est bien d'une inclusion dont il est question...inclusion au sein du système de valeurs de la société dominante! Sans dénigrer l'effort de ce gouvernement qui, somme toutes, démontre une certaine conscientisation face à un multiculturalisme croissant, il n'en demeure pas moins qu'on ne pourrait trop espérer de tels objectifs. Une présence culturelle est constatée, certes, mais a-t-elle réellement sa place?

Inglis, dans son essai, présente plusieurs pistes de solutions dont certaines demandent une réforme majeure des contenus académiques trop longtemps occidentalisés. Même dans le domaine des sciences, souvent considérées comme factuelles et fondées sur des vérités, elle met en exemple des systèmes scientifiques d'autres sociétés qui, ironiquement, semblent être à l'origine de nos propres savoirs. Autre proposition : la communication interculturelle comme vecteur de changement social, mais surtout comme outil efficace pour surmonter les malentendus culturels ou chocs de valeurs. L'ignorance de l'étiquette, par exemple, peut engendrer des fractures dans les contacts. Une meilleure sensibilisation des enseignants face aux façons autres d'agir, de faire et de se comporter peuvent procurer un éclairage sur les comportements à adopter. Les parents d'élèves issus d'autres cultures peuvent d'ailleurs s'avérer une source importante de savoirs en ce domaine, d'où l'importance de leur implication dans le système scolaire en milieu multiculturel. « Intégrer la communication interculturelle dans le programme scolaire requiert d'être attentif aux informations erronées, aux stéréotypes et aux préjugés » (Inglis, 2009 : 122), et requiert également l'ouverture nécessaire afin que s'instaure en milieu scolaire le réflexe de la distance critique face à ses propres convictions, face à ses propres usages. En ce sens, prendre conscience des imperfections de notre propre société et de surcroît les admettre amène à rechercher et à puiser auprès d'autres cultures des manières qui pourraient s'avérer plus prometteuses. D'autres approches transdisciplinaires y sont également présentées et soulèvent quant à elles de riches réflexions (Inglis, 2009 : 107-136). Des solutions simples mais efficaces visant une valorisation des autres communautés peuvent d'ailleurs être envisagées, ne serait-ce que dans le choix des lectures proposées aux étudiants, lesquelles pourraient émaner d'auteurs dont les origines culturelles s'apparentent à celles de la communauté estudiantine. Mais, comme le note l'auteur, le paradoxe de la mondialisation et du multiculturalisme en Occident n'est que dans les faits, puisque les réels changements sociaux ne surviendront probablement que devant un état d'urgence ou lorsque sera constatée la présence récurrente de problèmes. Ce sera probablement sous la pression d'individus qui, lassés de devoir apprendre à désapprendre, voudront à leur tour imposer leurs propres valeurs.

## CONCLUSION

Le phénomène de mondialisation n'est donc pas sans influencer sur le domaine de l'éducation. En cette ère où les nouvelles technologies de communication permettent l'émergence d'un réseau global d'interactions culturelles, la formation à distance pourrait s'en trouver doublement bénéficiaire. Par un accès à un bassin plus large de candidatures potentielles d'une part et par les retombées économiques non négligeables qui en découlent d'autre part, les institutions offrant de la formation à distance pourraient être porteuses d'un avenir prometteur via une offre éducationnelle réformée et adaptée à cette diversité.

Dans les faits,

Internet, nouveau dispositif sociotechnique, fait converger l'offre et les supports. Il intègre à la fois un nouveau système de communication et un nouveau système de diffusion, le tout enchevêtré aux anciens médias existants qui en sont les repères et à qui il ouvre des horizons de diffusion relativement dégagés des contraintes temporelles de l'agenda. Il atteint un public de plus en plus chaotique, éparpillé et embrouillé dans sa composition, virtuellement infini, dont l'échelle est la planète (Awad, 2006 : 49).

