



**Représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels
scolaires du programme Culture et citoyenneté québécoise aux
2^e et 3^e cycles du primaire au Québec**

Mémoire présenté
dans le cadre du programme de maîtrise en éducation
en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR
© MOUNA OUYESSAD

Novembre 2025

Composition du jury :

Frédéric Deschenaux, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Émilie Morin, directrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Geneviève Therriault, codirectrice de recherche, Université du Québec à Rimouski

Virginie Martel, évaluatrice membre UQ, Université du Québec à Rimouski

Dépôt initial le 21 août 2025

Dépôt final le 31 octobre 2025

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À la mémoire de mon grand-père.

À mes parents, mes frères et sœurs qui m'ont toujours soutenu, guidé et écouté : « on triomphe de ses propres limites que par la persévérance ».

À mes amies d'Algérie et d'ici, avec qui est la vie si belle.

REMERCIEMENTS

Cette recherche n'aurait pu être réalisée sans l'accompagnement précieux de mes deux directrices, Émilie Morin et Geneviève Therriault. Je leur exprime ma profonde gratitude pour leur disponibilité, leurs conseils avisés et leur engagement constant tout au long de ce mémoire de maîtrise. J'ai eu un réel privilège de collaborer avec elles et je leur dois beaucoup pour avoir rendu ce parcours aussi enrichissant qu'inspirant.

Je tiens également à remercier Josée Pelletier ainsi que toute l'équipe de la bibliothèque de l'UQAR pour leur écoute, leur disponibilité et leur gentillesse. Leur présence bienveillante et leur aide constante, que ce soit pour trouver une ressource, répondre à une question ou simplement offrir un mot d'encouragement, ont rendu ce parcours beaucoup plus agréable et motivant.

Je souhaite également exprimer ma gratitude aux membres du jury, Frédéric Descheneaux et Virginie Martel, pour avoir accepté d'évaluer mon travail. Leur regard attentif et leurs commentaires éclairés constituent une contribution précieuse à l'enrichissement de ce mémoire.

RÉSUMÉ

Au Québec, la diversité ethnoculturelle résulte d'un long processus (Gaudet, 2020). Cette pluralité exige des politiques d'intégration adaptées, notamment dans le domaine éducatif. L'intégration linguistique, scolaire et sociale constitue un processus complexe, influencé à la fois par la diversité linguistique, culturelle et historique des populations, et par la société québécoise avec sa mémoire collective, sa langue officielle et ses politiques socioculturelles (Cadet et al., 2010 ; Yerochewski et al., 2022). En revanche, ne pas reconnaître pleinement cette diversité contribue à invisibiliser certaines réalités et à renforcer les inégalités (Beaudoin, 2023).

Dans ce contexte, les manuels scolaires, en tant qu'objets culturels et pédagogiques, jouent un rôle central dans la transmission de savoirs et de valeurs, mais peuvent aussi véhiculer biais, omissions ou stéréotypes (Verdelhan-Bourgade, 2007 ; Memai et Rouag, 2017). En 2023, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) a remplacé celui d'*Éthique et culture religieuse* (ECR), avec pour objectif de promouvoir la culture québécoise et les valeurs citoyennes.

Cette recherche a pour objectif de décrire et d'analyser la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les manuels du programme CCQ destinés aux élèves du primaire, plus particulièrement ceux du 2^e et du 3^e cycle approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). L'étude repose sur une analyse thématique qualitative de sections de manuels et de fascicules. Elle a permis de dégager les principaux thèmes et catégories en lien avec la diversité ethnoculturelle.

Les résultats de la recherche révèlent une centralité marquée de la culture québécoise, qui constitue souvent la référence principale autour de laquelle s'articulent les contenus. La diversité ethnoculturelle, bien que présente, demeure inégalement représentée et se manifeste parfois sous une forme ponctuelle ou associée à des aspects traditionnels. Toutefois, l'analyse révèle également des éléments plus contemporains. Les manuels intègrent des personnages issus de divers horizons culturels, notamment dans des contextes de dialogue et d'échanges interculturels.

En conclusion, bien que le programme CCQ introduise des éléments visant à favoriser l'inclusion, la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les manuels reste partielle. Ces constats invitent à repenser la conception des contenus pédagogiques afin de mieux refléter la pluralité de la société québécoise et de favoriser une éducation véritablement inclusive. Ils contribuent également à souligner l'importance, pour le personnel enseignant, de ne pas se limiter aux seuls contenus des manuels scolaires, mais de les compléter par d'autres ressources et approches afin de proposer un enseignement plus représentatif et ouvert sur la diversité interculturelle.

Mots clés : manuel scolaire, programme scolaire, diversité ethnoculturelle, éducation interculturelle, programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), enseignement primaire, Québec.

ABSTRACT

In Quebec, ethnocultural diversity is the result of a long process (Gaudet, 2020). This plurality requires appropriate integration policies, particularly in the field of education. The linguistic, educational, and social integration is a complex process, influenced both by linguistic, cultural, and historical diversity of populations. The collective memory of the Quebec society, official language and the sociocultural policies also have an influence on that process (Cadet et al., 2010; Yerochewski et al., 2022). On the other hand, failing to fully recognize the diversity contributes to make certain realities invisible and reinforce inequalities (Beaudoin, 2023).

In this context, textbooks, as cultural and educational objects, play a central role in the transmission of knowledge and values, but may convey bias, omissions, or stereotypes (Verdelhan-Bourgade, 2007; Memaï and Rouag, 2017). In 2023, the *Culture and Citizenship* in Quebec (CCQ) program replaced the *Ethics and Religious Culture* program, with the aim of promoting Quebec culture and civic values. However, its ability to fairly represent ethnocultural diversity raises questions.

The objective of this research is to describe and analyze the representation of ethnocultural diversity in *Culture and Citizenship in Quebec* (CCQ) textbooks for elementary school students, particularly those in grades 4 to 8 approved by the ministry of Education. The study is based on a qualitative thematic analysis of sections of textbooks which identified the main themes related to ethnocultural diversity.

The research results reveal a marked centrality of Quebec culture, which is often the main reference around which the content is structured. Ethnocultural diversity, although present, remains unevenly represented and sometimes manifests itself in a sporadic form or in association with traditional aspects. However, the analysis also reveals several contemporary elements. The textbooks include characters from diverse cultural backgrounds, particularly in contexts of dialogue and intercultural exchange.

In conclusion, although the *Culture and Citizenship in Quebec* (CCQ) program introduces elements aimed at promoting inclusion, the representation of ethnocultural diversity in textbooks remains partial. These findings call for a rethinking of the design of educational content in order to better reflect the plurality of Quebec society and promote a truly inclusive education. It also highlights the importance for teachers of not limiting themselves solely to the content of textbooks, but to supplement them with other resources and approaches in order to offer a more representative and open-minded education that embraces diversity.

Keywords: textbook, school curriculum, ethnocultural diversity, intercultural education, Quebec Culture and Citizenship (QCC) program, primary school, Quebec.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ix
RÉSUMÉ	xi
ABSTRACT.....	xiii
TABLE DES MATIÈRES	xv
LISTE DES TABLEAUX	xix
LISTE DES FIGURES	xxi
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	xxiii
INTRODUCTION GÉNÉRALE	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	3
1.1 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE AU QUÉBEC : BREF HISTORIQUE	4
1.2 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION.....	7
1.2.1 Les pensionnats autochtones : bref historique.....	7
1.2.2 L'immigration au Québec : bref historique	10
1.2.3 L'approche culturelle en éducation	11
1.2.4 L'intégration scolaire et l'éducation interculturelle	12
1.3 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DANS LES MANUELS SCOLAIRES QUÉBÉCOIS	15
1.3.1 Les fonctions et rôles des manuels scolaires	15
1.3.2 Le processus d'approbation des manuels scolaires	18
1.3.3 La place accordée aux manuels scolaires en salle de classe.....	21
1.3.4 Le programme Culture et citoyenneté québécoise (CCQ)	22
1.4 LE TRAITEMENT DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DANS LE MANUEL SCOLAIRE : UN ÉTAT DES LIEUX.....	27
1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE.....	31
1.5.1 Le problème de recherche	32
1.5.2 La question et l'objectif de recherche	33

1.6 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE	34
CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE.....	37
2.1 LA CULTURE	37
2.1.1 La culture première et la culture seconde.....	40
2.1.2 L'identité culturelle	41
2.2 L'ETHNICITÉ.....	42
2.3 LE VIVRE ENSEMBLE	44
2.4 LA PARTICIPATION SOCIALE.....	46
2.5 LES VALEURS	48
2.6 LES STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS.....	49
2.7 LES MODÈLES DE TRAITEMENT DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION.....	50
2.7.1 La compétence interculturelle et inclusive	53
CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	57
3.1 RETOUR SUR L'OBJECTIF ET LA QUESTION DE RECHERCHE.....	57
3.2 LES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉES POUR L'ANALYSE DE MANUELS SCOLAIRES	58
3.3 LA RECHERCHE QUALITATIVE	61
3.4 CHOIX DU CORPUS RETENUS POUR L'ANALYSE.....	62
3.4.1 Présentation des collections retenues	62
3.4.2 Présentation du corpus.....	63
3.5 L'ANALYSE THÉMATIQUE.....	66
3.6 LES CRITÈRES DE LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE	69
CHAPITRE 4 RÉSULTATS	73
4.1 APPARTENANCE CULTURELLE	75
4.1.1 Définition de l'appartenance culturelle	76
4.1.2 Exemples liés à l'appartenance culturelle	76
4.1.3 Groupe d'appartenance.....	77
4.1.4 Héritage culturel	79
4.1.5 Origine ethnoculturelle.....	81

4.2	IDENTITÉ	85
4.2.1	Construction identitaire	85
4.2.2	Définition de l'identité	87
4.2.3	Identité individuelle.....	88
4.2.4	Identité collective	88
4.2.5	Identité culturelle.....	88
4.2.6	Autres dimensions de l'identité.....	89
4.2.7	Point de vue de personnes impliquées.....	90
4.3	INTÉGRATION CULTURELLE	91
4.3.1	Abandonner sa culture pour s'intégrer	91
4.3.2	Choc culturel	92
4.3.3	Défis d'intégration.....	93
4.3.4	Les stratégies d'intégration.....	93
4.3.5	Questionnement identitaire.....	94
4.4	L'INTÉGRATION SOCIALE.....	95
4.4.1	Différentes manières de s'intégrer.....	95
4.4.2	Définition de l'intégration sociale	95
4.4.3	Interactions interculturelles	96
4.4.4	Intégration au Québec.....	98
4.5	CULTURE	99
4.5.1	Culture québécoise	99
4.5.2	Définition de la culture.....	101
4.5.3	Diversité culturelle	101
4.5.4	Référents culturels	102
4.6	DIVERSITÉ SOCIALE.....	102
4.6.1	Immigration au Québec	102
4.6.2	Diversité sociale au Québec	103
4.6.3	Minorité visible	104
4.6.4	Peuples autochtones.....	104
4.7	PARTICIPATION SOCIALE.....	106
4.7.1	Définition de la participation sociale.....	107
4.7.2	Différentes formes de participation sociale	107
4.7.3	Solidarité.....	108
4.7.4	Exemples de personnes impliquées	109
4.8	VIVRE-ENSEMBLE.....	111

