



S O M M A I R E

Pourquoi une publication sur la question de la diversité culturelle et religieuse ?..... 2

DOSSIER :

La gestion de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions scolaires

• *L'intégration selon Albert Jacquard (Extrait d'une entrevue réalisée en novembre 1995) 3*

• *L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie d'orientation libérale4*

par : Bourgeault, G., Gagnon, F., McAndrew, M. et Page, M.

• *Vivre ensemble en toute équité par Picard, G11*

L'apport des étudiants étrangers au développement de la société d'accueil,

par Tchamssik, A. et Otou Onana, M..... 12

La femme africaine et son intégration sociale et universitaire,

par Aoua Bocar LY..... 13

Un rassemblement riche en couleurs et en langues..... 14

Des services multiples pour une clientèle variée,

par Caroline Reid15

Calendrier des événements et des activités à venir..... 16

Le mot de la rédaction

En adoptant le thème « Vivre Ensemble » pour illustrer la réalité pluriethnique à l'UdeM et dans les écoles des HEC et Polytechnique, le comité d'organisation de la Semaine interculturelle 1996 a repris la thématique énoncée par le Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles. Mais il a surtout suivi la plus grande structure de solidarité mondiale (ONU) dans son option de faire de 1995 l'année internationale de la tolérance.

Si vouloir « Vivre Ensemble » repose essentiellement sur une volonté collective, une conscience sociale et un sens de la solidarité, la tolérance traduit, quant à elle, l'idée d'acceptation de l'autre dans sa différence.

Compte tenu de l'importance de leurs fonctions en matière d'éducation et de socialisation, les institutions scolaires et universitaires, tout comme les mass-media, sont appelées à jouer un rôle déterminant dans le processus d'intégration des groupes ethniques et religieux et devraient nécessairement procéder à des aménagements systémiques. La volonté politique des autorités publiques d'associer l'ensemble des composantes démographiques à l'édification d'une société pluraliste exige en effet que des politiques appropriées, établies sur la base d'une concertation franche et permanente soient clairement définies. Il est tout aussi fondamental et urgent que les individus et les groupes en présence s'impliquent activement et de manière positive à la vie communautaire.

Initié par un groupe d'étudiants de l'UdeM, « VIVRE ENSEMBLE » souhaite susciter et nourrir la réflexion de ceux et celles qui sont préoccupés par toutes les questions relatives à l'accueil, à l'intégration et à la gestion des minorités culturelle et ethnique sur le campus universitaire.

Martine OTOU née ONANA NGANDI

À paraître dans le prochain numéro de
« **Vivre Ensemble** »

Construction des rapports ethniques et
éducation : problématique et thème
unificateur

Table-ronde sur la question
« le Québec est-il une société trop
permissive ? »

La vision africaine du féminisme : entre
tradition et « modernité ».

Quelques réflexions sur les mutilations
des organes génitaux des femmes.

Vers une humanité prospère : extraits
de la déclaration de la communauté
internationale banàie

Les grandes idées de la politique de
l'université du Québec à Montréal
(UQAM) sur les relations
interethniques.

Dans quels secteurs investissent
les immigrants ?

Comité de rédaction
M. OTOU née ONANA NGANDI (Droit)
A. TCHAMSSIK (Aménagement)

Collaboration spéciale
Liliane LACASSE

Collaborateurs et collaboratrices
Florence FOUQUET
Sanou DAFRASSI
Karin MICHEL
Patricia LAMARRE
Caroline ELOUNDOU
Caroline REID
Gisèle PICARD

Mise en page et montage
Jean BUREAU

Conception du logo
Firme graphiste Mardigrafe
Impression : Service de polycopie de UdeM

Le premier numéro de cette publication est réali-
sé grâce à une subvention des Services aux étu-
diants de l'UdeM (initiative étudiante).

VIVRE ENSEMBLE est distribué gratuitement sur
le campus et dans plusieurs organismes commu-
nautaires et publie deux numéros par an.

Les correspondances peuvent être adressées à :
VIVRE ENSEMBLE
2020 Ekers
Montréal (Québec)
H3S 1C4

Les auteures et auteurs des articles publiés dans
VIVRE ENSEMBLE sont responsables de leurs
opinions. Toute reproduction est conditionnée par
la mention de la source et du nom des auteures
et des auteurs.

Dépôt légal : Premier trimestre 1996.
Bibliothèque nationale du Canada.
Bibliothèque nationale du Québec.

Pourquoi une publication sur la question de la diversité culturelle et religieuse ?

Les sociétés contemporaines ont
connu depuis quelques années,
une diversification des flux migra-
toires résultant essentiellement
de l'accroissement du mouve-
ment des réfugiés et de l'agran-
dissement du fossé qui sépare
les pays riches et les pays pau-
vres [OCDE, 1987]. Les défis
nombreux et complexes dé-
coulant de cette situation ont
amené très tôt les universités an-
glophones à s'intéresser à la
problématique de la diversifica-
tion ethnoculturelle et raciale au
sein des institutions scolaires
[McLeod, 1981 ; Berry et
Laponce, 1993].

Bien que la prise en compte de
ces questions soit plus récente
dans les universités francopho-
nes du Québec, il y a lieu de
souligner que de nombreux mé-
canismes ont été mis en place
depuis 1989 pour favoriser l'éclo-
sion d'une vie communautaire
harmonieuse (Voir : Guide-
ressources à l'intention des étudi-
ants étrangers, UdeM ; politique
de l'UQAM sur les relations
interethniques 1995).

Si dans l'ensemble, les étudiants
issus des minorités culturelles et
religieuses semblent conscients
des efforts ainsi réalisés, un
sondage informel confirme aussi
le fait qu'ils ne connaissent pas
toujours les nombreuses struc-
tures mises à leur disposition.

Il appert en outre que les pro-
grammes initiés dans le but de
susciter l'implication des groupes
ethnoculturels produisent l'effet
contraire et entraînent plutôt leur
exclusion. Les associations

ethniques et religieuses qui de-
vraient constituer des pôles de
réflexion, d'apprentissage et de
sensibilisation se retrouvent mar-
ginalisées et écartées des débats
essentiels sur les orientations des
politiques universitaires et de la
vie collective. Il est évident enfin
qu'il existe un déséquilibre mani-
feste quant aux moyens de com-
munication et d'information
détenus par les différents
groupes. Conscients de cette
réalité, il nous a semblé qu'une
publication conçue par les étudi-
ants répondrait à un réel besoin.
« VIVRE ENSEMBLE » se pro-
pose de favoriser le développe-
ment d'attitudes positives
vis-à-vis de la diversité :

- par la diffusion de connais-
sances sur toutes les cultures ;
- par une sensibilisation visant
à alimenter des débats francs,
permanents et constructifs ;
- par la promotion des contacts
inter-groupes pouvant con-
tribuer à l'établissement de
relations interethniques har-
monieuses.

« VIVRE ENSEMBLE » sera pub-
lié deux fois par an. Il est dis-
tribué gratuitement sur le campus
universitaire et dans plusieurs
organismes communautaires.

M. OTOU née ONANA
NGANDI A. TCHAMSSIK
S. DAFRASSI

La gestion de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions scolaires

L'intégration selon Albert Jacquard

Le 15 novembre 1995, le célèbre philosophe et généticien Albert JACQUARD accordait à un groupe d'étudiants une entrevue sur le thème de l'intégration, dans le cadre de la Semaine interculturelle 1996. « VIVRE ENSEMBLE » a jugé bon de présenter à ses lecteurs quelques passages résumant le point de vue de cet impressionnant personnage sur une question d'actualité.

Quel serait selon vous le modèle idéal de l'intégration ?

Le modèle idéal de l'intégration est celui qui respecte à la fois la personnalité de l'individu et la spécificité du groupe auquel il veut s'intégrer. L'immigrant doit être respecté, tout comme il doit respecter le pays d'accueil. Autrefois, les choses étaient faciles. Nous étions peu nombreux sur la terre. Chaque culture pouvait se développer indépendamment des autres, mais maintenant, c'est fini. Du coup, on espère que toutes les cultures et toutes les religions pourront bâtir un noyau commun.

