

## **SENS ET LIMITES DU PRINCIPE DE NON-DISCRIMINATION EN MATIÈRE ÉDUCATIVE : UNE RÉFLEXION CRITIQUE**

*Par Marie McAndrew\**

Le thème de ce matin, le principe de non-discrimination en matière éducative, m'apparaît particulièrement riche. En effet, il s'agit, d'une part, d'un concept polysémique, tant en ce qui concerne ses champs d'application que ses publics cibles et, d'autre part, d'une question qui entretient des rapports étroits avec l'ensemble des thématiques évoquées durant le Séminaire, comme la cohésion sociale, la gestion des institutions éducatives ou l'éducation dans la langue maternelle. Mais ces liens ne sont pas toujours clairs ou univoques. Par exemple, il est intéressant de noter que si, dans son sens le plus consensuel (axé sur les droits individuels), la non-discrimination est un clair atout en faveur de la cohésion sociale, aux frontières de sa polysémie, notamment lorsqu'on l'applique aux droits collectifs, les questionnements sur d'éventuels «effets pervers» foisonnent.

Dans cette présentation, qui constitue un essai de critique sur le concept, je me suis fixé deux objectifs :

- 1) réfléchir sur le principe de non-discrimination en matière éducative à partir d'une perspective sociologique qui tient compte des rapports de pouvoir entre les groupes et d'une perspective éducative qui reconnaît que le système scolaire, sur le terrain, n'avantage pas (ou ne désavantage pas) de manière similaire tous les élèves. Le juridisme qui tend à raisonner en terme d'universalité des droits, notamment en matière culturelle, me semble, en effet, rencontrer d'importantes limites quand il s'agit de prioriser nos actions dans un contextes de ressources limitées.
- 2) approfondir certains des défis conceptuels et pratiques que soulève ce principe lorsqu'on essaie de l'articuler avec d'autres droits garantis par les chartes ou lois internationales et nationales.

### **I. Champ d'application et interprétations différentielles du concept**

Lorsqu'on parle de non-discrimination en matière éducative, il est utile, dans un premier temps, de distinguer comme champ d'application du concept les deux grands rôles classiquement attribués à l'école par la sociologie de l'éducation (Ballantyne, 1989) soit, d'une part, la fonction de préparation et de sélection de la future force de travail, théoriquement «méritocratique» dans nos sociétés démocratiques mais de fait toujours plus ou moins inégalitaire, qui conditionne les

---

\* Professeure agrégée, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation, Centre Immigration et Métropoles (CEETUM), Université de Montréal.

«chances de vie» de chacun et, d'autre part, la fonction de socialisation des futurs citoyens à un vivre ensemble, aujourd'hui définie de manière plus ou moins pluraliste dans nos sociétés, mais qui est toujours en réalité dominée par un ou des groupes ethniques dominants. Les sociologues de l'éducation ont, en effet, traditionnellement reconnu que l'école a un rôle à jouer dans la reproduction linguistique, culturelle et même identitaire d'une communauté nationale, qui l'amène souvent à entrer en compétition avec certaines communautés minoritaires qui veulent utiliser l'école dans le même objectif (Holmes, 1981).

#### **A. Non-discrimination et fonction de sélection**

Dans le premier cas, celui de la fonction de sélection de l'école, le principe de non-discrimination est (relativement) consensuel sur le plan théorique, même si son actualisation sur le plan des pratiques n'est pas toujours évidente. Il signifie simplement que l'origine ethnique ou nationale, l'appartenance à une minorité linguistique, religieuse ou raciale, ou n'importe quels autres marqueurs qui définissent dans des contextes différents la frontière entre groupes, ne devraient pas constituer des variables explicatives des inégalités scolaires, que ce soit au niveau de l'accès à la scolarisation, du cheminement scolaire (ce que l'on appelle en sociologie les «patterns de consommation de l'éducation»), ou des résultats et des bénéfices qu'un individu retire de l'éducation.

Dans la plupart de nos sociétés dites «développées», l'accès est à peu près réglé, du moins en ce qui concerne la scolarité obligatoire, et même, de plus en plus, post-obligatoire. Quant à la question des cheminements différentiels, elle se pose plus tard qu'avant, surtout aux ordres collégial ou universitaire (entre autres, parce qu'un peu partout, les tronc communs qui masquent les différences entre élèves sont de plus en plus longs), ou alors aux marges du système, autour du placement de certaines minorités en classes dites «spéciales». À l'opposé, le débat relatif à l'existence de résultats et de bénéfices différentiels selon les groupes, qui témoignerait d'une discrimination éducative, est d'une grande actualité et concentre l'essentiel des ressources gouvernementales.

Cette première acception du concept de non-discrimination en matière éducative, centrée sur la fonction de sélection de l'école, amène à se poser trois questions :

- 1) Existe-t-il des inégalités sur le plan des cheminements et des résultats entre divers groupes majoritaires ou minoritaires ?
- 2) Si oui, quel est le poids spécifique de l'ethnicité dans cette dynamique par rapport à d'autres facteurs explicatifs, notamment la composition de classes de diverses communautés ?
- 3) Une fois isolé un résiduel «origine ethnique, nationale ou linguistique», inexplicable par d'autres variables, que révèle-t-il ? L'inadaptation des familles, comme le veut le mouvement d'éducation compensatoire ? L'inadaptation de l'école, comme le défendent les partisans de l'éducation multi/interculturelle ? Une

discrimination directe ou systémique, qui justifierait l'adoption de programmes antiracistes ?