4.8.1 Définition du vivre-ensemble	111
4.8.2 Différences	111
4.8.3 Ressemblances.....	113
4.8.4 Champs d'intérêt	113
4.8.5 Espaces de rencontre	114
4.9 VALEURS	116
4.9.1 Définition des valeurs.....	116
4.9.2 Valeurs individuelles	117
4.9.3 Valeurs collectives.....	118
4.9.4 Exemples de personnes influentes sur le plan des valeurs	118
CHAPITRE 5 DISCUSSION	121
5.1 ENTRE CENTRALITÉ DE LA CULTURE QUÉBÉCOISE ET LA CULTURE DE L' AUTRE	122
5.2 L'INTÉGRATION : UNE EXPÉRIENCE SENSIBLE	125
5.3 LA PLACE D'UNE CITOYENNETÉ ENGAGÉE ET PLURIELLE	128
5.4 LIMITES DE LA RECHERCHE	130
5.5 RECOMMANDATIONS AUX ÉDITEURS ET ÉDITRICES ET AUX PERSONNELS ENSEIGNANTS.....	132
5.6 LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE ET LES PISTES À EXPLORER.....	134
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	137
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	141

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Critères d'évaluation du matériel didactique	19
Tableau 2 Synthèse des recherches examinées	60
Tableau 3 Le corpus des manuels de l'élève sélectionné	64
Tableau 4 Le corpus des fascicules de l'élève sélectionné	65
Tableau 5 Les critères de scientifcité de la recherche	71
Tableau 6 Arbre thématique	74
Tableau 7 Extrait du tableau : Mes origines, mes goûts, ma communauté.....	77

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Les thèmes généraux et les sous-thèmes au primaire du programme CCQ	26
Figure 2. Les notions clés de cette recherche.....	56
Figure 3. Carte géographique du Québec. © Dubreuil et al., 2024b. Reproduit avec permission (illustratrice : Isabelle Charbonneau. Reproduction interdite).	80
Figure 4. BD le goût de partager. © Dubreuil et al., 2024b. Reproduit avec permission.	82
Figure 5. BD le dilemme. © Conti et al., 2025a. Reproduit avec permission.	84
Figure 6. Interagir dans un contexte interculturel. © Conti et al., 2025b. Reproduit avec permission.	97

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CCQ	Culture et citoyenneté québécoise
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
CVR	Commission de vérité et réconciliation du Canada
PISEI	Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle
PFEQ	Programme de formation de l'école québécoise
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
BAMD	Bureau d'approbation du matériel didactique
ECR	Éthique et culture religieuse

INTRODUCTION GÉNÉRALE

La question de la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires suscite un intérêt croissant dans le champ de la recherche en éducation. Dans le contexte québécois, la récente mise en place du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) offre une belle occasion d'examiner la manière dont les réalités culturelles des élèves sont prises en compte dans le matériel didactique mis à leur disposition. Ce mémoire porte précisément sur l'analyse des représentations de la diversité ethnoculturelle présentes dans les manuels de l'élève du 2^e et du 3^e cycles du primaire du programme CCQ. Il s'intéresse plus spécifiquement aux contenus proposés dans certaines sections des manuels approuvés par le Ministère, en excluant les cahiers d'activités, les guides pédagogiques et les ressources numériques, qui n'étaient pas disponibles au moment de la collecte de données.

Bien que plusieurs études aient déjà porté sur les questions de diversité, d'inclusion et de représentation dans les programmes scolaires, à ce jour, aucune étude ne s'est intéressée à l'analyse fine des manuels produits dans le cadre du programme CCQ, qui vise explicitement à former des citoyens et citoyennes ouvertes à la diversité. Le but de cette recherche est entre autres d'établir si les manuels scolaires soutiennent véritablement les finalités du programme en matière d'éducation à la diversité, ou s'ils perpétuent, de manière plus ou moins implicite, certaines formes d'exclusion ou de marginalisation.

L'objectif principal de cette recherche est donc de décrire les représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels de l'élève du programme CCQ du primaire. Plus largement, il s'agit de se questionner sur la place accordée à la diversité ethnoculturelle dans les contenus scolaires.

Pour ce faire, une méthode d'analyse qualitative a été privilégiée, en mobilisant une approche inductive fondée sur l'analyse thématique. Cette méthode permet de dégager les

catégories de sens présentes dans les manuels à partir d'un codage systématique des extraits jugés pertinents.

Ce mémoire est structuré en cinq chapitres. Le premier présente la problématique de recherche. Le deuxième chapitre est consacré au cadre conceptuel et théorique, qui permet de situer l'objet d'étude dans les recherches existantes. Le troisième chapitre expose la méthodologie retenue, en précisant les choix opérés pour la sélection et le traitement du corpus. Le quatrième chapitre présente les résultats de l'analyse sous forme descriptive. Enfin, le cinquième chapitre propose une discussion des résultats, à la lumière du cadre conceptuel mobilisé, et met en évidence les contributions de la recherche ainsi que ses limites.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre a pour but de présenter la problématique de recherche qui s'articule autour de la diversité ethnoculturelle au Québec et des liens qu'il convient d'établir entre cette diversité et le domaine de l'éducation. Les deux premières sections de ce chapitre exposent la place qu'occupe la diversité ethnoculturelle au sein de la société québécoise et met en lumière l'importance de sa prise en compte dans les milieux scolaires.

Par la suite, une attention particulière est portée aux manuels scolaires, en tant qu'outils d'apprentissage porteurs de savoirs, de valeurs et de représentations sociales. Sont ainsi présentés les différents enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires québécois, notamment en ce qui concerne leur élaboration, leur approbation, leurs fonctions et leur utilisation en classe. Une section spécifique est consacrée au nouveau programme ministériel *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), dans lequel s'inscrit le corpus analysé.

Un état des recherches portant sur la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires est par la suite présenté. Cet état des recherches vise à exposer les études qui s'avèrent les plus proches de ce mémoire, en particulier celles qui s'intéressent à la question de la représentation des minorités ethnoculturelles dans les manuels scolaires.

Ce chapitre se termine par la présentation du problème de recherche, de la question de recherche ainsi que de l'objectif général et des objectifs spécifiques du projet. L'intention principale de ce chapitre est d'affirmer l'importance de documenter la manière dont la diversité ethnoculturelle est représentée dans les manuels scolaires du primaire approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dans le cadre du programme de CCQ. En proposant une description fine et contextualisée de ces représentations, les connaissances

issues de cette recherche pourraient contribuer à une éducation plus inclusive et équitable en contexte éducatif québécois.

1.1 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE AU QUÉBEC : BREF HISTORIQUE

La diversité et le pluralisme culturels sont des composantes fondamentales de toute culture. Chaque culture se distingue par une pluralité d'éléments, qu'il s'agisse des classes sociales, des générations, des minorités ou des particularités régionales. Elle est également marquée par des tensions internes, notamment entre traditions et aspirations utopiques, entre croyances et progrès technologiques, ou encore entre idéologies opposées et dynamiques de changement social. En constante évolution, façonnée par l'histoire et parfois marquée par des tensions, une culture reflète la complexité de la société qui la compose (Legendre, s.d.). La culture québécoise n'y fait pas exception. Cette dernière est traversée par une diversité multiple, notamment ethnoculturelle, mais aussi linguistique, générationnelle, religieuse et sociale (Laroche-Audet et al., 2021).

Dans ce contexte de diversité ethnoculturelle, la réalité autochtone au Québec témoigne de cette pluralité. Comme ailleurs au Canada, les autochtones forment un ensemble composé de plusieurs groupes. Les Premières Nations désignent tous les peuples autochtones, à l'exception des Inuit et des Métis (Ratel et Sioui, 2021). La *Loi constitutionnelle* de 1982 reconnaît les « *Indiens*¹ », les Inuit et les Métis comme Peuples autochtones du Canada (Rivard, 2017).

Historiquement, la présence des Premières Nations sur le territoire québécois est estimée à environ 11 000 ans (Chapdelaine, 2004). Au début du 16^e siècle, on évaluait à près d'un million le nombre d'autochtones vivant sur un vaste territoire comprenant l'actuel Canada, l'Alaska et le Groenland (Delâge, 1991). Aujourd'hui, le Québec compte 11 nations

¹ Le terme « *Indiens* » est encore utilisé dans certains documents juridiques canadiens, notamment dans la *Loi sur les Indiens* et la *Loi constitutionnelle de 1982*.

autochtones reconnues, soit les W8banakis (Abénaquis), les Anishinaabe (Algonquins), les Atikamekw (Atikamekw), les Eeyou (Cris), les Wendat, les Innue (Innus), les Mi’kmaq (Micmacs), les Kanien’kehà:ka (Mohawks), les Naskapi (Naskapis), les Wolastoqiyik Wahsipekuk (Malécites) et les Inuit (Inuits), ces nations regroupent 41 communautés des Premières Nations réparties en dix territoires distincts, principalement situés au sud du 55^e parallèle, ainsi que 14 communautés Inuits au Nunavik (Kapakan, 2022). Les Inuits constituent un peuple autochtone distinct, non classé parmi les Premières Nations ou les Métis, en raison de leur culture, de leur territoire traditionnel dans l’Arctique et de statuts juridiques spécifiques (Douglas, 2022). Les Métis, quant à eux, bien qu’ils possèdent une culture propre et une langue distincte, le michif, ne bénéficient daucune reconnaissance officielle au Québec contrairement à ce qui est le cas au Canada (Deschênes, 2024).

La diversité ethnoculturelle marquée par les réalités autochtones au Québec s’inscrit dans une trame historique influencée par des dynamiques coloniales successives. L’établissement, en 1608, de la colonie du Québec par Samuel de Champlain marque le début de la Nouvelle-France, période durant laquelle la France administre un territoire s’étendant jusqu’au Mississippi. Sous le régime français, la colonisation de la Nouvelle-France s’amorce progressivement, marquée à la fois par des alliances avec certaines nations autochtones et par des tensions croissantes liées à l’expansion coloniale (Gaudet, 2020). Entre 1608 et 1663, la colonie reste peu peuplée et demeure principalement un comptoir de commerce, sous l’emprise des compagnies² qui détiennent le monopole de la traite des fourrures (Mathieu, 2008). Malgré les tentatives de Champlain et de Richelieu pour implanter une colonie stable, le monopole des compagnies freine l’établissement d’une population française significative. Ce n’est qu’en 1663, avec la reprise en main directe par la Couronne française, que la Nouvelle-France connaît un véritable tournant (Mathieu, 2008). En effet, sous l’impulsion du roi Louis XIV et de Colberts contrôleur général des finances de 1665 à 1683, plusieurs mesures sont mises en place afin de favoriser le peuplement et l’implantation

² Avant 1663, date à laquelle le roi établit son emprise directe sur la colonie, le développement de la Nouvelle-France fut laissé aux compagnies (société de commerce, de traite et de colonisation).

durable de la colonie. Colbert, principal ministre chargé des finances et de l'organisation économique du royaume, soutient activement la colonisation en Nouvelle-France par des politiques d'incitation à l'immigration et au développement économique. Parmi celles-ci, on peut citer l'envoi des Filles du Roy, l'établissement permanent des soldats du régiment de Carignan-Salières, ainsi que des incitatifs financiers destinés à encourager les familles nombreuses à s'établir en Nouvelle-France (Mathieu, 2008).

