Chapitre 1 : L'interculturalité au Québec :
Quelle pensée réflexive critique en éducation ?

Yves Lenoir(1), Annick Lenoir(2)

(1) Professeur associé à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke.
(2) Professeure à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke

Résumé : Le chapitre étudie les rapports entre les notions d'interculturalité et de pensée réflexive/critique dans le champ de l'éducation scolaire au Québec. Dans un premier temps, nous rappelons, dans une perspective sociohistorique, les principaux enjeux que soulève la notion d'interculturalité au Québec, puis nous faisons état de la situation dans les écoles québécoises. Dans un second temps, nous abordons la question de la pensée réflexive, tout d'abord d'un point de vue plus descriptif en présentant ses caractéristiques, ses objectifs, mais aussi les obstacles et les apports que la documentation scientifique retient. Dans un troisième temps, nous avançons quatre interprétations hypothétiques (de sens commun, instrumentale néolibérale, épistémologique, sociale) de l'engouement actuel en éducation pour un développement de la pensée réflexive, souvent confondue avec la pensée critique, de manière, dans un dernier temps, à cerner quelques impacts potentiels de ces interprétations sur la conception de l'interculturalité des points de vue identitaire et éducatif.

Mots-clés : interculturalité ; pensée réflexive/critique ; éducation ; Québec

1 Introduction

Le terme interculturel se réfère dans son sens littéral à l'idée que les cultures existent indépendamment les unes des autres, mais que ces dernières peuvent être reliées entre elles grâce à des passeurs, des individus, des ponts symboliques. Les cultures dont il est question dans ce chapitre sont extrêmement diversifiées : il s'agit potentiellement de cultures relatives aux générations, au genre sexuel, aux classes sociales, différentes selon les professions, les disciplines étudiées, de régions de résidence – campagnes ou villes –, etc. Mais, en raison du mouvement des populations, caractéristique de nos sociétés contemporaines, ce terme est habituellement utilisé pour désigner la diversité culturelle et le nécessaire vivre ensemble qui en découle. Cette expression « vivre ensemble », pour sa part, renvoie à l'idée générale de tolérance à la différence et

d'inclusion sociale dans des sociétés de plus en plus fragmentées, hétérogènes au plan social. Dès lors, la notion « interculturel » renvoie implicitement à la gestion de ce vivre ensemble, lui-même souvent perçu comme une difficulté que rencontrent nos sociétés modernes. Au Québec, ce terme « interculturel » possède une signification particulière du fait qu'il désigne à la fois à une réalité sociale (une société de plus en plus hétérogène au plan culturel et donc qui doit apprendre à tolérer cette diversité dans un contexte où l'identité des Québécois dits de souche a été historiquement menacée et se trouve encore fragilisée par l'immigration) et à une réalité politique (une idéologie mise en avant depuis les années 1990 – en lien avec l'intégration de nouveaux arrivants dans la société québécoise – afin d'assurer la pérennité d'éléments identitaires et de valeurs valorisées par les Québécois dits de souche – notamment la langue, la laïcité de l'État, l'égalité hommes-femmes, etc.). Les deux étant évidemment indissociables au plan historique ; c'est ce que nous montrerons dans la première section de ce chapitre.

Par ailleurs, en lien avec l'arrivée croissante au Québec de populations extrêmement diversifiées aux plans linguistique, religieux, culturel et social et dont les caractéristiques peuvent être extrêmement éloignées de la population native, diverses formations ont été instaurées dans les écoles secondaires, dans les collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps) et dans les universités afin d'initier de futurs professionnels à cette réalité démographique et de les amener à développer une pensée réflexive et critique dans leurs interventions. L'objectif poursuivi était d'améliorer leur compréhension au regard des manières diverses de voir le monde, de développer une attitude d'ouverture à la différence et ainsi de favoriser des interactions harmonieuses entre natifs et personnes issues de l'immigration. Ces formations prennent la forme, à l'école secondaire, d'un programme nommé « Éthique et culture religieuse » et du programme d'histoire et formation à la citoyenneté. Au cégep et à l'université, habituellement, elles prennent vie dans des cours dont le titre comporte en intitulé le mot « interculturel » (exemples : *Intervention interculturelle et familles*, cours donné à l'École de travail social de l'Université de Sherbrooke ; *Les théories de l'interculturel*, cours offert par l'Université du Québec à Chicoutimi dans le baccalauréat en communication interculturelle et médiatique ; *Diversité sociale et ethnoculturelle au primaire*, cours du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal ; etc.). Des formations d'appoint sont également disponibles pour les professionnels en action.

En éducation, à tous les niveaux du cursus scolaire, la diversité culturelle constitue un enjeu de taille pour les enseignants. Dans certaines villes du Québec hors de la région de Montréal, le pourcentage des élèves immigrants (donc de première génération) lors de l'année scolaire de 2011-12, était de : 13,3% à la Commission scolaire (CS) [1] des Portages de l'Outaouais à Gatineau, 8,6% à la CS de la Capital à Québec, 10,6% à la CS de Sherbrooke et de 17,1% à la CS des Hautes-Rivières à St-Jean-sur-Richelieu (Gouvernement du Québec, 2014), et généralement, ces derniers (plus de 40% des élèves de la province) sont concentrés dans quelques écoles situées en milieu défavorisé (Bakhshaei, 2015). À Montréal, les élèves issus de l'immigration peuvent

1. Une commission scolaire est au Québec une « entité juridique dont le mandat est de dispenser l'enseignement aux élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire sur un territoire donné. [...] La commission scolaire peut imposer des taxes foncières pour couvrir les coûts d'enseignement qui ne sont pas assumés par le ministère de l'Éducation. » (Mémoire du Québec, 2018, s.p.).

représenter dans certaines écoles situées dans des quartiers défavorisés jusqu'à 74,6% de la population scolaire (Réseau réussite Montréal, 2018) [2]. Toujours à Montréal, où réside plus de 80% des immigrants du Québec, ce pourcentage peut aller jusqu'à 31% à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (Gouvernement du Québec, 2014). En conséquence, afin d'intégrer au plan scolaire ces élèves, les écoles québécoises, notamment à Montréal, se sont engagées depuis les années 1990 dans un processus d'adaptation systémique à la diversité (McAndrew, 2001), processus qui passe entre autres par la formation du personnel. La pensée réflexive constitue ici un outil usuel. C'est pourquoi nous terminerons cette première partie avec la présentation de l'éducation interculturelle.

Une pléthore de publications [3] a conséquemment été publiée ces dernières années sur la pensée réflexive en éducation au Québec, mais aussi ailleurs dans la francophonie. La seconde section du chapitre portera sur cet objet. Nous considérerons d'abord le discours dominant qui caractérise cette pensée en rappelant les objectifs identifiés pour en justifier l'usage, les apports et les limites. Puis, nous dégagerons des motifs qui nous paraissent expliquer cet engouement en relevant quatre interprétations qui permettent d'en comprendre le succès actuel et, nous rappellerons la confusion de sens entre les notions de réflexivité et de critique dans le discours dominant de manière à faire ressortir la contradiction centrale apparente entre cette réflexivité sollicitée et les orientations néolibérales qui valorisent une conception utilitariste et individualiste de l'éducation scolaire. Nous lui opposerons une autre interprétation fondée sur la dimension sociale. Dans un troisième temps, nous inscrirons cette pensée réflexive/critique sociale dans le champ de l'interculturalité québécoise pour en montrer les limites tant conceptuellement qu'opérationnellement.

Enfin, dans la troisième section du chapitre, nous avancerons l'idée d'un recours à une pensée interculturelle critique en guise de substitution qui pourrait être à même de donner un sens plus profond et intersubjectif à l'interculturalité sur les plans téléologique, axiologique, ontologique, épistémologique, sociologique, cognitif et praxéologique. Deux dimensions complémentaires en émergeront : les processus de reconnaissance de la dimension humaine et les processus émancipatoires.

2. Au Québec, les familles n'ont pas le choix de l'école publique qui sera fréquentée par leurs enfants. L'assignation à une école dépend du quartier ou du village de résidence. Or, pour des raisons liées notamment à la préférence ethnique ou à la difficulté d'insertion en emploi des immigrants (difficultés amplement documentées par la documentation scientifique), on retrouve dans plusieurs villes une concentration immigrante dans quelques quartiers et, par-là, une prédominance d'élèves issus de l'immigration dans certaines écoles. À Montréal, en raison de la proportion importante des immigrants qui y vivent, la répartition des élèves issus de l'immigration dans les écoles se fait à travers l'île de Montréal. Toutefois, un autre phénomène se produit en parallèle, celui du départ des Québécois dits de souche vers les banlieues. Du coup, les écoles de la région de Montréal ont une densité ethnique assez élevée, dans certains quartiers en particulier.

3. Voir entre autres Charlier, Beckers, Boucenna, Biemar, François et Leroy (2013), Chaubet (2010), Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010), Day (2001), Donnay et Charlier (2006), Legault (2008), Pallacio et Lafortune (2000), Paquay et Wagner (1996), Perrenoud (2001*a*, 2001*b*), Tardif, Borges et Malo (2012), Tozzi (2002).

2 L'interculturel au Québec

2.1 Les origines de la politique sur l'interculturalisme

Curieusement, en dépit du fait que l'immigration est un fait ancien pour le Québec, la question de la gestion de la diversité culturelle est, quant à elle, un fait relativement nouveau puisqu'elle ne date que du début des années 1970. Pour comprendre la raison d'un tel état des choses, il importe de revenir brièvement sur l'histoire du Québec.

Si, de 1534, premier voyage de Jacques Cartier, à 1763, prise de possession par le Royaume-Uni du territoire qui est devenu le Québec, la migration vers la Nouvelle-France est essentiellement française, la colonisation britannique brise ce courant migratoire pour favoriser la venue d'immigrants des États-Unis (arrivée de quelque 50 000 « Loyalistes » à la suite de la guerre d'indépendance de 1775 à 1783) et de la Grande-Bretagne.

Entre 1880 et 1930, Montréal reçoit une immigration importante en provenance des campagnes québécoises et des îles britanniques (Anglais, Écossais et Irlandais), elle accueille aussi un premier courant migratoire d'origine autre que française ou britannique : Juifs, Allemands, Italiens, Grecs notamment. À cette époque, Montréal constitue la principale porte d'entrée au Canada ; mais jusqu'à la fin du XIX^{e} siècle, Montréal, dont 98 % de la population est d'origine française ou britannique, n'est pas vraiment une ville cosmopolite, ni même une ville d'immigrants (Germain, 1997).

Immigrer au Canada étant considéré comme un privilège réservé à certains groupes bien sélectionnés, le gouvernement canadien adopte, en 1930, une loi qui restreint fortement les critères d'admission (aux États-Unis, une loi similaire est en vigueur depuis 1924 [Mirak, 1988]). Cette loi, qui cherche à assurer l'homogénéité de la nation, privilégie l'immigration « blanche » et appuie ses critères de sélection sur la préférence ethnique (angloconformité). Les immigrants potentiels sont classés dans la catégorie « assimilable » aux valeurs et institutions supérieures du modèle britannique (les Européens du Nord) ou « non assimilable » (les Méditerranéens, les Asiatiques et les Noirs) (Labelle, 1988). Entre 1936 et 1940, l'immigration vers le Canada chute à 72 200 personnes, un dixième de ceux qui étaient arrivés entre 1926 et 1930. Les années de guerre qui suivent ralentissent l'immigration encore davantage ; seulement 60 900 personnes réussissent à entrer et à rester dans le pays entre 1940 et 1945.

Après la Deuxième Guerre mondiale, pour combattre la pénurie de main-d'œuvre tout en permettant d'accroître la population sans modification notable de ses composantes ethniques, le gouvernement canadien encourage le parrainage (certaines conditions sont toutefois posées qui favorisent l'immigration en provenance du centre, de l'est et du sud de l'Europe). Le Canada retire en 1947 sa taxe spéciale destinée aux Asiatiques et adopte en 1948 la *Déclaration universelle des droits de l'homme* des Nations-Unies (rédigée par le Canadien John Humphreys).