Que vaudront les diplômes scolaires de demain dans une société tendant vers une éventuelle majorité de citoyens issus d'une immigration tous azimuts, donc porteuse de valeurs nouvelles? Peut-on réellement aspirer à un dialogue intelligible où transmission de savoirs et reconnaissance de compétences acquises s'agenceront dans une souplesse interculturelle où les valeurs plurielles seront gratifiées et valorisées? Devons-nous plutôt continuer de monter la garde, imposer NOTRE savoir comme science universelle et, de ce fait, limiter et contrôler l'accession à la diplomation?

Cette problématique liée aux chocs des valeurs n'est pas simple et le débat risque fort d'inonder le monde de l'éducation au Québec, au Canada et ailleurs en Occident au cours des prochaines décennies. Comme le note l'OCDE, « avec l'accroissement de la diversité sociale, les éducateurs doivent, à tous les niveaux, répondre à de nouvelles formes de besoins et d'attentes des élèves et de leurs familles » (OCDE, 2010 : 21).

Chose certaine, la formation à distance, de par sa forme et son accessibilité, a tout en mains pour innover afin de lui permettre de maintenir une offre concurrentielle, en symbiose avec les réalités ethniques qui seront vécues par les prochaines générations d'apprenants. La réponse vient peut-être du corpus académique que l'on offrira à ces futurs étudiants, lequel pourrait, sans nécessairement refléter les valeurs et les croyances véhiculées par d'autres cultures, être à l'écoute des différences culturelles.

Devant l'expansion du phénomène migratoire, il faudra, tôt ou tard, prendre conscience et surtout reconnaître qu'il n'existe

pas qu'une seule façon d'interpréter le monde dans lequel nous vivons, ni même une seule manière de le vivre. ■

## NOTE

1. Nouveau paradigme des sciences sociales apparu dans le courant des années 70 face à l'émergence de revendications identitaires postcoloniales, le terme culture, bien qu'arborant maintes significations suivant le contexte dans lequel il s'inscrit, se définit comme l'ensemble des croyances, coutumes, traditions, valeurs, modes de vie et autres qui sont propres à un groupe ou une communauté et qui continuent d'être partagés et transmis entre ses membres.
2. Tel que défini par l'anthropologue Arjun Appadurai, on parlera ici d'une nouvelle terminologie définissant les rapports multiculturels générés par cette mondialisation, et ce, en termes de technoscape (qui réfère au transfert des technologies au-delà des frontières nationales), ethnoscape (référant au flux des populations et aux paysages cosmopolites qui en découlent), finanscape (qui réfère au mouvement des capitaux à la grandeur du globe), mediascape (visant les médias globaux et leurs influences à l'échelle mondiale, dont la création d'un certain imaginaire dans la définition de l'AUTRE) et ideoscape (soit la dimension idéologique et culturelle de la globalisation). [http://www.intcul.tohoku.ac.jp/~holden/MediatedSociety/Readings/2003\\_04/Appadurai.html](http://www.intcul.tohoku.ac.jp/~holden/MediatedSociety/Readings/2003_04/Appadurai.html) Pour en savoir plus sur les travaux de l'anthropologue Arjun Appadurai, voir : <http://www.arjunappadurai.org/>
3. Le terme « valeur » se comprend de ce qui est accepté et compris comme étant le vrai, le bien, le beau selon des critères subjectifs partagés par un groupe donné. De ce fait, comme le mentionne Arkoun, « la vie des valeurs est inséparable des conditions de socialisation de chaque sujet humain qui devient un acteur social en interaction et en compétition avec d'autres acteurs sociaux aux motivations variées et changeantes » (Arkoun, 2004 : 87).
4. L'expression « multiculturalisme » est apparue en Occident dans les années 70. Arborant maints concepts, définitions et interprétations, utilisée également dans divers contextes, soit nationaux, politiques, voire scientifiques, nous retiendrons pour les fins de ce texte, une définition du terme se voulant une simple reconnaissance, au sens large, de la différence culturelle de l'humanité s'inspirant d'un idéal tendant vers une valorisation des savoirs tout azimut, et ce, sans intention politique, qu'elle soit de portée assimilatrice, conservatrice ou universaliste.
5. Mis en marge de la société anglaise par le clergé et la communauté scientifique de l'époque, Darwin a dû confronter ses détracteurs, lesquels ne pouvaient envisager que la vie humaine trouvait son origine non pas à travers une création divine, mais bien via l'évolution biologique d'un primate. Notons simplement que les débats entre évolutionnistes (pro darwinistes) et créationnistes font encore rage de nos jours ! Pour plus d'informations, voir : HOMINIDÉS.COM : Les évolutions de l'Homme. « La biographie de Charles Darwin », 2009. [en ligne]. [http://www.hominides.com/html/biographies/charles\\_darwin.php](http://www.hominides.com/html/biographies/charles_darwin.php) Hamann, Jean. « Créé-moi, créé-moi pas ». Au fil des événements. Journal de la communauté universitaire. Université Laval, 18 février 1999 [en ligne] <http://www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/1999/02.18/creation.html>

