

Diversité ethnoculturelle et autochtone dans la réforme du curriculum : l'architecture d'une inclusion

Marianne Jacquet
Université d'Alberta

Résumé

En Colombie-Britannique, la refonte majeure du curriculum de la maternelle à la 12^e année, dans le but de répondre aux exigences de formation du 21^e siècle et aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2012, 2015), a introduit un changement pédagogique radical dans le traitement de la diversité ethnoculturelle et autochtone, plus spécifiquement dans l'enseignement. Cet article révèle les résultats de l'analyse du contenu des documents officiels cadrant la réforme curriculaire, relativement au traitement de la diversité ethnoculturelle et autochtone, afin de dégager les principes conceptuels et pédagogiques la structurant.

Mots-clés : curriculum, Colombie-Britannique, inclusion, diversité ethnoculturelle et autochtone

Abstract

In British Columbia, a major overhaul of the Kindergarten to Grade 12 curriculum has been underway in order to meet 21st century educational requirements and the calls for action of the Truth and Reconciliation Commission of Canada (CVR, 2012, 2015). This reform has introduced some changes in ways of addressing ethno-cultural diversity in education, and more radically in teaching Aboriginal content and pedagogy. In this article, we analyze the content of the official documents that frame the curriculum reform with respect to ethnocultural and aboriginal diversity, and identify the conceptual and pedagogical principles at the core of the curriculum changes.

Keywords: curriculum, British Columbia, inclusion, ethnocultural diversity, First Nations

Introduction

Plusieurs provinces canadiennes se sont engagées dans une réforme de leur curriculum scolaire (Alberta Education, 2016 ; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique [MECB], 2015a ; Ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2009, 2014 ; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010) afin de mieux répondre aux besoins de formation du 21^e siècle et aux impératifs d'une éducation inclusive faisant l'objet d'un consensus national et international assez large (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et Commission canadienne pour l'UNESCO [CMEC & CC-UNESCO], 2008 ; UNESCO, 2006, 2009). Dès 2010, la Colombie-Britannique s'engage ainsi dans la refonte de l'ensemble de son curriculum scolaire de la maternelle à la 12^e année¹, en creux du paradigme éducatif inclusif, où la prise en compte des besoins des élèves issus des minorités ethnoculturelles et des groupes historiquement discriminés ou marginalisés est centrale.

De plus, à la lumière d'une conjoncture historique de réconciliation avec les peuples autochtones du Canada (Premières Nations, Métis et Inuit) et des Appels à l'action (CVR, 2012, 2015), la refonte du curriculum en Colombie-Britannique se veut également une réponse concrète en faveur d'une éducation culturellement adaptée aux besoins des élèves autochtones en grande rupture scolaire. Selon Statistique Canada (2011), 48,5 % des personnes issues des Premières Nations n'ont aucun certificat, diplôme ou de reconnaissance de niveau, contre 12,1 % des populations non autochtones. L'examen de la refonte du curriculum scolaire en Colombie-Britannique se présente ainsi comme un formidable laboratoire donnant accès à l'étude du changement social en éducation dans un contexte historique clé.

À différents moments de l'histoire et dans différents contextes, le rôle important que joue le curriculum dans l'ancrage des normes sociales, des valeurs éducatives et des savoirs privilégiés par une société se vérifie par les initiatives et les recherches entreprises en faveur d'une révision des manuels scolaires. Par exemple, dès la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'UNESCO adopte des initiatives en faveur d'une révision des manuels

1 Commencée à l'automne 2015, l'implémentation du nouveau curriculum pour le primaire est en place. La mise en œuvre du curriculum pour les niveaux 11 et 12 se poursuivra jusqu'en 2019/2020.

scolaires afin de favoriser la compréhension internationale (Pingel, 2013)². En Amérique du Nord, les préoccupations pour la révision du curriculum et des manuels scolaires s'inscrivent dans la mouvance de la lutte pour les droits civils aux États-Unis (Bélanger & Duchesne, 2010) et de l'adoption de diverses conventions internationales sur les droits humains³.

Les recherches menées sur les manuels scolaires durant les décennies 70, 80, 90 et 2010, en Amérique du Nord, se sont concentrées tant sur des objets d'études spécifiques, comme la présence de préjugés, de racisme, de stéréotypes, de xénophobie à l'égard de certains groupes minorisés (Jacquet, 1996 ; McDiarmid & Pratt, 1971 ; Nieves-Falcon, 1976 ; Poussaint, 1976 ; Pratt, 1972), que sur des phénomènes plus complexes, comme l'enseignement de l'histoire (Ferro, 1981) ou la présence d'ethnocentrisme (Council on Interracial Books for Children, 1976 ; McAndrew, 1986, 1987 ; Preiswerk & Perrot, 1975 ; Vincent & Arcand, 1981). Des études canadiennes plus récentes examinent le traitement d'enjeux sociaux sensibles dans les manuels scolaires, comme l'Holocauste (Hirsch & Mc Andrew, 2013), l'Islam (McAndrew, Oueslati, & Helly, 2007) et la citoyenneté (Éthier, Cardin, & Lefrançois, 2013).

En Colombie-Britannique, l'élan menant à l'adaptation des programmes scolaires de la province à une société multiculturelle et à un monde de plus en plus complexe s'énonce dès la fin des années 80 dans le *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement* (Sullivan, 1988). Ce rapport fait état de l'engagement de l'école envers le multiculturalisme, l'égalité de traitement et d'accès pour toutes les minorités, l'élimination des biais et des stéréotypes culturels ainsi que la préservation des héritages culturels. Il reconnaît également les résultats mitigés du système scolaire à l'égard des élèves des Premières Nations et énonce quatre recommandations visant à soutenir les

2 En 1946, la révision des manuels scolaires est à l'ordre du jour de la première session de la conférence générale de l'UNESCO. Sous son égide, un *Plan d'action pour l'amélioration des manuels et des moyens d'enseignement, instruments de compréhension internationale* est adopté, lequel servira de principes directeurs pour une coopération entre les États membres. Dans la foulée, un guide critique est développé en 1949 — *La réforme des manuels scolaires et du matériel d'enseignement* — afin de soutenir les pays membres dans la révision de leurs manuels scolaires (Pingel, 2013).

3 Convention internationale sur toutes les formes de discrimination raciale (1965) ; Pacte relatif aux droits civils et politiques (1966) ; Convention relative aux droits de l'enfant (1989) ; Déclaration des droits de l'enfant (1959) ; Déclaration universelle des droits de l'homme (1948) ; Déclaration des Nations Unies sur les droits des peuples autochtones (2007) ; Commission royale sur les peuples autochtones [Canada] (CRPA, 1996).

Premières Nations et les Conseils de bande « in their efforts to help First Nations children preserve their rich cultural heritage and, at the same time, learn the skills and knowledge necessary for a satisfying life in the larger cultural context of British Columbia society » (p. 58). Le curriculum introduit à cette époque intègre les préoccupations relatives au multiculturalisme, à l'antiracisme et aux études autochtones dans les « Considérations communes à tous les programmes » (MEFPCB, 2007). Cependant, la prise en charge de ces thématiques par les enseignants est inégale selon les matières (Jacquet, 2016), tandis que le curriculum d'études autochtones est destiné essentiellement à ces élèves.

Cet article présente les résultats d'une analyse du contenu explicite du *Plan d'action* et des documents descriptifs produits par le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique pour cadrer la refonte du « curriculum formel » (Perrenoud, 1993), le contenu censé être officiellement enseigné ainsi que la manière de l'enseigner. Notre attention se focalise sur le positionnement officiel à l'égard de la diversité ethnoculturelle et autochtone ainsi que sur les ancrages conceptuels et pédagogiques déclinés dans les documents consultés.

Inclusion, altérité et réconciliation

Les approches éducatives de « gestion » de la diversité ethnoculturelle

Il existe une très grande variété d'approches en matière de prise en charge de la diversité ethnoculturelle dans les écoles, lesquelles peuvent être catégorisées sous sept grands courants (Pagé, Provencher, & Ramirez, 1993)⁴. Les orientations multiculturelle (Banks, 1992 ; Bennett, 1986 ; Nieto & Bode, 2011), interculturelle (Abdallah-Preteille, 2003, 2011, 2013 ; Dervin, 2016 ; Ouellet & Pagé, 1991) et antiraciste (Dei, 1996 ; Potvin & Carr, 2008) sont les plus connues.