En 1962, en réaction au malaise croissant qui se développe au plan international concernant la discrimination et constatant que son système de quotas ne peut combler ses besoins en matière de main-d'œuvre, le Canada diminue l'importance accordée aux critères basés sur la préférence ethnique qu'il remplace, en 1967, par une grille

de sélection dite objective (le système de points) fondée sur les qualifications professionnelles et scolaires (Labelle, 1988). Arrivent alors des Grecs, des Égyptiens, des Libanais, des Turcs. À la fin des années 1960 et au début des années 1970, des dizaines de milliers de jeunes Américains, voulant éviter la guerre du Vietnam, ou à la recherche d'un mode de vie différent ou communautaire, migrent au Canada. Depuis les années 1970, l'émigration vers le Canada est de plus en plus hétérogène et en croissance continue. En 2011, l'*Enquête nationale auprès des ménages* (ENM) révélait que 200 origines ethniques différentes étaient représentées au Canada et qu'un Canadien sur cinq (20,6 %) était né à l'étranger (Statistique Canada, 2013).

Mais alors que la culture et la langue françaises ont été appréhendées pendant des décennies comme indissociables du fait catholique, la sécularisation partielle de l'État québécois au début des années 1960, signale Jedwab (1993), favorise plutôt la prédominance de l'ethnicité et de la langue française comme marqueurs identitaires des Canadiens français. C'est ce qui permet de poser les bases d'une pensée nationaliste non plus canadienne-française et catholique, mais québécoise, c'est-à-dire enracinée dans le territoire du Québec et s'appuyant sur l'État québécois pour favoriser l'essor économique et culturel de la nation. En réaction à la revendication identitaire des Québécois, le Canada, qui cherche à se donner un outil de contrôle sur les revendications de ces derniers, adopte en 1971 la politique du multiculturalisme.

Cette politique, qui affirme que le pluralisme culturel à l'intérieur d'un cadre bilingue constitue l'essence de la société et de l'identité canadienne, reconnaît institutionnellement les groupes « culturels » ayant fondé des sous-systèmes de relations sociales (les « communautés culturelles ») sur la base d'une même origine nationale ou culturelle. À ce volet communautariste, dont le financement a fortement décliné au cours des dernières décennies, s'ajoute une composante plus néolibérale du multiculturalisme, selon laquelle le Canada est une société formée non pas de communautés, mais d'individus aux identités diverses, unis par leur attachement commun aux droits et libertés individuels ; et ce, surtout depuis l'enchâssement de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, 1982) dans le préambule de la loi constitutionnelle de 1982 (*Ibid.*), texte législatif par lequel le Canada rapatrie sa constitution jusqu'alors sous contrôle du Parlement de Westminster et finalise son processus d'indépendance. Dans cette approche politique marquée par les caractéristiques du néolibéralisme, l'égalité des droits est pensée comme l'instrument constitutionnel qui atténue les manifestations de différences nationales. On ne cherche pas à forcer l'unanimité sur ce que sont les mythes fondateurs du Canada, car il est admis qu'ils ne sont pas les mêmes pour les diverses composantes de la société.

La politique multiculturaliste de 1971, loin de réduire les prétentions québécoises, a favorisé à l'inverse l'émergence au Québec d'un discours et de mesures concurrentiels destinés aux communautés ethnoculturelles afin de leur indiquer clairement les normes et les valeurs non négociables qui balisent la société québécoise. Ainsi, dès le début des années 1970, il apparaît de manière évidente que c'est autour de la langue française, imposée comme lieu de convergence, que devra se construire la citoyenneté québécoise pluraliste. C'est aussi au cours des années 1970 que le Québec s'est doté d'une véritable politique d'immigration et qu'il a pu imposer ses critères en matière de sélection des

immigrants. C'est également à cette époque que naît la préoccupante question de leur intégration.

En 1978 paraissent les premières prises de position fermes contre la politique canadienne du multiculturalisme (Lopez Arellano, 2001). Dans le plan d'action *Autant de façons d'être Québécois* émis en 1981, le gouvernement québécois propose un modèle de société qui, contrairement au modèle canadien, n'encouragerait pas la juxtaposition de traditions culturelles, mais plutôt une convergence culturelle entre la nation québécoise et les autres groupes ethnoculturels de la province afin de réaliser un projet collectif (*Ibid.*). Cependant, les faits devaient montrer que la convergence en question était davantage pensée comme une demande d'hybridation à sens unique que comme une véritable fusion entre la nation québécoise et ses minorités. Du coup, réagissant à leur marginalisation ressentie, celles-ci se sont réclamées de la politique canadienne du multiculturalisme afin que leur spécificité soit reconnue par le Québec. Dans les années 1990, apparaît l'interculturalisme qui reconnaît l'interaction entre plusieurs cultures tout en affirmant l'existence d'une culture majoritaire devant agir à titre de « culture de convergence » (Gouvernement du Québec, 1981).

Selon Bouchard (2011), l'interculturalisme est une idéologie politique de gestion démocratique et pluraliste de la diversité culturelle dans une société donnée. Elle met l'accent sur l'intégration économique et sociale de tous les citoyens, sur la lutte à la discrimination ; elle vise le rapprochement, les échanges entre cultures et encourage la création d'une culture commune qui dépasse la diversité. Au Québec, ajoute-t-il, une dimension supplémentaire se greffe à ces principes, soit la promotion de la langue française comme langue commune d'usage publique. En fonction de ces principes, l'interculturalisme promeut le respect des valeurs fondamentales de la société dominante, mais reconnaît la légitimité des groupes minoritaires (leurs droits collectifs) et, conséquemment, elle invite à négocier un équilibre à travers des ajustements mutuels (afin de créer cette culture commune).

De nos jours, cet équilibre entre droits collectifs des minorités et de la majorité est encore source de tensions au Québec. Pour exemple, en 2006, l'adoption d'un code de vie destiné aux immigrants par une petite ville du Québec (Hérouxville) signale un malaise présent dans la société québécoise relativement aux questions identitaires. En février 2007, le Premier Ministre de l'époque, Jean Charest, annonce la création d'une commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Cette commission, connue sous le nom de Commission Bouchard-Taylor, met au jour le fait que, sans qu'il y ait une crise majeure, un réel malaise identitaire existe au Québec. Plusieurs Québécois dits de souche ou non jugent que les accommodements pour des raisons culturelles (y compris religieuses) sont souvent déraisonnables et vont à l'encontre soit des valeurs fondamentales du Québec, soit menacent l'identité québécoise canadienne-française. Parmi les recommandations, Gérard Bouchard et Charles Taylor (Gouvernement du Québec, 2008) proposent d'interdire le port des signes religieux par les employés de l'État en position d'autorité.

Sur la base de cette recommandation, le Parti Québécois, au pouvoir en 2013 sous la direction de Pauline Marois, met en avant un projet de loi visant à imposer une Charte des valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État, d'égalité entre hommes et

femmes et encadrant les demandes d'accommodement. Ce projet de loi a suscité des débats et des tensions entre les tenants d'une interculturalité ouverte, souple et les tenants d'une interculturalité plus fermée et donc plus protectrice des valeurs et des éléments identitaires des Québécois dits de souche. Il n'a jamais vu le jour puisque le Parti Québécois a perdu les élections en 2014. Par contre, en 2018, lors de la campagne électorale, le Parti Coalition Avenir Québec dirigé par François Legault propose d'imposer, s'il est porté au pouvoir, un test des valeurs ainsi qu'un test de français aux nouveaux arrivants afin d'empêcher soit des comportements jugés indésirables par plusieurs Québécois (exemples : porter le burkini ou le hidjab ; refuser de parler à une intervenante femme si on est un homme ; etc.), soit la promotion de valeurs allant à l'encontre de celles mises de l'avant au Québec (exemples : la supériorité de l'homme sur la femme ; la primauté de droits religieux sur des droits démocratiques ; ne pas apprendre la langue de la majorité ; etc.). L'échec à ce test empêcherait le nouvel arrivant d'obtenir un permis de travail et à terme favoriserait son retour dans le pays d'origine. Ce parti ayant reçu l'appui d'une majorité d'électeurs, dès son accès au pouvoir a remis en avant la nécessité d'interdire le port des signes religieux par les employés de l'État (fonctionnaires, policiers, etc.) ou par les personnes en position d'autorité (enseignants, avocats, etc.). Un projet de loi est en préparation.

2.2 L'école interculturelle

Jusqu'aux années 1960, le système scolaire canadien-français était administré principalement par le clergé. À cette époque et depuis la colonisation britannique, l'Église catholique francophone du Québec qui craint, dans un environnement dominé par le patronat anglophone, que se perde l'héritage catholique et la langue française qui caractérisent les Canadiens-français, limite l'accès aux écoles catholiques aux immigrants catholiques et francophones et envoient les non-catholiques et non-francophones vers le secteur protestant (et anglophone) (Fontaine et Juteau, 1996 ; Helly, 2000 ; Jedwab, 1993). Or, dans les années 1960, la société québécoise connaît de profonds bouleversements. L'État investit des domaines qui étaient auparavant sous la juridiction de l'Église, dont l'institution scolaire. Sous l'influence du Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1965), l'éducation est désormais vue comme un droit et non plus comme un luxe ; conséquemment, le gouvernement désire que tous aient les mêmes chances d'y accéder. Pour poursuivre cet objectif, il favorise la gratuité scolaire, la construction de nouvelles écoles et la laïcisation du système d'éducation (Pigeon, s.d.). Un ministère de l'Éducation voit le jour en 1964, les commissions scolaires sont regroupées, les programmes d'études sont uniformisés, des écoles secondaires – dites polyvalentes – et les cégeps postsecondaires sont créés, soit deux systèmes institutionnels offrant un *cursus* général et professionnel de formation (*Ibid.*).

À la fin des années 1960 et durant les années 1970, trois lois visant à restreindre l'accès des élèves immigrants aux écoles anglophones sont votées à l'Assemblée nationale du Québec : la *Loi 63* en 1969, la *Loi sur les langues officielles* en 1974 et la *Charte de la langue française* ou *Loi 101* en 1977. Cette dernière loi visait à répondre à un enjeu majeur en raison de ses effets potentiels sur la situation démolinguistique du Québec et sur le poids politique de la majorité francophone dans cette province : la fréquentation des écoles anglaises par les élèves immigrés (McAndrew, 2002). Celle-ci

repose sur le principe de la scolarisation obligatoire en français pour les parents qui choisissent d'inscrire leur enfant dans une école primaire ou secondaire du secteur public [4]. Contrairement aux deux premières lois, plutôt inefficaces, la *Loi 101* a des effets immédiats et, partant, on observe des changements dans la composition linguistique et ethnoculturelle des populations scolaires dans les écoles publiques francophones (*ibid.*). McAndrew (2002) note à cet effet qu'entre 1971 et 2000 le pourcentage de la clientèle allophone (non anglophone, autochtone ou francophone) est passé de 10 % à 78,5 %.

Cette inclusion des élèves immigrants à l'école publique francophone ne s'est cependant pas faite sans quelques difficultés. En 1985, le ministère de l'Éducation du Québec publiait en effet un rapport où étaient soulignés les problèmes d'intégration à l'école des élèves appartenant à une communauté culturelle. Il prônait alors la mise en œuvre de liens plus étroits avec les familles et leur communauté dans une perspective d'intégration psychosociale (Gouvernement du Québec, 1985). En 1993, le Conseil supérieur de l'éducation produisait à son tour un avis sur la question. Il y soulignait la nécessité de soutenir un dialogue interculturel et d'accentuer les efforts de francisation et de socialisation des jeunes. Il proposait notamment d'établir une collaboration plus formelle, plus solide, entre l'école et les familles immigrantes (Conseil supérieur de l'éducation, 1993). Depuis 1998, la politique gouvernementale insiste sur la nécessité de cette collaboration puisqu'elle serait un élément capital « d'intégration sociale, linguistique et culturelle » (Gouvernement du Québec, 1998, p. 17). Ce point de vue est réaffirmé dans le plan de formation à l'enseignement de 2001 (Gouvernement du Québec, 2004).