6. Le modèle naturaliste, émergé du 18<sup>e</sup> siècle, est dit de l'étude de l'homme dit « naturel », donc non civilisé.
7. Par comparaison à 33,7 millions d'habitants en 2009, la population canadienne atteindrait entre 40,1 et 47,7 millions d'habitants en 2036 pour se situer entre 43,0 et 63,8 millions en 2061 (Statistique Canada, 2010, catalogue 91-520-X)
8. Notons que suivant cette étude réalisée pour le compte de Statistique Canada, les individus appartenant à un groupe de minorités visibles habitent principalement dans trois grands centres urbains du Canada, à savoir Vancouver, Toronto et Montréal. On peut donc s'attendre à ce que le ratio de population au sein de ces villes dépasse largement la projection de 1 individu sur 3.
9. Loin d'être négligeable, l'impact empirique de cette union de savoirs ancestral et scientifique fut d'ailleurs récemment expérimenté par Ian Mauro, chercheur du département d'études de l'environnement de l'Université de Victoria. Constatant en cours d'enquête que les aînés de quatre communautés de l'Arctique canadien avaient noté un changement dans l'inclinaison de l'axe terrestre, conséquence à leurs yeux du changement climatique, Mauro poussa plus loin ses recherches. Or, après vérifications auprès de scientifiques, il fut démontré « qu'un réchauffement atmosphérique modifie l'indice de réfraction du ciel, ce qui a pour effet de changer radicalement le paysage visuel de l'Arctique » (Dialogue, hiver 2010, p.1). Le documentaire Inuit Knowledge and Climate Change, est d'ailleurs issu de ses recherches. <http://www.isuma.tv/hi/en/inuit-knowledge-and-climate-change>.
10. Bien qu'élevés depuis leur tendre enfance en pays occidental, certains Canadiens issus de l'adoption internationale porteront toujours les attributs physiques de leurs parentés biologiques, plus particulièrement ceux originaires d'Asie, des Caraïbes et d'Afrique dont les TRAITS semblent plus marquants. En ce qui les concerne, on ne peut donc parler d'identité culturelle ou d'ethnicité distincte de celle de leurs parents d'adoption, et ce, bien qu'ils soient susceptibles d'appartenir à un groupe dit de « minorités visibles » selon le sens attribué par Statistique Canada. Ce qui porte à croire que ces statistiques présentent une certaine valeur, mais elles n'expliquent pas toutes les subtilités liées à l'ethnicité, laquelle implique la construction sociale d'une origine commune (historique, territoriale, culturelle ou physiologique) comme base unificatrice d'une collectivité.
11. L'exemple de Cuba est frappant à cet égard. État historiquement marqué par la présence espagnole et l'esclavagisme, les Cubains contemporains, que l'on considère catholiques, pratiquent en réalité la Santería, religion que l'on pourrait qualifier comme étant une version adaptée du culte des Yoruba, conservant en leurs corps l'essence de leurs croyances africaines, mais camouflée sous des apparences catholiques par nécessité de survie. Dans les faits, plus de 80% de la population cubaine, même exilée, pratique activement la Santería, soit le même pourcentage que l'on croit catholique.
12. On parlera ici d'un savoir occidental, axé sur des théories scientifiques qui se veulent universelles, mais qui dans son essence est voué à transmettre des valeurs individualistes et capitalistes, propres aux sociétés dites modernes. À cet égard, productivité, consommation, compétitivité, supériorité et pouvoir seront subtilement présentés comme étant des vecteurs de réussite sociale. L'éducation devient dès lors l'outil par excellence afin de