Qu'entendez-vous par noyau commun ?

Le noyau commun peut être défini comme étant le respect absolu de toute personne humaine. Ce concept repose sur un certain nombre de valeurs et de pratiques acceptables par tous les autres humains. Il y a des affirmations qui sont vraies dans toutes les cultures. Aucune culture n'a le droit de s'affirmer supérieure. Un être humain est un animal particulier : il a une conscience. Il doit respecter les autres individus. Le noyau commun pourrait par exemple dire que la mort n'est pas une peine et par conséquent exiger la suppression de la peine de mort. Il faut se montrer agressif vis-à-vis des cultures

qui ne sont pas respectueuses de la personne humaine. Il faudrait pourchasser ce qui dans chaque culture n'est pas acceptable du point de vue humain. Le noyau commun constitue ce corps dur sur lequel tout le monde est d'accord parce qu'on est tous des êtres humains, parce qu'on a quelque chose en commun. Ce que nous avons en commun, nous, les hommes, c'est notre capacité à faire surgir notre confiance en nous. Tout autre pose problème. Mais il faut savoir regarder l'autre, l'écouter, l'accepter. Les individus sont un peu façonnés par leur culture. Mais ils ont la possibilité de la remettre en cause, de la transformer et progressivement d'évoluer.

Qui doit établir le noyau commun ?

Certainement pas une autorité supra-nationale. Le noyau commun doit être formé lentement, progressivement pour être commun à toutes les éducations. Le respect de la vérité, la recherche de la lucidité, de la compréhension, de ce qu'est un homme, de ce que la science nous apporte, doivent être perçus par toutes les éducations. Et l'éducation a certainement une part commune : dans toutes les cultures, 2+2 font 4. Dans toutes les cultures, la terre tourne autour du soleil. On est bien

obligé de l'admettre. Toutes les cultures sont obligées de se transformer pour que leurs mythes soient en accord avec ce que la lucidité scientifique nous apporte. Je pense que ce noyau commun viendra de là. C'est pas rien par exemple d'enseigner à tous les petits enfants ce que c'est que de faire un enfant. Faire un enfant, c'est faire quelque chose de nouveau, qui reçoit la moitié de son père et la moitié de sa mère. Je suis donc quelqu'un qui n'est ni mon père, ni ma mère ; je suis un être nouveau, imprévisible. Je suis quelqu'un d'unique, comme il n'y en aura jamais deux. On peut ne pas être d'accord, mais savoir écouter, donc s'enrichir. Quand on a un noyau commun, on trouve dérisoire les autres problèmes. Il faut commencer par la culture avant de s'attaquer à l'économie.

Quel sens donnez-vous à la culture ?

Je conçois la culture comme un ensemble de concepts qui permettent de regarder le monde et de nous regarder nous-mêmes. Une culture ne reste pas figée, elle bouge. Elle bouge lentement quand elle est isolée. Une culture qui n'est pas isolée, donc qui reçoit des apports extérieurs bouge plus vite. Il ne faut surtout pas qu'elle refuse ce mouvement. Une culture ne doit surtout pas se refermer sur elle-même. Elle doit accepter d'être transformée. La culture s'enrichit de ce qui vient de l'extérieur. Il faut accepter d'être transformé, dans certaines limites, en prenant certaines précautions. Les cultures s'enrichissent les unes au contact des autres ; elles ne sont pas incompatibles. À la culture d'origine, on ajoute une autre. Au début, il y a tiraillement, inadaptation. Et puis chacun fait un petit bout de chemin. Une culture ne doit pas tenter de détruire les autres cultures, ça devient un ethnocide. La télévision devrait être un outil culturel intégré dans un projet culturel,

un projet d'éducation. Or, la télévision ne sert actuellement qu'à favoriser la compétition. Et tout ce qui favorise la compétition est humainement mauvais. Dans une culture, le rôle de la femme et celui de l'homme peuvent être différents, mais sans rapport de hiérarchie. Il faut accepter une égalité dans les droits et la différence. C'est au travers de l'éducation qu'on pourra forger le noyau commun.

Que signifie pour vous le mot **éducation**?

L'éducation est un devoir de société. Elle ne rapporte peut-être

pas au niveau du budget, mais c'est la richesse la plus extraordinaire. On a mis l'éducation au service de l'économie. On fabrique les hommes dont les entreprises ont besoin. Il faut mettre la société au service de l'école et non l'école au service de la société. L'éducation est la technique essentielle de fabrication des enfants et des personnes.

Quelle devrait être la **meilleure stratégie d'intégration des communautés culturelles**?

Si vous voulez que les nouveaux arrivants adhèrent à votre cause, il

faut vous montrer attirants, leur présenter un projet de société qui aille dans le sens de leurs aspirations. Devenez ceux qu'on a envie d'imiter. Soyez utopistes et vous gagnerez. Si le Québec faisait un beau projet de société où tout le monde aurait sa place, où personne ne serait de trop, il gagnerait.

L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie d'orientation libérale.

Par Bourgeault, G., Gagnon, E., McAndrew, M. et Pagé, M.

Consciente des changements intervenus au niveau des institutions universitaires quant à leur composante démographique, l'Université de Montréal a établi en juin 1991, un Centre d'études ethniques (CEETUM). Outre la chaire en relations ethniques, le CEETUM abrite un centre des langues patrimoniales (CLP) et un programme interuniversitaire de recherche sur le racisme et la discrimination. Deux autres équipes de recherche sont également jointes au CEETUM : le groupe de recherche ethnicité et société (GRES) et le groupe de recherche sur ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE).

Le GRES a bien voulu autoriser la reproduction du texte qui selon le comité de rédaction de « VIVRE ENSEMBLE », répond le mieux aux interrogations liées à la problématique de la gestion de la diversité en milieu scolaire. Le présent article a été publié en septembre 1995 dans la revue européenne des migrations internationales. Les auteurs sont professeurs à l'Université de Montréal et membres du GRES.

L'ensemble des sociétés occidentales se pose la question du délicat équilibre à trouver au sein des institutions publiques entre la reconnaissance du pluralisme culturel et religieux et la nécessité de maintenir la cohérence d'une société démocratique.

Cette question est posée de façon cruciale par les débats litigieux autour du port du hijab en France, en Belgique, au Danemark et au Québec, autour du turban et du kirpan sikhs en Grande-Bretagne et au Canada anglais et à propos de

la prière publique et de l'enseignement de l'histoire aux États-Unis.

La réflexion et les pratiques sur ces questions sont particulièrement développées dans les démocraties d'orientation libérale, notamment celles où prédomine

l'influence anglo-saxonne, qui consent à accorder de l'espace à la diversité culturelle et religieuse au sein de la sphère publique. Les propositions qui découlent de l'éthique libérale s'inscrivent dans une voie médiane entre deux positions extrêmes : d'une part, l'imposition par l'État d'une culture publique commune qui élimine la diversité culturelle et religieuse de la sphère publique pour la confiner à la sphère privée ; d'autre part, le relativisme culturel qui ouvre la sphère publique à la diversité culturelle et religieuse sans fixer de repères à son expansion. La position libérale modérée soulève des questions nouvelles qui font l'objet de nos propos :

1. Quels sont les fondements de l'obligation de prendre en compte la diversité culturelle et religieuse dans les institutions publiques? Quelles sont les limites que l'État a le devoir d'imposer à la prise en compte de la diversité? La réponse à ces questions doit énoncer clairement les principes de base de la délimitation de l'espace de la diversité culturelle à l'école :

 - l'État a un rôle nécessaire à jouer dans l'aménagement de l'espace de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions publiques (1.1) ;
 - le respect de l'indépendance morale des individus est la valeur fondamentale qui guide les interventions de l'État à l'égard de la diversité (1.2) ;
 - l'espace de la diversité est limité par les valeurs et le processus démocratiques (1.3)

2. Comment définir le rôle de l'école publique face à l'obligation de tenir compte à la fois de la diversité culturelle et religieuse des élèves et de la nécessité de les éduquer au respect des normes communes de leur société? La réponse à cette question doit formuler trois repères guidant la recherche de l'équilibre entre la diversité culturelle et la culture commune :

- Un juste équilibre entre l'autorité parentale, les droits de l'enfant et la responsabilité de l'État dans la détermination de la place de la diversité culturelle et religieuse (2.1) ;
- Une formation civique qui éduque les jeunes à vivre dans la diversité culturelle et religieuse (2.2) ;
- Une base commune d'éducation constituée par un curriculum et des règles de vie scolaire qui tiennent compte de la diversité culturelle et religieuse en éduquant les jeunes en vue de leur intégration à la société ambiante (2.3).