Par ailleurs, il appert qu'en dépit de la position d'ouverture à l'interculturel du ministère de l'Éducation, les enseignantes et enseignants sont confrontés continuellement à plusieurs obstacles qui rendent plus ardu leur travail au quotidien : la barrière de la langue avec les élèves allophones mais aussi avec leurs parents ; la représentation différente qu'ils ont de l'autonomie à développer chez l'élève par rapport à celle des parents « trop présents » ; la place de la religion dans le vécu des élèves *versus* leur propre rapport à la laïcité ; l'adaptation continuelle de leurs activités en classe en fonction des demandes d'accommodement de familles avec certaines croyances religieuses ; la responsabilité de socialiser l'élève et ses parents à la société québécoise ; etc. Plusieurs regrettent ainsi de ne pas avoir accès à plus de formation en interculturel soit lors de leur formation initiale, soit lorsqu'ils ou elles sont en action [5].

4. Signalons qu'au Québec le système d'éducation est divisé entre différents types d'institutions scolaires. Les parents ont ainsi le choix entre les institutions publiques (gratuites) ou privées (payantes). Ces écoles primaires, secondaires ou professionnelles sont réparties sur chaque territoire administratif entre deux commissions scolaires, l'une francophone et l'autre anglophone.

5. Ces informations proviennent des résultats d'une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) menée entre 2011 et 2015 sous la direction d'Yves Lenoir et intitulée *Tension instruction-socialisation dans l'enseignement primaire*. Ces résultats corroborent ceux d'une précédente activité de formation menée également par Yves Lenoir de 2010 à 2012 et intitulée *Lecture-écriture et pratique réflexive chez les passeurs pédagogiques de la Commission scolaire de la Région-de-Sherbrooke (CSRS)*. Cette activité, financée par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec dans le cadre du programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, a mis entre autres en évidence que les problèmes d'enseignement émanent, aux dires des quelques 70 enseignants rencontrés lors d'entrevues, non pas des élèves de foi musulmane et issus de l'immigration mais avant tout de ceux dont les parents adhèrent aux croyances religieuses véhiculées par les courants chrétiens évangéliques (Baptistes, Pentecôtistes, etc.) et restaurationnistes (Témoins de Jéhovah, Mormons, etc.).

Ce bref panorama de la situation permet de comprendre pourquoi une orientation gouvernementale insiste depuis quelques années sur la nécessité d'une meilleur compréhension de ces multiples réalités diverses auxquelles les enseignantes et enseignants sont confrontés. Une des pistes de solution privilégiée réside dans le développement d'une pensée réflexive et critique.

3 La pensée réflexive : caractéristiques, objectifs, obstacles et apports

Dans cette section, nous faisons appel à divers travaux sur la pensée réflexive pour en dégager, sans porter à ce stade un regard critique, les caractéristiques, les obstacles et les apports qui s'en dégagent.

3.1 Les caractéristiques de la pensée réflexive

De nombreux chercheurs se sont penchés sur la question et ont mené des recherches qui témoignent de l'existence de plusieurs définitions de la pensée réflexive, ainsi que le montrent Correa Molina, Collin, Chaubet et Gervais (2010). Il nous semble que la définition qu'en donne Perrenoud (2010*a*) est fort intéressante, car, de son point de vue, la notion de pratique réflexive renvoie à deux processus mentaux dans le cadre des pratiques d'enseignement qui font appel à des situations et à des actions complexes : réfléchir « dans » l'action, c'est-à-dire pendant que l'on enseigne en classe et réfléchir « sur » l'action (*critical thinking*), en dehors du feu de l'action.

> 1.- Réfléchir *dans* l'action, pendant l'actualisation de la pratique, c'est prendre des décisions rapidement, dans l'urgence et l'incertitude des interactions avec les élèves vis-à-vis d'une situation, au regard d'un moyen, d'un problème, d'une activité en cours, d'une intention d'enseignement, etc. La réflexion relève alors du registre de l'anticipation de l'instant futur (que va-t-il se passer si ...) et de la rétroaction sur-le-champ (que dois-je faire maintenant que...) : « Dans le feu de l'action pédagogique, on a peu de temps pour méditer, on réfléchit surtout pour piloter le pas suivant, pour décider de la marche à suivre [...]. La réflexion dans l'action est donc rapide, elle guide un processus de « décision », sans recours possible à des avis externes, sans possibilité de demander un « temps mort », comme une équipe de basket-ball a le droit de la faire durant un match » (Perrenoud, 2001*a*, p. 33).
>
> Ce mode de réflexion ne peut se réaliser que dans la mesure où l'enseignant a intégré des guides d'action ouverts, souples et diversifiés. Autrement, la réflexion « dans » l'action se fonde davantage sur l'impulsion du moment, l'expérience devenue routine, le sens commun.
>
> 2.- Mais la réflexion « dans » l'action est le point de départ de la réflexion « sur » l'action, car celle-ci en émerge. L'expérience de situations enseignantes en est la source : « Lors de la réflexion hors du feu de l'action, le professeur n'est pas en train d'interagir avec ses élèves, leurs parents ou des collègues. Il réfléchit à ce qui s'est passé, à ce qu'il a fait ou essayé de faire, à ce que son action a donné. Il réfléchit aussi pour savoir comment

> continuer, reprendre, affronter un problème, répondre à une demande » (Perrenoud, 2001*a*, p. 35).
>
> Réfléchir « sur » l'action est un processus de distanciation critique face à l'action passée ou à venir. La réflexion « sur » l'action requiert de confronter son agir anticipé ou accompli à un cadre de référence, à une grille d'analyse qui sert d'analyseur de la pratique. Elle permet de questionner et de comprendre l'action, mais aussi d'apprendre et d'intégrer de nouveaux savoirs objectivés qui vont orienter, guider et soutenir de nouvelles manières de faire. La réflexion rétrospective et prospective « sur » l'action sert ainsi à évaluer l'action, à éclairer les motifs qui l'animaient et à prendre des décisions au regard de nouvelles actions. Elle paraît donc nécessaire pour la réflexion « dans » l'action, car elle sert de référent « pour » l'action.

L'analyse réflexive, ainsi entendue, diffère du sens commun habituellement octroyé à la réflexion parce qu'elle exige le recours à une grille d'analyse. Elle permet de développer des compétences à réfléchir

- dans le vif de l'action ;
- en amont et en aval de l'actualisation des activités en classe ;
- sur le système et les structures de l'action individuelle et collective, c'est-à-dire qu'elle est à la source d'un questionnement sur les fondements (axiologiques, ontologiques, sociologiques, psychologiques, épistémologiques, didactiques, pédagogiques praxéologiques) qui animent nos conceptions éducatives et nos pratiques d'enseignement, sur l'*habitus*[6] (par exemple : les routines, les guides d'action incorporés ou les schèmes d'action) qui guide nos actes professionnels.

6. Selon la définition qu'en donne Bourdieu (1980), un *habitus* est « un système de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est-à-dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre » (p. 88-89). Cet *habitus* se manifeste par le « sens pratique », c'est-à-dire par l'aptitude à se mouvoir, à agir et à s'orienter selon la position occupée dans l'espace social et selon la logique propre au champ et à la situation dans lesquels on est inséré. Tout cela se fait sans recours à la réflexion consciente, grâce aux dispositions acquises fonctionnant comme des automatismes. Bourdieu présente plus simplement la notion d'*habitus* de la manière suivante : « L'*habitus*, c'est ce qui nous pousse à nous comporter ainsi que nous nous comportons. Par exemple, le fait que vous m'interpelliez d'un « Salut Pierrot » correspond à ce que l'on a coutume d'appeler un choix de votre part. Et si vous étiez interrogé au sujet de ce choix, sans doute seriez-vous apte à en fournir les « raisons ». Que sais-je : une envie de manifester de la sympathie à mon égard ? L'adoption d'un ton destiné à traduire une complicité professionnelle ? Un souci de ne pas s'en faire conter ?... Cependant, au-delà des raisons que l'on se donne d'agir – et qui, le plus souvent, justifient davantage nos actes passés qu'elles ne motivent nos actes futurs –, il y a des déterminations plus profondes et plus cachées qui expliquent aussi bien les choix que nous faisons que les raisons auxquelles nous les rattachons » (Bourdieu, s.d.). Le caractère inconscient de l'*habitus* est un des traits fondamentaux du concept. Ce système de dispositions agit comme principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente de fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre. L'*habitus* a pour caractéristique d'être « durable », « transposable » et « exhaustif » :

- durable en tant que la structure structurée de l'*habitus* produit des effets structurants à long terme dans les actes, les pensées, les sentiments et les perceptions du sujet ;
- transposable au sens où l'*habitus* va agir dans toute structure sociale qui présente une certaine homologie avec les structures originaires qui ont conduit à la formation inconsciente de l'*habitus* ;
- exhaustif dans la mesure où l'*habitus* ne saurait laisser un résidu qui n'entrerait pas dans sa logique interne.

Un *habitus* est certes une disposition inconsciente qui répond aux conditions sociales de la socialisation, mais, à l'encontre de la conception rigide souvent attribuée à Bourdieu, un *habitus* est modifiable progressivement dans la mesure où on en prend conscience. Si l'*habitus* peut s'ajuster aux situations rencontrées parce qu'il est générateur (producteur) de la conduite (alors que l'habitude est répétitive, mécanique, automatique, reproductrice), « les ajustements qui sont sans cesse imposés par les nécessités de l'adaptation à

Recourir à l'analyse réflexive vise à construire puis à utiliser des savoirs d'expérience. Recourir à l'analyse réflexive demande, au-delà de la volonté de la développer et du dialogue,

- des orientations conceptuelles servant de structures d'accueil, ce que sont les divers fondements ;
- une ou des grilles d'analyse reposant sur ces fondements ;
- le recours à des dispositifs (des moyens) favorisant son usage.

À nouveau, citons Perrenoud (2001a) : « Réfléchir et débattre sans s'appuyer sur certains savoirs ne mène pas très loin. L'expérience singulière ne produit d'apprentissage que si elle est conceptualisée, reliée à des savoirs qui la rendent intelligible et l'inscrivent dans une forme ou une autre de régularité » (p. 50). Recourir à une grille d'analyse structurée pour réfléchir « sur » son action et, ainsi, favoriser également en conséquence la réflexion « dans » l'action, exige un changement dans son *habitus* professionnel. Mais ce changement de cet *habitus* professionnel requiert des efforts pour le transformer. C'est donc au départ exigeant parce que ça impose de modifier, comme l'écrit Perrenoud (1994), « des schèmes d'action, de perception et de décision partiellement inconscients » (p. 82). Mais, par la suite, une fois le nouvel *habitus* acquis et intégré, qui recourt systématiquement à l'analyse réflexive à partir d'une grille d'analyse qui est elle-même incorporée à nos actions, l'usage de l'analyse réflexive devient « naturel » au point où elle devient pratiquement inconsciente. Elle devient une seconde nature qui se substitue à nos manières de penser et de faire antérieures. Comme le remarque Perrenoud (2001a), « il est question ici d'une posture et d'une pratique réflexive fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets, [de] dispositions et compétences qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un entraînement intensif et délibéré » (p. 45).