préparer l'élite de demain, tout comme la force de travail qui en sera la subordonnée.

13. Selon la définition élaborée par le ministère ontarien de l'Éducation, une éducation inclusive se définirait comme une « éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées. » (Gouvernement de l'Ontario, 2009 : 6)

## NOTICE BIOGRAPHIQUE

Membre du Barreau du Québec depuis 1991 après l'obtention d'un baccalauréat en droit (Université de Montréal), l'auteure a exercé la profession d'avocate pendant près de vingt ans. Elle a débuté en 2009 un certificat à distance sur la diversité culturelle (Université Laval) et une maîtrise en formation à distance à l'automne 2010.

## URL DE L'ARTICLE

<http://distances.telug.ca/volume-12/education-multiculturalisme-dichotomie-sens-valeurs/>

## BIBLIOGRAPHIE

- Arkoun, M. (2004). Pour une genèse subversive des valeurs . In : *Où vont les valeurs : Entretiens du XXI<sup>e</sup> siècle*. Éditions UNESCO. (509 p.), pp. 83-92.
- Assayag, J. (1998). La culture comme fait social global? Anthropologie et (post)modernité. In : *L'Homme*, tome 38 n°148. pp. 201-223. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom\\_0439-4216\\_1998\\_num\\_38\\_148\\_370584](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1998_num_38_148_370584)
- Awad, G. (2006). Globalisation et turbulence. Convergence des formats, différence des cultures. In : *Communication et langages*. No, 147, pp. 47-60. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan\\_0336-1500\\_2006\\_num\\_147\\_1\\_4576](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/colan_0336-1500_2006_num_147_1_4576)
- Bates, P. (2009). Learning and Inuit Knowledge in Nunavut, Canada In : *Learning and knowing in indigenous societies today*. UNESCO, Paris, , pp. 95-105. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001807/180754e.pdf>
- Bates, P. Nakashima, D. (2009). Introduction In : *Learning and knowing in indigenous societies today*. UNESCO, Paris, pp.6-7. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001807/180754e.pdf>
- Crisp, J. Koser, K. (2005). Les migrations dans un monde interconnecté : nouvelles perspectives d'action. Dr Rolf K. J. (Dir) *Rapport de la Commission mondiale sur les migrations internationales*, CMMI, octobre. 107 p. <http://www.gcim.org/mm/File/French.pdf>
- Delors, J. (2004). Vers l'éducation pour tous tout au long de la vie. In : *Où vont les valeurs : Entretiens du XXI<sup>e</sup> siècle*. Éditions UNESCO. (509 p.), pp. 263-270.
- Du nouveau dans le ciel de l'Arctique : le savoir inuit jette un nouvel éclairage sur le changement climatique. Conseil de recherches en