Ce processus de peuplement se déploie dans un contexte marqué par une rivalité constante avec les Anglais. La langue française, encore fragile dans la colonie, est menacée dès ses débuts, notamment lors de l'attaque des frères Kirke en 1626, qui entraîne une occupation anglaise de Québec pendant trois ans. Toutefois, à partir des années 1660, et plus particulièrement grâce au soutien de Louis XIV et aux politiques de peuplement intensifié, la langue française s'implante de manière plus solide, s'imposant progressivement dans la vallée du Saint-Laurent (Mathieu, 2008).

À la suite de la conquête britannique en 1760 et du traité de Paris en 1763, le territoire passe sous domination britannique, ce qui transforme progressivement les structures sociales et politiques, notamment par l'introduction du Régime britannique et l'arrivée d'un grand nombre de colons anglophones, tels que les Irlandais et les Écossais (McAndrew, 2001).

Dès la fin du 18^e siècle, des immigrants écossais et irlandais s'installent dans la colonie, contribuant à la constitution d'une société pluraliste sous domination britannique. Les Écossais, bien que moins nombreux, occupent une place stratégique dans les réseaux commerciaux et administratifs, participant activement à l'essor économique du Bas-Canada par leurs activités entrepreneuriales et leur implication dans les milieux des affaires et de l'éducation (Bourbeau, 2010). Quant aux Irlandais, leur arrivée massive au 19^e siècle, particulièrement durant la Grande Famine de 1845 à 1849, transforme profondément la composition ethnoculturelle de la population. Plusieurs milliers d'entre eux débarquent à Grosse-Île, principal port d'entrée des immigrants, souvent dans des conditions précaires, marquées par la maladie et la pauvreté (Gouvernement du Canada, 2025). Ces nouveaux arrivants, majoritairement catholiques, s'intègrent progressivement à la société canadienne-

française, tout en contribuant à renforcer la présence anglophone au Québec. Ainsi, l'immigration irlandaise et écossaise issue de l'empire britannique ne constitue pas seulement un apport démographique : elle participe également à la redéfinition des rapports de pouvoir, de langue et de culture dans le contexte colonial, accentuant la diversité du territoire tout en consolidant la domination politique et économique britannique (Cooper, 1955). Alors que l'immigration transforme le paysage démographique du Québec, les Premiers Peuples, eux, subissent toujours les effets du colonialisme et de la dépossession de leurs terres (nous y revenons dans la prochaine section).

En 1867, la Confédération canadienne marque une nouvelle étape dans la structuration politique du pays, avec un partage des compétences entre le gouvernement fédéral et les provinces. En matière d'immigration, le pouvoir est partagé, bien que la compétence principale demeure entre les mains du gouvernement fédéral, selon *l'article 95* de la Constitution. Toutefois, le Québec a progressivement acquis une autonomie en matière de sélection de ses immigrants, particulièrement depuis l'Accord Canada–Québec sur l'immigration de 1991 (Renaud et al., 2002). Pour les autochtones cependant, c'est le début du système des pensionnats (nous y revenons dans la prochaine section).

1.2 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION

Cette section présente une synthèse de la diversité ethnoculturelle en éducation en retracant brièvement son évolution historique, en explorant les fondements de l'approche culturelle en éducation, ainsi que les modalités concrètes de sa mise en œuvre dans le contexte éducatif.

1.2.1 Les pensionnats autochtones : bref historique

Au Canada et au Québec, le traitement de la diversité ethnoculturelle a donné lieu à diverses politiques éducatives. Ce processus s'est amorcé notamment avec l'ouverture des

premiers pensionnats en 1831 destinés aux élèves autochtones (Boivin et Morin, 2007). Selon Lavoie (2011), les communautés autochtones du Canada et du Québec ont toujours exprimé le souhait que leurs enfants bénéficient d'une éducation de qualité. Cependant, l'éducation mise en place par le gouvernement canadien à travers le système des pensionnats visait principalement à régler ce qu'il appelait le « problème indien » (Boivin et Morin, 2007). Ces établissements avaient pour objectif d'assimiler les enfants autochtones à la culture dominante en les éloignant de leur culture et de leurs traditions (Ratel et Sioui, 2021).

Les pensionnats se sont multipliés à travers le Canada, atteignant un total de 80 établissements en 1931 (Degagné, 2007). Les enfants autochtones y étaient placés dans « des écoles industrielles centrales, où ils adopteraient les habitudes et les façons de penser des blancs » (Commission de vérité et réconciliation du Canada [CVR], 2015, p. 3). Ce système a été qualifié de laboratoire et de chaîne de montage du système colonial (Boivin et Morin, 2007). Cette tentative d'assimilation forcée faisait fi du désir des enfants autochtones de conserver leurs identités culturelles (Ratel et Sioui, 2021). Au Québec, l'ouverture du premier pensionnat autochtone s'est effectuée en 1934, dans la région de la Baie-James (Goudet, 2016), avec un décalage attribuable à la faible concurrence interconfessionnelle entre les Églises catholique, anglicane et méthodiste, contrairement à la dynamique observée dans d'autres provinces canadiennes. La fermeture du dernier pensionnat autochtone au Québec est survenue en 1996. Au total, on compte environ douze pensionnats autochtones au Québec entre 1934 et 1996 (Hot, 2010 ; Lavoie, 2011).

Le système des pensionnats a été inspiré des pratiques assimilationnistes américaines (Fast et Collin-Vézina, 2010). Il avait pour mission de remplacer les aînés et les parents autochtones jugés incomptétents par l'Église (Kirmayer et al., 2003). Ainsi les enfants autochtones étaient séparés de leurs parents et de leurs communautés pour être envoyés dans des écoles éloignées de leur foyer. Ces établissements fonctionnaient selon un système de discipline stricte et de surveillance étroite, interdisant toute expression culturelle autochtone, qu'il s'agisse de la langue ou des croyances (Ratel et Sioui, 2021).

Les effets du projet d’assimilation mis en œuvre à travers les pensionnats autochtones ont été profondément destructeurs pour les communautés concernées. Ces établissements ont été le théâtre de nombreuses injustices, violences et traumatismes intergénérationnels, dont les séquelles perdurent encore aujourd’hui (Ratel et Sioui, 2021). Selon Kirkness (1999), plus de la moitié des enfants inscrits dans ces institutions n’en seraient jamais sortis vivants. La CVR (2015) estime qu’au moins 4 100 enfants sont décédés dans ces écoles, un nombre que plusieurs chercheurs jugent largement sous-estimé en raison du manque de registres officiels et de la dissimulation systématique de nombreux décès.

En 2008, le gouvernement canadien a présenté des excuses officielles et a mis en place, la même année, la CVR (Ratel et Sioui, 2021). Les travaux de cette commission ont abouti à la publication d’un rapport dans lequel les pensionnats sont qualifiés de manifestations d’un « génocide culturel ». En réponse à ces injustices historiques et dans un souci de réconciliation, en 1972, la Fraternité des Indiens du Canada³ adoptait une déclaration de principe intitulée « la maîtrise indienne de l’éducation indienne », qui visait à structurer autrement les services éducatifs destinés aux autochtones, notamment en reprenant en main la responsabilité des enseignements dispensés aux enfants autochtones (Ratel et Sioui, 2021). Au Québec, les enfants autochtones d’âge primaire ou secondaire fréquentent alors une école de bande (communauté non conventionnée), une école des communautés conventionnées ou une école non autochtone (publique ou privée) (Ratel et Sioui, 2021).

Depuis la mise en œuvre des appels à l’action de la CVR (2015), plusieurs provinces, dont le Québec, ont amorcé un processus de révision des programmes scolaires afin d’intégrer davantage les perspectives autochtones et les réalités historiques du colonialisme. Cette démarche vise non seulement à favoriser la réconciliation, mais aussi à repenser la place de la diversité culturelle et des savoirs autochtones dans l’éducation, en reconnaissant que ces savoirs contribuent à enrichir le vivre-ensemble et la compréhension mutuelle entre les peuples.

³ Il s’agit de l’ancêtre de l’assemblée des Premières Nations du Canada.

1.2.2 L'immigration au Québec : bref historique

Après la seconde guerre mondiale, le Canada fait face à une pénurie de main-d'œuvre et adopte des politiques migratoires plus structurées. Le gouvernement fédéral met sur pied un ministère de l'Immigration en 1950, ouvrant la porte à une immigration plus diversifiée. C'est dans ce contexte que les Belges, les Italiens, les Maghrébins et plusieurs autres groupes s'installent au Québec (Gaudet, 2020; Labelle, 2008). Cette immigration contribue à nouveau à enrichir la société québécoise sur les plans culturel, économique et linguistique.

Un peu plus tard, en 1977, la *Loi 101* renforçait la place du français, notamment dans le domaine de l'éducation. Depuis, au Québec, les élèves issus de l'immigration sont scolarisés, sauf rares exceptions, dans les écoles du réseau francophone (Armand, 2013). Par ailleurs en 2018-2019, 30,5 % des élèves québécois qui fréquentaient la formation générale étaient des jeunes issus de l'immigration, dont 11,1 % étaient des immigrants de première génération (nés l'extérieur du Canada) et 19,4 %, de deuxième génération (nés au Canada, mais dont au moins l'un des parents est né à l'extérieur du Canada) (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2020). C'est dans ce contexte que l'approche culturelle en éducation prend tout son sens, en proposant des stratégies et des principes visant à reconnaître, valoriser et intégrer la diversité.

De nos jours, le Québec continue d'accueillir une diversité croissante de personnes immigrantes. En 2023, le solde migratoire du Québec, incluant les migrations internationales et interprovinciales, a entraîné un gain net de 217 600 personnes à sa population, ce chiffre dépassant largement le record précédent de 2022 qui s'élevait à 150 700 personnes provenant de divers pays, dont la Chine, la France, la Syrie, l'Iran, l'Algérie et Haïti (Institut de la statistique du Québec, 2024). Ce flux migratoire apporte avec lui une pluralité grandissante au sein de la société québécoise, ce qui encourage la mise en place de politiques d'intégration dans différents domaines tels que la santé, l'emploi ainsi que l'éducation.

Selon Cadet et al. (2010), l'intégration linguistique, scolaire et sociale de la population migrante est un processus complexe et dynamique. Sa complexité renvoie à une réalité

plurielle : d'un côté, la population migrante, avec sa diversité de langues, de cultures d'origine, de racines historiques et géographiques, et de l'autre, la société québécoise, avec son histoire et sa mémoire plurielle, sa langue officielle et sa politique linguistique, sa culture, ses minorités et ses classes sociales (Yerochewski et al., 2022).