Bien entendu, les réponses que nous donnons à ces questions, selon les contextes, sont nécessaires à la définition et à la modulation de nos actions collectives en matière de promotion d'une éducation qui respecte le principe de non-discrimination. Malheureusement, en ce qui concerne la troisième question, la communauté scientifique internationale n'est guère avancée et on est très loin actuellement d'une compréhension exhaustive des déterminants des situations de marginalisation des minorités sur le plan scolaire. Tout au plus, peut-on démontrer qu'aucune des trois explications n'épuise à elle seule la réalité (Gilborn et Gibbs, 1996), ce qui tendrait à plaider en faveur de politiques et de programmes composites et multifformes. Cela suppose aussi (on peut rêver) que les gouvernements soient capables de résister au mouvement de balancier perpétuel induit par les pressions successives des partisans de l'une ou l'autre École.

Toutefois, relativement aux deux premières questions (c.-à-d. existe-t-il des différences en fonction de l'origine ethnique et quel est le poids du résiduel «ethnicité» dans ces inégalités ?), on a des indications plus fiables, au moins pour l'ensemble des sociétés occidentales à forte immigration. L'examen de diverses études nationales (à titre d'exemple, Paillet et Van Zanten, 1996; McAndrew et Radtke, 1999) montre, en effet, que si l'existence de différences de cheminement et de résultats scolaires entre diverses communautés au sein d'un même État est un fait établi, le sens de ces inégalités est loin d'être systématiquement toujours en faveur des majorités au détriment des minorités. Pour ne prendre ici que l'exemple du Québec, la communauté majoritaire francophone se situe à peu près en mi-parcours du «palmarès» du succès scolaire, largement dépassée par la minorité anglophone, et certaines communautés d'origine immigrante scolarisées en anglais ou même en français; alors que d'autres communautés d'origine immigrante et la communauté autochtone sont au bas de l'échelle (MEQ, 1998). Le fait que le Québec soit une société à ambiguïté de dominance ethnique pour reprendre ici la typologie de Schermerhorn (1970) – où le statut majoritaire sur le plan sociologique de la communauté francophone est loin d'être acquis – contribue sans doute à cette complexité. Mais même au sein des pays à dominance ethnique claire (comme par exemple les États-Unis), on ne peut établir de lien systématique entre le caractère majoritaire ou minoritaire d'un groupe et son succès scolaire.

En effet, il faut rappeler, en réponse à la deuxième question, que l'appartenance de classe demeure, au plan international, le principal et écrasant facteur prédictif des cheminements et résultats scolaires, et donc des inégalités intergroupes. Certains chercheurs, notamment ceux qui sont de tradition jacobine ou marxiste, refusent, pour cette raison, de débattre de la question de l'échec scolaire des minorités hors de ce paradigme, alors que beaucoup d'États limitent leur actions à cet égard aux mesures généralement accessibles à l'ensemble des groupes défavorisés de la société, quelle que soit leur origine. Toutefois, au plan conceptuel, ces choix paraissent en porte-à-faux avec l'état actuel des connaissances. En effet, nous savons aujourd'hui que, dans nombre de cas, il existe un résiduel «ethnique», une fois pris en

compte l'ensemble des variables explicatives, qui fait que certains groupes réussissent mieux ou moins bien que leur composition de classe ne le prédirait. Qui plus est, au plan international, on commence à avoir une perception assez claire des «*have*» et des «*have not*» à cet égard, notamment grâce aux travaux novateurs et très intéressants d'Ogbu et Gibson (1991).

D'une part, dans le cas de beaucoup de minorités d'origine immigrante, on constate une certaine sur-performance scolaire, à classe sociale égale et particulièrement en milieu défavorisé, lorsqu'on les compare à leurs pairs majoritaires. On explique généralement cette sur-performance par la compétitivité scolaire induite par le processus d'immigration et par le fait que le lien est beaucoup moins étroit chez les communautés d'origine immigrante entre le capital culturel et la situation de classe objective que dans les communautés de vieille pauvreté. De plus, les stratégies d'incorporation à la nouvelle société et d'utilisation de l'école à cet effet sont largement individuelles chez les immigrants qui, du fait qu'ils n'ont pas un passé d'oppression collective au sein de la nouvelle société, peuvent considérer les problèmes qu'ils vivent comme temporaires. Quel que soit leur attachement objectif à leur culture d'origine, ceux-ci peuvent aussi plus facilement accepter la présence d'une culture majoritaire dominante à l'école publique, puisqu'ils partagent souvent l'adage qu'«À Rome, on fait comme les Romains». D'autre part, et je passe ici sur beaucoup de nuances, presque toutes les minorités autochtones du monde, les minorités nationales non dominantes ainsi que les minorités à statut de caste (comme par exemple les groupes issus de l'esclavage) bénéficient de l'éducation nettement moins que leurs concitoyens, même lorsque leur composition de classe est prise en considération. Dans certains cas, notamment celui des minorités autochtones, le sur-déficit est tel qu'on hésite même à parler de «bénéfices» d'une scolarisation dont les conséquences négatives en terme de déstructuration communautaire apparaissent nettement plus évidentes. De plus, la situation d'échec scolaire n'est pas ici conjoncturelle mais se reproduit, dans un cercle vicieux, à travers les générations.