3.2 Les objectifs de la pensée réflexive

Les trois principaux objectifs de la pratique réflexive sont :

- la compréhension de sa pratique, c'est-à-dire prendre conscience sur le plan cognitif des intentions poursuivies, des choix réalisés, des modalités et des moyens adoptés et de la portée de ses paroles et de ses gestes dans ses interactions en classe avec les élèves ;
- le changement de/dans sa pratique, c'est-à-dire la modification durable, consciente, fondée, mûrie et acceptée, de ses pratiques enseignantes sous ses différents aspects dans une perspective de mieux-être professionnel ;
- le développement des compétences professionnelles, c'est-à-dire des compétences qui donnent une meilleure maîtrise de ses fonctions enseignantes (dont des pratiques d'enseignement), qui donnent de la confiance en soi-même par les capacités à analyser son travail.

Perrenoud (2001*a*) a écrit que la pratique réflexive est la clé de la professionnalisation du métier d'enseignant. Elle renvoie au modèle d'enseignant réflexif que Paquay et

---

des situations nouvelles et imprévues, peuvent déterminer des transformations durables de l'*habitus*, mais qui demeurent dans certaines limites : entre autres raisons parce que l'*habitus* définit la perception de la situation qui le détermine » (Bourdieu, 1980, p. 135).

Wagner (1996) ont présenté (figure 1). Ces deux auteurs montrent qu'un enseignant professionnel est une intégration de six composantes : un enseignant professionnel est tout à la fois un artisan, car il doit inventer, bricoler, adapter ; être instruit, c'est-à-dire avoir les connaissances requises ; un technicien qui peut utiliser l'audiovisuel, l'ordinateur ou encore Internet ; une personne qui tient compte du contexte social et qui comprend les enjeux socio-économiques de notre société (un acteur social), mais aussi se développer comme être humain et comme professionnel. Mais pour cela, il doit aussi être un praticien réflexif. Ce qui le caractérise, c'est sa capacité à autoréguler son action à partir d'une « analyse critique de ses pratiques et des résultats de celles-ci » (p. 158). Ce qui va le distinguer, relève Perrenoud (1994), c'est « sa capacité de capitaliser l'expérience, de réfléchir sur sa pratique pour la réorganiser » (p. 194-195). Ces auteurs mettent ainsi en évidence la complexité du travail enseignant.

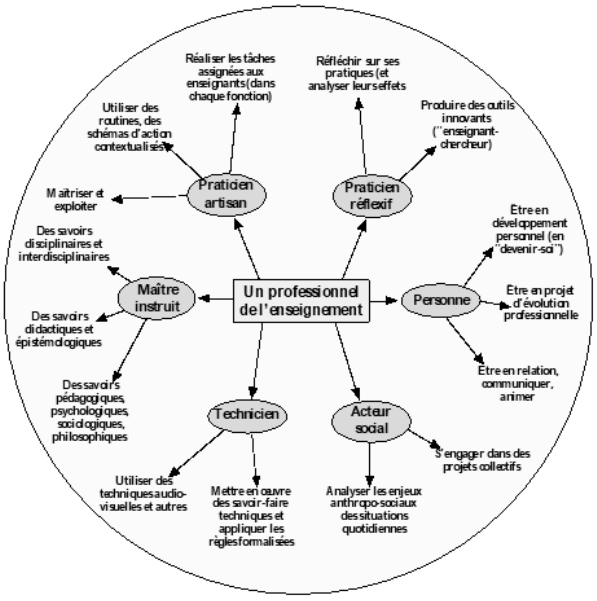


Figure 1 – Le modèle d'enseignant réflexif de Paquay et Wagner (1996, p. 156)

Terwagne (2005) rappelle que « l'entrée dans un processus réflexif présuppose l'adhésion du praticien, c'est-à-dire la volonté d'améliorer sa pratique, de développer ses compétences, d'apprendre sur lui-même et par les autres. Cela implique d'accorder de la valeur à ses savoirs, mais aussi de percevoir les problèmes, ses lacunes, d'accepter sa part de responsabilité et le postulat que le changement est possible » (p. 6). De plus, Legault (2008) indique que « la pratique réflexive est à son meilleur lorsqu'un professionnel regarde sa pratique dans une perspective pragmatique de solution de problème. En effet, toute intervention professionnelle est un moyen pour solutionner un problème. Toute intervention repose donc sur l'établissement d'un diagnostic du problème à résoudre, ensuite sur le choix (entre plusieurs) de stratégies pouvant résoudre le problème, enfin sur la capacité de répondre aux personnes, ce qui justifie le choix de telle ou telle approche » (p. 2).

Selon Kolb (1984), l'analyse réflexive est un processus qui fait appel à quatre étapes fortement imbriquées, liées entre elles par des étapes intermédiaires, et qui renvoient à une série de questions. Ce processus en huit moments s'applique également à la phase rétrospective et à la phase prospective, celle de la planification des activités. Sur le plan opératoire, ces différentes étapes sont retenues pour caractériser la mise en œuvre de la pensée réflexive, chacune de ces étapes étant liée à la suivante par une phase intermédiaire (figure 2) :

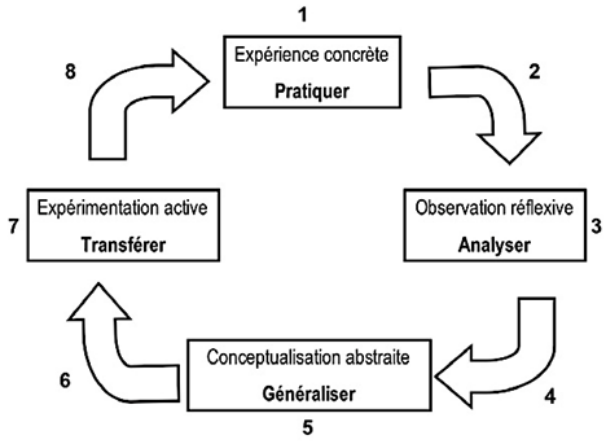


Figure 2 – La réflexion comme un processus composé d'étapes. (Source : adapté de "Université de Lausanne, Centre de soutien à l'enseignement")

— Expérience concrète : décrire ma pratique, mon intervention, l'activité.
— Transition entre l'expérience concrète et l'analyse réflexive : décrire le contexte dans lequel l'intervention s'est produite, et établir un diagnostic en identifiant les intentions, les difficultés rencontrées, les éléments perçus comme positifs, les aspects inattendus, les malaises, insatisfactions et satisfactions, les questions que l'intervention soulève.
— Analyse réflexive : analyser de manière distanciée et critique ce qui s'est passé pendant l'intervention en recourant à une grille d'analyse.
— Transition entre l'observation réflexive et la conceptualisation abstraite : donner du sens, identifier des motifs explicatifs pouvant expliquer les résultats découlant de l'application de la grille.
— Conceptualisation abstraite : généraliser en faisant le lien avec des connaissances théoriques, en dégager une représentation théorique personnelle permettant d'interpréter (comprendre ou expliquer) les résultats de l'analyse, et en identifiant des choix possibles d'action.
— Transition entre la conceptualisation abstraite et l'expérimentation active : identifier une solution, une modalité (intention, stratégie, dispositif, etc.) dans la pratique à mettre en œuvre ou à maintenir.
— Expérimentation active : transférer dès que possible cette modalité, cette solution dans une nouvelle intervention.

— Transition entre l'expérimentation active et l'expérience concrète : planifier la nouvelle intervention pour tester la solution, la modalité.
— Expérience concrète : mettre en œuvre expérimentalement la solution et recommencer le cycle.

Kolb (1984) appelle ce processus « conceptualisation abstraite », c'est-à-dire que pour lui le savoir tire son origine des expériences vécues. Il se valide dans de nouvelles expériences vécues. C'est une boucle qui se reproduit. Chevrier et Charbonneau (2000) expliquent ainsi ce schéma : « Il y a d'abord l'expérience concrète dans laquelle l'individu est personnellement et directement plongé (phase d'expérience concrète). De cette expérience, la personne tire un certain nombre d'observations sur lesquelles elle réfléchit selon différents points de vue afin de lui donner un sens (phase d'observation réfléchie). Cette réflexion fournit le matériel nécessaire pour élaborer un ou des concepts (principes, règles, etc.) permettant de généraliser à plus d'une situation (phase de conceptualisation abstraite). Des implications pratiques ou des hypothèses peuvent alors être déduites et validées dans l'action (phase d'expérimentation active). Le savoir ainsi constitué est réutilisable pour vivre de nouvelles expériences. Le processus est donc séquentiel, intégré et cyclique (au sens de récursif) » (p. 289). Et ils montrent qu' « à chacune des quatre phases correspond un mode d'adaptation au réel, c'est-à-dire une manière distincte d'entrer en relation avec son expérience. Ainsi, il y a, respectivement, les modes d'adaptation « concret », « réflexif », « abstrait » et « actif » (p. 289). Il faut d'abord prendre conscience et comprendre pour pouvoir ensuite transformer et appliquer. C'est dans ce sens que l'analyse réflexive demande du recul et exige que l'on prenne de la distance critique par rapport à nos actions.

3.3 Les aspects handicapant le recours à l'analyse réflexive

Plusieurs obstacles freinent ou empêchent le recours à la pensée réflexive. Citons-en quelques-uns :

— le peu de temps disponible pour les enseignants en classe toute la journée ;
— la surcharge réelle, appréhendée ou perçue de travail ;
— le sentiment d'abandon, d'isolement ;
— le cloisonnement, la fermeture (enseignement la porte fermée ; la vision insulaire) ;
— le peu d'échanges et de débats avec les collègues ;
— la fragmentation et la discontinuité dans les activités quotidiennes de l'enseignant ;
— la survalorisation de l'expérience directe (un métier sans savoirs ?) ;
— l'absence de partenariat avec les milieux universitaires de formation (une méfiance réciproque ?) ;
— l'absence de mécanismes de formation continue (recyclage) ;
— le peu de lecture d'écrits scientifiques en éducation ;
— le peu de connaissances des savoirs scientifiques en lien avec les disciplines scolaires ;
— la prise de risque dans son enseignement et la difficulté d'agir dans l'incertitude.

3.4 Les apports de la pensée réflexive

Les principaux objectifs précédemment mentionnés peuvent se décliner positivement de diverses façons :

- développer ses compétences professionnelles ;
- assurer une meilleure compréhension des réalités en lien avec la relation enseignement-apprentissage ;
- mettre en question les principes et les valeurs qui sous-tendent ses pratiques (intentions, modalités, ressources, etc.) ;
- faire face à la complexité croissante de la tâche professionnelle ;
- mieux maîtriser les différentes dimensions de la pratique enseignante ;
- mieux dégager ou mieux prévoir les effets de sa pratique ;
- mieux cerner les processus d'apprentissage mis en œuvre par les élèves ;
- mieux comprendre la spécificité singulière de chaque élève pour adapter ses actions ;
- évaluer ses actions et en dégager des conséquences pour ses pratiques futures ;
- favoriser des pistes de solutions ou des perspectives innovatrices dans son enseignement ;
- donner du sens à ses paroles et à ses gestes ;
- se donner les moyens de s'améliorer comme enseignant et comme être humain ;
- favoriser la coopération avec ses collègues ;
- développer son assurance ;
- avoir du plaisir et de la stimulation à enseigner ;
- assumer ses responsabilités politiques et éthiques.

4 Pourquoi cet engouement pour la pensée réflexive en éducation ?

Il ne fait aucun doute que la conception de la pensée critique en éducation que nous venons de présenter est fort intéressante, sinon pertinente, car elle offre aux enseignants des modalités opératoires qui peuvent leur permettre de prendre clairement conscience de leurs pratiques, de les modifier et de les améliorer. Cependant, ce discours professionnalisant n'est pas sans laisser dans l'ombre des enjeux sociaux majeurs, même si Paquay et Wagner (1996) retiennent la dimension sociale comme l'une des composantes, parmi toutes les autres, d'un praticien professionnel. Or, comme nous allons le voir, cette composante devrait être au fondement de la pensée réflexive et critique.