Comme l'illustre Beaudoin (2023), il s'avère nécessaire de reconnaître toutes les formes de diversité au sein de la société québécoise, dont la diversité ethnoculturelle. Mais ne pas considérer l'ensemble des formes de diversités contribue à invisibiliser des réalités vécues par certains groupes sociaux, ce qui renforce et perpétue les inégalités auxquelles ces groupes sociaux sont confrontés.

Dans ce contexte, l'éducation joue un rôle central en tant que vecteur de socialisation et de discussion des savoirs. L'école constitue ainsi « un maillon clé dans la construction d'une société inclusive » (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017, p. 69). Elle peut contribuer à la reconnaissance de cette diversité ou, au contraire, perpétuer des stéréotypes et des inégalités en omettant de refléter la pluralité des identités culturelles présentes dans la société québécoise.

1.2.3 L'approche culturelle en éducation

Selon Armand (2013), dans une société où les débats sur le vivre-ensemble sont régulièrement animés, il s'avère essentiel de doter le personnel enseignant d'outils facilitant la prise en compte de la diversité dans l'exercice de leur métier. Ce genre d'outils peut aussi servir à promouvoir une éducation interculturelle à l'échelle du Québec. Ainsi, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) adopte, dès 1998, *une Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (PISEI). Cette dernière met de l'avant la responsabilité des institutions de « favoriser, dès le départ, l'intégration – dans toutes les acceptations du terme – de l'élève nouvellement arrivé et de lui offrir ainsi les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves » (MEQ, 1998).

L’orientation culturelle qui sous-tend la réforme des programmes d’études du début des années 2000 au primaire et au secondaire prend racine dans les États généraux sur l’éducation, tenus entre 1995 et 1996, et qui ont mené à la publication de deux rapports déterminants. Le rapport Carbo (MEQ, 1994), produit lors de la phase préparatoire, a mis en lumière l’importance de renforcer la dimension culturelle de l’éducation, tandis que le rapport Inchauspé (MEQ, 1997), issu des recommandations finales, a explicitement inscrit l’approche culturelle comme un principe devant traverser l’ensemble des disciplines scolaires. Ces orientations ont été concrétisées par l’adoption du *Programme de formation de l’école québécoise* (PFEQ) au tournant des années 2000 (MEQ, 2006). Toujours en vigueur de nos jours, le programme structure, depuis, l’enseignement pour les trois cycles du primaire (Simard, 2024).

L’approche culturelle mise de l’avant par le PFEQ promeut l’intégration des ancrages culturels dans les apprentissages de l’élève, favorisant ainsi l’élargissement de sa vision du monde, la structuration de son identité et le développement de son pouvoir d’action (MEQ, 1997). Cette démarche vise à éveiller la conscience de l’élève à sa propre culture, tout en lui permettant de prendre du recul pour mieux la comprendre et s’ouvrir à lui-même, aux autres et au monde. Cela conduit à une transformation de ses représentations et de ses savoirs, qui deviennent les bases d’une culture en constante évolution (Sorin et al., 2007).

Selon Nadeau (2021), il s’avère essentiel que la personne enseignante s’approprie l’approche culturelle de l’enseignement afin de la mettre en œuvre efficacement en classe. En revanche, l’intégration d’éléments culturels dans les programmes d’études « ne suffit pas à elle seule à enrichir ces programmes. Il est également nécessaire d’intérioriser la vision qu’ils impliquent » (MEQ, 1997, p. 45).

1.2.4 L’intégration scolaire et l’éducation interculturelle

Le gouvernement du Québec soutient donc depuis plusieurs années que la formation du personnel scolaire constitue l’une des conditions essentielles à la mise en œuvre d’un système scolaire répondant aux principes de l’éducation interculturelle, soit de « savoir vivre

ensemble dans une société francophone démocratique et pluraliste » (MEQ, 1998, p. 23). La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998) affirme :

L'importance d'une formation « théorique et pratique » initiale et continue, et, si possible, obligatoire pour tout le personnel des établissements d'enseignement [...] afin de relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves (MEQ, 1998, p. 32-33).

Toutefois, une étude menée au Québec par Laroche-Audet et al. (2016) met en lumière l'écart persistant entre le référentiel de compétences utilisé dans la formation initiale du personnel enseignant (MEQ, 2001), qui valorise la diversité et encourage son intégration active en classe, et la réalité observée sur le terrain. Ce constat fait écho aux constats du Conseil supérieur de l'éducation (2015) qui souligne que, malgré une compréhension pragmatique du *Programme de formation de l'école québécoise* (PFEQ) par les acteurs scolaires, plusieurs obstacles freinent l'appropriation des réformes. Le Conseil rappelle en effet que le système scolaire québécois demeure l'un des plus inéquitables au Canada, une situation qui fragilise l'adhésion aux finalités éducatives et nuit à la mise en œuvre de pratiques inclusives et équitables. Dans ce contexte, il devient essentiel de repenser collectivement les objectifs curriculaires et de favoriser un dialogue constant entre les acteurs pour assurer une plus grande cohérence de même que plus de justice sociale et éducative.

Mettre en œuvre une approche culturelle de l'enseignement consiste, pour le personnel enseignant, à jouer le rôle de *passeur culturel* en intégrant des repères culturels au quotidien, en se préoccupant de la signification culturelle des apprentissages, en tissant des liens avec le bagage culturel des élèves, ou encore en leur ouvrant les portes d'une culture plus vaste à découvrir (Lepine et al., 2022). Lors de l'évaluation de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (PISEI) (MEQ, 1998), le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2014) a relevé certaines préoccupations concernant l'intégration de la diversité ethnoculturelle dans la pédagogie, la didactique et les programmes d'études. L'absence d'une formation systématique et obligatoire pour le personnel enseignant, en particulier, s'explique en partie par le fait que cette question n'est que partiellement prise en

compte dans le plus récent référentiel de compétences élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020). En effet, selon Lepine et al. (2022), les contenus des disciplines scolaires telles que le français et les mathématiques sont définis par les programmes d'études ministériels pour le primaire et le secondaire, ainsi que par les documents établissant la *Progression des apprentissages* (PDA) pour chaque niveau scolaire. En revanche, l'enrichissement culturel ne fait l'objet d'aucun encadrement officiel. Or, d'après le même groupe de chercheurs, « l'école devrait être un lieu par excellence de la démocratisation culturelle en suscitant chez l'élève le désir de culture » (Lepine et al., 2022).

Bien que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* fasse la promotion de l'égalité des chances, un constat est dressé : les élèves immigrants n'ont pas les mêmes chances de réussite et de diplomation que les élèves non immigrants (Mc Andrew et al., 2013). Les études réalisées au Québec et ailleurs au Canada indiquent que les élèves issus de l'immigration sont les plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaires (Bakhshaei, 2015 ; Escayg, 2010). Une enquête du MEQ (2020) démontre que sur la cohorte 2011-2012, les élèves issus de l'immigration de deuxième génération ont un taux de qualification supérieur à la moyenne au Québec (85,1 % contre 81,8 %). Cependant d'après la même enquête, dans le cas des élèves issus de l'immigration de première génération, le taux de qualification est plus faible (soit 78,3 %).

Ce phénomène de décrochage n'est pas limité aux seuls élèves immigrants, mais concerne également les élèves autochtones, dont les membres vivant hors réserve connaissent des taux de décrochage élevés. En 2012, une enquête auprès des peuples autochtones a révélé que 28 % des Premières Nations de 18 à 44 ans vivant hors réserve n'avaient pas obtenu leur diplôme d'études secondaires (DES) ou l'équivalent (Bougie et al., 2013). Les raisons du décrochage scolaire varient considérablement, notamment selon le sexe. En effet, les hommes abandonnent souvent pour aller travailler, tandis que les femmes sont davantage influencées par le désir de fonder une famille et d'en prendre soin (Bougie et al., 2013). Cette situation met en évidence le fait que, malgré les politiques d'intégration, les défis structurels

et les inégalités sociales continuent d'entraver la réussite scolaire des élèves immigrants et autochtones (Bougie et al., 2013).

En éducation, l'approche interculturelle, apparue dans les années 1960, a constitué une étape significative dans l'évolution des pratiques enseignantes en matière de diversité ethnoculturelle (Banks, 2008), et sera abordée plus en détail dans la section 2.7. Dans cette optique, il devient pertinent de s'interroger sur la manière dont cette diversité ethnoculturelle au Québec est représentée dans les outils didactiques choisis par le personnel enseignant. À ce titre, les manuels scolaires constituent un support privilégié pour analyser la place accordée à la diversité ethnoculturelle dans le discours éducatif. Ceux-ci font l'objet de la prochaine section.

1.3 LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DANS LES MANUELS SCOLAIRES QUÉBÉCOIS

Pour mieux comprendre la manière dont la diversité ethnoculturelle est abordée dans les manuels scolaires québécois, cette section aborde plusieurs dimensions complémentaires. Elle traite tout d'abord des fonctions et des rôles attribués aux manuels scolaires dans le contexte éducatif québécois, puis du processus d'approbation encadré par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Elle s'intéresse ensuite à la place qu'occupent concrètement ces outils en salle de classe, avant de situer l'ensemble dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ).

1.3.1 Les fonctions et rôles des manuels scolaires

Selon Choppin (1993), le manuel scolaire constitue un outil didactique qui véhicule des valeurs en fonction de son contenu et des objectifs politiques, moraux, religieux et idéologiques qui lui sont assignés. Il n'est donc jamais neutre. Son contenu est choisi et construit par des individus qui adoptent une certaine vision du monde (Daenzer, 2022). Dès 1991, Sleeter et Grant l'expliquent en utilisant la notion de « curriculum caché ». Ce concept

signifie entre autres qu'il y a toujours, derrière le contenu des manuels, une certaine représentation de la société qui met de l'avant certains groupes au détriment d'autres, légitimant la relation et le statut des groupes dominants. Ces représentations, souvent implicites, ont un impact direct sur les élèves, car ils peuvent rendre les élèves prédisposés à penser et à se conduire d'une certaine manière en n'offrant pas l'accès à des visions alternatives du monde (Brugeilles et Cromer, 2008).

Le curriculum caché participe également à la socialisation des élèves, car par l'entremise des images, des discours et du contenu des manuels, ces derniers intérioriseront des valeurs, des normes et des modèles de comportements sociaux (Brugeilles et Cromer, 2008). De plus, les élèves plus jeunes, dont l'esprit est encore en développement, considèrent facilement le contenu des manuels comme une « vérité », que l'on ne peut remettre en question (Fontanini, 2007). Comme le soulignent Lebrun et Niclot (2009), les manuels scolaires jouent un rôle crucial dans le système éducatif, servant d'interface entre différents éléments de l'éducation et de la société.

Affolter et al. (2023), le manuel scolaire est une œuvre particulière qui se distingue par plusieurs caractéristiques spécifiques. Sa singularité réside dans son processus de conception, son mode d'utilisation en classe, sa fonction éducative et son rôle dans le contexte sociopolitique. Selon les mêmes chercheurs, les connaissances qu'il contient, validées et publiées dans des manuels officiels, sont généralement perçues comme fiables et légitimes par le personnel enseignant, les élèves et leurs parents.