1. Repères politico-éthiques sur la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse.

1.1 Le rôle de l'État dans l'aménagement de l'espace de la diversité culturelle et religieuse

Trois critiques de la thèse libérale de la neutralité de l'État, qui est soutenue entre autres par Rawls (1993), soulignent les raisons importantes pour lesquelles l'État doit intervenir dans l'aménagement d'un espace

pour la diversité culturelle et religieuse. La première critique vient de Nagel (1994), qui associe la neutralité à une position de non intervention face aux demandes de reconnaissance des groupes culturels et religieux. Il fait remarquer que de cette abstention de l'État résulte un « laisser-faire culturel » qui favorise, dans la réalité, le groupe qui domine la scène politique et socio-économique et accorde ainsi à ce groupe le pouvoir de n'admettre que les conceptions de la « bonne vie » qui sont compatibles avec sa culture.

En second lieu, la prétention d'un État à l'impartialité s'avère impossible, car les institutions sont toujours marquées par le poids historique de certains groupes. En effet, quelques groupes plus forts que les autres s'arrogent illégitimement le droit d'adapter les règles communes en fonction de leurs intérêts particuliers (Young, 1990). Face à cette critique, il faut reconnaître que l'État ne peut se dérober à son rôle de gardien de l'ordre social, qui le fait porteur d'un projet de société. Son intervention s'impose en vue d'assurer des espaces de liberté et de dissidence aux citoyens qui ne partagent pas les convictions dominantes et qui n'ont pas le pouvoir de les faire reconnaître.

Finalement, l'argument le plus populaire pour justifier l'idéal libéral de non-ingérence de l'État, celui de la protection de l'égalité des individus, est remis en question par la critique communautarienne. Charles Taylor (1992) a démontré que pour accorder à tous, dans une société donnée, une réelle égalité des chances, l'État doit compenser les handicaps spécifiques dont pourraient souffrir, au

départ de la course, des individus appartenant à certains groupes défavorisés. L'exercice des droits en toute égalité exige, en effet, plus qu'une simple égalité formelle des individus. Un traitement identique des individus ne saurait rendre les inégaux égaux ; à l'inverse, un traitement non identique ne saurait être systématiquement assimilé à de l'injustice.

Les communautariens réclament par conséquent, au nom d'une plus grande justice sociale, la reconnaissance des différences culturelles et religieuses dans la sphère publique. Cette réclamation est fondée, entre autres, sur l'importance de l'appartenance communautaire dans la formation de l'identité personnelle qui s'effectue dans un processus dialectique associant constamment l'individu à la communauté dans laquelle il vit son insertion sociale (Taylor, 1992). La reconnaissance de l'identité sociale de chacun dans la sphère publique devient ainsi un enjeu inextricable lié à celui de l'égalité.

Pourtant, la reconnaissance des identités communautaires n'équivaut pas nécessairement à une survalorisation de la communauté aux dépens de l'individu. Des penseurs influents du libéralisme (Kymlicka, 1989) pensent que le libre épanouissement de l'individu, qui constitue l'un des fondements du libéralisme, exige que soit préservé le contexte culturel à partir duquel chaque individu exerce la capacité de choisir son mode de vie. L'intérêt de l'individu commanderait que l'expression des cultures minoritaires ait non seulement droit de cité dans la sphère

publique mais aussi que soient mises en œuvre certaines mesures qui supportent de façon efficace l'épanouissement du pluralisme. L'État ne devrait toutefois pas considérer responsable du maintien des communautés particulières ni même leur accorder une reconnaissance officielle comme structures intermédiaires entre les citoyens et les institutions publiques. Entre une vision communautarienne qui met l'accent sur le maintien des cultures et des communautés, d'une part, et une nouvelle vision libérale qui insiste sur la protection de l'indépendance morale des individus, d'autre part, nous préférons cette seconde option pour des motifs que nous exposons dans le point suivant.

1.2 Diversité culturelle et religieuse et indépendance morale des individus.

Plusieurs arguments nous portent à ne pas retenir une vision communautarienne en matière de prise en compte de la diversité culturelle et religieuse. La majorité des communautés ethniques se définissent par un ensemble de facteurs empiriques, historiques et contingents qui varient constamment (Shermerhorn, 1970). La réflexion sociologique récente sur les relations ethniques a d'ailleurs clairement démontré les limites d'une perspective essentialiste en matière d'ethnicité en insistant sur la construction des rapports ethniques, ainsi que la variation à travers le temps des frontières et des contenus culturels qui opposent différents groupes (Juteau, 1979). Ces caractéristiques sont particulièrement marquées dans le cas

des communautés issues de l'immigration, qui adoptent fréquemment certaines valeurs de la société dominante et même s'y assimilent totalement (Breton, 1991). C'est pourquoi le concept d'identité multiple nous apparaît plus adéquat pour décrire l'identité des individus en contexte pluraliste qu'une conception simple de l'identité ethnique (Camilleri, 1990 ; Oriol, 1991). Il serait donc illégitime, à notre avis, de forcer l'adhésion de l'individu à un seul groupe culturel ou religieux afin de déterminer le rôle de l'État à son égard. En effet, cette approche communautarienne comporte le risque de subordonner la liberté individuelle à la moralité de groupe.

C'est pourquoi le rôle de l'État est prioritairement celui d'assurer les conditions favorables à l'exercice de l'indépendance morale des individus. Il appartient à chaque individu de donner un sens à sa vie en formant des projets et en les modifiant, tout au long de son existence, en fonction de ses idéaux (Willams, 1990). L'individu doit donc avoir la possibilité de choisir ce qu'il estime être « la meilleure vie » ainsi que les instruments nécessaires à la révision de ce choix (Kymlicka, 1989). Cette capacité est en partie dépendante de l'appartenance à sa communauté culturelle, et, par conséquent, de la viabilité de celle-ci.

Il nous apparaît donc que le devoir de protéger l'indépendance morale de l'individu peut justifier une prise en compte par l'État et par ses institutions des différences découlant de l'appartenance à des groupes divers dans la sphère

publique. Ce devoir soulève une autre question, celle des limites de l'espace de la diversité culturelle et religieuse.

1.3 Les limites de l'espace de la diversité culturelle et religieuse.

C'est dans le cadre d'une délibération démocratique que l'on peut décider de l'opportunité d'accéder ou non aux demandes de reconnaissance des différences, en tenant compte des conséquences – positives et négatives – pour chacune des parties en cause ainsi que pour la société prise globalement.

Afin de résoudre les conflits de manière équitable, l'État doit garantir l'existence de divers forums au sein desquels les citoyens de toutes origines peuvent discuter et éventuellement remettre en question les orientations des politiques institutionnelles. Des débats doivent se dérouler conformément à des repères clairs afin d'assurer à la fois une prise en compte optimale du pluralisme et le maintien de la cohésion nécessaire à la vie démocratique et au bon fonctionnement des institutions.

La légitimité d'imposer des limites au pluralisme a été bien établie par Mouffe (1992). Si l'on comprend le pluralisme comme la valorisation indifférenciée de toutes les différences et si on y adhère comme à un idéal absolu, on ne pourra jamais assurer un cadre conceptuel et organisationnel cohérent à un régime politique viable, lequel est constitué par des lois, des règles et des normes.