Au Canada, ces approches éducatives de « gestion » de la diversité émergent dans les années 80, dans un contexte politique et législatif favorable à la reconnaissance de

4 Les courants compensatoires, de la connaissance des cultures, de l'hétérocentrisme égalitariste, de l'isolationniste, de l'antiracisme, de l'éducation civique et de la coopération

la diversité intrinsèque de la société canadienne⁵. Du point de vue éducatif, elles sont une réponse à la diversité ethnoculturelle croissante dans les écoles, sous l'effet de la migration internationale, ainsi qu'au besoin de développer une image positive des langues et des identités culturelles des élèves afin d'appuyer leur apprentissage scolaire (Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Potvin & McAndrew, 2014 ; Kanouté, 2007 ; Moodley, 1988 ; Potvin & Larochelle-Audet, 2016). Il faut noter que la plupart des recherches réalisées sous l'une ou l'autre de ces approches se sont surtout concentrées sur les groupes ethnoculturels issus de la migration. Ce qui n'exclut pas cependant un foisonnement de recherches spécifiques menées, entre autres, sur la valorisation des cultures et des langues dans des contextes nationaux variés (Cavalli, 2007 ; Dorais & Sammons, 2002 ; Moore, 2016 ; Saint-Germain, 2018). L'intérêt pour la valorisation des langues et des cultures autochtones en éducation (Association d'études canadiennes [AEC], 2018 ; MacDonald & Moore, 2015) est une préoccupation en émergence, à en juger par les initiatives provinciales récentes prises notamment dans l'Ouest canadien⁶.

Les orientations interculturelle et multiculturelle (courant de la connaissance des cultures) se focalisent sur les notions de culture, d'identité, de dialogue et du vivre-ensemble. Elles mettent l'accent sur l'harmonie entre les groupes, la lutte contre les préjugés, la célébration mutuelle de la diversité, de même que sur la valorisation de la langue et de la culture des élèves issus des minorités à l'école. Selon Kubota (2004), trois grandes perspectives de l'éducation multiculturelle sont discutées : conservatrice, libérale et critique. La perspective conservatrice réifie la vision eurocentrique de l'éducation et des pratiques ; elle perçoit l'éducation multiculturelle comme une source de division sociale. La perspective libérale valorise l'appréciation des différences culturelles. Cependant, elle s'appuie sur une conception superficielle de la diversité, à laquelle tout un chacun est censé adhérer, et elle n'interroge pas non plus l'usage courant aseptisé du

5 *Loi sur le Multiculturalisme canadien* (L.R.C. [1985], ch. 24 [4e suppl.]).

6 Pelletier, N. (2017, 25 juillet). *L'Alberta investit dans l'enseignement des langues autochtones*. Repéré à <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1047172/enseignement-langues-autochtones-patrimoine-histoire-linguistique>

Gouvernement des Territoires du Nord-Ouest. (s.d.). *Renouveau en éducation aux TNO : Éducation adaptée à la langue et à la culture autochtones*. Repéré à <https://www.ece.gov.nt.ca/fr/services/renouveau-en-education-aux-tno/education-adaptee-la-langue-et-la-culture-autochtones>

University of Victoria. (s.d.). *Indigenous language revitalization*. Repéré à <https://www.uvic.ca/partners/indigenous/language/index.php>

terme « multiculturel ». Enfin, la perspective critique de l'éducation multiculturelle vise à mettre en évidence les rapports de pouvoir et les privilèges dont bénéficie le groupe majoritaire au détriment des groupes racisés⁷.

De son côté, l'approche interculturelle a donné lieu à un flou définitionnel et à des pratiques éducatives très diverses — souvent similaires à l'orientation multiculturelle dont elle cherchait pourtant à se distancier — selon l'interprétation retenue par les chercheurs et les acteurs scolaires. Le traitement folklorisant et réifiant de la différence culturelle, et le peu d'accent mis sur les phénomènes de racisme et de discrimination systémique ont ainsi favorisé le développement de l'éducation à l'antiracisme (Dei, 1996 ; Ghosh & Abbi, 2004 ; Ladson-Billings, 2004 ; Potvin, 2014 ; Potvin & Carr, 2008).

Toutefois, les travaux d'Abdallah-Preteille (2003) et de Dervin (2016) permettent notamment d'aborder le champ interculturel de manière plus critique. Tous deux s'entendent en effet sur les « dérives culturalistes et différentialistes » engendrées par la « survalorisation de la culture comme facteur déterminant les conduites et les apprentissages » (Abdallah-Preteille, 2003, p. 10). Cette dernière conçoit l'interculturalité comme une pragmatique, dans la mesure où l'accent est mis, non pas sur la forme ou sur la culture, mais sur « la fonction instrumentale de la culture, par opposition à sa valeur de détermination » (p. 19). Suivant cette conception, la culture n'est pas une donnée, mais le résultat « de négociations continues avec le monde extérieur, négociations à travers lesquelles s'affirme un horizon, une identité qu'on ne peut que définir que comme une création continue » (Schnapper, 1986, cité dans Abdallah-Preteille, 2003, p. 20). À l'instar d'Abdallah-Preteille dont il s'inspire, Dervin (2016) conçoit l'interculturalité comme un processus, quelque chose en devenir, qui se construit dans le cadre des interactions :

« This is why any cultural habit, any so-called cultural heritage, is the result of encounters and mixing with representatives of other 'cultures'. Trying to define a culture or its borders often leads to closing and segregating it from a world that has interacted with and influenced it. » (p. 9)

En tant que processus, la démarche interculturelle implique donc nécessairement un « regard en miroir », dans la mesure où « [t]oute interrogation sur autrui, sur les

7 Nous faisons ici référence aux groupes identifiés à des minorités visibles.

manifestations de son comportement et de ses choix culturels renvoie, dans un même mouvement, à soi, au « je » impliqué dans la relation » (Abdallah-Preteceille, 2003, p. 21). La culture et l'identité y sont conceptualisées en termes de « produit de relations » permettant ainsi de penser « le divers et la pluralité » (*ibid.*, p. 28). C'est cette conception dynamique et critique de l'interculturalité qui sera retenue dans cet article.

L'orientation inclusive pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle et autochtone

L'orientation inclusive a longtemps été employée en référence aux élèves à besoins spéciaux ou en situation de handicap. Elle est désormais conceptualisée plus largement pour désigner tout élève risquant d'être marginalisé et pour baliser la prise en compte de la diversité des besoins des élèves dans leur ensemble, y compris la diversité ethnoculturelle et autochtone. Considérée comme la « voie de l'avenir » au Canada (CMEC & CC-UNESCO, 2008 ; MECB, 2005) et à l'international (UNESCO, 2006, 2009, 2015), l'approche inclusive semble désormais intégrer sous un même paradigme unificateur d'équité les approches éducatives multiculturelle, interculturelle et antiraciste (Potvin, 2014).

L'UNESCO (2006, p. 15) définit l'inclusion « comme un processus visant à tenir compte de la diversité des besoins de tous les apprenants et y répondre par une participation croissante à l'apprentissage, aux cultures et aux collectivités, et à réduire l'exclusion qui se manifeste dans l'éducation ». Cette « approche holistique de l'éducation » se préoccupe d'une éducation de qualité pour tous les élèves, en favorisant d'une part leur participation accrue à l'apprentissage, à la vie culturelle et à la vie communautaire et, d'autre part, en intégrant les préoccupations des groupes marginalisés et exclus en éducation, et au sein de l'éducation. Fondamentalement, l'orientation inclusive s'inscrit dans une visée transformatrice et systémique des dispositifs éducatifs et des contextes d'apprentissage (CMEC & CC-UNESCO, 2008 ; MECB, 2005 ; Potvin, 2014 ; UNESCO, 2009, 2015).