4.1 Quatre interprétations

Nous avons montré ailleurs combien les notions de pensée, de réflexion et de critique étaient porteuses de significations multiples (Lenoir, à paraître). Alors que les pères fondateurs des sciences de l'éducation en France (Château, Debesse, Hubert, Mialaret) ne faisaient aucunement appel à ces notions, tout simplement parce qu'elles étaient profondément ancrées dans leurs conceptions des processus éducatifs issus de l'humanisme, l'appel à la pensée critique est de nos jours omniprésent dans le discours éducatif scolaire (*Ibid.*). Nous avançons quatre interprétations pour expliquer ces engouements :

Premièrement, en se situant au niveau du sens commun [7], il s'agirait au moins partiellement d'un effet de mode, ce que Tardif, Borges et Malo (2012) semblent esquisser en observant que « les idées de Schön et le vocabulaire qu'il a forgé vont s'étendre comme une véritable traînée de poudre » (p. 10) et seront rapidement reprises « par des milliers de chercheurs et de formateurs à travers le monde » (*ibid.*) sans pour autant que les notions en usage soient clairement précisées, ce dont témoigne amplement une analyse critique de leur utilisation dans le champ de l'éducation.

Deuxièmement, et cette interprétation nous paraît fondée, l'expansion puis la domination de la logique néolibérale qui a envahi le discours éducatif et les curriculums d'enseignement ont conduit les organismes internationaux – dont l'OCDE (par exemple 2015, 2016) tout particulièrement – qui en faisaient la promotion et qui ont soutenu son implantation dans toutes les sphères institutionnelles, publiques comme privées, à faire appel à la pensée réflexive pour soutenir la mise en œuvre de l'approche par compétences. Nous avons montré (Lenoir, 2012*a* ; Lenoir 2016 ; Lenoir, Adigüzel, Lenoir, Libâneo et Tupin, 2016) la nécessité d'une perspective moralisatrice et individualiste pour soutenir la mise en œuvre de finalités éducatives technoinstrumentales et utilisatrices au nom du développement d'une conception entrepreneuriale de l'institution scolaire et d'une formation d'un capital humain aux exigences économiques du marché. De plus, cette valorisation de la pensée réflexive est associée aux comportements souhaités, au même titre, par exemple, que l'autodiscipline, le zèle, l'efficience, etc. Elle renvoie ainsi bien davantage à l'autocritique, qui procède de l'option subjectiviste et introspective, et qui requiert un ensemble de comportements attitudinaux que l'on retrouve exposés et défendus dans les différents écrits (Lenoir *et al.*, 2016) et qui sont soutenus par un ensemble de normes et de valeurs (OCDE, 2003, 2016) chargées de nouvelles significations en lien avec la logique concurrentielle, consumériste et marchande.

Troisièmement, et cette interprétation nous paraît également fondée, la revendication pour une pensée réflexive peut aussi émaner d'une réaction des didacticiens des disciplines à la vision néolibérale de la formation qui réduit fortement le poids des disciplines et de leurs épistémologies pour leur substituer des approches professionnalisantes et directement liées aux nécessités immédiates de la vie. Dans ce cas, les didacticiens mettent en évidence la nécessité de faire appel à des modes de pensée en adéquation avec la spécificité des différentes disciplines d'enseignement. Les pensées réflexives, car alors elles sont appréhendées sur un mode épistémologique pluriel, sont associées aux démarches méthodologiques propres aux diverses disciplines – démarches historique, d'investigation scientifique ou technique, communicationnelle, etc. – sans lesquelles les savoirs ne peuvent réellement être conceptualisés, car ils en restent à de purs faits de connaissance.

Quatrièmement, il est aussi permis de considérer que cette invocation pour la pensée réflexive pourrait relever d'une tout autre conception qui, tout en recourant à la

7. Comme le remarque Perrenoud (1996), « bien entendu, n'importe quel être humain est capable de réflexivité ; c'est une condition de régulation de son action » (p. 197). Penser à ses actions en devenir ou réalisées est une caractéristique de tous les êtres humains et relève ainsi du sens commun. Ce dont il est ici question, c'est ce que Perrenoud (2001*a*) appelle un « savoir-analyser » et ce que Donnay et Charlier (2006) nomment la « réflexivité », c'est-à-dire la capacité de réfléchir sur ses réflexions courantes.

perspective épistémologique, s'appuierait fondamentalement sur une lecture sociale des processus cognitifs. Nous allons reprendre cette quatrième interprétation et la développer en apposition avec les trois précédentes.

4.2 De la pensée réflexive/critique à la pensée réflexive/critique sociale

Avant d'aller plus avant, nous devons souligner la confusion qui règne entre les notions de pensée réflexive et critique, car elles sont la plupart du temps prises pour des synonymes. Une analyse de la documentation, certes non exhaustive, nous conduit au constat, tout comme Gaussel (2016), qu'il « est difficile de différencier clairement pensée réflexive et pensée critique » (Lenoir *et al.*, 2016, p. 222). Par exemple, Ennis (1985), une des références principales dans le domaine, définit la pensée critique ainsi : « La pensée critique est une pensée réflexive et raisonnable qui est centrée sur la décision de ce qu'il faut croire ou faire » (p. 45).

C'est la raison pour laquelle nous parlerons désormais de pensée réflexive/critique, ce qui requiert toutefois de procéder à un certain nombre de distinctions, ce que présente schématiquement le tableau 1 (Lenoir, à paraître) : les interprétations de sens commun et d'effet de mode, instrumentale néolibérale, didacticienne et disciplinaire, sociale.

Tableau 1 : Une comparaison entre les quatre interprétations de la pensée réflexive/critique

Pensée réflexive/critique de sens commun Interprétation 1	Pensée réflexive/critique instrumentale Interprétation 2	Pensée réflexive/critique épistémologique Interprétation 3	Pensée réflexive/critique sociale Interprétation 4
Pensée de sens commun pouvant relever d'un acte réflexe • reposant sur le tacite, l'incorporé, les routines, etc. (habitus) • activé dans l'immédiateté de l'action • visant la résolution immédiate d'un problème, d'une tension, etc. ou d'un effet de mode • suscité par les médias, des organismes internationaux, les discours officiels, etc. •non ou peu réfléchi	Pensée surtout introspective et autostructurée • tournée vers le sujet individuel, sur l'intime (le "soi") • visant le développement de compétences professionnelles et la préparation techno-instrumentale d'un "capital humain" • indifférente aux rapports de pouvoir et aux enjeux sociaux qui en découlent • centrée sur l'analyse individuelle et raisonnée des processus d'enseignement-apprentissage instrumentaux • recourant à des processus subjectifs, distanciés, critériés et métacognitifs (autocritiques et autocorrecteurs) • recourant à diverses opérations évaluatives et attitudinales (psychologiques) • avec option philosophique éventuelle • avec un point de vue local et situé • privilégiant la résolution de problèmes • centrée sur l'acquisition de savoirs instrumentaux jugés utiles, immédiatement dans la vie quotidienne et dans l'emploi • en connexion étroite avec les comportements "moraux" prescrits (adaptabilité, compétitivité, etc.) • orientée vers l'action pédagogique individuelle dans la pratique d'enseignement	Pensée essentiellement tournée vers le rapport au savoir (épistémologique) • en opposition à l'hypothèse 2 • portée avant tout par les didacticiens des disciplines et des disciplinaires • revendiquant la suprématie des disciplines scientifiques et scolaires • reposant sur le recours à des démarches à caractère scientifique spécifiques aux disciplines • rejetant la conception de savoirs éternels porteurs de vérités préexistantes • nécessitant une approche génétique pour appréhender la signification et la pertinence des concepts • nécessitant également la contextualisation des savoirs	Pensée surtout prospective et interstructurée • tournée vers le sujet social, collectif • visant le développement de processus émancipatoires (processus d'humanisation et d'engagement social) • centrée sur la critique des rapports de pouvoir oppressifs et discriminatoires au sein de l'institution scolaire et de la société • recourant à un ensemble de principes d'ordre culturel, cognitif, dialectique, praxique, etc., afin de faire ressortir contradictions, tensions, disjonctions, etc. • recourant à une praxis axiologique, à des processus dialogiques collectifs ancrés dans les situations expérientielles sur lesquelles sont construits les savoirs disciplinaires abstraits aptes à la généralisation • visant le développement de savoirs disciplinaires (powerful knowledges) à travers la conceptualisation, des processus médiateurs, le langage • intégrant les perspectives philosophiques à caractère sociohistorique et épistémologique • orientée vers l'action éthique et collective de désaliénation culturelle

Ce qui différencie le plus profondément l'interprétation 2, néolibérale, des deux autres [8], c'est le rapport à l'humain. En effet, la pensée réflexive/critique techno-instrumentale est profondément marquée, en plus de son orientation utilitariste et individualiste, par une perspective psychologique en ce sens qu'elle adopte une acception kantienne par laquelle elle désigne l'examen évaluatif individuel des catégories et des formes de connaissance afin d'en déterminer la validité et la valeur cognitive. Cette perspective, réinterprétée par Schön (1994/1983, 1987), voit dans le praticien réflexif le sujet réflexif et rationnel qui détient toutes les capacités de mettre de côté les contingences contextuelles dans lesquelles cette réflexivité opère : ainsi que le souligne Couturier (2013), « le praticien réflexif ne réfléchit pas comme le miroir le reflet de la lumière, mais [il] produit seul sa propre lumière, sorte de mouvement perpétuel de la pensée » (p. 11). Il devient en quelque sorte un démiurge niezstchéen, maître de son univers et producteur de sa connaissance. Une telle conception fraie dangereusement avec le positivisme, du fait qu'elle conduit le sujet à la conviction qu'il parvient à « la vérité », qui plus est, par ses seuls moyens individuels » (Lenoir, à paraître). Ainsi, la pensée critique d'émanation étatsunienne, la *critical thinking*, en reste essentiellement au recours au raisonnement et à l'argumentation dans l'optique kantienne, occultant la dimension sociohistorique. À cette appréhension subjectiviste, individualiste, introspective, s'oppose la conception didacticienne centrée sur le rapport épistémologique au savoir et opposée à l'existence de principes universels porteurs de vérités univoques et éternelles inscrites dans chaque être humain, mais surtout une pensée sociale, diamétralement opposée. Pour celle-ci, la pensée réflexive/critique est sociale, c'est-à-dire fondamentalement dialectique, prospective et intersubjective (Lenoir, 2017). Il s'agit bien, ainsi que Couturier (2013) le rappelle, d'un travail de pensée soutenu par une méthode où la réflexivité est affaire collective. La réflexivité de méthode, comme principe épistémologique collectif, consiste d'abord à l'effort d'objectivation et d'émancipation de ce rapport immédiat et idéalisé au social que constituerait une réflexivité comme attribut d'un sujet compétent, et donc distinct de l'ouvrier. La réflexivité de méthode trouve ainsi toute son ampleur dans le travail collectif en double rupture, d'abord avec celle de l'objectivation, puis celle de l'objectivation de l'objectivation, c'est-à-dire d'une critique radicale des discours de distinction, ici celui de la science. « Cette réverbération, cette réflexivité n'est pas réductible à la réflexion sur soi d'un je pense (*cogito*) pensant un objet (*cogitatum*) qui ne serait autre que lui-même. C'est l'image qui est renvoyée à un sujet connaissant par d'autres sujets connaissant » (Bourdieu, 2001, p. 15) qui engage une véritable réflexivité » (p. 10). De plus, ainsi que nous le mettons en relief (Lenoir, à paraître), la pensée réflexive/critique sociale doit recourir à la méthode scientifique dans ses différentes formes associées aux disciplines, ce qui permet de mettre à distance la réflexivité naïve, tacite, de sens commun ou simplement à visée instrumentale, non pour la faire disparaître, mais pour s'émanciper de sa logique qui repose sur l'immédiateté (Bourdieu, 2001). À l'encontre de la perspective professionnalisante mise en avant par exemple par Paquay et Wagner (1996) qui retient certes la composante sociale comme l'une des constituants d'une posture réflexive chez l'enseignant professionnalisé, la dimension sociale est désormais appréhendée comme le cœur, ou mieux le noyau, le fondement à partir duquel la réflexivité

8. Nous ne nous attardons pas à la conception de sens commun dont la compréhension, même si elle peut être répandue, ne pose pas de difficultés à nos yeux.

critique peut opérer. Une telle conception repose sur le fait que les êtres humains sont, par essence pourrait-on dire, dès les origines du processus d'hominisation il y a au moins trois à quatre millions d'années (*autralopithecus*, *homo habilis*) et depuis plusieurs centaines de milliers d'années (*homo erectus*), des êtres sociaux (Leakey, 1981 ; Picq, 2014) et que leur dimension humaine n'existe que par les processus de reconnaissance réciproque (Hegel, 1941/1807 ; Honneth, 2007/1992) qui s'établissent entre eux et qui sont constitutifs du développement culturel.