Aussi, le corpus des dispositions adoptées pour assurer le fonctionnement de la vie démocratique nous paraît-il devoir constituer une limite aux changements qui pourraient découler du débat public. Il existe dans tous les pays des dispositions constitutionnelles qui sont protégées des dérives d'une démocratie régie par la seule règle de la majorité. Ce sont des normes incontournables qui conditionnent d'ailleurs la légitimité des autres lois. Ces dispositions, qui définissent le cadre même du régime démocratique, reflètent quelques valeurs fondamentales désignées sous l'appellation des « droits de la personne ». Ces valeurs constituent des arguments en faveur d'une adaptation institutionnelle au pluralisme mais elles sont en même temps des repères à respecter absolument dans la prise en compte de la diversité.

Outre ces valeurs fondamentales, d'autres lois, normes et règlements imposent des limites aux décisions qui peuvent être prises dans divers forums pour allouer un espace à la diversité culturelle ou religieuse. En vertu du principe démocratique de la délégation de pouvoir, certaines normes adoptées à un certain niveau de décision ne peuvent être modifiées dans des forums qui se situent à un niveau inférieur. Sinon, on ouvre la porte à la désobéissance civile ou à l'anarchie.

Cependant, les normes en vigueur ne peuvent pas servir de prétexte à toujours refuser des demandes de reconnaissance qui les remettent en question. C'est l'essence même du régime démocratique que de s'adapter à la redéfinition continue du consensus social sur divers enjeux. Les

questions morales et leurs implications négatives dans un conflit, non résolues dans le premier type de forum, doivent être portées à un niveau supérieur de débats publics et le cas échéant être modifiées.

Des règles claires sont nécessaires pour garantir que la délibération publique se déroule conformément à une procédure juste et équitable. Par exemple, les parties en présence doivent être dans un rapport d'égalité, la délibération doit se faire sur la base d'arguments rationnels ; la procédure doit « rendre le débat aussi libre que possible et la participation aussi large que possible » (Habermas, 1991; Pourtois, 1993).

Une autre règle importante est celle qui prescrit d'exclure le moins de sujets possible de l'ordre du jour de la délibération publique. Plutôt que d'exclure a priori certaines demandes des minorités religieuses et culturelles, il nous paraît toujours préférable que ce soit le débat qui conduise à rejeter certaines revendications au nom des valeurs fondamentales de la société. Un des objectifs du débat démocratique est de permettre une participation équitable afin que chacun, à défaut d'obtenir que sa vision du bien ou ses intérêts soient reconnus, puisse sans conteste reconnaître la légitimité du processus qui a mené à la décision. Moins de sujets sont exclus du débat, mieux cet objectif se trouve atteint.

2. Application des repères politico-éthiques à la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions scolaires.

Comment les repères politico-éthiques déterminent-ils les modalités d'une prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les institutions scolaires? L'accueil des demandes des minorités y soulève des difficultés plus grandes qu'au sein d'autres institutions dont le mandat est de dispenser des services « adaptés à la clientèle ». En contrepartie, la position particulière qu'occupe l'école à la frontière des sphères privée et publique exige que soit accordée une attention toute spéciale aux demandes de parents de groupes minoritaires quant au respect de leurs valeurs et à la prise en compte de leurs besoins particuliers.

Ce second point répond à la question en abordant d'abord les droits et responsabilités des partenaires de l'activité éducative : parents, enfants, experts scolaires (enseignants et autres professionnels).

2.1 Droits des parents et, responsabilité de l'État dans l'école démocratique.

En cas de conflits provoqués par ces demandes, qui doit se voir accorder le droit de trancher parmi, les partenaires concernés? L'État et ses représentants que sont les enseignants et autres experts scolaires, les parents ou les enfants eux-mêmes? La position que nous défendons, inspirée d'Amy Gutmann (1987), affirme qu'aucun des partenaires ne peut prétendre à un droit prépondérant et les politiques scolaires seront, par conséquent,

la résultante d'une négociation entre les parties en cause. Dans l'instauration du délicat équilibre nécessaire entre les divers partenaires qui doivent tous servir « l'intérêt de l'enfant », nous proposons deux repères majeurs : d'une part, l'école a le mandat de donner à l'enfant les connaissances et les compétences nécessaires pour qu'il puisse choisir sa vie et revoir ses choix au fil de sa vie ; d'autre part, il est légitime que soit maintenu le cadre culturel dans lequel il peut continuer de construire son identité, et donc sa capacité de choisir sa vie dans la sphère privée et de participer de façon créatrice à la vie publique.

À l'instar de Rawls, nous voyons deux raisons de contester la prétention des parents à la priorité de décision sur l'éducation scolaire de leurs enfants. D'abord, l'État qui abdiquerait toute autorité et donc toute responsabilité en éducation au profit des parents abdiquerait du même coup sa responsabilité essentielle eu égard à la cohésion sociale ou même à la paix sociale. L'école par le mandat social qui est le sien, doit assurer l'apprentissage des droits et des compétences requises pour le maintien et pour le développement d'une société démocratique. Sa responsabilité d'assurer l'éducation civique dont nous parlerons au point suivant découle de cette obligation.

Ensuite, le droit des parents de transmettre leur héritage culturel et religieux à leurs enfants n'est pas sans limites : il doit être exercé à l'intérieur du respect et de la protection de l'indépendance morale des individus et de leur liberté. Ainsi, l'école ne saurait devenir l'instrument de parents pour la

propagation d'idées ou de modes de vie qui viendraient en contradiction avec ce qui est jugé constitutif de la vie démocratique. Comme l'affirme Rawls (1993), les enfants doivent savoir que leur est reconnue dans une société démocratique libérale la liberté de conscience, de sorte que le changement de croyances ne constitue pas un crime. Si l'État ne doit pas encourager systématiquement le scepticisme des enfants à l'endroit du mode de vie de leurs parents, il doit néanmoins intervenir si le développement jugé normal de l'enfant paraît entravé ou pour faire en sorte qu'il reçoive la formation nécessaire à l'exercice de ses droits et responsabilités de citoyen. Les parents n'ont pas un droit exclusif de contrôle de l'éducation de leurs enfants. Ils doivent satisfaire aux exigences qui découlent de leurs responsabilités dans une société démocratique libérale.

L'État n'a pas non plus tous les droits. Un État qui imposerait une définition de la « bonne vie » à tous donnerait dans le totalitarisme (Gutmann, 1987). Tenant compte de la diversité légitime des croyances, des convictions et des opinions, l'État doit respecter jusqu'à un certain point les désirs des parents touchant l'éducation de leurs enfants et accueillir favorablement leurs demandes. Les limites à cet égard, viennent du rôle propre d'un État qui doit tenir compte non seulement du droit de tous les parents, mais aussi des exigences du bien commun et, surtout, des droits et intérêts des enfants eux-mêmes comme sujets de droit et comme futurs citoyens. Ce principe s'applique, bien sûr, avec circonspection car l'enfant est appelé à exercer ses droits de façon

progressive, à mesure que se développe sa capacité d'autonomie et d'autodétermination (Hohl et Normand, 1995).

2.2 L'éducation pratique à la culture civique.

Les adeptes d'une formation civique à l'école proposent que l'éducation dans une société démocratique encourage le développement des dispositions et des capacités que requiert la vie dans une société démocratique libérale, respectueuse de la diversité culturelle et religieuse. Elle doit aussi assurer une bonne compréhension des principes ainsi que des structures, des règles et des procédures propres à la démocratie, dans le but d'assurer à chacun la possibilité de participer à la vie publique (Gutmann, 1987; McLaughlin, 1992). En plus de favoriser le développement de l'autonomie personnelle, l'école doit assurer l'apprentissage du savoir et des habilités requis pour participer au processus démocratique de décision.

Pour assurer que les points de vue de tous sont pris en considération, chacun apprendra à distinguer entre ce qui lui est permis dans la sphère privée et qu'il ne peut imposer à d'autres dans la sphère publique de l'école. Il saura aussi qu'on ne peut tout soumettre à la seule règle de la majorité et que des points de vue minoritaires peuvent être pris en compte quand il ne s'en suit pas d'inconvénient pour les autres. L'éducation civique doit également favoriser le développement de la capacité d'évaluer et de critiquer de manière pertinente les compétences des représentants politiques ainsi que leur performance dans l'accom-

plissement du mandat qui leur a été confié (Galston, 1991).