L'orientation inclusive s'appuie sur quatre grands principes d'action imbriqués : une centralité des droits et des besoins des élèves ; l'équité et la justice sociale comme projet institutionnel ; la (co)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs à l'égard de la réussite éducative ; des indicateurs qualitatifs et quantitatifs, et des attentes

élevées (Potvin, 2014). Elle permet ainsi de considérer les écoles, non pas comme étant simplement porteuses d'oppression, mais également comme une source d'« empowerment » et de libération pour les élèves (*ibid.*). Sous l'égide de l'inclusion, la reconnaissance de la diversité est présentée comme « une clé pour la réussite scolaire » (Prud'homme, Vienneau, Ramel, & Rousseau, 2011, p. 8). Les principes d'égalité, de respect des droits et d'équité sont au cœur d'une approche contextualisée de la diversité ethnoculturelle et autochtone dans les écoles de la Colombie-Britannique :

« [...] le système scolaire s'efforce d'établir et de maintenir les conditions susceptibles de favoriser la réussite de tous les élèves et de promouvoir un traitement juste et équitable pour tous. Parmi ces conditions, on compte les suivantes : pour tous les élèves, des chances égales d'accéder et de participer à une éducation de qualité ; des cultures scolaires qui valorisent la diversité et qui répondent aux besoins sociaux et culturels des différentes collectivités qu'elles sont appelées à servir [...]. » (MECB, 2005, p. 4)

S'agissant plus spécifiquement du traitement des peuples autochtones dans les programmes scolaires, plusieurs chercheurs tels que Battiste (2002a, 2013), Miller et Georgios Stavrou (2017), Munroe, Lunney Borden, Murray Orr, Toney et Meader (2013) suggèrent un changement radical du curriculum permettant de mettre à nu, par le biais d'un processus critique de déconstruction et de reconstruction, les idéologies impérialiste et colonialiste circulant toujours à l'endroit des peuples autochtones. Cette approche, dite de décolonisation, « demands the critical examination of the hegemonic structures of mainstream education that continue to perpetuate the values of colonialism » (Battiste, 2004, Bear Nicholas, 2001, cités dans Munroe et al., 2013, p. 320). L'autochtonisation du curriculum est ainsi proposée afin de s'éloigner d'une vision binaire et eurocentrée du curriculum, opposant les savoirs scientifiques aux savoirs indigènes, et d'ancrer l'apprentissage dans les savoirs autochtones (Battiste, 2002a) plutôt que de les traiter comme des « ajouts » ou « d'autres façons de connaître » (Munroe et al., 2013).

En conjonction avec l'approche interculturelle critique, l'orientation inclusive nous semble particulièrement adaptée à la prise en compte des besoins des élèves issus de groupes ethnoculturels ou marginalisés et discriminés.

Éléments de méthodologie

La refonte du curriculum de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique est, comme cela a été mentionné précédemment, un laboratoire social unique pour mettre en évidence les valeurs, les normes sociales et le paradigme éducatif privilégiés pour encadrer la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et autochtone dans le curriculum de cette province. Pour constituer notre corpus d'étude, une lecture du *Plan d'éducation* (MECB, s.d.a) a d'abord été effectuée afin d'avoir un aperçu global de la réforme et d'identifier les documents pertinents à retenir dans notre échantillon d'étude. En tout, nous avons retenu dix documents (voir l'Annexe 1 pour la liste des documents analysés), dont sept généraux — portant sur la structure du nouveau curriculum, les principes clés, les compétences à développer (compétence de réflexion, compétence de communication, compétence personnelle et sociale) et l'orientation d'ensemble à l'égard de la diversité ethnoculturelle et des réalités autochtones — ainsi que trois spécifiques — des « profils » déclinant les composantes de la compétence personnelle et sociale (CPS). Ces trois « profils » sont les suivants : *Profils – Compétence d'identité personnelle et culturelle* ; *Profils – Compétence de conscience et responsabilité personnelles* ; *Profils – Compétences de responsabilité sociale* (MECB, s.d.d, s.d.e, s.d.f). Ce choix a été justifié par le fait que cette compétence interpelle explicitement le rapport à l'altérité, contrairement aux deux autres compétences. Les autres profils, associés à la compétence de pensée (CP) et à la compétence de communication (CC), n'ont donc pas été retenus dans notre corpus d'étude. Par ailleurs, lorsqu'elle était disponible (la plupart du temps), la version française a été utilisée pour l'analyse des documents de notre échantillon.

Notre recherche s'appuie sur un cadre qualitatif et interprétatif, et met à contribution l'analyse de contenu. Celle-ci représente en effet une « voie d'or » (Lemieux, Anne, & Bélanger, 2017) pour tout chercheur s'intéressant à l'analyse de discours, dans la mesure où elle donne accès au discours officiel circulant chez les acteurs scolaires dans un contexte sociohistorique donné. À l'image du processus de transposition photographique, l'analyse du contenu explicite des documents d'orientation de la réforme des programmes met en lumière la manière dont le ministère de l'Éducation conceptualise et structure l'inclusion de la diversité ethnoculturelle et autochtone dans le nouveau curriculum scolaire.

Notre analyse discursive se focalise sur le sens de ce qui est dit plutôt que sur la forme du discours (Mucchielli, 1996). La sélection des unités d'analyse a été faite en fonction de la pertinence des informations présentées au regard de nos questions de recherche : quels sont les fondements cadrant le rapport à l'altérité ethnoculturelle et autochtone dans la réforme du curriculum ? Comment la reconnaissance de l'altérité est-elle transposée dans le curriculum ? Plusieurs descripteurs analytiques importants ont guidé notre lecture afin d'identifier les extraits à retenir : la mention explicite de principes fondateurs ; la présence de définitions conceptuelles (inclusion, diversité, culture, identité, citoyenneté, perspectives autochtones) ; et enfin, les descripteurs relevant de la mise en acte du rapport à l'altérité (les sections portant sur les compétences essentielles et leurs profils). Le corpus d'énoncés ainsi constitué est composite, il comprend des extraits de longueur variable (d'une page à trois pages), des paragraphes et des tableaux synthèses. À noter que lorsque le contenu se répétait d'un document à l'autre, seule la première énonciation a été retenue. Par ailleurs, lorsque le contenu analysé référait à des documents précédant la réforme, ceux-ci ont été consultés afin de mieux expliciter le sens de l'information présentée.

Architecture d'une transformation

Le *Plan d'éducation de la Colombie-Britannique* (MECB, s.d.a) s'appuie sur sept grands principes fondateurs : la flexibilité du programme ; l'adoption d'une approche personnalisée de l'enseignement ; l'éloignement d'une approche normative ; l'appui sur les apprentissages supérieurs (les grandes idées) ; le développement de compétences essentielles des élèves ; l'intégration des perspectives autochtones ; la valorisation de l'interdisciplinarité. Ici, l'objectif vise plus spécifiquement le traitement général de la diversité ethnoculturelle et l'intégration des perspectives autochtones — telles qu'envisagées dans le développement des compétences essentielles —, en particulier la compétence personnelle et sociale (CPS). Cette compétence est transversale dans l'ensemble des curricula, quel que soit la matière enseignée ou le niveau d'enseignement.

Une conception diffuse de la diversité ancrée dans une visée d'équité

Le *Plan d'éducation de la Colombie-Britannique* s'appuie sur une conception diffuse de la diversité élaborée dans une politique précédente : *La diversité en Colombie-Britannique : Document-cadre* (MECB, 2005). La diversité est définie en termes de particularités, plus ou moins visibles, différenciant les personnes ou les groupes les uns des autres, comme la « race », l'origine ethnique, le genre, l'âge, les aptitudes, la culture, les ancêtres, la langue parlée, les croyances religieuses, l'orientation sexuelle, le milieu socioéconomique. Elle inclut autant les identités personnelles que celles de groupes ou de communautés spécifiques.