Ainsi conçue, cette interprétation, qui s'appuie entre autres sur les travaux de l'École de Frankfort et sur ceux de la *critical pedagogy* (Lenoir *et al.*, 2016), lie l'acception kantienne, saisie dans le sens de l'examen évaluatif des catégories et des formes de connaissance en vue d'en cerner les validité et valeur cognitives, à la vision marxienne qui inscrit la réflexivité critique dans le contexte social, c'est-à-dire dans la perspective sociohistorique, en lui attribuant comme tâche principale de porter au jour les formes cachées de domination et d'exploitation qui la façonnent afin de faire ressortir les alternatives potentielles qu'elles cachent et excluent. La critique sociale associée à la critique épistémologique questionne de manière constante, active et radicale, les formes établies de pensée et les formes établies de la vie collective, c'est-à-dire :

— le « sens commun » et la *doxa*, par exemple les politiques de recherche actuelles, orientées et commanditées, les modèles éducatifs prônés, etc. ;
— les rapports sociaux et politiques tels qu'ils s'actualisent concrètement dans la société sur les plans temporel et spatial, comme, par exemple, la question de l'interculturalité dont il va être ensuite question.

Nous nous référons ici à la théorie critique comme théorie à la fois explicative, normative, pratique et critique, et qui « interpelle les rapports de pouvoir et qui réclame le recours à une praxis axiologique, des processus dialogiques collectifs ancrés dans les situations expérientielles et culturelles sur lesquelles sont construits les *powerful knowledges*[9] issus des savoirs disciplinaires et qui sont aptes à fournir les armes de la critique » (Lenoir, à paraître). Reprenant Wacquant (2001), nous avançons que la pensée réflexive/critique sociale a pour fonction actuelle de « démonter les fausses évidences, révéler les subterfuges, démasquer les mensonges, pointer les contradictions logiques et pratiques du discours du Marché Roi et du capitalisme triomphant qui se répand partout avec la force du va-de-soi » (p. 134).

Bref, si la pratique réflexive/critique, dans les trois dernières interprétations, est certes

9. Young (2009) et Young et Muller (2013) appellent *powerful knowledges* « des savoirs qui donnent le pouvoir de se libérer des rapports de domination par le développement de structures cognitives conceptuelles qui permettent d'apporter « des explications valides ou de nouvelles façons de penser le monde » (p. 14) » (Lenoir, 2017, p. 18). De manière plus précise, les *powerful knowledges* renvoient aux « savoirs disciplinaires précis, spécialisés, validés et articulés entre eux dans un ensemble cohérent, qui ont le « pouvoir » d'offrir aux élèves la progression la meilleure possible dans la compréhension des réalités naturelles, humaines et sociales en ce qu'ils sont source d'abstraction et de généralisation à des le curriculum en tant que constitué des meilleurs » (Lenoir *et al.*, 2016, p. 234-235). Ils devraient constituer l'essentiel d'un curriculum, mais ils ne donnent du pouvoir que s'ils répondent, de notre point de vue, à quatre conditions de base : « le savoir ne donne du pouvoir que s'il est soutenu, éclairé et guidé par la raison [...]. [C]e pouvoir ne peut émerger que des rapports médiateurs indispensables qui se tissent entre les élèves et l'enseignant à propos des savoirs en jeu [...]. La troisième renvoie à la centralité du processus de conceptualisation dans ces rapports [...]. La quatrième condition [...] relève du dialogue comme « médium langagier » » (Lenoir *et al.*, 2016, p. 235-236).

— langagière, car elle passe par la parole, qui peut être intérieure,
— rationnelle en ce qu'elle fait appel au raisonnement,
— argumentative, car elle requiert la discussion étayée,

la pensée réflexive/critique sociale se démarque fondamentalement par le fait qu'elle est

— avant tout située socialement, c'est-à-dire contextualisée socialement, temporellement et spatialement [10],
— intersubjective et non intrasubjective, car elle est le fruit d'une interaction sociale, y compris quand on dialogue avec un soi-même,
— dialogique, car on ne peut réfléchir sans dialoguer avec autrui, qui peut être aussi un autre « soi-même » (le langage intérieur),
— praxéologique en ce qu'elle associe étroitement dans l'action l'analyse sociale et épistémologique,
— politiquement engagée au sens où elle est prospective et critique au regard des rapports de domination,
— culturellement ancrée et non axée sur les aspects utilitaristes de la vie et sur son instrumentalisation.

5 Quid de la pensée réflexive/critique dans l'interculturalité québécoise ?

Nous avons déjà abordé à quatre reprises la question des relations entre interculturalité et éducation (Lenoir, 2012*b*, 2012*c*, 2014*b* ; Lenoir et Lenoir, 2012). Nous avons rappelé que l'interculturalité québécoise s'oppose au multiculturalisme canadien car il entend légitimer l'existence d'une identité nationale spécifique qui a été sociohistoriquement produite et qui ne peut être reconnue comme une quelconque minorité ethnoculturelle. Quant au multiculturalisme, antérieurement dénommé pluralisme culturel (Lenoir, 2005), il a pour intention première d' « assurer la présence et la survie de diverses minorités raciales et ethniques » (Lenoir et Lenoir, 2014*b*, p. 18) qui ne partagent pas un héritage culturel commun. En outre, ces minorités, « qui se définissent comme différentes et tiennent à le demeurer » (*Ibid.*) s'efforcent d'obtenir l'appui des autorités fédérales pour atteindre leurs objectifs et satisfaire certaines de leurs aspirations. Au-delà de la notion de citoyenneté qui garantit théoriquement l'identité commune des Canadiens, « l'appartenance sociale est première et relève de la reconnaissance du lien avec la communauté ethnique où se tissent les relations de solidarité » (*ibid.*).

Pour sa part, depuis 1990 (Gouvernement du Québec, 1990), l'interculturalisme québécois [11] repose sur un certain nombre de principes que rappellent Rocher, Labelle, Field et Icart (2007) :

— « une société dont le français est la langue commune de la vie publique ;
— une société démocratique où la participation et la contribution de tous sont attendues et favorisées ;

10. Sur notre conception de la contextualisation, voir Lenoir (2014*a* ou 2017).
11. Groux et Porcher (2003) rappellent les visées humanistes du recours au préfixe « inter » qui permet de dépasser le risque de la simple juxtaposition attachée au préfixe « multi ».

— une société pluraliste ouverte aux multiples apports dans les limites qu'imposent le respect des valeurs démocratiques fondamentales et la nécessité de l'échange intercommunautaire » (p. 15).

À ces trois premiers principes s'ajoutent trois autres définis par le Gouvernement du Québec en 2005 avec la création du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles :

— soutenir les communautés culturelles pour favoriser leur pleine participation à la société québécoise ;
— encourager l'ouverture de la société au pluralisme ;
— faciliter le rapprochement interculturel entre les Québécois.

Ainsi, parce que le multiculturalisme fédéral est appréhendé au Québec comme une tentative de dilution du fait français au Canada, « l'interculturalisme québécois se distingue par son contrat social centré sur l'adoption d'une langue commune, le français, et de valeurs partagées par tous les groupes ethnoculturels. Il vise la mise en œuvre d'un projet collectif, en opposition à la mosaïque multiculturelle canadienne qui se conçoit comme une juxtaposition de traditions culturelles » (Lenoir, 2014*b*, p. 22). Élaboré en opposition au multiculturalisme canadien [12] et centré sur la reconnaissance des différences culturelles circonscrites dans un espace unifié autour de la langue française, l'interculturalisme québécois se distingue de la conception européenne qui puise son origine dans le rejet des conflits de la première moitié du XX^{e} siècle et la recherche d'un vivre ensemble qui privilégie « la circulation entre les cultures, l'échange, l'interaction, le partage et [... qui] postule un bénéfice mutuel à cette interpénétration » (Groux et Porcher, 2003, p. 136).

Si nous reprenons maintenant les différentes interprétations de la notion de pensée réflexive/critique pour les appliquer à celle de l'interculturalisme, nous sommes à même de lui attribuer également des interprétations distinctes. Dans le premier sens, celui du sens commun et de l'effet de mode, l'interculturalité relève du discours vertueux et effectivement à la mode de nos jours. Il est de bon ton de montrer son ouverture aux autres, de s'en emparer pour faire du capital politique, de l'agiter comme un drapeau, etc. Le danger de moralisation est grand comme le souligne Eckmann (2005) : « La moralisation à partir d'opinion exprimée peut conduire à une disqualification de l'autre, ce qui le mettra sur la défensive, en particulier s'il se trouve nié dans son identité. Aussi, avec des réponses toutes faites ou en prescrivant des idées ou des comportements, on ne provoque qu'une adhésion superficielle, de complaisance, à l'autorité, alors que les attitudes et les convictions profondes restent inchangées » (p. 81-82).

Dans la logique néolibérale, la relation entre la pensée réflexive/critique et l'interculturalisme repose sur une approche subjective, par-là individuelle et introspective. La responsabilité de la mise en œuvre du principe de tolérance envers d'autres cultures, de leur connaissance et de leur acceptation relève de chaque être humain. La perspective psychologique domine. Il appartient à l'État de concevoir des politiques d'accueil

12. Remarquons toutefois que plusieurs auteurs considèrent qu'il existe peu de différences entre interculturalisme et multiculturalisme (Kanouté, 2007 ; McAndrew, 2001, 2004 ; Pietrantonio, Juteau et McAndrew, 1996 ; Potvin, McAndrew et Kanouté, 2006).

et d'adopter des politiques d'harmonisation sociale, le vivre ensemble devant être facilité par divers aménagements, des accommodements dits « raisonnables » au Québec. Il ne s'agit plus de concevoir une citoyenneté solidaire partageant les mêmes représentations et valeurs sociales, mais de promouvoir une « société des identités » (Beauchemin, 2007), qui conduit « à un étrange soliloque identitaire » (Lenoir *et al.*, 2016, p. 128) qui tend à dissoudre les solidarités sociales : « l'horizon politique de ces revendications à portée identitaire ne correspond plus nécessairement à l'intérêt général, dans la mesure où elles ne se réclament plus de ce dernier. La question surgit alors de la légitimité de revendications particularistes s'avançant au nom de la démocratie, mais incapables de les rapporter à une commune définition du bien commun » (Beauchemin, 2007, p. 28). Les intérêts individuels à teneur avant tout économique dictent une conception de la pensée réflexive/critique utilitariste, instrumentale.

Quant à l'approche didacticienne, celle-ci ne se préoccupe de la question interculturelle que sous l'angle de ses relations aux savoirs disciplinaires. Elle retient une pensée réflexive/critique essentiellement épistémologique qui se penche sur les nouvelles structurations curriculaires que sont les « éducations à » au Québec, les « thèmes de convergence » en France, les « thèmes transversaux » dans les programmes de la communauté francophone de Belgique ou les « capacités transversales » en Suisse romande et dont plusieurs composantes abordent le vivre ensemble. Ce dont il est fondamentalement question pour les didacticiens des disciplines, ce ne sont pas les enjeux sociaux, mais bien la place et la fonction des savoirs disciplinaires dans ses relations avec l'éducation interculturelle saisie en tant que vivre ensemble, ainsi que les dangers que courent ces savoirs dans la mesure où ils seraient occultés ou carrément négligés par des enjeux normatifs à tendance moralisatrice qui pourraient en altérer la pertinence cognitive au profit de visées pour une bonne part implicites. C'est alors le rapport au savoir qui est interpellé.