Pour Choppin (2005), le manuel scolaire exerce quatre fonctions principales : référentielle, instrumentale, idéologique et culturelle, ainsi que documentaire. Il est utilisé pour transmettre des connaissances disciplinaires et le personnel enseignant s'appuie sur celui-ci pour présenter des concepts de manière opérationnelle (Hasni et al., 2009) et pour soutenir les activités d'apprentissage par des cahiers d'activité (Baron et Bruillard, 1998 ; Margolin et Wozniak, 2009). Les manuels scolaires peuvent également servir d'outils d'évaluation (Margolin et Wozniak, 2009).

Les manuels scolaires soutiennent également le personnel enseignant en servant de médiateur entre les programmes officiels et la pratique en classe (Hasni et al., 2009 ; Kaspary, 2020) et en se conformant aux normes éducatives institutionnelles et gouvernementales. Les manuels scolaires fonctionnent comme des vecteurs de valeurs culturelles et sociales, reflétant les changements dans les systèmes didactiques et la culture scolaire (Margolinhas et Wozniak, 2009 ; Niclot, 1999).

Grünheid (2021) ajoute que, en tant qu'outils pédagogiques institutionnalisés et autorisés par l'État, les manuels scolaires intègrent des représentations qui reflètent une construction historique spécifique du sens commun hégémonique, ancrée dans la société ou la région concernée (Grünheid, 2021, p. 143). Plus qu'un simple outil éducatif, le manuel scolaire est conséquemment un objet culturel complexe. Il véhicule des savoirs, des normes, des valeurs et des idéologies, tout en incarnant les choix éducatifs et sociaux reconnus comme légitimes par l'État à une époque donnée (Knopke, 2011; Wiater, 2003).

En tant que produits socioculturels les manuels scolaires répondent aux attentes d'une société tout en étant influencés par des logiques commerciales. Le manuel est en effet aussi considéré comme un bien de consommation de sorte que des dynamiques économiques influencent non seulement le choix des contenus, mais aussi leur forme et leur accessibilité. Ces influences façonnent leur portée et contribuent à leur rôle dans la transmission des savoirs (Choppin, 1992 ; Gérard et Roegiers, 1993 ; Stray, 1993).

Ainsi, les manuels scolaires représentent un corpus de connaissances légitimées, servant de référence pour chaque génération d'élèves. Ils témoignent des valeurs sociales, des approches contemporaines des savoirs et des conceptions éducatives reconnues comme légitimes à un moment donné, tout en étant le produit d'interactions complexes entre dynamiques sociopolitiques, culturelles et économiques (Knopke, 2011; Wiater, 2003).

Selon Seguin (1989), l'élaboration des manuels scolaires repose sur une étude approfondie des besoins éducatifs qui s'appuient sur des aspects clés tels que les objectifs

des programmes d'enseignement, les priorités selon les niveaux d'études et les disciplines, la qualité éditoriale et les contraintes financières éventuelles. Ce processus exige la participation d'auteurs compétents et expérimentés, collaborant étroitement avec les responsables des programmes et les spécialistes en édition.

L'élaboration de manuels scolaires au Québec s'appuie sur les lignes directrices du Ministère (MELS, 2010) qui établit des critères d'évaluation dans trois domaines : le contenu pédagogique, les aspects matériels et les normes socioculturelles. Selon Lebrun et al. (2004), ces critères, demeurés pratiquement inchangés depuis 1979, continuent d'orienter l'approbation des manuels scolaires, malgré les réformes éducatives survenues par la suite. En résumé, les manuels scolaires sont conçus dans un contexte où les idéologies politiques, culturelles et économiques exercent une pression importante sur l'élaboration des contenus pédagogiques et didactiques. Les manuels scolaires se trouvent ainsi au carrefour de plusieurs influences : culturelles, sociales, éducatives et économiques (Aroq et Niclot, 2006 ; Niclot, 2003).

1.3.2 Le processus d'approbation des manuels scolaires

L'évaluation et la révision des manuels scolaires au Québec ont longtemps été influencées par des considérations idéologiques et institutionnelles. Ross (1969) souligne qu'entre 1853 et 1948, les réformes du contenu des manuels étaient principalement guidées par les valeurs dominantes de l'époque, les processus d'évaluation servant avant tout à légitimer les choix du système éducatif. Selon Mc Andrew et al. (2021), c'est en suivant les recommandations du MEQ que le Bureau d'approbation du matériel didactique (BAMD) a été mis sur pied en 1988. Ce bureau a ensuite élaboré une grille d'évaluation des manuels scolaires (MELS, 2010). Ainsi, conformément à l'article 462 de la *Loi sur l'instruction publique*, le ou la ministre a le pouvoir d'établir une liste de manuels et de matériel didactique approuvés, assurant ainsi que les ressources utilisées en classe répondent aux normes du Ministère (MEQ, 2010).

En s'appuyant sur des critères approuvés par le ou la ministre et alignés sur les orientations et contenus des programmes d'enseignement, le BAMD vise à garantir la qualité des ressources pédagogiques. Il publie et met également à jour la liste du matériel didactique approuvé (MELS, 2010) rendue disponible sur le site du Ministère⁴.

Pour approuver le matériel didactique utilisé dans les classes, le BAMD a élaboré des critères d'évaluation. Ces critères permettent d'assurer la qualité et la conformité du matériel didactique par rapport aux exigences éducatives. Ils sont appliqués par un comité d'experts qui analyse divers aspects du matériel afin de garantir son adéquation avec des principes pédagogiques, socioculturels et techniques définies par le Ministère (MELS, 2010), comme le tableau 1 l'illustre.

Tableau 1
Critères d'évaluation du matériel didactique

Aspects évalués	Description
Aspects pédagogiques	Vérifient la conformité avec les exigences du <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> .
Aspects socioculturels	S'assurent de la représentation équitable de la diversité québécoise et de l'absence de discrimination ou de sexism.
Aspects matériels	Évaluent la durabilité, la lisibilité et l'accessibilité de l'information.
Aspects publicitaires	Garantissent l'absence de publicité, notamment dans les composantes destinées aux élèves.
Exactitude des contenus religieux	Valident, avec le Secrétariat aux affaires religieuses (SAR), les ouvrages liés à l'enseignement religieux ou aux contenus connexes.
Aspects toponymiques	Contrôlent, avec la Commission de toponymie, le respect des règles et conventions toponymiques.

⁴ Voir à cette adresse pour le détail :
https://www.cubiq.ribg.gouv.qc.ca/notice?id=p%3A%3Ausmarcdef_0001251815&locale=fr

Aspects conventionnels	Vérifient la conformité aux règles linguistiques, aux normes de santé et de sécurité, ainsi qu'au système international d'unités (SI).
-------------------------------	--

En plus de devoir s'assurer que leur matériel didactique répond à l'ensemble de ces critères, les éditeurs doivent fournir des attestations de révision linguistique, scientifique et technique pour démontrer la conformité de leurs ressources. Cette démarche rigoureuse devrait, selon le (MEQ, 2010), garantir que les outils pédagogiques mis à la disposition des élèves et des personnes enseignantes répondent aux plus hauts standards de qualité.

Lebrun et al. (2004) montrent que, malgré des ajustements apparents dans les critères d'évaluation entre 1979 et 2001, la logique pédagogique dominante, fondée sur la transmission de savoirs prescrits et le remplacement progressif des savoirs culturels des élèves par ceux de l'école, demeure inchangée. De son côté, Éthier (2006), en analysant les manuels d'histoire de 1982 à 2006, observe que les mécanismes d'approbation en place ne visent pas réellement à encourager l'engagement politique ou à favoriser le développement de compétences critiques chez les élèves. Ainsi, bien que les critères et approches aient évolué au fil du temps, l'évaluation des manuels scolaires semble s'être inscrite dans une continuité où la validation des contenus répond davantage à des impératifs institutionnels qu'à une véritable transformation éducative.

Dans le cadre de ce projet, nous nous intéressons à la *dimension idéologique et culturelle* des manuels scolaires également appelée *dimension sociopolitique* (Affolter et al., 2023). Les manuels scolaires reflètent en effet « la conception culturelle qu'une société a d'elle-même ainsi que l'esprit du temps en matière de politique d'enseignement et de politique des disciplines » (Lippert et Mönter, 2021, p. 59).

Après avoir envisagé les manuels scolaires comme des produits porteurs d'enjeux idéologiques et culturels, il importe désormais d'examiner leur place concrète dans les pratiques pédagogiques en salle de classe.

1.3.3 La place accordée aux manuels scolaires en salle de classe

L'utilisation des manuels scolaires par le personnel enseignant varie considérablement en fonction leur degré d'autonomie professionnelle, de leurs croyances pédagogiques, ainsi que des ressources disponibles dans leur milieu scolaire (Adamina, 2017 ; Gräsel, 2010). Certains les exploitent pleinement en s'appuyant sur leur structure et leur approche pédagogique pour planifier leurs cours à long terme, comme sur une base trimestrielle ou annuelle. D'autres préfèrent les utiliser de manière plus sélective, en y puisant des images, des textes ou des exercices adaptés à leurs besoins spécifiques. Malgré les évolutions pédagogiques et didactiques, ainsi que la montée de l'enseignement numérique, les manuels scolaires conservent une place centrale. Ils jouent un rôle essentiel en établissant un lien entre les orientations politiques et leur application concrète en classe (Wiater, 2003).

En définitive, les manuels scolaires représentent un corpus de connaissances légitimées, servant de référence pour chaque génération d'élèves. Ils témoignent des valeurs sociales, des approches contemporaines des savoirs et des conceptions éducatives reconnues comme légitimes à un moment donné, tout en étant le produit d'interactions complexes entre dynamiques sociopolitiques, culturelles et économiques (Knopke, 2011 ; Wiater, 2003).

Dans un Québec qui prône l'interculturalité (Akkari et Radhouane, 2019), les manuels tentent de présenter la société à travers les valeurs qui lui sont associées, dont celles du rejet des préjugés et de l'antiracisme (Lebrun, 2007). En revanche, la meilleure façon d'intégrer les minorités culturelles reste un sujet de débat (Hirsch et Mc Andrew, 2013). Qualifié de sujet complexe et sensible, ce sont, selon Moisan et Hirsch (2022), des objets de savoir difficiles, mobilisant des valeurs et des représentations sociales qui sont complexes et multifacettes. L'intégration des minorités culturelles concerne entre autres les manières de vivre en société dans un contexte scolaire pluriel où il n'est pas toujours possible de jouir d'un consensus.

Comme le souligne Lory (2023), les manuels scolaires jouent un rôle crucial dans la représentation des cultures et des identités, influençant ainsi l'inclusion des élèves et leur

engagement scolaire. Une analyse approfondie de ceux-ci permettrait d'identifier les biais potentiels, qu'ils soient culturels, sociaux ou idéologiques, car, comme le soulignent Altbach et al. (1991, p. 257), « les manuels scolaires reflètent les concepts clés d'une culture nationale et sont souvent au centre de débats culturels ». L'objectif de ce projet est d'observer comment les manuels scolaires du nouveau programme de CCQ abordent un sujet aussi complexe et sensible que la diversité ethnoculturelle au Québec.