Plusieurs principes fondateurs identifiés dans ce document-cadre, comme l'égalité, le respect des droits, la justice sociale, le dialogue interculturel, la responsabilité sociale ainsi que l'obligation pour l'école de s'adapter à l'écologie culturelle du milieu desservi, sont réinvestis en ces termes dans le *Plan d'éducation de la Colombie-Britannique* : favoriser une approche personnalisée, préserver les héritages culturels, les préférences linguistiques ou religieuses des élèves et prendre en compte les identités distinctes des communautés desservies par l'école. Cette conception diffuse de la diversité exprime une posture idéologique qui inscrit le phénomène de la diversité « dans un projet pédagogique de réussite, de justice sociale et d'équité, appelle à une culture d'échange et d'interdépendance qui assure une légitimité à son expression » (Prud'homme et al., 2011, p. 11). En congruence avec le paradigme de l'inclusion, la politique de reconnaissance des spécificités culturelles (Taylor, 1994) se situe au croisement complexe de l'identité personnelle, du groupe et de la communauté.

L'orientation inclusive en creux de la compétence personnelle et sociale

La refonte du curriculum s'articule autour d'une approche par compétences, destinée à mieux former les élèves pour répondre aux exigences économiques et sociales, complexes et changeantes du 21^e siècle. L'approche par compétences est définie comme la capacité à mobiliser différents savoirs complexes et intersectés en prévision d'un savoir-agir en contexte (Legendre & Morrissette, 2014 ; Tardif, 2006). Dans le *Plan d'éducation*, la compétence est donc étroitement liée au développement, chez les élèves, d'un savoir-agir : « les élèves sont compétents dans un domaine d'apprentissage dans la mesure où ils comprennent des connaissances et peuvent les mettre en pratique dans de

nouveaux contextes » (MECB, s.d.a, p. 5). Ce savoir-agir, comme nous le verrons, colore le rapport à autrui.

Trois compétences essentielles transversales sont mobilisées dans le nouveau curriculum de la maternelle à la 12e année — en plus des compétences de base en littératie et numératie. Celles-ci sont directement liées à la formation de citoyens instruits (MECB, s.d.c) : la compétence de pensée (CP), qui repose sur le développement de la pensée critique et créative, et qui relève des habiletés cognitives développées par l'élève tout au long de ses études ; la compétence de communication (CC), qui se focalise sur les habiletés de l'élève à interagir efficacement en société ; et enfin, la compétence personnelle et sociale (CPS), laquelle représente « l'ensemble des habiletés sociales associées à l'identité de l'élève dans le monde, comme individu et comme membre de la communauté et de la société » et les habiletés culturelles développées par l'élève en tant qu'individu et membre de la société (MECB, 2015b, p. 1). La CPS, autant dans sa forme que dans son contenu, met en scène explicitement les trois axes de l'inclusion de la diversité (Prud'homme et al., 2011) : la posture éthique de reconnaissance de l'unicité de l'individu ; la posture épistémologique socioconstructiviste, se focalisant sur le rôle des représentations dans l'interprétation des expériences dans les situations de contact ; et la posture idéologique, permettant d'appréhender « l'hétérogénéité comme constitutive et constructive de l'équilibre d'une communauté » (p. 11).

Au niveau de sa forme, la CPS est complexe. Elle est structurée en creux d'un axe horizontal et vertical, et se décline en trois composantes interreliées et évolutives (Tableau 1). Des *Profils spécifiques* détaillent les différentes facettes structurant chacune de ces trois composantes ainsi que les habiletés, les stratégies et les dispositions attendues selon le niveau d'enseignement. Ce faisant, la modélisation de la CPS est dynamique, évolutive et transversale.

Telle qu'énoncée, la composante d'identité personnelle et culturelle positive exprime la posture éthique. Elle repose sur la sensibilisation, la compréhension et l'appréciation « des multiples facettes qui contribuent à une saine perception de soi. Une société pluraliste demande une prise de conscience et une compréhension des antécédents familiaux, des origines, des langues, des croyances et des points de vue d'une personne » (MECB, s.d.d). Il en est de même, mais en partie seulement, de la composante de conscience et responsabilité personnelles qui « englobe les aptitudes, les stratégies et les dispositions qui aident les élèves à rester actifs et en bonne santé [...] à respecter

leurs propres droits et ceux des autres [...] » (MECB, s.d.d). Enfin, la composante de responsabilité sociale exprime surtout la posture épistémologique socioconstructiviste dans la mesure où elle repose sur

« [...] la volonté et l'aptitude à prendre en compte l'interdépendance des gens entre eux [...] ; d'apporter une contribution positive à sa famille, à sa communauté, à sa société et à son milieu ; de résoudre les problèmes de façon pacifique ; de manifester de l'empathie envers les autres et de savoir reconnaître leurs points de vue ; d'établir et de maintenir de bonnes relations. » (MECB, s.d.f)

Tableau 1. Les trois composantes de la CPS et leurs déclinaisons

Identité personnelle et culturelle positive	<ul style="list-style-type: none"> - Relations et contextes culturels - Valeurs et choix personnels - Forces et aptitudes personnelles
Conscience et responsabilité personnelles	<ul style="list-style-type: none"> - Autodétermination - Maîtrise de soi - Bien-être
Responsabilité sociale	<ul style="list-style-type: none"> - Contribuer à la communauté et prendre soin de l'environnement - Résoudre pacifiquement les problèmes - Valoriser la diversité - Tisser des liens

Au niveau du contenu, la CPS s'appuie sur une conception holistique de la culture. En effet, dans le document *Profils - La compétence d'identité personnelle et culturelle positive*, la culture « englobe des déterminants comme l'ethnicité, la nationalité, la langue, les aptitudes, le sexe, l'âge, la région géographique, la sexualité et la religion » (MECB, s.d.d, p. 3). De son côté, l'identité y est définie comme un processus dynamique, le produit d'interactions sociales : « [l]es élèves se définissent par leurs relations avec les personnes de leur entourage et avec leur milieu » (*ibid.*, p. 3). De plus, les indicateurs utilisés pour évaluer cette compétence sont situés sur une échelle, allant du niveau 1 élémentaire au niveau 5 le plus complexe, qui met en exergue le caractère dynamique et situé de l'identité :

« Je comprends que je continuerai toujours d'apprendre et que la perception que j'ai de moi-même et de mon identité ne cessera d'évoluer. Je peux décrire

comment les aspects de mes expériences de vie, de mon histoire familiale, de mes origines et de l'endroit où je vis (ou des endroits où j'ai vécu) ont influencé mes valeurs et mes choix. » (*ibid.*, p. 5)

Écrit du point de vue de l'élève, cet énoncé reflète une prise de conscience personnelle élevée chez l'élève de son identité culturelle (niveau 5), laquelle fait écho à la première étape de centration sur soi impliquée dans le double processus de centration/décentration au cœur de la formation interculturelle (Abdallah-Preteille, 2003, 2011 ; Potvin & Larochelle-Audet, 2016).

La seconde étape, celle de décentration, se décline dans la composante de *responsabilité sociale*. Celle-ci mobilise l'expérience d'altérité (l'hétérogénéité constitutive intrinsèque des élèves) (Prud'homme et al., 2011) et le « regard en miroir » entre soi et l'autre (Abdallah-Preteille, 2003) afin d'asseoir la légitimité de la diversité en éducation et de réitérer la visée transformatrice et citoyenne de l'inclusion, énoncée dans plusieurs documents-cadres précédant la refonte (MECB, 2001, 2004, 2008). Les passages ci-dessous, extraits du document *Profils. Compétence de responsabilité sociale*, mettent en évidence le discours inclusif :

« Les élèves faisant preuve de responsabilité sociale sont des membres de la société actifs, bienveillants et responsables. Ils collaborent efficacement avec les autres, montrent un fort esprit communautaire et s'efforcent de soutenir la diversité et l'environnement. Ils respectent les droits de tous, en plus de montrer de l'empathie et un esprit éthique lorsqu'ils tissent des liens avec autrui et qu'ils considèrent des points de vue divergents. » (MECB, s.d.f, p. 2)

Dans les indicateurs évaluant cette compétence, on y suit le passage progressif de la reconnaissance d'autrui « savoir-être », à un « savoir-agir » en contexte, en faveur des droits au fur et à mesure que l'élève acquiert son autonomie : « Je peux me montrer respectueux et inclusif, y compris dans mes activités en ligne. Je peux expliquer pourquoi une situation est injuste. Je sais reconnaître quand les autres ont besoin d'aide et peux leur apporter mon soutien » (Profil 3) ; « Je respecte les différences et me montre respectueux et inclusif, y compris dans mes activités en ligne. Je suis conscient de ce que les autres peuvent ressentir et prends des mesures pour les aider à se sentir inclus » (Profil 4) ; « J'agis de manière à favoriser la diversité et à défendre les droits de la personne, et

peux expliquer en quoi cette diversité est bénéfique pour ma communauté, en personne et en ligne » (Profil 5) (MECB, s.d.f, p. 6).