L'hypothèse d'un écart culturel plus grand de ce type de minorités avec les institutions majoritaires – attrayante à première vue – ne résiste guère à l'examen des faits. En effet, nombre de minorités d'origine immigrante récemment arrivées dont le profil scolaire est pourtant plus favorable, vivent un hiatus beaucoup plus grand à cet égard. De plus, le même groupe «ethnique» peut modifier radicalement sa situation scolaire par le processus de migration vers une nouvelle société avec laquelle il entretient pourtant des rapports culturels beaucoup plus distants (c'est le cas par exemple des Coréens, lorsqu'ils se transforment de communauté à statut de caste au Japon en groupe immigrant «ordinaire» et sur-performant sur le plan scolaire aux États-Unis). Selon Ogbu et Gibson et d'autres analystes, c'est donc davantage vers les rapports qu'entretient cet ensemble de minorités avec l'État national et ses institutions qu'il faut chercher l'explication de ce déficit particulier. Il s'agit, en effet, de minorités incorporées, la plupart du temps involontairement – ou pour le moins collectivement – à une communauté politique préexistante, distincte de leur groupe et avec laquelle leur identification est sinon toujours problématique, du moins clairement médiatisée par une sous-appartenance groupale souvent plus significative. Face à la scolarité, cette réalité aurait pour conséquence, à l'opposé des groupes

d'origine immigrante, une résistance plus marquée à l'assimilation linguistique et culturelle, une confiance moindre dans l'équité du processus, ainsi que le développement de stratégies nettement plus collectives.

Cette dynamique différentielle sur le terrain est intéressante pour trois raisons. Tout d'abord, elle vient corroborer en terme de besoin, une distinction généralement formulée davantage au plan normatif (voir entre autre, Kymlicka, 1995), entre les minorités nationales auxquelles on a tendance à reconnaître des droits collectifs sur le plan de la survie culturelle et les minorités qui se sont formées suite à des migrations volontaires, dont les garanties à cet égard apparaissent relever davantage d'une logique de droits individuels (une question qui sera développée dans la partie qui suit). Ces tendances illustrent aussi, tel que mentionné plus haut, à quel point nos hypothèses explicatives sur le déficit scolaire sont pauvres et doivent être «revisitées». En effet, chacune des trois écoles signalées plus haut, déficit de la famille, inadaptation culturelle ou discrimination et racisme, pourrait s'appliquer autant aux communautés qui sur-performent qu'aux communautés qui sous-performent.

Finalement, ces différences semblent démontrer que, dans le cas des minorités d'origine immigrante, on ne peut fonder une obligation de l'État à prendre en compte la diversité culturelle et linguistique dans le curriculum des écoles publiques, sans parler ici d'une obligation de financer des écoles contrôlées par les communautés, à partir de la seule logique d'assurer l'égalité des chances. Il peut, certes, y avoir d'autres raisons qui amènent les États à s'engager dans une telle voie (notamment l'épanouissement de l'enfant ainsi qu'un intérêt national bien compris). Cependant toutes les données nationales nous démontrent que ce n'est pas absolument une condition nécessaire au succès scolaire des immigrants. À cet égard, l'obligation de l'État paraît se limiter à l'offre de mesures compensatoires visant l'ensemble des publics défavorisés, tant minoritaires que majoritaires, ainsi qu'au développement d'un service de premier accueil et d'apprentissage de la langue majoritaire.

La définition de ces services, et notamment du rôle que peuvent ou non y jouer les langues d'origine des élèves, devrait relever du débat démocratique spécifique à chaque communauté politique, éclairé de considérations pédagogiques, et non de l'imposition normative d'un modèle unique fondé sur l'axiome «l'enseignement dans la langue maternelle est toujours préférable», modèle que la recherche n'a ni confirmé ni infirmé jusqu'à maintenant (Greene, 1998). C'est d'ailleurs ce que concluait en 1973 la Cour Suprême américaine dans le cas *Law vs. Nichols*, où des immigrants chinois avaient tenté de faire confirmer l'obligation de l'État de financer des programmes bilingues anglais/chinois pour assurer l'égalité des chances de leurs enfants. Réaffirmant la nécessité que la commission scolaire fournisse des mesures compensatoires en faveur de l'apprentissage de l'anglais, le plus haut Tribunal américain a cependant rappelé que celles-ci pouvaient être autant des services d'«English as a Second Language» que d'éducation bilingue. L'utilisation des langues d'origine des élèves au cours de leur scolarité n'apparaît donc pas comme un droit, mais comme un choix de société. Pour reprendre ici les

termes mêmes du jugement, «Sound educational theory may require so, but the Constitution does not» (Crawford, 1999).

Dans le cas des minorités autochtones ou nationales non dominantes, au-delà d'une logique juridique visant à assurer collectivement leur survie linguistique et culturelle, leur marginalisation scolaire plus ou moins permanente sur le plan scolaire, ainsi que la dynamique particulière de rapport aux institutions majoritaires qui la sous-tend, justifie davantage la légitimité d'une offre éducative différente sur le plan linguistique et culturel, voire même celle de la pertinence de contrôler leurs propres institutions scolaires. Il faut toutefois reconnaître que, dans l'état actuel des connaissances, c'est plutôt un argument par la négative. Les expériences de contrôle indien de l'éducation au Canada ou de «Community Control» des Noirs aux États-Unis – entre autres par la popularité des «Voucher Schools» au sein de ce groupe – sont, en effet, encore trop récentes pour que l'on puisse en évaluer pleinement l'impact en terme de réussite scolaire accrue pour ces groupes. Toutefois, l'offre éducative universelle et assimilationniste a tellement échoué à assurer l'égalité des chances pour ces communautés – même en prenant en considération leur composition de classe – qu'on voit mal comment une offre pluraliste et définie par les principaux intéressés pourrait faire pire.