1.3.4 Le programme Culture et citoyenneté québécoise (CCQ)

Dans le but de mieux répondre aux besoins de la société québécoise, le MEQ a mis en place, en septembre 2024, le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ). Ce programme succède au programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR).

Hirsch et Jeffrey (2020), le programme antérieur ÉCR, mis en place en 2008, a suscité des oppositions de la part de trois groupes distincts. D'un côté, des universitaires adoptant une perspective multiculturaliste ou interculturelle ont soutenu le programme, estimant qu'il s'inscrivait dans un consensus autour de ses objectifs et de ses contenus. Celui-ci semblait également en accord avec les recommandations du rapport Bouchard et Taylor (2008). La commission de laquelle est issu ce rapport, officiellement nommée *Commission de consultation sur les pratiques d'accès à l'école publique reliées aux différences culturelles*, avait pour mandat d'examiner les tensions sociales liées à la diversité religieuse et culturelle, particulièrement dans le contexte québécois. Son rapport recommandait une approche dite de « laïcité ouverte », fondée sur la neutralité de l'État, la liberté de conscience, l'égalité entre les personnes citoyennes et la séparation des religions et de l'État, tout en reconnaissant la légitimité de certaines expressions religieuses dans la sphère publique (Bouchard et Taylor, 2008 ; Mahrouse, 2010).

À l'opposé, un deuxième groupe, prônant une conception plus stricte de la laïcité, s'opposait à toute forme d'enseignement religieux à l'école publique. Ces acteurs estimaient que l'éducation religieuse relevait de la sphère privée et du choix des parents, et que l'État devait se tenir à distance de toute expression confessionnelle dans le système éducatif

(Rocher et White, 2014). Cette position s'est traduite, quelques années plus tard, par la volonté d'instaurer une laïcité dite « fermée », à travers le projet de *Charte des valeurs québécoises* (projet de loi 60, 2013). Ce projet, porté par le gouvernement Marois, visait à interdire le port de signes religieux visibles pour l'ensemble des employés de l'État et à renforcer la neutralité religieuse des institutions publiques (Maclure, 2015). Enfin, un troisième groupe, composé de militantes féministes, a critiqué le programme ÉCR pour son absence de regard critique sur les rapports de pouvoir et les inégalités de genre présent dans certaines traditions religieuses (Hirsch et Jeffrey, 2020).

Outre ces contestations, d'autres enjeux ont compliqué la mise en œuvre du programme d'ÉCR, notamment au primaire, où la formation des personnes enseignantes consacrait trop peu d'heures à ce programme, ne leur permettant pas d'intégrer dans leur enseignement des compétences et des connaissances dites suffisantes (Hirsch et Jeffrey, 2020). En plus de ces défis organisationnels, le programme ÉCR souffrait d'un statut marginal dans le cursus scolaire, étant souvent perçu comme une « petite matière » et relégué au bas de l'échelle des priorités des établissements scolaires (Lebuis, 2010). Ces problèmes demeurent toutefois bien présents avec le nouveau programme CCQ. Ce dernier fait en effet face aux mêmes défis, notamment en ce qui concerne le temps alloué à son enseignement, qui limite considérablement la possibilité d'aborder en profondeur les différentes thématiques présentes dans le programme. De plus, la formation offerte aux personnels enseignants du primaire reste encore insuffisante, ce qui ne permet pas à la majorité d'acquérir une maîtrise solide des contenus du programme.

C'est dans ce contexte que le programme CCQ est introduit de manière obligatoire dans toutes les écoles du Québec en septembre 2024 (MEQ, 2023). Selon le MEQ (2023), le processus d'élaboration du programme CCQ, qui s'est déroulé entre 2020 et 2023, a été marqué par une consultation publique en ligne menée par le MEQ, à laquelle ont pris part environ 28 000 personnes répondantes. Ces dernières ont soumis diverses propositions de thèmes à intégrer dans le programme. Voici comment se présente le programme CCQ (2023) au primaire.

La société québécoise se distingue par son parcours historique singulier, la présence des Premiers Peuples, son territoire, sa langue officielle et son pluralisme ; elle est structurée par un État de droit laïque et démocratique [...] les conditions d'un vivre-ensemble et de la cohésion sociale se définissent à l'intersection du cadre commun de la reconnaissance de la diversité sociale et culturelle (MEQ, 2023, p. 3).

Le programme poursuit trois finalités principales : préparer les élèves à l'exercice de la citoyenneté québécoise, favoriser la reconnaissance de soi et de l'autre et promouvoir le bien commun par le dialogue et la pensée critique. Ainsi, le rôle de la personne enseignante serait d'agir en tant que médiateur d'élément de culture en suivant une démarche intégrative et critique (MEQ, 2023).

Au primaire, le programme s'articule autour de trois compétences progressives, soit *explorer des réalités culturelles* au 1^e cycle, *examiner des réalités culturelles* au 2^e cycle et *réfléchir de façon critique sur des réalités culturelles* au 3^e cycle (MEQ, 2023). Le programme CCQ s'inscrit principalement dans les disciplines de la sociologie et de la philosophie éthique (MEQ, 2023).

Jeffrey (2024), une consultation auprès d'un groupe de chercheurs a été faite avant la conception du programme. Après un examen approfondi, huit thèmes ont été retenus et intégrés dans le nouveau programme. Le premier thème, *la participation citoyenne et la démocratie* vise à former des personnes citoyennes engagées, capables de prendre part activement aux affaires publiques, sociales, politiques et démocratiques. Le deuxième thème, celui de *l'éducation juridique*, a pour objectif de développer chez les élèves des réflexes juridiques leur permettant de faire valoir leurs droits et responsabilités dans la société, tout en leur permettant d'agir de manière éclairée. Le thème de *l'écocitoyenneté*, troisième thème, cherche à sensibiliser les personnes citoyennes aux impacts de leurs comportements sur l'environnement, tout en encourageant le développement d'un jugement critique face aux enjeux environnementaux. En parallèle, *l'éducation à la sexualité*, qui constitue le quatrième thème, a pour but d'aider les élèves à mieux se comprendre, à établir des relations affectives respectueuses et à développer un esprit critique, un bon jugement et un sens des responsabilités dans leurs interactions. Le cinquième thème, celui du *développement de soi*

et des relations interpersonnelles, incite les élèves à mieux se connaître dans le but de développer des relations saines et harmonieuses, favorisant une santé mentale positive. En outre, le thème de *l'éthique*, sixième thème, invite à la réflexion sur les valeurs qui guident et motivent les actions individuelles, tout en abordant les règles de conduite fondamentales dans une société. Le septième thème, soit celui de *la citoyenneté numérique*, permet aux élèves de comprendre les droits et devoirs des personnes citoyennes dans l'espace numérique, en les incitant à un usage éthique et responsable des technologies. Enfin, le huitième thème, portant sur *la culture des sociétés*, vise à développer des comportements et des attitudes tolérantes à l'égard des différentes cultures, en prenant en compte la pluralité des valeurs et des croyances. Ce thème joue un rôle clé dans l'éducation à la diversité culturelle, en encourageant la compréhension de l'Autre, la déconstruction des préjugés et la valorisation du dialogue interculturel. Il constitue ainsi un moyen important pour la formation de citoyens et de citoyennes respectueuses, critiques et engagées dans une société pluraliste.

Dans le programme, les huit thèmes retenus sont présentés sous forme d'éléments de contenu. Les thématiques abordées au primaire comprennent des thèmes généraux (voir la figure 1 ci-dessous), subdivisés en sous-thèmes spécifiques pour chaque cycle. Les thèmes généraux au primaire sont les suivants : *la conscience de soi et la construction identitaire*, *les relations entre humains*, *la quête de sens*, *les relations entre humains et les environnements*, ainsi que *les médias et la vie numérique* (MEQ, 2023). Les sous-thèmes du programme CCQ varient selon le cycle et le niveau scolaire. Au 1^{er} cycle du primaire, les élèves de première année explorent les relations dans la famille et à l'école. En deuxième année, l'enseignement porte sur les rôles et responsabilités dans ces milieux, ainsi que sur la notion de civilité. Au 2^e cycle, les élèves de troisième année sont amenés à réfléchir aux différences et aux points communs entre les individus, ainsi qu'aux notions d'inclusion et d'exclusion. En quatrième année, les apprentissages portent sur l'appartenance culturelle et l'influence du groupe. Au 3^e cycle, en cinquième année, le programme aborde la diversité sociale, la culture partagée et l'expérience démocratique. Enfin, en sixième année, les élèves explorent les droits et libertés, de même que la participation sociale (MEQ, 2023), comme il est illustré dans la figure 1 qui suit.

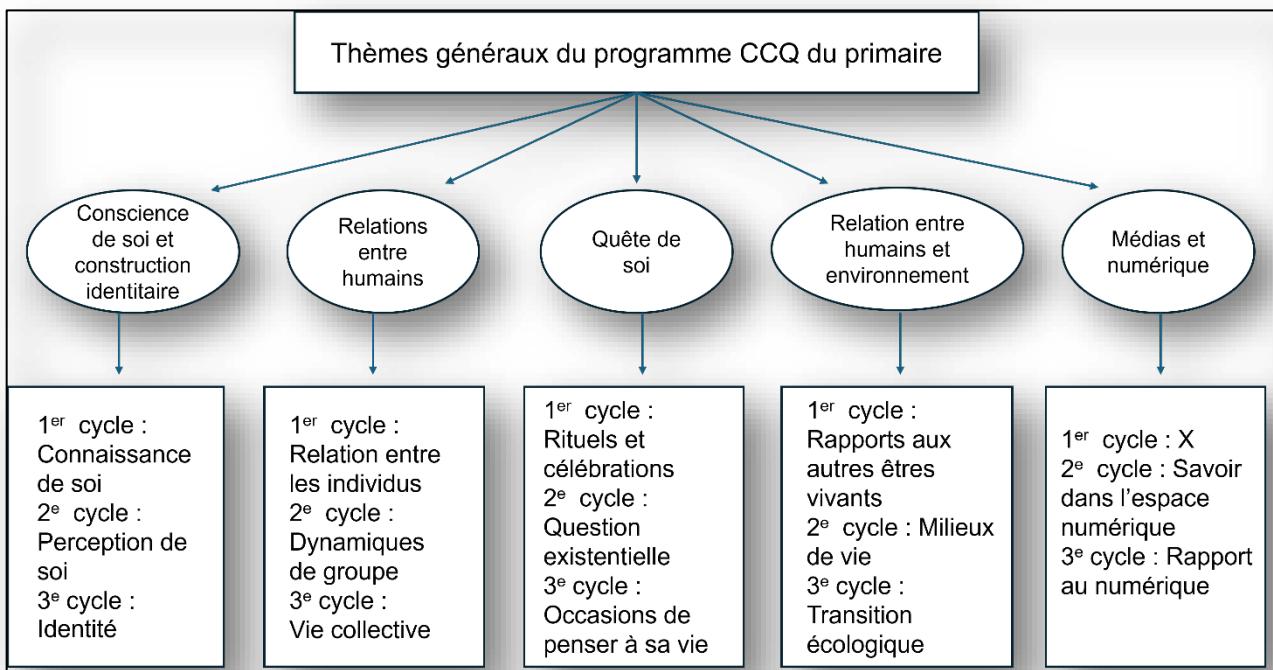


Figure 1. Les thèmes généraux et les sous-thèmes au primaire

Le programme CCQ offre également un annexe (3) visant à soutenir le personnel enseignant dans la prise en compte des réalités et des perspectives autochtones. Elle présente un portrait des Premiers Peuples du Québec, souligne la diversité de leurs langues, cultures, histoires et modes de vie et rappelle que les élèves autochtones peuvent être présents dans toutes les écoles, urbaines ou rurales. L'annexe insiste sur l'importance d'aborder ces réalités avec justesse et sensibilité, en évitant stéréotypes et préjugés, en tenant compte des effets intergénérationnels du colonialisme et des pensionnats autochtones (MEQ, 2023).