Ces trois énoncés mettent l'accent sur la visée transformatrice et citoyenne de l'inclusion (Potvin, 2014). L'emploi du verbe d'action « j'agis » au niveau 5 — le plus complexe — signale clairement l'arrimage entre le paradigme de l'inclusion et la formation d'un citoyen éclairé pouvant participer activement au changement social dans sa société. En somme, le rapport à autrui dans la CPS et ses déclinaisons y est envisagé de manière dynamique, évolutive et dialogique. Il est ancré dans une vision positive d'autrui, de reconnaissance mutuelle des identités culturelles et des responsabilités personnelles et sociales. La valeur « positive » attribuée à la compétence d'identité personnelle et culturelle est ainsi tributaire de la capacité à mailler la connaissance de soi (centration) et la reconnaissance de l'autre (décentration).

De plus, l'effort de décentration dans le développement de la CPS, soutenant la démarche inclusive, ne se limite pas à l'expérience d'altérité entre les élèves ; elle implique plus largement une prise en compte par les enseignants des écologies culturelles autochtones dans le déploiement de la CPS chez les élèves. L'énoncé ci-dessous, extrait d'un document explorant la conception et la transformation du programme d'études (MECB, 2013), met de l'avant l'importance d'un enseignement nuancé en fonction de l'écologie culturelle du milieu desservi :

« [...] il est nécessaire de valoriser à la fois les différents contextes de vie et d'apprentissage des élèves et de définir les compétences de sorte qu'elles soient ouvertes aux différentes interprétations sociales et culturelles. Par exemple, dans le cadre des apprenants autochtones, les compétences interculturelles peuvent être interprétées de manière à ce qu'elles respectent les dimensions cognitives, physiques, spirituelles et émotionnelles de l'être global et de son bien-être. D'autres contextes culturels peuvent nécessiter des interprétations culturelles similaires ou uniques afin d'être significatifs pour les contextes de vie globaux des élèves. » (MEBC, 2013, janvier p. 4, traduction libre)

Comme l'indique cet extrait, il ne s'agit pas d'imposer une conception normative et unilatérale de la CPS, mais bien de la comprendre et de l'interpréter à travers le prisme des écologies culturelles singulières ; notamment, dans l'exemple précis cité dans l'extrait, à travers la pédagogie autochtone. Cet énoncé reflète une

posture épistémologique socioconstructiviste : la construction de la CPS se focalise sur le processus d'interprétation et de construction de sens par les acteurs en situation de contact dans des contextes singuliers (Prud'homme et al., 2011).

L'inclusion des perspectives autochtones : de la marge vers le centre

Un autre changement majeur dans le nouveau curriculum est le maillage systématique des savoirs et perspectives autochtones dans l'ensemble des matières du curriculum de la maternelle à la 12^e année et du point de vue même des communautés visées. Dans une conjoncture historique de réconciliation et des *Appels à l'action* en éducation (CVR, 2012), le déplacement de la problématique autochtone de la marge au centre de la pédagogie d'enseignement est clairement énoncé dans le *Plan d'éducation* :

« [...] les perspectives et connaissances autochtones font partie intégrante du contexte historique et contemporain de la Colombie-Britannique et du Canada. La refonte des programmes d'études de la province intègre donc la voix et la perspective autochtones en recourant à l'expertise autochtone à tous les niveaux, en intégrant du contenu autochtone à l'apprentissage de tous les élèves, et en veillant à ce que le travail pédagogique soit basé sur la meilleure information. S'assurer que tous les apprenants ont des occasions de comprendre et de respecter leur propre patrimoine culturel et celui des autres constitue un objectif important de l'intégration des points de vue autochtones aux programmes d'études. »
(MECB, 2015c, p. 7)

Cet énoncé signale clairement la nécessité de mettre à distance l'eurocentrisme qui jusque-là circulait dans les contenus d'enseignement, au profit d'une valorisation des savoirs et des perspectives autochtones pour guider les apprentissages (Battiste, 2002a, b, 2013). Comme précisé dans l'extrait ci-dessus, l'inclusion s'opère par le renversement du processus d'enseignement et d'apprentissage : il ne s'agit pas d'apprendre *sur* les autochtones, mais *des* autochtones en faisant appel à leur expertise propre. De plus, l'élargissement des perspectives autochtones à l'ensemble des élèves, plutôt qu'aux seuls élèves autochtones comme dans le curriculum précédent, contribue à renforcer la centralité et l'« empowerment » des voix autochtones dans le système éducatif de la Colombie-Britannique. Ce « retournement du regard » est important, car il témoigne de

la mise en acte d'un processus critique de déconstruction/reconstruction du curriculum (Battiste, 2002a) nécessaire à la visée inclusive et à l'inscription de la réconciliation dans les programmes scolaires. Ce « retournement du regard » est mis en évidence dans les deux extraits suivant où le respect mutuel et l'élimination de la discrimination à l'égard des peuples autochtones y sont mis en exergue : « La connaissance plus approfondie des peuples autochtones et de leur histoire par les élèves de la Colombie-Britannique servira de fondation pour le développement d'une compréhension et d'un respect mutuels » (MECB, 2013, p. 4). Il s'agit « [d']employer des explications et des faits historiques exacts et précis afin de contrer les généralisations racistes et stéréotypées concernant les Autochtones du Canada » (MECB, 2015c, p. 18). Favoriser le respect mutuel, l'empathie et renforcer la compréhension interculturelle sont des principes importants en éducation identifiés dans la proposition 63 (iii) du rapport final de la Commission de vérité et de réconciliation (CVR, 2015).

Un autre document, *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : aller de l'avant* (MECB, 2015c), élaboré en concertation avec cinq commissions scolaires de la province et les communautés autochtones dans ces milieux, précise la conceptualisation de l'apprentissage selon une éducation autochtone. Il s'agit d'un apprentissage qui :

- « - soutient ultimement le bien-être de l'individu, de la famille, de la communauté, de la terre, des esprits et des ancêtres ;
- est holistique, réflexif, réfléchi, expérientiel, et relationnel (il vise un sens de connexion, des relations réciproques et un sentiment d'appartenance) ;
- implique une prise de conscience des conséquences de ses actions ;
- reconnaît les rôles et les responsabilités générationnels ;
- reconnaît le rôle des savoirs autochtones ;
- est enchâssé dans la mémoire, le passé et les récits ;
- exige du temps et de la patience ;
- exige une exploration de sa propre identité ;
- reconnaît que certaines connaissances sont sacrées et ne seront partagées qu'avec la permission de qui de droit et dans certaines situations. » (MECB, 2015c, p. 3)

Bien que tous les points de cette conceptualisation n'aient pas fait l'unanimité, comme le souligne les auteurs de ce document dès l'introduction : « Il ne faut pas penser pour autant qu'il émanait de ces rencontres une unanimité ou un consensus sur tous les points abordés » (MECB, 2015c, p. 8), l'inclusion des savoirs et des perspectives autochtones dans le nouveau curriculum ouvre un espace unique d'intégration des savoirs en éducation : « a blended educational context that respects and build on both Indigenous and Eurocentric systems » (Battiste, 2002a, p. 3). Il s'agit là d'un changement radical pour ce nouveau curriculum.