## **B. Non-discrimination et fonction de reproduction culturelle**

Si l'école joue un rôle essentiel dans la définition des chances de vie des futurs citoyens, il est évident qu'elle a aussi, comme je l'indiquais plus haut, un autre mandat, celui de les socialiser dans une (des) communauté(s) d'appartenance, cette socialisation intergénérationnelle permettant également aux communautés de se reproduire (quelle que soit l'évolution normale des marqueurs culturels et sociaux qui les définissent). Lorsque les parents ou l'élève se considèrent membres d'une autre communauté que celle qui définit l'offre éducative, plus ou moins hégémoniquement selon les contextes, se pose alors le dilemme d'une autre acception du principe de non-discrimination en matière éducative, soit le droit pour chacune des communautés de bénéficier également de la fonction de reproduction culturelle assumée généralement par l'école à l'égard de la culture dominante (Holmes, 1981).

Avant d'aller plus loin et d'opérationnaliser ce dilemme sous forme de questions spécifiques relatives au «jusqu'où», je dois signaler que plusieurs décideurs scolaires ou intellectuels n'«achèteraient» pas nécessairement cette façon de poser le problème, qui admet d'emblée que l'ethos du (des) groupe(s) dominant(s) marque le curriculum explicite et implicite de l'école et, surtout, qu'il ne peut en être autrement. À un extrême, en effet, le courant républicain (Kepel, 1989) prétend qu'une culture universelle ou, dans sa version atténuée, une culture «publique commune», marquerait l'école publique, lui permettant de transcender les particularismes ethniques, y compris ceux de la majorité : affirmation optimiste que viennent contredire de nombreuses études ethnographiques du fonctionnement des écoles et des classes. À l'autre extrême, les militants hétérocentristes égalitaires (Banks, 1991), qui luttent contre l'europhéocentrisme, nous promettent une école véritablement

multiculturelle où aucune culture n'aurait préséance sur une autre, une utopie sympathique mais utopie tout de même, si l'on accorde au concept de culture une valeur réelle et un sens plus large que sa simple réification folklorique. En effet, même si aujourd'hui tend à s'imposer au sein des écoles publiques des sociétés occidentales une «version» métissée de la culture nationale où les principes dits universels (c.-à-d. acceptés par la plupart des États), la culture majoritaire et l'apport des cultures minoritaires se conjuguent à des degrés divers, il n'en demeure pas moins que cette nouvelle version n'apparaît neutre ou universelle qu'aux yeux du majoritaire (Bourgeault *et al.*, 1995). Pour le minoritaire, notamment d'origine immigrante – qui, d'ailleurs, ne s'en plaint pas toujours – c'est clairement celle du pays d'accueil. De plus, pratiquement, on verrait mal comment il pourrait en être autrement, surtout sur le plan linguistique où la capacité d'accommodement est inversement proportionnelle au nombre de langues.

Dans la perspective qui est la mienne et que vous pouvez contester, je considère donc que, pour cerner l'étendue du principe de non-discrimination des minorités en matière éducative tel qu'il s'applique à la fonction de reproduction culturelle de l'école, il faut débattre critiquement de trois questions :

- 1) Jusqu'à quel point et en vertu de quels arguments, les élèves ou leurs parents appartenant à des minorités ont-ils le droit de voir leur culture et leur langue représentées à l'école publique ?
- 2) Est-ce que ce droit à un traitement distinctif sur le plan linguistique et culturel s'étend à la gestion de leurs propres écoles et surtout au financement de ces écoles par l'État ?
- 3) Quel arbitrage doit-on exercer entre ces droits et d'autres droits garantis par les chartes et législations internationales et nationales ?

Comme cette troisième question est étroitement liée au second enjeu qui structure ce texte, j'en réserverai la discussion pour la partie qui suit, où il sera cependant abordé dans une perspective plus large intégrant les deux fonctions de l'école, concentrant ici mes commentaires sur les deux premières. L'examen de celles-ci nous ramène, d'une manière évidente, à la distinction entre les minorités nationales et les minorités immigrantes.

Dans le cas des premières, qu'elles jouissent d'un statut juridique ou non, le caractère collectif et les racines historiques de leur incorporation à l'État national a pour conséquence qu'on leur reconnaît généralement, que ce soit au plan juridique strict ou de l'éthique du «sens commun» qui influence souvent autant, sinon plus, la définition des politiques publiques, des droits collectifs équivalant à ceux de la majorité en ce qui concerne l'utilisation de la scolarisation dans un objectif de reproduction culturelle (Kymlicka, 1996). Lorsque leur incorporation a été volontaire, plusieurs de ces groupes ont d'ailleurs fait de l'obtention de garanties constitutionnelles en éducation une condition d'adhésion à l'État national. C'est le cas, entre autres, des francophones en situation minoritaire au Canada dont il a été largement question durant ce séminaire, mais de telles réalités existent ailleurs dans le monde (Millian y Massana, 1994). Dans le cas des groupes dont la minorisation au

sein d'un nouvel État a été le produit d'une violence organisée (esclavage, conquête, colonialisme), qui leur a donné peu de marge de manœuvre dans le passé pour négocier des arrangements particuliers en matière éducative, la légitimité normative de leur revendication culturelle au plan international, associée à l'échec généralisé de l'offre scolaire traditionnelle à leur égard, a conduit la plupart des États occidentaux à leur reconnaître, au plan des principes comme des pratiques scolaires, des droits de plus en plus importants (OSCE, 1999). Ceux-ci couvrent minimalement l'enseignement dans leur langue maternelle pour une partie de la scolarité et le développement d'un programme spécifiquement adapté à leur culture et vont souvent même jusqu'au financement public d'institutions distinctes, contrôlées et définies par ces groupes.