Enfin, la pensée réflexive/critique sociale, tout en englobant la préoccupation épistémique qui défend l'importance de savoirs solidement structurés pour appréhender la réalité naturelle, humaine et sociale, s'inscrit, à l'inverse de la pensée libérale et néolibérale qui postule l'existence de rapports harmonieux entre les êtres humains pris individuellement [13], dans une perspective intersubjective où opère la critique des rapports de pouvoir oppressifs et discriminatoires au sein de la société et des différentes institutions, dont l'institution scolaire. Une telle approche vise à « favoriser le doute, la pensée critique et la contradiction » (Echman, 2005, p. 82), qui est le moteur dialectique de la dynamique humaine [14], afin de soutenir la mise en œuvre d'une action éthique et collective de désaliénation culturelle. Elle fait dès lors de la lutte pour la reconnaissance individuelle et collective une question centrale et essentielle qui fait appel aux principes d'égalité et d'équité (dimension sociale), de solidarité (dimension intersubjective) et de respect de soi (dimension juridique) (Honneth, 2007). Et cette reconnaissance requiert un double processus au sein des rapports intersubjectifs qui se tissent : celui de la distinction identitaire en tant qu'être humain singulier ; celui de

13. Il s'agit de la notion d'homéostasie sociale déjà retenue par les différentes formes du positivisme et fondée sur le marché concurrentiel, une société civile pacifiée et un État régulateur garant de la propriété privée, de la liberté individuelle et de l'égalité formelle (Bihr, 2011).

14. Rappelons avec Honneth (2006), que le conflit est le « médium même de l'intégration sociale » (p. 21) et qu'il est par là une source d'évolution vers la compréhension et l'acceptation de l'autre.

l'affirmation de la participation de chacun à l'universalité humaine, c'est-à-dire à la société dans laquelle il s'insère. Mettre en œuvre une approche interculturelle repose sur le processus de reconnaissance de la dimension humaine de tout autre être humain porteur d'une autre culture. Cette reconnaissance n'a de valeur que si elle est réciproque, ainsi que le relève Hegel (I, 1941/1807) : la reconnaissance ainsi conçue exige que les consciences humaines singulières « se reconnaissent comme se reconnaissant réciproquement » (p. 157).

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, pour éviter divers pièges idéologiques dont l'interculturalisme est porteur, étant donné ses multiples significations, « Payet (2006) propose une approche complexe de l'interculturel à partir de quatre balises : se centrer sur les rapports de pouvoir pour analyser les interactions culturelles ; prendre en compte les dimensions conflictuelles des différences et des similitudes culturelles ; analyser la tension entre le différent et le commun d'un point de vue sociohistorique afin de pouvoir se distancier des apparences des données actuelles ; circonscrire les limites de la reconnaissance en affrontant les conflits de valeurs » (Lenoir, 2014*b*, p. 33). Ces quatre balises, par leur ouverture, mais aussi par les limites qu'elles introduisent, illustrent bien, à notre sens, ce que pourrait être la conception interculturelle à la lumière de la pensée réflexive/critique sociale.

Enfin, il importe de mentionner en terminant que si les enseignantes et enseignants en action souhaiteraient être mieux formés ou accompagnés en lien avec l'interculturel, c'est bien parce que s'il est vrai que pratiquement tous les programmes de baccalauréat en éducation au Québec offrent désormais un cours sur la question, ce cours demeure le plus souvent optionnel. Le futur enseignant, libre de choisir son parcours de formation, privilégie généralement des cours en lien avec la gestion de classe ou l'enseignement en situation d'handicap. Par ailleurs, même lorsque le *cursus* est le même pour tous, en raison de contraintes liées aux compétences à développer, un seul cours est habituellement disponible, soit 45 heures de formation consacrée à l'éducation interculturelle ou antiraciste, ce qui, dans le contexte actuel, est nettement insuffisant parce que cela ne permet pas de couvrir l'ensemble des réalités du terrain qu'elles et ils auront à affronter. De plus, nous insistons sur le fait que même lorsque ces cours sont disponibles et choisis par la ou le futur enseignant, ils ne laissent aucune place au développement de la pensée réflexive. En effet, il existe au Québec un discours fort, véhiculé par les instances politiques, qui promeut la diversité culturelle et donc sa gestion par l'interculturel comme nécessairement bonne pour le Québec et qui refuse tout questionnement à cet égard. Questionner, voire pire, critiquer la diversité et sa gestion revient à s'auto-identifier comme intolérant ou anti-immigrant. Nous ne pouvons donc que constater une réelle incohérence entre l'injonction à la réflexivité critique et l'impossibilité de construire une réelle pensée réflexive et critique.

6 Conclusion

Au regard des quatre interprétations de la pensée réflexive/critique que nous venons de dégager – ce qui ne signifie pas qu'il puisse ne pas y en avoir d'autres –, quatre lectures de la notion d'interculturalisme peuvent y être reliées. Chacune de ces interprétations

a des incidences fortes sur la compréhension que l'on attribue aux notions de réflexion et de critique et sur leur impact sur celle d'interculturalisme sur laquelle elles agissent.

Par exemple, entre une dérive manipulatrice de la recherche d'un vivre ensemble harmonieux et pérenne et la vision extrémiste, idéologiquement autocentrée et exclusive individuellement ou collectivement, on ne peut qu'observer deux conceptions illusoires et trompeuses où la pensée réflexive/critique ne peut guère servir qu'à les légitimer. Comme l'a mis en évidence Métraux (2011) en recourant au « modèle des déficits », l'exercice de la réflexion critique ne peut alors que porter un regard profondément biaisé par lequel les autres – pas nous évidemment – seraient marqués par des handicaps divers (épistémologiques, culturels, sociaux, économiques, politiques, etc.), par des « retards », des « infériorités », des « carences », etc. Un tel regard interculturel conduit alors à vouloir faire œuvre de conversion à des valeurs, à des normes, à des règles qui sont jugées supérieures parce que ce sont celles auxquelles on adhère. Un tel regard a pour effet d'occulter la richesse des cultures diverses qui se sont épanouies dans le monde, mais aussi, sinon surtout, les injustices sociales historiquement produites de manière à réduire les différences observées à une affaire de déficits, généralement perçus individuellement. Dans les faits, un tel regard est à la source des discriminations et des exclusions sociales souvent subtiles et, par-là, du déni de reconnaissance de la valeur humaine de l'autre.

Métraux note par ailleurs que le recours à la notion d'interculturalité, en « mettant l'accent sur les cultures, sur l'espace entre les cultures, [...] tend à essentialiser les différences, à frapper les cultures du sceau de l'immuabilité. Ce terme présente en sus l'« avantage » de masquer les présupposés du locuteur » (p. 160). Nous devons donc recourir à cette notion avec la plus grande prudence en explicitant, dans la plus grande transparence, les attributs dont nous la chargeons et en nous assurant de la considérer en exerçant une pensée réflexive/critique sociale.

Références bibliographiques

Beauchemin, Jacques, *La société des identités. Éthique et politique dans le monde contemporain* (2e éd. revue et augm.). Athéna éditions, Montréal (2007) (1re éd. 2004).

Bakhshaei, Mahsa, *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Montréal, Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon, 2015.

Bihr, Alain (2011), « L'idéologie néolibérale », *Semen, revue de sémio-linguistique des textes et discours*, 30, 43-56.

Bouchard, Gérard ; Taylor, Charles (2008), « *Fonder l'avenir. Le temps de la réconciliation*. Rapport abrégé. Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles », Québec, https://www.mce.gouv.qc.ca/publications/CCPARDC/rapport-final-abrege-fr.pdf

Bouchard, Gérard (2011), « L'interculturalisme québécois. Esquisse d'un modèle. Conférence d'ouverture ». *in* Bouchard, Gérard ; Battaini-Dragoni, Gabriella ; Saint-Pierre, Céline ; Nootens, Geneviève ; Fournier, François (dir.) *L'interculturalisme. Dialogue Québec-Europe. Actes du Symposium international sur l'interculturalisme*. Montréal : 25-27 mai 2011, L'Interculturalisme, Montréal. http://classiques.uqac.ca/contemporains/bouchard_gerard/interculturalismeqc_modele/interculturalismeqc_modele_texte.html

Bourdieu, Pierre, *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit, Paris, 1955.

Bourdieu, Pierre, *Science de la science et réflexivité*. Raisons d'agir, Paris, 2001.

Bourdieu, Pierre (dir.), *Habitus*. http://www.dialogus2.org/BOU/habitus.html

Charlier, Évelyne ; Beckers, Jacqueline ; Boucenna, Séphora ; Biemar, Sandrine ; François, Nathalie ; Leroy, Charlène, *Comment soutenir la démarche réflexive ? Outils et grilles d'analyse des pratiques*. de Boeck, Bruxelles, 2013.

Chaubet, Philippe, *La réflexion, processus déclenché et constructeur : cas d'enseignants de FLS en formation ou en exercice et d'aspirants coopérants internationaux*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, 2010.

Chevrier, Jacques ; Charbonneau, Benoît (2000), « Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb », *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (2), 287-323.

Conseil supérieur de l'éducation, *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Avis au ministre de l'Éducation. Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1993.

Correa Molina, Enrique ; Collin, Simon ; Chaubet Philippe ; Gervais, Colette (2010), « Concept de réflexion : un regard critique », *Éducation et francophonie*, 38 (2), 135-154.

Couturier, Yves (2013) « Critique de la réflexivité (mais est-ce donc possible ?) », *Phronesis*, 2 (1), 8-14.

Day, Christopher (2001). « Développement professionnel et pratique réflexive : finalités, processus et partenariats », *Carrefours de l'éducation* 2 (12), 40-54.

Dictionnaire La mémoire du Québec en ligne (2019). *Commission scolaire*, `http://www.memoireduquebec.com/wiki/index.php?title=Commission_scolaire_\%28dÃ©finition\%29.`

Donnay, Jean ; Charlier, Evelyne, *Apprendre par l'analyse de pratiques : initiation au compagnonnage réflexif*. Presses universitaires de Namur/Éditions du CRP, Namur et Sherbrooke, 2006.

Eckmann, Monique (2005), « Différences et (nécessaires) complémentarités entre éducation interculturelle et antiraciste », *Association pour la recherche interculturelle*, *38*, 67-85. `http://www.unifr.ch/ipg/sitecrt/ARIC/Publications/Bulletin/Sommaire38/08\textsuperscript{e}CKMANN.pdf.`

Ennis, Robert H (1985), "A logical basis for measuring critical thinking skills". *Educational Leadership*, October, 44-48.

Fontaine, Louise ; Juteau, Danielle (1996), « Appartenance à la nation et droits de la citoyenneté », *in* Elbaz, Michaël ; Fortin, Andrée ; Laforest, Guy (dir.) *Les frontières de l'identité. Modernité et postmodernité au Québec*, Presses de l'Université Laval, Québec (191-205).

Germain, Annick, *Montréal : Laboratoire de cosmopolitisme entre deux mondes* INRS-Urbanisation, Montréal, 1997.

Gouvernement du Québec, *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (Rapport Parent) (5 vol.). Gouvernement du Québec, Québec. 1963-65.

Gouvernement du Canada (1982), « *Loi constitutionnelle de 1982* », Ministère de la Justice, Ottawa. `https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html`

Gouvernement du Québec, *Autant de façons d'être Québécois, Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles*, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Québec, 1981.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Ministère de l'Éducation, Québec, 1998.

Gouvernement du Québec, *Pour bâtir ensemble – Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration. Livre blanc*. Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, Québec.