Discussion

Une posture idéologique de reconnaissance

L'analyse du contenu explicite des documents officiels cadrant la refonte du curriculum de la maternelle à la 12^e année en Colombie-Britannique éclaire un discours inclusif reposant sur une conceptualisation holistique de la diversité, laquelle est représentée comme légitime et constitutive de la société britanno-colombienne (Prud'homme et al., 2011). La posture idéologique de reconnaissance des différences (Taylor, 1994) se manifeste par la valorisation de l'identité culturelle des élèves dans une société pluraliste : « On accorde une grande valeur à la nature multiculturelle du système scolaire de la province, et tous les héritages et cultures des élèves sont valorisés » (MECB, 2013, p. 4). Au-delà de la reconnaissance des différences, la réforme du curriculum telle qu'énoncée dans les documents ministériels d'orientation s'incarne dans une visée transformatrice et de réconciliation, comme en témoigne l'intégration systématique et transversale des savoirs et des perspectives autochtones dans l'architecture du nouveau curriculum.

Le discours officiel, révélé dans le *Plan d'éducation* du ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, affirme sans équivoque que les connaissances et les perspectives autochtones « font partie intégrante des fondements historiques et contemporains de la Colombie-Britannique et du Canada » (MECB, 2013, p. 4) et qu'une analyse critique des faits historiques est nécessaire afin de lutter contre les préjugés, les stéréotypes et le racisme dont font l'expérience les élèves autochtones. Ce discours convoque explicitement le « retournement du regard » et la dé/reconstruction du

curriculum (Battiste, 2002a) dans une visée inclusive, transformatrice et de réconciliation. « By animating the voices and experiences of the cognitive “other” and integrating them into the educational process, it creates a new, balanced centre and a fresh vantage point from which to analyze the Eurocentric education and pedagogies » (Battiste, 2002a, p. 5). L’autochtonisation du nouveau curriculum (Battiste, 2002a, b ; Munroe et al., 2013) en Colombie-Britannique témoigne de la visée de réconciliation en réponse aux *Appels à l’action* de la Commission de vérité et réconciliation (CVR, 2012). La reconnaissance des savoirs et des perspectives autochtones contribue ainsi à une éducation mieux adaptée à leur réalité et à « l’empowerment » des élèves autochtones.

Plus largement, le discours officiel en éducation, tel qu’il est décliné dans les documents cadrant le développement des nouveaux programmes d’études, modifie radicalement le rapport à l’altérité (ethnoculturelle et autochtone) en inscrivant « l’extranéité » culturelle (Lorcerie, 2002) en creux même du contenu et des processus d’enseignement-apprentissage de tous les élèves ; plutôt que de la réduire à une problématique marginale dans le curriculum. Il s’agit là d’un virage important par rapport au curriculum précédent puisque d’une part, le curriculum sur les études autochtones s’adresse aux élèves autochtones eux-mêmes plutôt qu’à l’ensemble des élèves et, d’autre part, les « Considérations communes à tous les programmes » (le multiculturalisme, l’antiracisme et les études autochtones) sont reléguées à l’Annexe C des programmes scolaires et, conséquemment, leur traitement est laissé à la discrétion de l’enseignant au regard de la pertinence de la matière enseignée (Jacquet, 2016).

Le nouveau curriculum met en place un changement radical du rapport à l’altérité culturelle inscrit dans la reconnaissance (Taylor, 1994) et où l’équité, la justice et la réconciliation se glissent naturellement en creux du paradigme éducatif inclusif (CMEC & CC-UNESCO, 2008 ; Potvin, 2014 ; UNESCO, 2009, 2015) et de la visée citoyenne de développer le vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique.

Une « pédagogie du divers » actée

C’est à travers le développement de la compétence personnelle et sociale (CPS) et ses déclinaisons en différents *Profils* que nous pouvons mieux saisir le maillage des rapports dialogiques entre soi et autrui à travers le développement des savoirs (savoir-être, savoir-faire et savoir-agir) complexes. En effet, définie comme « l’ensemble des habiletés

associées à l'identité de l'élève dans le monde, comme individu et comme membre de la communauté et de la société » (MECB, s.d.d), cette compétence de « haut niveau » (MECB, 2013 ; Legendre & Morissette, 2014 ; Tardif, 2006) est structurée autour de trois composantes (l'identité personnelle et culturelle positive, la responsabilité personnelle et la responsabilité sociale) qui agissent en complémentarité les unes avec les autres et de manière évolutive. Représentés sous la forme de cercles concentriques, les différents *Profils* de la CPS (niveaux 1 à 5) permettent — au niveau élémentaire (1) comme au niveau le plus complexe (5) — d'une part d'activer le « regard en miroir » (Abdallah-Preteille, 2003), permettant de tisser le lien dialogique entre soi et autrui, nécessaire à la construction de l'identité personnelle : « ma propre identité dépend vitalemment de mes relations dialogiques avec les autres » (Taylor, 1994, p. 52) ; et d'autre part, de tisser le lien social citoyen entre l'individu et la société dans une société pluraliste et démocratique.

Au niveau individuel, la composante d'« identité personnelle et culturelle positive » et ses trois facettes (relations et contextes culturels, valeurs et choix personnels, forces et aptitudes personnelles) mettent l'emphase sur la connaissance de soi et de son héritage culturel. La centration sur soi (Abdallah-Preteille, 2003) contribue ainsi à « l'empowerment » des élèves, et en particulier pour les élèves autochtones qui y voient leur identité culturelle reconnue, valorisée et prise en compte en contexte d'enseignement et d'apprentissage. Tandis que l'effort délibéré de décentration culturelle, qui se dessine dans la composante de *conscience et responsabilité personnelles* et se consolide dans la composante de *responsabilité sociale*, met en acte le double processus de centration/décentration au cœur de la démarche interculturelle : « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle. Le travail d'analyse et de connaissance porte autant sur autrui que sur soi-même » (*ibid.*, p. 10).

Un niveau supérieur de décentration, contextuel celui-là, est également mis en acte dans le développement de la CPS, puisque celle-ci doit être modulée en fonction des écologies culturelles particulières. De sorte que nous nous éloignons d'une application normative de cette compétence au profit d'une application flexible et significative pour le développement de la CPS chez élèves, laquelle est tributaire des contextes culturels variés dans lesquels elle est actée. Dans sa forme comme dans son contenu, le développement de la CPS convoque, selon nous, une « pédagogie du divers » (Abdallah-Preteille, 2003),

où l'hétérogénéité est la norme plutôt que l'exception, et où l'adaptation à la complexité et au changement est un impératif.

À travers le maillage continu et dialogique entre le « je » (l'identité personnelle et culturelle) et « autrui », et le développement de savoirs (savoir-être, savoir-faire et savoir-agir) en contexte, la CPS met en scène l'expérience de l'altérité : « [a]pprendre à voir, à écouter, à être attentif à autrui, apprendre la vigilance et l'ouverture dans une perspective de diversité et non de différences renvoie à la reconnaissance de l'expérience de l'altérité et non à un apprentissage des cultures » (Abdallah-Preteille, 2003, p. 14).

Finalement, qu'il s'agisse de la diversité ethnoculturelle ou autochtone, le ministère de l'Éducation signale que la formation des élèves au 21^e siècle, dans une société pluraliste, passe nécessairement par une compréhension intersubjective de l'altérité (Abdallah-Preteille, 2003), par une obligation de reconnaissance plutôt que de déni identitaire (Taylor, 1994) et par une capacité à s'adapter aux changements. Nous faisons l'hypothèse que l'architecture complexe de l'inclusion, soutenue par une définition évasive de la diversité référant à des « particularités plus ou moins visibles différenciant les personnes ou les groupes les uns des autres » (MECB, 2005), permet d'ancrer les rapports dialogiques à autrui dans la reconnaissance mutuelle plutôt que dans des rapports de subordination ou d'oppression.

Conclusion

L'analyse de contenu des documents officiels cadrant la refonte du curriculum en Colombie-Britannique révèle le discours inclusif, la visée transformatrice et de réconciliation avec les peuples autochtones structurant l'architecture de ce nouveau curriculum. Ce discours convoque un changement important dans la manière de concevoir le rapport à l'altérité (ethnoculturelle et autochtone) ainsi que dans sa modélisation transversale et systématique dans l'ensemble des programmes scolaires et des matières. Tel qu'énoncé explicitement, le nouveau curriculum vise à former des citoyens éclairés, capables de s'adapter à un monde complexe et changeant, « qui acceptent la nature tolérante et diversifiée de la société canadienne et qui désirent jouer un rôle actif dans nos institutions démocratiques » (MECB, 2015, p. 7).