Cette reconnaissance du droit qu'ont ces groupes d'utiliser la scolarisation à des fins de reproduction et de pérennité de leur groupe est largement fondée, pour reprendre ici les termes de Schermerhorn (1970), sur l'origine de leur contact avec la majorité. Toutefois, elle est également souvent confortée, surtout dans le cas des minorités autochtones, par l'argument du caractère irremplaçable de leur apport au patrimoine mondial, qui crée une obligation étatique de soutien à la survie de certaines langues et cultures qui n'existent que sur un territoire donné et disparaîtraient complètement sans cet appui.

Certains plaident aujourd'hui en faveur de l'application de ces droits à l'ensemble des minorités quelle que soit l'origine de leur présence sur un territoire national, une position reflétée dans le rapport du groupe de travail de La Haye concernant les droits des minorités à l'éducation (1996), qui entretient une certaine confusion sur l'extension aux groupes issus de l'immigration de son plaidoyer en faveur d'une obligation étatique accrue à l'égard des minorités.

Un tel refus de distinguer entre deux réalités bien différentes apparaît cependant problématique à plus d'un titre. Tout d'abord, sur le plan éthique, il est évident que les États n'ont pas le même niveau de responsabilité à l'égard du maintien, au-delà d'une génération ou deux, de communautés distinctes sur leur territoire, lorsque celles-ci sont le produit de la migration d'individus ayant librement accepté de se joindre à une communauté politique préexistante (Gutmann, 1989). De plus, l'argument de l'apport unique au patrimoine mondial ne s'étend pas aux langues et cultures d'origine des immigrants. Ceux-ci peuvent certes déplorer individuellement la perte des liens intergénérationnels avec le pays d'origine conséquente à leur assimilation linguistique et culturelle, mais celle-ci n'a guère de conséquences sur la vitalité d'ensemble de leur langue et de leur culture dans le monde.

Par ailleurs, même si l'on postulait l'existence d'un droit des minorités d'origine immigrante à utiliser l'éducation publique dans un objectif de pérennité de leur langue et de leur culture, diverses réalités démographiques et géographiques – notamment, le fait, qu'à l'opposé des minorités autochtones et nationales, il s'agit généralement d'un nombre très important de groupes peu territorialisés – auraient pour effet de rendre sa concrétisation sur le plan des politiques et pratiques scolaires nettement plus porteuse d'effets pervers sur le plan social. Pour ne citer ici que deux



exemples, la reconnaissance du droit des groupes immigrants à un financement étatique d'écoles distinctes, voire même le passage d'un simple droit à l'enseignement *de sa langue* vers un droit plus large à l'enseignement *dans sa langue*, peut contribuer à ghettoïser des groupes qui ne l'étaient pas auparavant ou à les isoler encore davantage de leurs pairs appartenant à la majorité. De plus, en l'absence d'un clair rationnel de lutte à l'échec scolaire, dont nous avons largement discuté plus haut, les coûts supplémentaires générés par de telles mesures peuvent être considérés comme un détournement de fonds publics au détriment de l'ensemble des publics défavorisés. Il ne s'agit pas de statuer ici sur ces deux enjeux, mais bien de mettre en valeur le fait qu'ils sont suffisamment complexes pour justifier la légitimité de «Rendre à César ce qui est César», c'est-à-dire de réserver aux débats démocratiques spécifiques à chaque communauté politique et non aux législations internationales, la responsabilité d'une décision finale à cet égard.

Spontanément, et sans que cette approche ait nécessairement été articulée sur le plan philosophique, la plupart des États occidentaux, en Europe comme en Amérique du Nord, plutôt que de leur reconnaître des droits collectifs, fondent d'ailleurs la définition de leurs politiques scolaires à l'égard des élèves d'origine immigrante sur les droits individuels de ces derniers ou de leurs parents, concernant, par exemple, la liberté religieuse, le respect, la dignité ou un égal accès à l'éducation (Bourgeault *et al.*, 1995).

La place des langues et des cultures d'origine des immigrants y est donc généralement déterminée par un ensemble de facteurs qui reflètent ces droits, l'état des connaissances actuelles quant aux programmes les plus susceptibles de les concrétiser, ainsi qu'un intérêt national bien compris. Il peut s'agir, par exemple, de diverses théories sociolinguistiques et psychologiques sur l'apport des langues d'origine à l'apprentissage de la langue majoritaire et à l'épanouissement de l'enfant qui font que la plupart des pays ont développé des programmes d'enseignement *de la langue d'origine* et même souvent d'enseignement *dans la langue d'origine*. L'argument d'une compétitivité économique accrue grâce au maintien du multilinguisme opère également souvent et fortement à cet égard (Mc Andrew et Ciceri, à paraître 2000). De même, la prise en compte des caractéristiques religieuses et culturelles des élèves issus de l'immigration, sous forme d'une adaptation des programmes scolaires ou d'accommodements qu'on nomme au Canada «raisonnables» est favorisée, non seulement par divers droits individuels garantis par les instruments de protection internationaux et nationaux, mais également par une législation et une culture éducative désormais de plus en plus centrée, un peu partout en Occident, sur l'individualisation de l'enseignement, l'adaptation du programme aux caractéristiques des élèves ainsi que le partenariat avec les parents. À ces arguments endogènes au système scolaire qui favorisent l'ouverture à des perspectives multiples, vient s'ajouter l'importance du développement des compétences multiculturelles chez les élèves, tant pour favoriser la cohésion sociale nationale que pour répondre au défi d'un monde de plus en plus globalisé (Mc Andrew *et al.*, 1996).