- sciences humaines, *Dialogue*, hiver 2010, 2p. <http://www.sshrc-crsh.gc.ca/newsletter-bulletin/winter-hiver/2010/mauro-fra.aspx>
- Gouvernement de l'Ontario, ministère de l'Éducation (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : Comment tirer parti de la diversité*, 34p. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Hamann, J. (1999) Crée-moi, crée-moi pas. *Au fil des événements. Journal de la communauté universitaire*. Université Laval, 18 février [en ligne]. (consulté le 4 février 2011) <http://www.scom.ulaval.ca/Au.fil.des.evenements/1999/02.18/creation.html>
- Hoodashtian, A. (1995). *Confrontation des valeurs à l'issue de la mondialisation de la modernité occidentale*, 13p. <http://www.hoodashtian.com/Upload/ConfrontDesValeurs.pdf>
- Inglis, C. (2009) *Planifier la diversité culturelle*. UNESCO : Institut international de planification de l'éducation, Paris, 200p.
- Mason, J. (1996). *Sur les traces de Phèdre : une application métaphysique de la qualité de Robert M. Pirsig au domaine de l'évaluation*. Télé-Université, 36p.
- Mattelart, A. (2000). Vers une globalisation? ». In : *Réseaux*, volume 18 n°100. pp. 81-105. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso\\_0751-7971\\_2000\\_num\\_18\\_100\\_2213](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/reso_0751-7971_2000_num_18_100_2213)
- Nifle, R. (2005). Évaluations et référentiels de valeurs dans l'éducation et la formation. Extrait du *Journal Permanent de L'Humanisme Méthodologique*, avril, 7p. [en ligne]. Consulté le 5 février 2010. <http://journal.coherences.com/article304.html>
- OCDE. (2010). *Les grandes mutations qui transforment l'éducation*, Éditions OCDE, 94p. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/browseit/9610042E.PDF>
- Perrot, M. (2005). Quand faire sien, c'est faire autrement. In : *Communications*. no 77, pp. 5-16. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm\\_0588-8018\\_2005\\_num\\_77\\_1\\_2260](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_2005_num_77_1_2260)
- Roué, M. (2006). Introduction : entre cultures et natures. *Revue internationale des sciences sociales*. no. 187, vol. 1, pp.11-18. <http://www.cairn.info/revue-internationale-des-sciences-sociales-2006-1.htm>
- Statistique Canada (2010). *Projections démographiques pour le Canada, les provinces et les territoires : 2009 à 2036*. Mai, no 91-520-X, 249 p. <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-520-x/91-520-x2010001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2010). *Projections de la diversité de la population canadienne : 2006 à 2031*. Mars, no 91-551-X, 82 p. <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-551-x/91-551-x2010001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2005). *Projections des populations autochtones, Canada, provinces et territoires : 2001 à 2017*. Juin, no 91-547-XIF, 95 p. <http://www.statcan.gc.ca/pub/91-547-x/91-547-x2005001-fra.pdf>
- Tondellier, M., Ball S. J., Maguire M., Macrae S. (2003)- Choice, pathways and transitions post- 16. *New youth, new economies in the global city*. *Revue française de pédagogie*. Volume 144, Numéro 1, pp. 131 – 133. [http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp\\_0556-7807\\_2003\\_num\\_144\\_1\\_2977\\_t1\\_0131\\_0000\\_2](http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_2003_num_144_1_2977_t1_0131_0000_2)

## WEBOGRAPHIE

Anthropologue Arjun Appadurai : <http://www.arjunappadurai.org/>

HOMINIDÉS.COM : Les évolutions de l'Homme. *La biographie de Charles Darwin*, 2009. [En ligne] Consulté le 25 janvier 2011. [http://www.hominides.com/html/biographies/charles\\_darwin.php](http://www.hominides.com/html/biographies/charles_darwin.php)

Statistique Canada. *Étude : projections de la diversité de la population canadienne*. Le Quotidien, 9 mars 2010. [En ligne]. Consulté le 2 février 2011. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/100309/dq100309a-fra.htm>

Statistique Canada. *La population autochtone du Canada en 2017*. Le Quotidien, 28 juin 2005. [En ligne]. Consulté le 2 février 2011. <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/050628/dq050628d-fra.htm>

## DOCUMENTAIRE

Inuit Knowledge and Climate Change, documentaire réalisé par le cinéaste et directeur Zacharias Kunuk (Atanarjuat The Fast Runner) et le chercheur Dr Ian Mauro. Ce film fut présenté, en première mondiale, le 23 octobre 2010 et est disponible pour visionnement sur le lien qui suit : <http://www.isuma.tv/hi/en/inuit-knowledge-and-climate-change> [consulté le 5 février 2011].