Par ailleurs, le processus éducatif aura à se préoccuper de la capacité des citoyens à recréer une société qui, pour demeurer vivante, doit à la fois transmettre son patrimoine et être en mutation (Guttmann, 1987). La fidélité d'un citoyen à la société dans laquelle il tisse ses appartenances passe donc par l'attachement et l'allégeance aux institutions héritées du passé et par la critique nécessaire afin d'apporter les redressements requis par la vie actuelle et future.

2.3 L'espace de la diversité et ses limites en milieu scolaire.

L'initiation des jeunes aux réalités de la société particulière au sein de laquelle ils auront à faire leur vie passe par de multiples canaux en milieu scolaire. Nous insistons sur deux d'entre eux : l'enseignement des matières prescrites au programme et l'imposition de règles de vie dans l'école.

Le modèle démocratique pluraliste ne remet aucunement en question la légitimité de fixer, par voie législative et administrative, un contenu obligatoire dans diverses matières scolaires. Il faut en effet soutenir que la maîtrise par tous les élèves (ou le plus grand nombre possible d'entre eux) de divers savoirs scientifiques, techniques et culturels ainsi que des habilités à les acquérir, à les manipuler et à les transformer, contribue au bien commun, au maintien d'un régime démocratique et à la venue d'une société plus égalitaire (Carens, 1990). De plus, les matières à forte composante culturelle (langues, littérature, histoire, géographie, formation per-

sonnelle et sociale) représentent une partie importante de l'initiation à une société particulière.

La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse à l'école ne peut se faire en dispensant certains élèves des matières scolaires de base, dans les sociétés où de telles matières sont imposées en vertu de lois démocratiquement adoptées. D'un point de vue éthique, le débat porte donc bien davantage sur le contenu à privilégier dans le cadre de l'enseignement commun que sur la légitimité d'un curriculum commun. Que ce soit, en effet, au niveau de l'État national, des autorités administratives locales ou des établissements scolaires eux-mêmes, des choix sur les contenus du curriculum sont faits périodiquement pour les orientations d'ensemble définies par les décideurs nationaux et locaux. Quotidiennement, des stratégies et des activités pédagogiques sont privilégiées par les professionnels de l'enseignement.

Les débats sur le sujet ne nient pas l'existence d'une culture dominante au sein des institutions scolaires. Ils cherchent davantage à délimiter l'espace de la diversité culturelle et religieuse dans l'enseignement des matières scolaires. L'état de la recherche actuelle est loin de démontrer que l'égalité des individus appartenant à des groupes culturels diversifiés exige nécessairement une représentation rigoureusement proportionnelle de leurs cultures dans le curriculum et les pratiques scolaires (Ravitch, 1990 ; Abdallah-Pretceille, 1992 ; Grinter, 1992). Cependant, la littérature pédagogique montre clairement la nécessité d'une certaine prise en

compte de la diversité afin d'assurer la pertinence du savoir présenté aux élèves appartenant à des groupes minoritaires ainsi que la validation de leur expérience antérieure (Charlot, 1989 ; Lynch, Modgil et Modgil, 1992). Cette adaptation du curriculum devrait généralement tenir compte de rationnels qui sont davantage d'ordre psychopédagogique que d'ordre éthique et qui relèvent donc du jugement professionnel de l'enseignant plutôt que d'une décision étatique.

En outre, le pluralisme des contenus d'enseignement s'impose sous l'impact d'autres facteurs qui contribuent à augmenter la complexité du contenu des matières scolaires. Ce sont d'abord les débats qui ont cours au sein des disciplines elles-mêmes ; nous pensons ici aux interprétations divergentes de l'histoire ou aux divergences d'ordre esthétique en littérature et dans les arts. Ce sont aussi les réalités elles-mêmes des sociétés nationales, qui sont toujours marquées par des clivages sociaux. À cela viennent s'ajouter les considérations d'intérêt public qui militent, par exemple, en faveur du multilinguisme et de l'éducation internationale face aux défis planétaires. La dynamique de la production des connaissances et de l'adoption des politiques publiques fait ainsi que le contenu des matières scolaires ne peut manquer de devenir largement pluraliste.

L'enseignement doit s'ajuster en conséquence. Il faut d'abord accepter que les élèves, qui n'ont pas le choix d'être exposés à ces contenus une fois qu'ils sont définis, conservent entier le droit d'y adhérer plus ou moins fortement et

d'exprimer leurs réactions, ce qui peut offrir d'excellentes occasions de pratiquer la culture civique et la sensibilisation à la diversité en classe. De plus, en vertu de leur rôle d'éducateurs et du principe de respect de l'indépendance morale des individus, l'enseignement des contenus à charge politique et culturelle forte comporte une obligation de réserve de la part des enseignants, qui doivent s'abstenir d'imposer leur préférences personnelles, leurs interprétations subjectives ou leur choix politique.

L'adoption des règles de vie qui rendent possible le partage de l'espace commun que représente l'institution scolaire par les divers partenaires qui l'habitent, notamment les rapports des élèves entre eux, est un second aspect important de l'initiation à la société particulière où les futurs citoyens auront à faire leur vie. Initier les jeunes à la vie en société par l'adoption de règles de vie au sein de l'école ne signifie pas qu'il faille imposer un code de vie uniforme. Que des règles de vie prévalant au sein de diverses institutions et à l'intérieur d'une même institution ne soient pas absolument uniformes et qu'elles puissent être adaptées de façon à permettre à des élèves de vivre suivant une culture ou une religion différente est une chose normale en démocratie libérale, dans tous les cas où la vie commune n'est pas en danger d'être perturbée.

Finalement, l'initiation pratique à la culture civique consiste à amener les jeunes à comprendre et accepter que les us et coutumes qu'ils connaissent ne s'imposent pas obligatoirement à tous et qu'il est possible, dans de nombreuses situations, de

vivre ensemble sans partager des choix de vie parfaitement uniformes. En participant aux discussions qui permettent d'aménager des normes de vie commune qui font une certaine place à la diversité culturelle et religieuse, tout en maintenant l'ordre nécessaire à l'accomplissement du mandat de l'école, les jeunes se trouvent en effet en pleine situation d'éducation civique pratique. Ils apprennent à respecter les individus dans leurs identités propres et parfois distinctives, à reconnaître la diversité sans la marginaliser et à développer leur rationalité critique à l'endroit de leurs choix et de ceux des autres.

Vivre ensemble en toute équité

Gisèle Picard

Le 2 novembre 1987, l'Université de Montréal et le Ministère de l'enseignement supérieur et de la science du Gouvernement du Québec (aujourd'hui Ministère de l'éducation) ont signé une entente par laquelle l'Université de Montréal s'engageait à favoriser et à faciliter l'implantation d'un programme volontaire d'accès à l'égalité pour les femmes. Gisèle Picard qui assure la coordination de ce programme depuis octobre 1990 a bien voulu nous livrer ses impressions sur les cahiers « VIVRE ENSEMBLE ».

Ce titre plutôt abstrait, une vue de l'esprit diront certains, peut sembler loin d'une communication chaleureuse et harmonieuse ; il peut aussi paraître loin de ponts concrets à établir pour vivre ensemble, se parler, se comprendre.

C'est que vivre ensemble, du point de vue du Programme d'accès à l'égalité que je coordonne, c'est surtout de s'assurer que tout le monde sur ce campus, québécois et québécoises de tous horizons, a non seulement une chance égale d'étudier, de réussir et de travailler à l'Université de Montréal, mais aussi une égalité d'accès à la chance si j'ose dire, égalité qui se mesure par des résultats concrets. Je m'explique.