Bien entendu, ces mesures sont soumises aux aléas des ressources budgétaires disponibles et aux ordres de priorité divergents adoptés par les gouvernements et autorités scolaires (voire même souvent les écoles elles-mêmes, où l'on a vu des conseils d'établissement majoritairement constitués de parents d'origine immigrante préférer l'achat d'ordinateurs à l'enseignement des langues d'origine), mais c'est là le prix à payer pour préserver toute sa vigueur au processus démocratique.

L'autre solution, la définition juridique de l'obligation étatique en matière éducative à l'égard de toutes les minorités à partir du plus petit dénominateur commun (tel l'enseignement multilingue au sein d'institutions communes comme le propose le groupe de La Haye), n'apparaît guère préférable. Accordant aux minorités d'origine immigrante des droits qu'elles ne revendiquent pas toujours et des services qu'elles obtiennent déjà souvent au sein des collectivités nationales en vertu d'une logique non pas juridique mais politique et pédagogique, cette réponse s'établirait bien en deçà de l'offre éducative dont bénéficient déjà nombre de minorités autochtones et nationales ainsi que de leurs besoins éducatifs face à une situation de marginalisation scolaire souvent criante. Par ailleurs, en s'immisçant dans l'équilibre délicat que les États nationaux établissent souvent entre leur politique d'ouverture plus ou moins grande à l'égard de l'immigration et leur capacité à convaincre la population d'accueil que les politiques d'intégration sont définies dans le respect des consensus démocratiques, toute législation internationale trop interventionniste pourrait avoir pour effet de ramener le focus de l'action publique vers la limitation des flux.

Il apparaît donc nettement préférable, en ce qui concerne les droits culturels liés au principe de non-discrimination en éducation, de reconnaître que des situations historiques et actuelles différentes justifient l'existence de droits et de besoins différents, voire même d'une forme de discrimination positive à l'égard des minorités incorporées involontairement au sein des États nationaux et/ou dont la langue et la culture sont menacées de disparition à l'échelle mondiale.

## **II. Limites du principe et arbitrage avec d'autres droits**

Comme le temps passe, je voudrais quand même dire quelques mots en guise de conclusion, sur l'arbitrage du principe de non-discrimination en matière éducative à l'égard des minorités avec d'autres droits garantis par les législations internationales et nationales, ce qui est une autre manière de poser la question de ses limites.

Un premier dilemme concerne l'articulation des demandes éducatives des parents ou de la communauté – qu'elles soient faites en vertu de leurs droits individuels à la reconnaissance religieuse ou culturelle au sein de l'école publique ou selon des droits collectifs au maintien de leur langue et culture au sein d'institutions spécifiques – face à la responsabilité de l'état et de l'école d'assurer un égal accès à l'éducation et le développement de l'esprit critique nécessaire à l'exercice graduel des droits chez les élèves appartenant à des minorités.

Dans le premier cas (reconnaissance de la diversité religieuse et culturelle à l'école publique), nous connaissons les débats relatifs au port du hijab qui ont touché, à des degrés divers, presque toutes les sociétés occidentales, et plus généralement les demandes de traitement différentiel (souvent des garçons et des filles) faites au nom des particularismes religieux. Dans ce domaine, bien que les rhétoriques politiques nationales aient souvent divergé (Mc Andrew *et al.*, 1996), quand on analyse les décisions effectivement adoptées par les autorités scolaires et parfois par les tribunaux, par exemple, en Grande-Bretagne, en France, au Québec et en Belgique, les balises sont claires et largement consensuelles (Ciceri, 1999; Bernatchez, 1996). On note d'abord la non-reconnaissance d'un droit collectif de la communauté musulmane à imposer le respect de sa religion à l'école publique, si cette pratique est non désirée par l'élève ou les parents eux-mêmes mais, à l'inverse, la claire obligation de l'école de respecter le droit individuel du parent ou de l'élève (selon son âge) à manifester sa croyance religieuse, y compris dans la sphère publique. À cet égard, il est intéressant de noter que l'on commence à privilégier les droits de l'élève sur ceux du parent à partir d'un seuil de majorité qui varie selon les contextes, mais qui est généralement défini avant celui de la majorité légale. Quant aux exceptions à cette obligation d'accommodement, elles concernent trois grandes sphères : d'abord, toute pratique qui aurait un effet discriminatoire direct sur l'égal accès à l'éducation des filles (ainsi, par exemple, le port du hijab doit être toléré mais non le retrait pour mariage précoce), ensuite le maintien d'un climat exempt de prosélytisme (celui-ci garantit le libre choix des élèves et de leurs parents à l'égard des pratiques religieuses) et finalement diverses règles de sécurité (par exemple, il est légitime d'interdire le port d'un turban sikh lors d'ateliers de technologie nécessitant un casque protecteur).

On voit donc ici à l'œuvre une logique de droits individuels qui reconnaît le rôle important des parents dans le choix du type d'éducation que reçoivent leurs enfants, mais en balise l'exercice en tenant compte de l'obligation de l'école et de l'état de favoriser l'exercice graduel de l'indépendance morale chez les élèves de toutes origines (Bourgeault *et al.*, 1995). On peut consulter, comme exemple d'un document qui présente des pistes complexes et novatrices sur la résolution de ce type de conflit de valeurs, le module élaboré par le Ministère de l'Éducation du Québec sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école publique (1995).