Dans le cadre de ce mémoire, l'intérêt se porte sur deux thèmes du programme CCQ. Le premier est *Conscience de soi et construction identitaire*, plus particulièrement le sous-thème *Identité* au 3^e cycle. Le second est *Relations entre humains*, à travers les sous-thèmes *Dynamique de groupe* au 2^e cycle et *Vie collective* au 3^e cycle. Ces sous-thèmes, tels qu'ils sont formulés dans le programme, constituent des points d'ancre à partir desquels les questions liées à la diversité ethnoculturelle sont le plus susceptibles d'être abordées.

1.4 LE TRAITEMENT DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DANS LE MANUEL SCOLAIRE : UN ÉTAT DES LIEUX

Afin de mieux comprendre les enjeux liés à la représentation de la diversité ethnoculturelle en éducation, et plus particulièrement dans les manuels scolaires, ainsi que l'impact de ces représentations sur les pratiques pédagogiques, il s'avère essentiel de se pencher sur ce qu'en dit la littérature scientifique. Lors d'une recension des écrits réalisée en novembre 2024⁵, plusieurs travaux menés principalement au Québec, en France, en Belgique et en Ontario ont été répertoriés⁶.

Plusieurs recherches, qui sont issues de cette recension et qui seront présentées dans cette section, ont examiné la manière dont les manuels scolaires abordent des enjeux liés à la diversité, aux inégalités sociales et à l'immigration. Au Québec, ces études portent sur divers types de manuels, notamment ceux d'*Éthique et culture religieuse* (ECR) du secondaire (Hirsch et Mc Andrew, 2013), d'*Histoire*, de *Géographie* et d'*Éducation économique* des années 1990 (McAndrew, 1986), ainsi que de *Langue française* (El-Hélou, 2006). Certaines analyses se sont également intéressées aux manuels approuvés par le ministère dans les années 2000 pour des disciplines telles que l'*Histoire*, la *Géographie*, l'*Éducation à la citoyenneté* et l'*Enseignement moral et religieux* (Oueslati et al., 2010). En Ontario, les recherches ont examiné les manuels d'*Étude sociale* (St-Pierre, 2016), de *Sciences* et de *Langue française* au secondaire (Eddy, 2015). À l'échelle internationale, des travaux ont

⁵ En novembre 2024, nous avons effectué une recension des écrits dans plusieurs bases de données, dont EBSCO, Érudit et Cairn, en utilisant les mots-clés suivants en français et en anglais et leurs synonymes : (élèves OR enfants OR jeune OR primaire OR écolier OR éducation); (manuel scolaire OR école élémentaire et secondaire OR recherche sur les programmes d'études OR manuels de sciences sociales); (culture et citoyenneté OR pluralisme culturel OR diversité dans l'éducation OR programme de formation à la diversité OR identité culturelle); (approche interculturelle OR éducation interculturelle OR éducation multiculturelle OR approche thématique en éducation OR éducation interdisciplinaire). Cette recherche a permis d'identifier plus de 300 études, mais que 13 concernent spécifiquement le contexte québécois.

⁶ Ces travaux ont été retenus parmi les nombreuses recherches recensées, car ils répondent aux objectifs de la présente analyse. Leur choix s'appuie sur des critères tels que les concepts mobilisés dans le cadre théorique, la pertinence du contexte d'étude (scolaire et québécois) et la nature du corpus analysé (manuels scolaires).

notamment été menés en Belgique et ont porté principalement sur les manuels d'*Histoire* du secondaire (Wagner et Tisserant, 2010) et en *Français* (Yasri-Labrique, 2019).

Au Québec, dès 1986, dans le cadre de ses travaux de recherche à propos de la politique d'éducation interculturelle et l'adaptation des contenus et programmes, McAndrew (1986) adopte une approche quantitative et qualitative en recensant la présence ou l'absence explicite de préjugés ethniques et de manifestations de racisme dans les manuels scolaires québécois des années 1990 d'*Histoire*, de *Géographie* et d'*Éducation économique* au secondaire. Son étude s'appuie sur une analyse thématique du contenu manifeste⁷ des manuels scolaires. Les résultats n'ont relevé ni préjugés ethniques, ni manifestations, explicites de racisme dans le contenu manifeste des 193 manuels scolaires québécois approuvés par le MEQ. Cependant, la chercheuse souligne que le traitement des thèmes liés au racisme, à l'immigration et à la réalité multiethnique y est complexe et évite les stéréotypes flagrants. Son étude met également en évidence un biais ethnocentrique persistant, soit celui de favoriser les préoccupations et perspectives du groupe majoritaire. Par exemple, le traitement de l'Islam et du monde musulman à l'échelle internationale y est présenté d'une façon moins stigmatisante qu'autrefois, demeure encore entachée d'erreurs factuelles et de biais ethnocentriques, notamment en ce qui concerne l'analyse de certains événements historiques (McAndrew, 1986).

El-Hélou (2006) qui examine les éléments folkloriques et matérialistes dans les manuels de langue française au Québec montre quant à elle que ces représentations peuvent empêcher les élèves de dépasser les apparences et de saisir les valeurs des populations concernées. En effet, en se concentrant surtout sur les aspects visibles comme les fêtes ou les objets, les manuels scolaires empêchent souvent les élèves d'accéder aux valeurs plus profondes qui structurent les cultures. Pourtant, chaque communauté porte à la fois des valeurs universelles et des valeurs qui lui sont propres. Les manuels scolaires gagneraient

⁷ Le contenu manifeste désigne ce qui est explicitement exprimé ou observable dans un texte ou un document (les mots utilisés ; les exemples donnés ; les images et illustrations ; les personnages mentionnés ; les événements historiques racontés).

ainsi, selon la personne chercheuse, à mieux faire connaître les valeurs des cultures du monde arabe et asiatique, afin d'enrichir la perspective interculturelle offerte aux élèves.

Dans une autre étude menée en 2010, un groupe de chercheurs, Oueslati et al. (2010), s'est penché sur la représentation de l'islam et des musulmans dans 88 manuels scolaires approuvés par le milieu scolaire ontarien et québécois en 2005 et 2006. Des manuels d'*Histoire*, de *Géographie*, d'*Éducation à la citoyenneté* et d'*Enseignement moral et religieux* ont fait l'objet d'une analyse de contenu thématique dans le but d'identifier la présence de stéréotypes et d'erreurs factuelles. Leur analyse met en lumière des lacunes importantes, telles que la persistance de stéréotypes, des erreurs factuelles et d'une vision monolithique de l'Islam. Les chercheurs soulignent, par exemple, un traitement problématique de certains concepts comme la charia, le jihad ou la polygamie, ainsi qu'un manque de distinction claire entre fondamentalisme et intégrisme religieux, ou encore entre fanatisme et extrémisme politique, des notions souvent mal comprises. Pour remédier aux lacunes observées, ils recommandent notamment une diversification des représentations, afin de mieux refléter la complexité interne de l'Islam.

Dans une approche similaire, Hirsch et Mc Andrew (2013) se sont intéressés à la manière dont le judaïsme est présenté dans les manuels scolaires d'*Éthique et culture religieuse* (ÉCR) au Québec. Leur analyse, combinant méthodes quantitatives et qualitatives, a permis d'identifier près de 160 extraits pertinents portant sur les pratiques religieuses, les rites, les symboles et la place de la communauté juive au Québec. S'appuyant sur une grille d'analyse adaptée de celle d'Oueslati et al. (2010), Hirsch et Mc Andrew (2013) examinent la fréquence et la présentation des thèmes abordés. Leur étude montre que, bien que le judaïsme soit mentionné dans les sections sur le patrimoine religieux québécois, il est souvent présenté de manière décontextualisée, avec une prédominance de références à des lieux emblématiques situés à l'étranger, comme le Mur des Lamentations à Jérusalem, plutôt qu'à des pratiques locales.

En Belgique, Wagner et Tisserant (2010) ont étudié la présence de stéréotypes liés au genre, à l'origine, au handicap, à l'orientation sexuelle et à l'âge dans les manuels scolaires

en communauté française de Belgique. Leur approche qualitative et exploratoire repose sur l’analyse du décret d’agrément, des observations en classe, des entretiens avec des personnes enseignantes et une analyse de contenu de 37 manuels d'*Histoire* du secondaire. Leurs résultats révèlent une faible utilisation des manuels approuvés par le personnel enseignant, qui privilégie d’autres supports pédagogiques plus interactifs. De plus, l’analyse met en évidence la persistance de stéréotypes, notamment une sous-représentation des minorités visibles et des personnes en situation de handicap, ainsi qu’une répartition genrée des rôles sociaux. Ces constats soulignent la nécessité d’une révision des manuels pour mieux refléter la diversité sociale et culturelle. Léonard et Yasri-Labrique (2019) privilégièrent quant à eux une analyse qualitative pour examiner les contenus culturels de manuels scolaires de *Français*, en France, mettant en lumière la manière parfois insuffisante avec laquelle certaines activités culturelles sont abordées. Ils notent notamment que ces ouvrages ne mettent pas suffisamment en avant la diversité interne du pays et négligent de représenter des territoires comme la France d’outre-mer.

Du côté de l’Ontario, St-Pierre (2016) se penche également sur la représentation des minorités culturelles dans neuf manuels scolaires d'*Étude sociale* de 5^e et 6^e années du primaire des écoles françaises de l’Ontario. St-Pierre (2016) adopte une analyse critique du discours pour examiner la représentation des autochtones dans ces manuels. L’analyse repose sur trois axes : la structure et les caractéristiques des manuels, la construction des personnages et les omissions. Cette approche permet d’identifier les biais présents dans les manuels et d’évaluer leur conformité aux articles 28, 29 et 30 de la Convention relative aux droits de l’enfant. Par exemple, une carte autochtone et une carte européenne mettent en évidence un biais quant à la représentation des compétences cartographiques. Cette comparaison visuelle n’est pas représentative des connaissances géographiques des membres de Premières Nations. En plus de la divergence entre les territoires dessinés, soit une partie du continent européen et un chemin entre des lacs de l’Ontario, le texte suggère que les Européens auraient aidé les autochtones à développer la cartographie.