Gouvernement du Québec, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école. Document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Ministère de l'Éducation du Québec et Ministère de la Culture et des Communications, Québec, 2004.

Gouvernement du Québec, *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles* (Rapport Bouchard-Taylor). Gouvernement du Québec, Québec, 2008.

Groux, Dominique ; Porcher, Louis, *L'altérité*. L'Harmattan, Paris, 2003.

Hegel, Georg Wilhelm Friedrich, *La phénoménologie de l'esprit* (2 t.) (trad. J. Hyppolite). Aubier-Montaigne, Paris, 1941 (1ère éd. 1807).

Helly, Denise (2000), « Le multiculturalisme canadien : de la promotion des cultures immigrées à la cohésion sociale. 1971-1999 », *Cahiers de l'Urmis*, 6, 7-21.

Honneth, Axel, *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique.* La Découverte, Paris, 2006.

Honneth, Axel, *La lutte pour la reconnaissance* (trad. P. Rusch). Éditions du Cerf, Paris, 2007 (1re éd. 1992).

Jedwab, Jack (1993), « La culture au pluriel à l'école québécoise », *in* Gürttler, Karin ; Beer-Toker, Mia ; Folco, Anna-Maria (dirs.), *Culture ou cultures ? L'école québécoise, enjeux et perspectives.* Université de Montréal, Publication du centre de langues patrimoniales, Montréal (25-35).

Kanouté, Fasal (2007), « La pratique de l'interculturel », *in* Solar, Claudie ; Kanouté, Fasal (dir.) *Équité en éducation et formation* Éditions nouvelles, Montréal (121-140).

Kolb, David A, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*, Prentice-Hall, Englewoods Cliffs, NJ, 1984.

Labelle, Micheline ; Therrien, Marthe ; Lévy, Joseph (1994), « Le discours des leaders d'associations ethniques de la région de Montréal », *Revue Européenne des Migrations Internationales,* 10 (2), 119-131.

Legault, Georges A (2008), *La pratique réflexive et le praticien en éthique.* Colloque de l'APEC Québec, juin 2008, Ce document n'est plus accessible sur Internet.

Leakey, Richard Erskine, *La naissance de l'homme.* Éditions du Fanal, Paris, 1981.

Lenoir, Yves (2005), « Le "Rapport Parent", point de départ de l'ancrage de l'école québécoise dans la logique anglophone nord-américaine », *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne de l'éducation*, 28 (4), 638-668.

Lenoir, Yves (2012*a*), « La socialisation entre éducation thérapeutique et lutte pour la reconnaissance : la question de l'estime de soi, *in* Lenoir, Yves ; Tupin, Frédéric (dir.) *Les pratiques enseignantes entre instruire et socialiser. Regards internationaux*, Presses de l'Université Laval, Québec (185-231).

Lenoir, Yves (2012*b*), « Instruction, socialisation et interculturel : des concepts en tension », *in* Lenoir, Yves ; Tupin, Frédéric (dir.) *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes,* L'Harmattan, Paris (11-22).

Lenoir, Yves (2012*c*), « L'interaction instruction-socialisation dans le cadre d'une globalisation néolibérale : quelles finalités de l'éducation scolaire dans une perspective interculturelle ? », *in* Lenoir, Yves ; Tupin, Frédéric (dir.) *Instruction, socialisation et approches interculturelles : des rapports complexes*, L'Harmattan, Paris (41-85).

Lenoir, Yves (2014*a*), « Les contextualisations de la pratique d'enseignement », *Bulletin du CREAS*, *2*, 12-16.

Lenoir, Yves (2014*b*), « L'interculturalité dans le monde scolaire québécois : Du discours idéologique à l'enjeu de la reconnaissance », *in* Alaoui, Driss ; Lenoir, Annick (dir.) *L'interculturel et la construction d'une culture de la reconnaissance,* Groupéditions Éditeurs, Longueuil (13-37).

Lenoir, Yves (2016), « Les "éducations à" pour quelles finalités ? » *in* Hasni, Abdelkarim ; Lebrun, Johanne ; Lenoir, Yves (dir.) *Les disciplines scolaires et la vie hors de l'école. Le cas des "éducations à" au Québec. Éducation à la santé, éducation à l'environnement et éducation à la citoyenneté*, Groupéditions Éditeurs, Longueuil (141-172).

Lenoir, Yves, *Les médiations au cœur des pratiques d'enseignement-apprentissage : une approche dialectique. Des fondements à leur actualisation en classe. Éléments pour une théorie de l'intervention éducative* (2e éd. rev. et augm.). Éditions Cursus universitaire, Saint-Lambert (2017) (1re éd. 2014).

Lenoir, Yves (à paraître), « La pensée réflexive/critique en éducation : quels enjeux ? », *in* Gagnon, Madeleine ; Hasni, Abdelkarim (dir.) *Pensées disciplinaires et pensée critique : enjeux de la spécificité et de la transversalité pour l'enseignement et la recherche.* Éditions Cursus universitaire, Saint-Lambert.

Lenoir, Yves ; Adigüzel, Oktay ; Lenoir, Annick ; Libâneo, José Carlos ; Tupin, Frédéric (dirs.), *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques.* T. 1 : *Fondements, notions et enjeux socioéducatifs.* Éditions Cursus universitaire, Saint-Lambert, 2016.

Lenoir, Yves ; Lenoir, Annick (2012), « Accommodements raisonnables et dialogue interculturel au Québec : au-delà de la problématique première, une tension avec le multiculturalisme canadien et des incidences sur le système scolaire », *in* Alaoui, Driss (dir.) *Éloge du divers et du dialogue*, Presses universitaires de Sainte-Gemme, Sainte-Gemme (171-202).

Lopez Arrellano, J. (2001). « De l'interculturalité à la citoyenneté : les enjeux d'un débat québécois », *In* Pagé, Michel ; Ouellet, Fernand ; Cortesão, Luiza (dirs.) *L'éducation à la citoyenneté*, Les éditions du CRP, Sherbrooke (55-64).

Mémoire du Québec (2018), « *Commission scolaire (définition) »*, http://www.memoireduquebec.com/wiki/index.php?title=Commission_scolaire_\%28d\%C3\%A9finition\%29

McAndrew, Marie (1996), « Diversité culturelle et religieuse : divergences des rhétoriques, convergence des pratiques ? », *in* Gagnon, France ; McAndrew, Marie ; Pagé, Michel (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, L'Harmattan, Paris (287-317).

McAndrew, Marie, *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*, Presses de l'université de Montréal, Montréal, 2001.

McAndrew, Marie (2002), « La loi 101 en milieu scolaire : impacts et résultats. *Revue d'aménagement linguistique* », Hors série, 69-82. https://www.oqlf.gouv.qc.ca/\ldots{}hs/ral01_chartemc_andrewvf_\%2009-22_1.pdf.

McAndrew, Marie (2004), « Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté dans les nouveaux programmes québécois : une analyse critique », *in* Ouellet, Fernand (dir.) *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?*, L'Harmattan, Paris (27-48).

Métraux, Jean-Claude, *La migration comme métaphore*. La Dispute, Paris, 2011.

Mirak, Robert (1988), « La diaspora arménienne aux États-Unis », *Les Temps modernes*, 43 (504-506), 179-188.

Organisation de coopération et de développement économiques (2003), « *Compétences clés pour réussir dans la vie et contribuer au bon fonctionnement de la société. La définition et la sélection des compétences clés : Résumé. Résumé du rapport de S. D. Rychen et L. H. Salganik (éds.) »*, Hogrefe and Huber Publishers, Göttingen, http~:~//www.oecd.org/pisa/35693273.pdf.

Organisation de coopération et de développement économiques, *Évaluation des activités de développement. Fonder l'apprentissage et la prise de décision sur des résultats éprouvés. 12 leçons du CAD de l'OCDE*. OCDE, Paris, 2015.

Organisation de coopération et de développement économiques, *Les compétences au service du progrès social. Le pouvoir des compétences socio-affectives*. OCDE, Paris, 2016.

Pallacio, Richard ; Lafortune, Louise (dir.), *Pour une pensée réflexive en éducation*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 2000.

Paquay, Leopold et Wagner, Marie-Cécile (1996), « Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation », *in* Paquay, Leopold ; Altet, Marguerite ; Charlier, Evelyne ; Perrenoud, Philippe (dir.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (153-179). De Boeck Université, Bruxelles.

Payet, Jean-Paul (2006), « L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle », *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, *4*, 205-215.

Perrenoud, Philippe, *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan, Paris, 1994.

Perrenoud, Philippe (1996), « Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience », *in* Paquay, Leopold ; Altet, Marguerite ; Charlier, Evelyne ; Perrenoud, Philippe (dir.) *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles, De Boeck Université, Bruxelles (181-207).

Perrenoud, Philippe, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. ESF Éditeur, Paris (2001*a*).

Perrenoud, Philippe (2001*b*), « De la pratique réflexive au travail sur l'habitus », *Recherche et formation*, *36*, 131-162.

Picq, Pascal, *Les origines de l'homme. L'odyssée de l'espèce*. Points, Paris, 2014.

Pietrantonio, Linda ; Juteau, Danielle ; McAndrew, Marie (1996), « Multiculturalisme ou intégration : un faux débat », *in* Fall, Khadiyatoulah ; Hadj-Moussa, Ratiba ; Simeoni, Daniel (dir.) *Les convergences culturelles dans les sociétés pluriethniques*, Presses de l'Université du Québec, Québec (147-158).

Pigeon, Mathieu (s.d.), *L'éducation au Québec, avant et après la réforme Parent*. Musée McCord, Montréal. http://www.mccordmuseum.qc.ca/scripts/explore.php?Lang=2\&tableid=11\&tablename=theme\&elementid=107true\&contentlong.

Potvin, Maryse ; Mc Andrew, Marie ; Kanouté, Fasal, *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Les Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal, 2006

Réseau réussite Montréal, *Jeunes issus de l'immigration*, 2018, https://www.reseaureussitemontreal.ca/dossiers-thematiques/jeunes-issus-de-limmigration/

Rocher, François ; Labelle, Micheline ; Field, Ann-Marie ; Icart, Jean-Claude (2007), « *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme.* Rapport présenté à la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles », http://www.accommodements.qc.ca/documentation/rapports/rapport-3-rocher-francois.pdf.

Schön, Donald A, *Le praticien réflexif : à la recherche d'un savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. de l'américain). Éditions Logiques, Montréal, 1994 (1re éd. 1983).

Schön, Donald A, *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions.* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 1987.

Statistique Canada (2013), « *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Enquête nationale auprès des ménages, 2011 »*, Gouvernement du Canad, Ottawa. https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/alternative*alternatif.cfm?t=99-010-XWF2011001\&k=341\&l=fra\&loc=http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf\&tfra=Immigration\%20et\%20diversit\%C3\%A9\%20ethnoculturelle\%20au\%20Canada

Tardif, Maurice ; Borges, Cécile ; Malo, Annie (dir.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* De Boeck, Bruxelles, 2012.

Terwagne, Corinne (2005), *Enjeux d'une démarche collective de pratique réflexive pour le développement de compétences et de l'identité professionnelle.* Forum permanent des pratiques, rencontre internationale, Lyon, du 5-7 avri.2005,

Tozzi, Michel (dir.), *L'éveil de la pensée réflexive à l'école primaire.* Hachette, Paris, 2002.

Wacquant, Loïc (2001), « El pensamiento crítico como disolvente de la doxa », *Adef : Revista de Filosofía*, *26* (1), 129-134. http://www.hommemoderne.org/societe/socio/wacquant/pensecri.html.

Young, Michael F. D. (2009), "What are schools for ?", *in* Daniels,H., Lauder, J. et Porter, J. (éds.), *Knowledge, values and educational policy* Routledge, London (10-18).

Young, Michael F. D. ; Muller, Johan (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, *1* (3), 229-250.