Dans le second cas (celui de minorités nationales autochtones ou nationales qui contrôlent leurs écoles), bien que l'état veille généralement à ce que les principes démocratiques fondamentaux ou parfois même, lorsque c'est lui qui finance, des normes nationales, soient respectés, il y a nettement plus de latitude, certains diraient même de danger d'abus. Beaucoup redoutent, entre autres, l'endoctrinement religieux ou politique de telles écoles (bien qu'il faille reconnaître que les minorités n'aient pas l'exclusivité de telles pratiques). Un cas intéressant à analyser, à cet égard, est celui de la jurisprudence américaine relative au droit de la communauté Amish à une scolarité plus courte et fortement différenciée des normes américaines (Kraybil et Olshan, 1994). Considérant que la culture Amish, bien qu'extrêmement traditionnelle, n'avait rien d'antisociale, ou pour reprendre ici les termes mêmes du jugement d'«opposée aux valeurs américaines», la Cour suprême a reconnu à la communauté une grande latitude dans la définition de l'offre éducative destinée à ses jeunes.

Toutefois, au pays de l'extrême libéralisme et du «Voucher Education», le Tribunal a jugé bon d'imposer qu'un cours d'éducation civique renseigne les élèves quant à leurs droits de futurs citoyens et, notamment, celui d'exercer leur libre arbitre à l'âge adulte pour décider de demeurer ou non au sein du groupe. Un tel enseignement devait également obligatoirement être donné par un non-Amish au sein de leurs écoles. Il semble donc que, même dans le cas de minorités auxquelles on reconnaît une indépendance éducative très large, la protection du droit à l'apostasie représente le minimum qu'un État de droit doit garantir, précisément pour éviter que le principe de non-discrimination des minorités – conçues comme groupes – n'ait pour conséquence la discrimination ou la non-protection de leurs membres – citoyens individuels – par l'état. De tels débats, qui sont loin d'être entièrement résolus, ont également touché au Canada certaines pratiques antidémocratiques imputées aux écoles autochtones.

À l'opposé de ce premier type d'enjeu qui porte sur l'équilibre à trouver entre divers droits s'appliquant aux minorités, un second dilemme concerne plutôt l'arbitrage des droits des minorités avec ceux des majorités, notamment leur segment le plus défavorisé. Celui-ci se pose souvent moins comme une question de principe (dans un monde idéal, tout est arbitrage), que comme une question de priorité, lors de l'allocation des ressources limitées dont dispose l'État pour assurer une offre éducative pour tous. Deux exemples, qui, comme plus haut, abordent respectivement le traitement différentiel au sein d'une offre éducative unifiée et la légitimité de structures parallèles, peuvent être évoqués à cet égard.

Dans le premier contexte, plusieurs gouvernements peuvent hésiter, et même considérer comme discriminatoire, le fait d'offrir aux minorités d'origine immigrante des services spécifiques autres que ceux qui visent directement l'apprentissage de la langue d'accueil ainsi que du soutien à l'innovation pédagogique au sein des écoles multiethniques ou multilingues, auxquelles les élèves de minorités défavorisées n'auraient pas accès. Précisons bien qu'il ne s'agit pas ici du bon vieux conservatisme qui dénonce la discrimination positive comme de la «discrimination tout court» mais bien du débat relatif au choix des communautés justifiant davantage ce type d'intervention. En effet, comme on l'a vu plus haut, si elle est généralement plus favorable que celle des minorités autochtones ou des minorités nationales non dominantes, la situation scolaire des groupes majoritaires de classe sociale défavorisée est souvent beaucoup plus critique à long terme que celle des minorités d'origine immigrante. Il y a donc une tendance de plus en plus marquée à associer les deux types de mesures, par exemple, sous le concept de Zone d'Éducation Prioritaire en France ou d'*Education Action Zone* en Grande-Bretagne et à accorder des budgets supplémentaires aux écoles et aux milieux en fonction de leur situation objective de désavantage scolaire et non, *a priori*, à partir de la présence d'immigrants au sein de leur clientèle (Van Zanten, 1997). Ce type de dilemme fait clairement ressortir l'importance de réserver les arbitrages finaux au processus politique, seul capable de prendre en compte la spécificité des réalités nationales et de leur marge de manœuvre budgétaire ou institutionnelle.

Le second exemple porte sur le droit d'une minorité dominante au plan économique et éducatif, mais dont la langue et la culture sont menacées, de bénéficier d'un traitement différentiel en éducation, alors même que la majorité n'a pas accès ou a accès dans des conditions déplorable à l'éducation, une situation fréquente au sein des pays dits du Tiers-Monde. En effet, beaucoup des discussions que nous avons eu depuis trois jours durant ce Séminaire reposent sur une présupposition très occidentale, soit que l'égal accès à l'éducation serait assuré pour la (les) majorité(s) et qu'il ne resterait donc qu'à l'étendre aux minorités. Dans la plupart des pays du monde, en fait, cet idéal est loin d'être atteint et c'est même souvent l'inverse.

Pour prendre ici un exemple quelque peu troublant, pensons au débat qu'a suscité récemment et que suscite encore la question des droits scolaires des Afrikaners auxquels le nouveau gouvernement sud-africain demande désormais d'offrir un enseignement en anglais aux élèves noirs ou indiens qui le désirent dans les écoles et universités de langue afrikans qu'ils contrôlaient traditionnellement (Steyn, 1998). Prenons pour acquis, pour éviter la contagion de deux débats distincts, que la position des autorités scolaires afrikans ne relève pas d'une opposition à la déségrégation, puisque la plupart de leurs institutions admettent désormais très largement les Métis qui parlent l'afrikans, mais reflète une préoccupation authentique de maintien d'une langue et d'une culture dont la survie n'est pas assurée. Malgré tout, n'aurions-nous pas tendance en nous fondant sur une éthique de sens commun, à considérer l'argument du gouvernement sud-africain qui fait valoir le principe d'un égal accès à l'éducation pour l'écrasante majorité de la population, comme ayant préséance sur le droit moral d'une minorité particulière à contrôler ses propres institutions, même si un tel choix avait pour conséquence l'affaiblissement de la vitalité linguistique de cette communauté. Évidemment, le débat est ici facilité par le fait que les privilèges éducatifs dont jouit la minorité afrikaner sont le résultat d'un héritage de colonialisme et d'oppression et que son statut de groupe minoritaire sur le plan politique est extrêmement récent.