La variable sexe est inscrite dans nos fichiers informatisés et le consensus est acquis pour que cette information y figure. Je peux donc analyser plusieurs situations et apporter une interprétation à ces résultats :

- où sont les étudiantes et les étudiants, dans quels champs disciplinaires, à quels niveaux, avec quels résultats académiques, quels sont les taux de réussite, d'abandon, etc. ;
- où sont les professeures et les professeurs, à quel rang, dans quel champ disciplinaire, combien de femmes et d'hommes chez les cadres académiques, etc.
- où sont les autres employées et les autres employés, dans quelles professions, comparer les salaires, les primes, les promotions, etc.

Par contre les variables d'origine (ethnique, raciale, etc.) ne sont pas inscrites dans nos fichiers informatisés parce qu'il n'y a pas de consensus. Les arguments en faveur de l'inscription de ces informations dans nos fichiers sont à mon avis plus solides que les arguments contre. Je m'empresse de dire toutefois que les tenants du non ont des préoccupations extrêmement valables !

Comment savoir si les étudiantes et les étudiants issus de groupes culturels minoritaires, occupent toute la place qui leur revient, c'est-à-dire si leur représentation est proportionnelle à leur présence démographique sur le territoire du Québec? Si leur représentation est adéquate tant chez la clientèle étudiante qu'au niveau du placement sur le marché du travail ? Sur-représentés ici ? sous-représentés là ? à quelle condition? pour quelle raison?

Il faudrait bien sûr connaître concrètement la situation pour envisager des mesures de redressement là où elles s'imposent.

Je suis ravie de la naissance de cette revue. Il s'agit certainement d'une tribune qui nous permettra d'échanger sur les meilleures stratégies à mettre en place pour concilier les préoccupations individuelles et collectives afin de pouvoir dresser un portrait précis des réalités et des personnes qui vivent sur le campus de l'Université de Montréal.

En terminant, je ne voudrais pas passer sous silence quelques initiatives mises en place par l'Université de Montréal pour faire en

sorte que tous et toutes vivent dans un environnement juste et équitable:

- l'énoncé de mission;
- la politique sur les droits des étudiantes et des étudiants ;
- le plan d'action intégré de recrutement étudiant;
- le Centre d'études ethniques;
- le programme d'accès à l'égalité;
- le service de perfectionnement où des ateliers sur les relations interculturelles sont offerts au personnel afin de toujours mieux servir sa clientèle étudiante plurielle et diversifiées ;
- les nombreuses initiatives décentralisées des unités académiques et administratives ;
- etc.

L'apport des étudiants étrangers au développement de la société d'accueil

Tchamssik et Otou Onana

Les auteurs, étudiants en Doctorat à l'Université de Montréal, expriment leur opinion sur la controverse entourant la question de la rentabilité des étudiants étrangers dans les universités québécoises

Interrogés sur la question de savoir pourquoi ils poursuivent leurs études à l'étranger plutôt que dans leur pays d'origine, les étudiants avancent généralement deux raisons : la première est liée à l'absence de structures adaptées à leurs besoins académiques ; la deuxième a trait à la qualité de l'enseignement dispensé et à une vision de la formation comme processus socioculturel. Deux autres explications iraient chercher leur racine dans l'augmentation sans cesse croissante des inégalités économiques entre le nord et le sud et dans l'intensification du flux migratoire des réfugiés politiques¹.

Riche d'expériences multiples et dotée de vastes horizons, la clientèle étudiante en provenance de l'étranger est aussi la plus vulnérable et passe inévitablement par une période de désorientation et de profonde détresse psychologique². La situation de précarité dans laquelle se retrouvent les personnes qui changent de pays découle des profonds bouleversements auxquels ils sont confrontés dès leur arrivée: absence de soutien social, solitude, changement de climat et

de contexte socioculturel, adaptation à un nouveau système éducatif.

Parce qu'ils ont une conception du monde et de la vie qui leur est propre, ces individus et les groupes qu'ils forment recherchent, d'un côté une autonomie et une identification qui garantiraient leur survie, de l'autre, une ouverture et une collaboration qui leur permettraient de s'exprimer publiquement.

Malgré les difficultés d'ordre théorique et empirique à démontrer la rentabilité de l'immigration étudiante, les conclusions de certaines études et d'observateurs avisés nous amènent à conclure à son apport incontestable au développement de la société d'accueil et au rayonnement de ses institutions universitaires³.

Rappelons avant tout que les formalités d'admission tiennent compte du cursus scolaire, des connaissances générales et du domaine d'études postulé par le candidat, mais les lois et règlements sur l'immigration exigent également des ressources disponibles devant couvrir

les droits de scolarité, d'assurance-maladie et les besoins essentiels⁴. Les nouveaux arrivants sont donc des agents économiques ou des ménages qui influent sur la demande globale du fait de leurs besoins en tant que consommateurs et sur la totalité de l'offre grâce à leur pouvoir d'achat. Les frais de scolarité que versent les étudiants étrangers sont comptabilisés dans les ressources budgétaires des universités⁵.

En acceptant d'effectuer au noir des tâches ingrates et des travaux pénibles, ils allègent la pénurie des travailleurs et font diminuer les coûts de fonctionnement, favorisant ainsi la croissance du pays d'accueil. Mais ce sont surtout les potentialités culturelles et scientifiques des étudiants étrangers qui devraient permettre une interaction intellectuelle et sociale extrêmement enrichissante si elles étaient examinées avec intérêt et bienveillance. La conclusion qui se dégage de ce point de vue est que la contribution des étudiants étrangers à la vie communautaire reste pour l'instant limitée à des manifestations folkloriques, vestimentaires et culinaires. Ils coûtent peut-être cher aux pays qui les accueillent, mais leur pleine participation pourrait être d'un apport inestimable dans la promotion d'une société pluraliste.

1- *Construction des rapports ethniques et éducation : problématique et thème unificateur*. Résumé du programme de recherche FCAR soutien aux équipes de recherche - GREAPE.

2- *Du choc culturel à l'intégration*, Sonja Susnjar, Vis-à-vis, Volume 4, numéro du 5 avril 1992.

3- Déclaration de François TANEVAS de l'Université McGill au Journal Télévisé *Montréal ce soir* édition du 18 janvier 1996. Voir également article de François BERGER paru au quotidien « La Presse » du 15 janvier 1996.

4- *Étudier au Québec*, Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation Direction générale des affaires universitaires et scientifiques.

5- Voir article de François BERGER cité.

Femmes africaines et intégration sociale et universitaire au Québec

Aoua Bocor LY

L'auteure est sociologue et chercheure en écocosociologie. Elle s'intéresse particulièrement aux questions touchant la femme et le développement.

Grâce à l'évolution des mentalités en Afrique et à la politique d'intégration des femmes dans le développement de l'Agence Canadienne de Développement International (ACDI)¹, de plus en plus de femmes africaines se retrouvent au Québec comme étudiantes, et/ou comme conjointes². Se mariant jeunes, ces femmes sont également souvent des mères de famille. Quel que soit leur statut, ces étudiantes africaines sont confrontées à divers problèmes qui ne facilitent pas leur intégration à la société d'accueil et au milieu universitaire.

Plus que leurs frères africains, elles affrontent la dure réalité de l'hiver canadien qui engendre chez elles la nostalgie de leur chaude Afrique au niveau climatique et humain.

Au plan social, celles qui viennent avec leurs enfants se débattent dans des problèmes que sont loin d'imaginer leurs soeurs québécoises. En Afrique, le tissu social assure aux mères de famille qui travaillent ou qui étudient une aide familiale autant pour la garde que pour l'éducation des enfants. Souvent, cadres ou épouses de cadres, elles peuvent aussi se payer les services d'une domestique. Au Québec, tout repose sur leurs épaules. Incapables de faire face aux coûts exorbi-

tants des garderies, surtout eu égard à leurs bourses, la garde des enfants constitue un véritable casse-tête pour les couples étudiants africains. Même s'il est de bonne volonté, le mari a besoin d'une période d'adaptation pour commencer à partager les tâches domestiques que lui épargnait l'environnement social africain. Surchargées de travail et de responsabilités, ces Africaines au Québec sont en proie à une fatigue physique et une tension psychique constantes. Celles qui ont laissé leurs enfants au pays avec leurs maris, mais le plus souvent avec leur mère, leur soeur ou une proche parente, n'ont pas un sort plus enviable. La séparation d'avec leurs enfants constitue pour elles, une dure épreuve. Elles tentent de l'alléger par la communication téléphonique, mais là aussi, le coût des appels interurbains les place dans un grand dilemme. Soit, elles suivent leur penchant affectif et se voient harcelées par Bell Canada de payer leurs factures téléphoniques³ sous peine de l'interruption de leur service. Soit, elles restent sans nouvelles et angoissées. Ce qui amenuise leur concentration aux études qu'elles sont obligées de poursuivre tout en accomplissant toutes les tâches domestiques.