L'architecture inclusive, déclinée *in fine* dans les différents *profils* de la compétence personnelle et sociale (CPS) et appuyée par une conception complexe, mais évasive, de la diversité, permet de lisser les tensions et d'inscrire « l'expérience de l'altérité » (Abdallah-Preteille, 2003, 2011) dans des rapports dialogiques d'égalité et d'équité plutôt que d'oppression ou de subordination. La déclinaison nuancée de la CPS en fonction des contextes culturels d'enseignement témoigne, selon nous, d'une « pédagogie du divers » (Abdallah-Preteille, 2003). Dans cet esprit, ce qui importe c'est moins l'initiation aux cultures qu'une compréhension « des processus culturels dans leur valeur d'engendrement des comportements et des discours » (*ibid.*, p. 15).

Enfin, l'intégration des savoirs et des perspectives autochtones dans l'ensemble du curriculum et pour tous les élèves représente un changement majeur par rapport au traitement marginal et ciblé dont ils faisaient l'objet jusqu'à présent. Portée par un discours inclusif et de reconnaissance (Taylor, 1994), l'autochtonisation du curriculum (Battiste, 2002a, b, 2013 ; Miller & Georgios Stavrou, 2017 ; Munroe et al., 2013) s'inscrit dans une visée de réconciliation (CVR, 2012, 2015). Cependant, des analyses plus poussées sur le terrain seront nécessaires pour explorer la manière dont les enseignants s'approprient le nouveau curriculum et modélisent la reconnaissance de l'altérité en contexte de classe, tout en évitant à la fois les tensions que suscitent certaines pratiques culturelles/spirituelles en classe⁸ ainsi que les dérives culturalistes des approches multiculturelle et interculturelle classiques, longtemps décriées par certains chercheurs privilégiant une approche interculturelle plus critique (Abdallah-Preteille, 2003, 2011 ; Dervin, 2016). Au-delà d'un discours inclusif qui se manifeste à travers une architecture curriculaire innovante, il reste que c'est véritablement à travers l'analyse des représentations et des pratiques en classe — celles des enseignants tout comme celles des élèves — qu'il sera possible de saisir la matérialité de la reconnaissance en contexte scolaire.

8 Dans une école publique en C.-B., la réalisation d'une cérémonie du *Smudging* — cérémonie autochtone réalisée avec des herbes sacrées qui sont brûlées dans un bol en terre en vue de purifier l'esprit d'une personne ou un espace — a soulevé l'ire d'un parent qui a porté plainte, arguant qu'il s'agit d'une pratique religieuse (Troian, 2016).

Annexe 1

Documents analysés

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2013, janvier). *Explorer la conception du programme d'études. La transformation du programme d'études et de l'évaluation*. Repéré à http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2015a). *BC's Education Plan. Focus on learning. Update, January 2015*. Repéré à http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bcs_education_plan_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2015b). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2015c). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : Aller de l'avant*. Repéré à https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/aboriginal-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.a). *Le Plan d'éducation de la Colombie-Britannique*. Victoria, BC: Auteur. Repéré à http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bc_edu_plan_french.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.b). *Guide d'orientation pour les nouveaux programmes*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Curriculum_Redesign_Brochure_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.c). *Les nouveaux programmes d'études de la C.-B. – Compétences essentielles*. Repéré à <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.d). *Profils. Compétence d'identité personnelle et culturelle positive*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_d_identite_personnelle.pdf

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.e). *Profils.*

Compétence de conscience et responsabilité personnelles. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_de_conscience_et_rp.pdf

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.f). *Profils.*

Compétence de responsabilité sociale. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_de%20responsabilite_sociale.pdf

Références

- Abdallah-Preteille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, France: Anthropos/Ed. Economica.
- Abdallah-Preteille, M. (2011). La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvm Arena*, 2, 91–101.
- Abdallah-Preteille, M. (2013). *L'éducation interculturelle* (4e éd.). Paris, France: Presses universitaires de France.
- Alberta Education. (2016). *Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12e année (Programme d'études)*. Edmonton, AB: Auteur. Repéré à <https://education.alberta.ca/media/3653533/cadredirecteur.pdf>
- Association d'études canadiennes (AEC). (2018). Langue, patrimoine et identités : perspectives des peuples autochtones et des minorités de langue officielle au Canada. *Diversité Canadienne*, 15(1). Repéré à https://www.ciim.ca/img/boutiquePDF/diversit_canadienne-vol15-no1-2018-k7r4c.pdf
- Banks, J. (1992). Multicultural education: Approaches, developments, and dimensions. Dans J. Lynch, C. Modgil, & S. Modgil (dir.), *Cultural diversity and the schools. Vol. 1, Education for cultural diversity: convergence and divergence* (p. 83–84). Londres, Royaume-Uni: Falmer Press.
- Battiste, M. (2002a). *Indigenous knowledge and pedagogy in First Nations education A literature review with recommendation* (Document préparé pour le National Working Group and the Minister of Indian Affairs, Indian and Northern Affairs Canada [INAC]). Ottawa, ON. Repéré à https://www.afn.ca/uploads/files/education/24_2002_oct_marie_battiste_indigenousknowledgeandpedagogy_lit_review_for_min_working_group.pdf
- Battiste, M. (2002b). *Our children: keepers of the sacred knowledge* (Rapport final du Groupe de travail national sur l'éducation, du ministre des Affaires indiennes et du Nord canadien). Repéré à https://www.afn.ca/uploads/files/education/23_2002_dec_jeffrey_and_jette_final_report_to_min_national_working_group_ourchildrenkeepersofthesacredknowledge.pdf

- Battiste, M. (2013). *Decolonizing education: Nourishing the learning spirit*. Saskatoon, SK: Purish Press.
- Bélanger, N. & Duchesne, H. (2010). *Des écoles en mouvement. Inclusion des élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*. Ottawa, ON: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Bennett, C. I. (1986). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Potvin, M., & McAndrew, M. (2014). Bilan et enjeux de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en enseignement au Québec. *Diversité Canadienne*, 11(2), 59–64.
- Cavalli, M. (2007). *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste*. Paris, France: Éditions Didier.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2012). *Commission de vérité et réconciliation du Canada : Appels à l'action*. Repéré à http://www.trc.ca/assets/pdf/Calls_to_Action_French.pdf
- Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : Sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Repéré à http://publications.gc.ca/collections/collection_2016/trc/IR4-7-2015-fra.pdf
- Commission royale sur les peuples autochtones (CRPA). (1996). Rapport de la Commission royale sur les peuples autochtones. Accessible au <https://www.bac-lac.gc.ca/fra/decouvrez/patrimoine-autochtone/commission-royale-peuples-autochtones/Pages/rapport.aspx>
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada & Commission canadienne pour l'UNESCO (CMEC & CC-UNESCO). (2008). *Second Rapport – L'éducation pour l'inclusion au Canada : la voie de l'avenir*. Repéré à <https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/122/ICE2008-reports-canada.fr.pdf>
- Council on Interracial Books for Children (1976). The portrayal of Asian Americans in children's books. *Interracial Books for Children Bulletin*, 7(2/3), 3–29.

- Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax, NL : Fernwood.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education. A theoretical and methodological toolbox*. London, England: Macmillan Publishers Ltd.
- Dorais, L.-J. & Sammons, S. (2002). *Language in Nunavut: Discourse and identity in the Baffin region*. Iqaluit, NU: Nunavut Artic College Media/GETIC, Université Laval.
- Éthier, M.-A., Cardin, J.-F., & Lefrançois, D. (2013). Cris et chuchotements : la citoyenneté au cœur de l'enseignement de l'histoire au Québec. *Revue d'histoire de l'éducation*, 25(2), 87–107.
- Ferro, M. (1981). *Comment on raconte l'histoire aux enfants à travers le monde entier*. Paris, France: Edition Fayot.
- Ghosh, R. & Abdi, A. A. (2004). *Education and the politics of difference: Canadian Perspectives*. Toronto, ON: Canadian Scholars' Press.
- Hirsch, S. & Mc Andrew, M. (2013). Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-ensemble ? *McGill Journal of Education*, 48(1), 99–114. doi: 10.7202/1018403ar
- Jacquet, M. (1996). Les formes claires-obscurtes de l'altérité dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. Dans Z. de Koninck (dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport #3 : l'éducation multiculturelle : école et société* (p. 122–134), Winnipeg, MB: Association canadienne des professeurs de langue seconde.
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice – Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 6(1), 147–158.
- Kanouté, F. (2007). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar & F. Kanouté (dir.), *Questions d'équité en éducation et formation* (p. 121–142). Montréal, QC: Éditions Nouvelles.

- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. Dans B. Norton & K. Toohey (dir.), *Critical pedagogies and language learning* (p. 30-52). Cambridge, Angleterre: Cambridge University Press.
- Ladson-Billings, G. (2004). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? Dans G. Ladson-Billings & D. Gillborn (dir.), *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education* (p. 49–67). Londres, Angleterre: RoutledgeFalmer.
- Legendre, M.-F. & Morrissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans le cadre de la Nouvelle Gestion Publique. Dans J. Morrissette & M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer : regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211–245). Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Lemieux, O., Anne, A., & Bélanger, I. (2017). L'analyse de contenu, une voie d'or pour l'analyse des politiques éducatives ? Étude de cas du programme d'Histoire et éducation à la citoyenneté et de sa controverse. *Revue canadienne de l'éducation*, 40(3), 303–328.
- Lorcerie, F. (2002, juin). Éducation interculturelle : État des lieux. *VEI Enjeux*, (129), 170–189.
- MacDonald, M. & Moore, D. (2015). Halq'eméylem language revitalization. Dans J. Anderson, A. Anderson, J. Hare, & M. McTavish (dir.), *Language, culture, and learning in early childhood: Transcultural home, school, and community contexts* (p. 50–63). Londres, Angleterre: Routledge.
- McAndrew, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal, QC: les Publications de la Faculté des sciences de l'Éducation.
- McAndrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec* (Rapport final soumis au Conseil des Communautés culturelles et de l'immigration). Montréal, QC: Conseil des Communautés culturelles et de l'immigration.
- McAndrew, M., Oueslati, B., & Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française

- du secondaire. *Études ethniques au Canada*, 39(3), 173–188. doi: 10.1353/ces.0.0036
- McDiarmid, G. & Pratt, D. (1971). *Teaching prejudice: A content analysis of social studies textbooks authorized for use in Ontario*. Toronto, ON: Ontario Institute for Studies in Education.
- Miller, D. & Georgios Stavrou, S. (2017). Miscalculations: Decolonizing and anti-oppressive discourses in indigenous mathematics education. *Canadian Journal of Education*, 40(3), 92–122.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2009). *Comment tirer profit de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO). (2014). *Achieving excellence: A renewed vision for education in Ontario*. Repéré à https://www.oise.utoronto.ca/atkinson/UserFiles/File/Policy_Monitor/ON_01_04_14_-_renewedVision.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2001). *Normes de performance de la Colombie-Britannique. Responsabilité sociale : Document-cadre*. Repéré à <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/performance-standards/social-responsibility/f-rs-m-10.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2004). *Safe, Caring and Orderly Schools: A Guide*. Victoria, BC: Auteur. Repéré à <https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/kindergarten-to-grade-12/teach/teaching-tools/student-safety/scoguide.pdf>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2005). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document-cadre [révisé en 2008]*. Victoria, BC: Auteur.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2008). *Making space: Teaching for diversity and social justice throughout the K-12 curriculum*. Victoria, BC: Auteur.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2013, janvier). *Explorer la conception du programme d'études. La transformation du programme*

- d'études et de l'évaluation*. Repéré à http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2015a). *BC's Education Plan. Focus on learning. Update, January 2015*. Repéré à http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bcs_education_plan_2015.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2015b). *Présentation des nouveaux programmes d'études de la Colombie-Britannique*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/curriculum_intro_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (2015c). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : Aller de l'avant*. Repéré à https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/administration/kindergarten-to-grade-12/aboriginal-education/awp_moving_forward_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.a). *Le Plan d'éducation de la Colombie-Britannique*. Victoria, BC: Auteur. Repéré à http://www.bcedplan.ca/assets/pdf/bc_edu_plan_french.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.b). *Guide d'orientation pour les nouveaux programmes*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/Curriculum_Redesign_Brochure_FR.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.c). *Les nouveaux programmes d'études de la C.-B. – Compétences essentielles*. Repéré à <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.d). *Profils. Compétence d'identité personnelle et culturelle positive*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_d_identite_personnelle.pdf
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.e). *Profils. Compétence de conscience et responsabilité personnelles*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_de_conscience_et_rp.pdf

- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (MECB). (s.d.f). *Profils. Compétence de responsabilité sociale*. Repéré à https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/competence_de%20responsabilite_sociale.pdf
- Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique (MEFPCB). (2007). Annexe C : Considérations communes à tous les programmes. Dans *Français langue seconde - immersion 11 et 12. Ensemble de ressources intégrées (ERI)*. Victoria, BC: Auteur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2010). *Les défis et les enjeux de l'enseignement secondaire au deuxième cycle*. Québec, QC: Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/AvisMinistreDefisEnjeuxEnsSec2eCycle.pdf
- Moodley, K. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 187–221). Québec, QC: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Moore, D. (2016). *Plurilinguisme et école*. Paris, France: Éditions Didier.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Paris, France: ESF.
- Munroe, E. A., Lunney Borden, L., Murray Orr, A., Toney, D., & Meader, J. (2013). Decolonizing aboriginal education in the 21st Century. *McGill Journal of Education*, 48(2), 317–338.
- Nieto, S. & Bode, P. (2011). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education, Sixth edition*. Boston, MA: Pearson.
- Nieves-Falcon, L. (1976). The function of racism in Puerto Rican textbooks. *Interracial Books for Children Bulletin*, 7(1), 4–6.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation, 48e session, 25-28 novembre 2008. Genève, Suisse : Bureau international d'éducation.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2006). *Principes directeurs pour l'inclusion : Assurer l'accès à « l'Éducation pour Tous »*. Paris, France: Bureau international d'éducation.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2015). *World Education Forum 2015. Final report*. Repéré à <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243724>
- Ouellet, F. & Pagé, M. (dir.) (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec, QC: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Pagé, M., Provencher, J., & Ramirez, D. (1993). *Catégorisation des courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec, QC: Conseil supérieur de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61–76). Paris, France: ESF. Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_21.html
- Pingel, F. (2013). *Guide UNESCO pour l'analyse et la révision des manuels scolaires* (2e éd. revue et actualisée). Paris, France: UNESCO.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 1(33), 185–202. doi: 10.3917/es.033.0185
- Potvin, M. & Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197–216. <https://doi.org/10.7202/018097ar>
- Potvin, M. & Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110–127). Anjou, QC: Fides Éducation.
- Poussaint, A. (1976). Responding to racism and sexism, new values challenge old assumptions. *Interracial Books for Children Bulletin*, 7(1), 2–4.

- Pratt, D. (1972). *How to find and measure bias in textbooks*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Preiswerk, R. & Perrot, D. (1975). *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amérique indienne et l'Asie dans les manuels occidentaux*. Paris, France: Anthropos.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S., & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Saint-Germain, M. (2018). Problématique linguistique en Haïti et réforme éducative : quelques constats. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(3), 611–642.
- Statistique Canada. (2011). Un aperçu des statistiques sur les autochtones : 2e édition. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-645-x/2015001/education-fra.htm>
- Sullivan, B. M. (1988). *Royal Commission on Education. A legacy for learners: Summary of findings*. Victoria, BC: Queen's Printer for British Columbia. Repéré à <http://crofsblogs.typepad.com/files/legacyforlearnerssummary.pdf>
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris, France: Aubier.
- Troian, M. (2016, 30 décembre). Smudging in public schools: Reconciliation or religious act? *CBC News*. Repéré à <http://www.cbc.ca/news/indigenous/indigenous-smudging-debate-canadian-schools-1.3916525>
- Vincent, S. & Arcand, B. (1981). *L'image de l'Amérindien dans les manuels scolaires du Québec*. Montréal, QC: Hurtubise.