Toutefois, même dans des cas nettement moins clairs et polarisés, ce type de dilemme illustre bien les glissements potentiellement dangereux d'une rhétorique qui érigerait les droits des minorités comme un absolu. On ne peut faire l'économie, en effet, d'une analyse des positions objectives de divers groupes dans le rapport de force économique, politique et culturel ni celui de l'examen des conséquences pour l'ensemble de la société des droits éducatifs particuliers qu'on leur accorderait.

En dernière instance, lorsque ces deux réalités entrent en contradiction, notamment dans les contextes où l'immense majorité n'a pas accès à une éducation de qualité, il apparaît légitime de poser comme principe que la logique d'égalité devrait toujours l'emporter sur la logique de respect et de promotion de la diversité. Il faut toutefois demeurer conscient que, dans des bien des cas, il est possible de les concilier et qu'elles sont même souvent des atouts réciproques dans l'atteinte de l'objectif de cohésion sociale aujourd'hui largement recherché par l'ensemble des États plurinationaux et multiculturels.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Ballantyne, J.H., *The Sociology of Education : A Systematic Analysis*, Englewood Cliffs (N.J.), Prentice Hall, 1989.
- Banks, J.A., *Multiethnic Education : Theory and Practice*, 3<sup>e</sup> éd., Boston: Allyn and Bacon, 1991.
- Bernatchez, S., *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle au Canada, aux États-Unis, en France et en Grande-Bretagne : aspects juridiques*, CEETUM, Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE), 1996.
- Bourgeault, G. et al., «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale» *Revue européenne des migrations internationales* 11:3 (1995) 79.
- Ciceri, C., *Le foulard islamique à l'école publique : analyse comparée du débat dans la presse française et québécoise francophone, 1994-1995*, Montréal Immigration et métropoles, 1999.
- Crawford, J., *Bilingual Education : History, Politics, Theory and Practice*, Los Angeles, Bilingual Educational Services, 1999.
- Foundation on Interethnic Relations, *The Hague Recommendations Regarding the Educational Rights of National Minorities and Explanatory Note*, 1996.
- Gilborn, D. et Gibbs, C., *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*, London, Office for Standards in Education, 1996.
- Greene, J., *A Meta-Analysis of the Effectiveness of Bilingual Education*, Claremont (CA), Tomas Rivera Policy Center, 1998.
- Gutmann, A., *Democratic Education*, New York, Prentice-Hall, 1989.
- Holmes, J., *Diversity and Unity in Education. A Comparative Analysis*, London, George Allen and Unwin, 1980.
- Kepel, G., «L'intégration suppose que soit brisée la logique communautaire» dans C. Whitel de Wenden et A.-M. Chartier, dir., *École et intégration des immigrés. Problèmes politiques et sociaux*, 1989, 683.
- Kraybil, D.B et Olshan, M., dir., *The Amish Struggle with Modernity*, Hanover and London, University Press of New England, 1994.
- Kymlicka, W., *Multicultural Citizenship. A Liberal History of Minority Rights*, Oxford, Clarendon Press, 1995.

- Mc Andrew, M., «Diversité culturelle et religieuse : divergences des rhétoriques, convergences des pratiques ?» dans F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal, Éditions l'Harmattan, 1996, 287.
- Mc Andrew, M. et Ciceri, C., «L'enseignement des langues d'origine au Canada: réalités et débats» *Revue européenne des migrations internationales* [à paraître en 2000].
- Mc Andrew, M. et Radtke, O., «The Education of Immigrant Students: Policies and Outcomes in Germany and Canada» 1:2 *Contemporary International Issues*, 1999. Explications des politiques d'immigration contemporaine et d'intégration des réfugiés. Explaining Contemporary Immigration and Refugee Integration Policies. [http : www.yorku.ca/research/cii](http://www.yorku.ca/research/cii)
- Millian y Massana, *Derechos lingüísticos y dirección fundamental a la educación*. Generalitat de Catalunya, Escola d'administració Pública de Catalunya, 1994. Une étude comparative Italie, Belgique, Suisse, Canada et Espagne.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec, 1998.
- Ministère de l'Éducation du Québec, *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire : un module de formation à l'intention des gestionnaires*, Montréal, Direction des services aux communautés culturelles, 1994.
- Ogbu, J. et Gibson, M., *Minority Status and Schooling : A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities*, New York, Garland, 1991.
- OSCE, *Report on the Linguistic Rights of Persons Belonging to National Minorities in the OSCE Area*, Organization for Security and Co-operation in Europe, High Commissioner on National Minorities, 1999.
- Paillet, J.P. et Van Zanten, A., «L'École, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique». 117 *Revue française de pédagogie. L'école et la question de l'immigration* (1996) 87.
- Schermerhorn, R.A., *Comparative Ethnic Relations. A Framework for Theory Research*, New York, Random House, 1970.
- Steyn, H. J., *The need of minority groups for unique education provision*. Document de travail, Potchefstroom University, 1998.
- Van Zanten, A., *La scolarisation dans les milieux «difficiles». Politiques, processus et pratiques*, Paris, INRP, 1997.