Les jeunes filles qui n'ont pas de responsabilités fami-

liales n'échappent pas moins à ces difficultés d'intégration dues à une trop grande quantité de tâches à accomplir et à l'ennui de leurs parents qui les affectent psychologiquement.

L'adaptation alimentaire n'est pas pour ces femmes africaines un problème moindre. Elles ont de la difficulté à consommer la nourriture nord-américaine. Elles n'arrivent pas toujours à se procurer les denrées alimentaires nécessaires à la préparation des mets de leurs pays. Disons que celles qui vivent à Montréal sont avantagées par rapport à celles qui sont à Québec et dans les régions. Car, elles trouvent en général l'essentiel de ce dont elles ont besoin dans les magasins asiatiques et grecs.

Au niveau universitaire, l'adaptation au système nord-américain n'est pas non plus aisée pour ces femmes africaines et leurs frères. Formés en général dans le système européen et surtout français, ils ont besoin de toute une réadaptation quant au style scolaire canadien (prise de notes, recherche de documents dans les bibliothèques, forme de présentation des travaux, initiation à l'informatique et à l'anglais, etc.). Ils sont rarement acceptés spontanément dans les équipes de travail. Il leur faut faire leurs preuves pour être intégrés. Ils vivent souvent ces attitudes de rejet avec peine. Cependant, leur taux de réussite démontre que ces étudiantes et étudiants africains surmontent vaillamment toutes ces difficultés.

Les étudiantes africaines arrivent en général au Québec avec un bon niveau de formation (Baccalauréat ou maîtrise) et une certaine expérience dans leurs domaines respectifs. La plupart, débordées de travail ou craignant d'être rejetées ne font pas prévaloir cette expertise lors de leur séjour au Québec. L'infime minorité qui arrive à rejoindre les groupes de femmes québécoises peut être accueillie dans un premier temps à bras ouverts et utilisées mais être à court ou long terme objet de diverses formes de discriminations. En effet, si elles ne prononcent pas le discours qu'on attend d'elles (condamner leurs cultures) ou si elles font

preuve d'esprit critique ou de personnalité, elles peuvent être rejetées et même dénigrées alors qu'elles auront du mal à verbaliser les injustices qu'elles ont vécues. Cette situation décourage bon nombre d'entre elles qui finissent par se replier sur elles-mêmes. Elle repose cependant le problème de la relation femmes du Nord/femmes du Sud, même au lendemain de la Conférence de Beijing. En effet, les femmes peuvent-elles combattre pour l'équité entre les hommes et les femmes et reproduire entre elles des rapports de dominantes/dominées? Les unes et les autres devraient sérieusement y méditer surtout, aujourd'hui que la question de

l'intégration des immigrant-e-s est plus que jamais à l'ordre du jour.

Fort malheureusement, les services d'aide aux étudiants étrangers qui font de grands efforts pour favoriser l'intégration de nouveaux arrivants ont de la difficulté à percevoir ces problèmes quotidiens des Africaines et à leur apporter une aide adéquate. Il serait intéressant qu'e toutes ensemble, nous les approfondissions afin d'atténuer le choc culturel de ces femmes et de leurs familles et de leur permettre une meilleure intégration à la société québécoise et la vie universitaire.

1 Qui exige des pays partenaires d'attribuer un quota des bourses soient attribué aux femmes.

2 Femme qui accompagne son époux.

3 Celles-ci peuvent correspondre à la moitié ou au tiers de leurs bourses.

Un rassemblement riche en couleurs et en langues

Le dimanche 14 janvier 1996 a eu lieu, à la cathédrale Marie Reine du monde, le plus important rassemblement diocésain de l'année. Présidée par Son Eminence le Cardinal Jean-Claude Turcotte, la messe des nations regroupait les fidèles provenant d'une cinquantaine de nations et s'exprimant en vingt-six langues.

Plus que la vivacité des couleurs, ce sont surtout les intentions de prière présentées par les représentants des diverses communautés ethniques qui ont retenu l'attention du public.

En espagnol: pour toutes les nations du monde afin que le message de l'Évangile leur soit transmis, leur apporte la joie de louer Dieu dans leur langue et leur donne la paix qui vient de Dieu.

En portugais : pour que ton nom, ton amour et ta sainteté soient révélés à tout être de bonne volonté; pour que ceux qui t'invoquent ne soient pas

décus et que la porte s'ouvre à ceux qui frappent.

In Tagalog : for our church, that it may be a powerful instrument of peace and reconciliation among all people, that she may be a sign of the love that you show to the world and that she may have the courage to speak out for justice.

En chinois: pour notre Saint-Père le Pape Jean-Paul II, notre Archevêque le Cardinal Turcotte et tous nos évêques, pour qu'ils continuent à servir ceux qui leur sont confiés avec sagesse, courage, humilité et amour.

En italien : pour que les peu-

ples opprimés puissent être libérés, pour ceux qui font face non seulement à des difficultés, mais à l'attitude hostile de leur entourage, afin que la paix règne dans tous les coeurs.

In Croatian : for those who have suffered the loss of home, country, and loved ones in war : that they may experience the compassionate love of Christ as they rebuild their lives.

En hongrois : pour nos frères du Moyen et de l'Extrême-Orient, pour les églises orthodoxes et tous les hommes en quête d'un sauveur afin que (suite à la page 14).

Des services multiples pour une clientèle variée

Caroline Reid

L'auteure est conseillère à la direction des Services socio-économiques, responsable du bureau des services aux étudiants étrangers de l'Université de Montréal.

Près de 2 000 étudiants provenant de l'étranger fréquentent chaque année l'Université de Montréal. Leur présence génère non seulement un enrichissement culturel et social de notre milieu mais contribue de façon substantielle à la qualité et au dynamisme de nos programmes d'études et de la recherche.

Pour l'institution, accueillir des étudiants étrangers sur le campus, dans nos salles de cours, comportent des responsabilités qu'elle reconnaît. De par les systèmes d'éducation dont ils sont issus, leur statut légal au Canada, leur culture et souvent leur langue, les besoins des étudiants étrangers diffèrent à plusieurs égards de ceux des étudiants québécois. Aussi, afin de préparer leur venue, faciliter leur arrivée, leur installation au Québec et leur intégration à la communauté universitaire, voilà plus de trente ans que l'Université s'est dotée d'un bureau des services aux étudiants étrangers.

À travers les ans, notre bureau a développé diverses ressources mises à la disposition de l'étudiant étranger et de sa famille qui l'accompagne. Que ce soit en fréquentant notre bureau, en utilisant le programme d'accompagnateurs à l'arrivée, en assistant à des ateliers sur le fonctionnement du système d'enseignement

québécois ou sur la société d'accueil et la communication interculturelle, en consultant les documents d'information : guide de ressources sur la vie au quotidien à Montréal et sur le campus, brochure sur l'hiver et les tenues appropriées, livret sur le jeune enfant africain face à son nouveau milieu, en lisant notre journal d'information : l'International ou encore en participant aux activités socioculturelles visant la découverte du patrimoine québécois, l'étudiant se familiarise et compose avec les diverses facettes d'un séjour à l'étranger. Notre bureau est un point d'ancrage sur le campus où l'étudiant, dès son arrivée et tout au long de son séjour trouve accueil, information et orientation.

Depuis 1990, le mandat de notre bureau a été élargi afin de répondre aux besoins des étudiants d'immigration récente, nous sommes conscients que ces derniers sont confrontés aux mêmes difficultés, vivent les mêmes appréhensions que leurs confrères et leurs consoeurs en séjour temporaire au Québec.

L'élargissement de notre mandat répond aux transformations des dernières années quant à la composition démographique de la clientèle universitaire et de la nouvelle réalité pluriethnique qui s'en dégage. Du même élan, la naissance

d'une revue conçue et publiée par des étudiants issus des minorités ethnoculturelles du campus qui se veut un forum d'échanges et de réflexions ne peut qu'être louée et encouragée. Nous souhaitons que cette heureuse initiative fasse connaître à la collectivité universitaire l'apport et les réalisations de nos membres issus de minorités ethnoculturelles et qu'elle contribue à promouvoir l'ouverture de notre institution à la diversité.

Rassemblement riche

la gloire de Dieu resplendisse et que tous les vivants chantent en l'honneur de son nom.

En polonais : pour que tous les enfants du monde aient le pain et l'affection nécessaires, que les adolescents puissent trouver un vrai sens d'appartenance dans la communauté chrétienne et une place dans la société.

In Russian : that our Christian communities be more and more attentive to those who suffer, to the sick, the lonely, those who are broken and the unemployed.

En Lingala (Zaïre) : pour les chrétiens de notre diocèse, afin qu'ils grandissent dans la foi durant ce temps du synode, qu'ils rendent témoignage à la lumière et révèlent la présence du Christ au milieu du monde.

QUELQUES POINTS DE REPÈRE

Pour des échanges permettant de tisser des liens d'amitié

Le centre étudiant - la Maison blanche
2765, ch. Côte Sainte-Catherine
Tél. 341-4817

Pavillon Marguerite d'Youville
2375, ch. Côte Sainte-Catherine
Tél. 343-6394

Le Cul-de-sac
Pavillon 3200, Jean-Brillant
Local B-2771
Tél. 343-6111 poste 1852

Centre multi-ethnique St-Louis
3555, Saint-Urbain
Tél. 872-0567

Association des loisirs éducatifs et patri-
moniaux
7378, Lajeunesse
Bureau 312
Tél. 279-6971

Service aux femmes immigrantes et à
leurs familles
3585, rue St-Urbain
Tél. 842-0814

PROMIS
Service aux nouveaux arrivants réfugiés
et immigrants
5770, Côte-des-Neiges
Tél. 345-1615

Carrefour canadien international
912, rue Sherbrooke Est
Tél. 528-5363

Tahaa Beach club
Le rendez-vous des quatre universités
1254, Stanley

Pour vos problèmes de logement et de garderie

Résidences des étudiants
2350, boul. Édouard-Montpetit
Tél. 343-6531

Regroupement des organismes de Mon-
tréal ethnique pour le logement
6550, ch. Côte-des-Neiges
Bureau 400
Tél. 341-1057

YMCA
1450, rue Stanley
Tél. 849-8393

YWCA
1355, boul. René-Lévesque Ouest
Tél. 733-8211

Résidence Maria Goretti
3333, ch. Côte Sainte-Catherine
Tél. 731-1161

Service de garderie
Pavillon J.A. De Sève
2332, boul. Édouard-Montpetit
Tél. 343-6420

Pour vos besoins de vêtements et
meubles usagés
Renaissance Montréal
7250, boul. Saint-Laurent
Tél. 276-3626

La Chaîne des magasins « Le Village des
valeurs ltée »
• 4906 Jean Talon O.

• 6779 Jean talon E. St. Léonard
• 2033 Pie IX
• 7427, boul. Newman LSI
• 801-A, Taschereau GPK

Pour votre protection sur le campus

Ombudsman
Pavillon J.A. De Sève
2332, Boul. Édouard-Montpetit
Tél. 343-2100

Bureau d'intervention en matière de
harcèlement sexuel
3750, rue Jean-Brillant
Local 160-9
Tél. 343-7020

Pour le recueillement et la prière

L'Éclaircie
Pavillon Marguerite d'Youville
Local 1063

L'oratoire Saint-Joseph
3800, ch. Queen Mary
Tél. 733-8211

L'Église Universitaire
2715, ch. Côte Sainte Catherine

Centre AFRIKA
1644, Sain t Hubert
Tél. 843-4019

L'Église Saint Ambroise
1215, Beaubien (Est)

Congrégation Shevet Achim
Chaverin Kol Israel
5855, rue Lavoie
Tél. 739-2448
Centre Culturel Islamique de Montréal
2070, rue Clark
Tél. 843-7866

Centre Justice et Foi
25, Jarry ouest, Montréal
Tél. 3387-2541

Temple Bouddhiste
7188, rue de Nancy
Tél. 735-6901

Service de pastorale
UDM Pavillon Marguerite d'Youville
Local 1095
Tél. 343-6394

Pour informations générales
Communication Québec
Tél. 873-2111

Info Immigration accès direct
Tél. 1-900-451-6565

Pompier-Police-Ambulance
911
343-6452

Centre local des services communau-
taires Côte-des-Neiges (CLSC)
3600, rue Van Horne
Tél. 731-8531

Déprimé Anonyme
Tél. 278-2130

Tél-aide
935-1101

Office de la langue française
Tél. 373-4833

Le mois de l'histoire des noirs

Plusieurs activités sont organisées à Montréal à cette occasion. Notons entre autres, des conférences :

• **le 8 février 96 à 17 h**
Hégel, Cheikh Anta Diop
et l'histoire
Lieu : 3200, Jean-Brillant,
salle B 2245

• **le 9 février à 17 h**
Cheikh Anta Diop et la
ruine de l'historiographie
coloniale. Héros noirs et
contribution des noirs à la
science et à la technolo-
gie.

Lieu : Centre Afrika,
1644, rue St-Hubert

• **le 15 février à 17 h**
Place et rôle de la femme
noire africaine dans sa
société: des déesses
égyptiennes aux reines
africaines.

Lieu : 3200, Jean-Brillant,
salle 2285.

RENSEIGNEMENTS :

Alain Laforce, Ville de
Montréal,
872-2302

Dominique Ollivier, coor-
donnatrice,
872-7127

CALENDRIER DES ÉVÉNEMENTS ET ACTIVITÉS À VENIR

**1- Centre d'études ethniques
(CEETUM)**

**Le 16 février : midi du
CEETUM**

« *L'école de l'entente* » : expéri-
ence de vie et expérience d'en-
seignement en milieu
autochtone.

Le 8 mars: midi du GRES

« *Les femmes en tant que
revendicatrices du statut de
réfugié* »

**Le 29 mars : midi du
GREAPE**

« *La double appartenance de
sexe et de groupe ethnique en
milieu scolaire* ».

Entrée libre.

Renseignements : 343-7244

**2- Activités du comité perma-
nent sur le statut de la femme
à l'Université.**

**Le 8 mars 1996 : Célébration
de la journée internationale de
la femme sur le thème femmes
et nouvelles technologies.**

Renseignements: 343-6111,
poste 1668

3- Les belles soirées

*Retour aux études à l'Univer-
sité: Baccalauréat, certificat ?*
le mardi 13 février de 19 h à 22
h, 3200, Jean-Brillant.
Entrée libre

**Le Chili à Montréal : coup de
cœur**

les 9 et 16 avril,
3200, Jean-Brillant

**La Turquie: deux millénaires
d'art et d'histoire**

du 7 mars au 4 avril,
3200, Jean-Brillant

**La Tunisie : un héritage mul-
tiple**

les 15, 22 et 29 février,
3200, Jean-Brillant

Le XIX^e siècle canadien

les 18 et 25 mars

L'âge d'or de la Russie

le lundi 1^{er} avril,
3200, Jean-Brillant

**L'essor de la pensée
philosophique grecque**

du 14 février au 6 mars,
3200, Jean-Brillant

**La Médecine Traditionnelle
Chinoise**

du 5 mars au 16 avril,
3200, Jean-Brillant

Pour réservation par la poste :

Les Belles Soirées, C.P. 6128
succursale Centre-ville
Montréal (Québec) H3C 3J7
Par télécopieur : 343-2275
Par téléphone: 343-6090
Renseignements: 343-6090