Eddy (2015), pour sa part, explore la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les manuels de *Sciences* de 9^e et 10^e années en Ontario, en s'appuyant sur la typologie des approches de l'éducation multiculturelle de Banks (2008). L'éducation multiculturelle, telle que conceptualisée par Banks (2008), vise non seulement à reconnaître et valoriser la diversité culturelle, mais aussi à promouvoir l'égalité, la justice sociale et l'inclusion dans les pratiques pédagogiques et les contenus scolaires. S'appuyant sur une méthodologie d'analyse qualitative, soit celle de l'analyse du contenu, il examine la manière dont les savoirs non occidentaux sont intégrés dans les manuels. Il constate que, bien que les manuels analysés incluent des références aux minorités visibles et aux savoirs non occidentaux, ces contenus restent largement superficiels. Les croyances anciennes sont privilégiées au détriment des contributions scientifiques contemporaines des peuples non occidentaux, perpétuant ainsi une vision eurocentrée des sciences. De plus, les approches transformationnelles et les incitations à l'action sociale sont absentes, limitant la valorisation des perspectives des minorités. Ces constats soulignent la nécessité d'une meilleure intégration de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires.

On constate, à la lumière de ces études, qu'il persiste d'importants biais, des stéréotypes, des omissions ainsi que des représentations non équitables des groupes ethnoculturels dans les manuels scolaires. Ces représentations, souvent partielles ou eurocentrées, contribuent à une compréhension limitée de la diversité présente dans la société québécoise. C'est dans ce contexte qu'il devient pertinent de s'intéresser au contenu des manuels scolaires du nouveau programme CCQ pour l'enseignement primaire.

1.5 PROBLÈME DE RECHERCHE

La présente section vise à exposer le problème de recherche de ce mémoire. Elle précise également la pertinence scientifique et sociale de l'étude, en mettant en lumière les enjeux liés à la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires du programme CCQ.

1.5.1 Le problème de recherche

Afin d'éviter l'invisibilisation des réalités vécues par certains groupes sociaux vivant au Québec, il est nécessaire de reconnaître et de valoriser la diversité ethnoculturelle du Québec. Cette invisibilisation, lorsqu'elle a lieu, renforce et perpétue les inégalités auxquelles ces groupes sociaux sont confrontés (Beaudoin, 2023). Considérant le rôle central de l'éducation dans la socialisation des individus et des collectivités, une approche pertinente pour remédier à cette situation réside dans l'intégration de repères culturels comme des éléments symboliques, historiques ou linguistiques en classe. Cette intégration peut permettre aux élèves de s'identifier à des récits qui reflètent leur réalité.

Cependant, il apparaît que les formations initiales et continues du personnel enseignant se limitent souvent à une sensibilisation interculturelle, sans nécessairement miser sur le développement de compétences approfondies en matière d'éducation à la diversité (Lepine et al., 2022). Ce manque de formation spécifique ou ce faible sentiment de compétence pousse fréquemment le personnel enseignant à s'appuyer davantage sur les manuels scolaires, souvent achetés par les centres de services scolaires (CSS), comme principale ressource pédagogique.

Bien que les manuels scolaires soient des outils pédagogiques très mobilisés en classe et largement utilisés, ils portent également des biais idéologiques, culturels et socio-économiques qui influencent leur contenu et leur usage (Memaï et Rouag, 2017 ; Verdelhan-Bourgade, 2007). Ces biais contribuent à la marginalisation de certaines perspectives au sein du système éducatif. Par ailleurs, la pression exercée par des idéologies politiques et commerciales lors de leur conception accentue le risque de représentations partielles ou stéréotypées de la réalité sociale (Choppin, 1992 ; Verdelhan-Bourgade, 2007).

C'est dans ce contexte que le programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ), récemment implanté pour remplacer le programme *Éthique et culture religieuse* (ÉCR), représente un terrain d'étude particulièrement pertinent. Présenté comme porteur d'une

approche inclusive visant à favoriser la reconnaissance de la diversité et la participation citoyenne, il constitue un levier central de la socialisation civique et culturelle des jeunes générations (MEQ, 2023).

Le choix du primaire, et plus précisément des 2^e et 3^e cycles, s'explique par le fait que ces niveaux constituent une période charnière de développement identitaire et social. Les élèves y construisent leurs premières représentations du monde social et culturel à travers les ressources qui leur sont présentées, notamment les manuels scolaires. Étudier ces manuels permet donc de comprendre comment la diversité ethnoculturelle est représentée à un moment où se forment les premières attitudes envers l'altérité et la citoyenneté.

Ainsi, la présente recherche s'inscrit dans une perspective critique qui vise à examiner les représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels du programme CCQ destinés à la fin du primaire. Elle cherche à déterminer si ces ressources pédagogiques contribuent réellement à la valorisation de la pluralité culturelle ou si, au contraire, elles participent encore à la reproduction de biais et d'inégalités symboliques.

1.5.2 La question et l'objectif de recherche

À la lumière du problème de recherche identifié, le projet s'organise autour de la question de recherche suivante : **Comment les manuels scolaires de l'élève du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) du primaire du 2^e et du 3^e cycle représentent-ils la diversité ethnoculturelle ?**

L'objectif principal du projet de recherche est de donc décrire la diversité ethnoculturelle présente dans les premiers manuels scolaires de l'élève approuvés dans le cadre du nouveau programme CCQ au primaire.

1.6 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE DE LA RECHERCHE

Le but principal de la recherche est d’approfondir la compréhension des représentations ethnoculturelles, sans viser une intervention directe ou une solution concrète à court terme. Ainsi, cette recherche contribue à enrichir les connaissances scientifiques en éducation en cette matière.

La pertinence scientifique de ce projet réside ainsi dans sa capacité à collecter des données empiriques sur un sujet encore peu exploré. Bien que de nombreuses études aient examiné les manuels scolaires sous des angles idéologiques et culturels, aucune analyse spécifique ne semble avoir été menée sur les manuels scolaires de l’élève du programme CCQ du primaire (MEQ, 2023). De plus, il s’agit des premiers manuels de l’élève approuvés par le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) pour ce nouveau programme d’études.

La pertinence sociale de ce projet repose sur l’importance de pouvoir compter sur les manuels scolaires pour promouvoir l’inclusion et l’équité dans les institutions éducatives. L’analyse des manuels scolaires du programme CCQ vise à évaluer la représentation des réalités culturelles québécoises ainsi que la diversité des identités présentes dans la société québécoise. Ce travail permet d’examiner d’éventuelles omissions ou biais susceptibles de perpétuer des stéréotypes ou de marginaliser certaines populations.

CHAPITRE 2

CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Afin de comprendre comment est représentée la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires québécois, il apparaît nécessaire de clarifier les concepts mobilisés dans ce mémoire. En effet, des concepts ou notions tels que : la *culture*, l'*ethnicité*, le *vivre ensemble*, la *participation sociale*, les *valeurs*, les *stéréotypes et préjugés* et les *modèles de traitement de la diversité ethnoculturelle en éducation* sont fréquemment évoqués dans la littérature scientifique portant sur la diversité ethnoculturelle en éducation. De plus, les modèles de traitement de la diversité ethnoculturelle en éducation, bien que présents dans plusieurs cadres théoriques, ne font pas consensus au Canada et au Québec. Dans ce chapitre, les concepts clés de cette recherche sont d'abord définis en s'appuyant non seulement sur les écrits du champ de l'éducation, mais également sur ceux issus de disciplines diverses des sciences sociales telles que les études culturelles. Enfin, une section est consacrée aux modèles de traitement de la diversité ethnoculturelle en éducation, avec une mise en lumière du concept de compétence interculturelle et inclusive, mobilisé ici comme ancrage pour réfléchir à une éducation équitable et représentative. Ce travail de conceptualisation vise à établir une base solide pour l'analyse des manuels scolaires du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) dans une perspective critique de la diversité ethnoculturelle.

2.1 LA CULTURE

L'histoire de l'évolution du concept de culture remonte à quelques siècles. Dès 1871, l'anthropologue britannique Edward Burnett Tylor définit la culture comme :

Culture ou civilisation, pris dans le sens ethnologique le plus étendu, est ce tout complexe qui comprend la connaissance, les croyances, l'art, la morale, le droit, les coutumes et autres capacités ou habitudes acquises par l'homme en tant que membre de la société (Tylor, 1871, p.1).

Tylor (1871), considère la culture comme un phénomène collectif, le produit d'un processus d'apprentissage continu, qui englobe tout ce qui est appris, produit et créé par une société (Cuche, 2016). Cette idée est reprise par Rocher (1969) qui décrit la culture comme un ensemble cohérent de façons de penser, de ressentir et d'agir, qui, apprises et partagées par un groupe de personnes, servent souvent à former une collectivité distincte et particulière. Ainsi, la culture est à la fois un système de valeurs partagées et un outil de construction de l'identité collective.

Pour l'UNESCO (2001), dans la *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles*, la culture doit être considérée comme :

L'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 2001, p. 74).

Afin de mieux appréhender la notion de culture, le modèle de l'iceberg proposé par Hall (1976) a été retenu. Ce modèle distingue deux dimensions de la culture : une partie visible et une partie invisible.

D'après le modèle de l'iceberg, la partie émergée se compose de la partie visible qui représente environ 10 % de la culture et la partie immergée en représente 90 %. D'après le modèle de l'iceberg, la partie émergée se compose de façons d'agir dont les différents modes de vie, des lois et des coutumes, des méthodes techniques, des rituels, des comportements, des institutions et des langues. Quant à la partie immergée, elle se divise en deux sections. La première concerne les façons de penser comme les rôles de chacun, les savoirs, les normes, les idéologies, les croyances, la philosophie, le concept de soi et de l'autre et la religion. La seconde section correspond aux façons de ressentir à partir des symboles, des

valeurs, de la mémoire collective, des désirs, du sentiment d'appartenance, des aspirations profondes et des mythes (Gaudet, 2020).

Gaudet (2020) donne l'exemple de la culture immigrée qui est fréquemment appréhendée à travers la partie émergée de l'iceberg, se limitant généralement à la culture d'origine des individus. Cette perception réductrice fait écho au modèle de l'iceberg, où seule la portion visible de la culture est considérée, occultant ainsi toute la complexité et la profondeur de ses dimensions invisibles, pourtant fondamentales et en constante évolution.

Selon Akkari et Radhouane (2019), la culture ne se réduit pas à un ensemble de caractéristiques immobiles ; elle se manifeste à travers des symboles, des relations, des hiérarchies, des ambivalences, des tensions, des influences d'autres cultures et des ajustements constants. Comme l'indique Procher (1994) :

Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, sont évidemment essentielles à sa compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maîtriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté « tatoué », sa dimension « tigrée », son aspect « arlequin ». Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires (p. 10).

De nombreux chercheurs tels que Durkheim (2016), Geertz (1973), Malinowski (2013), Merton (1968), Radcliffe-Brown (1952), Rocher (1992) et Ting-Toomey et Dorjee (2018) ont souligné que la fonction principale de la culture est de permettre aux individus de se regrouper autour de traits distinctifs communs et d'établir des normes sociales partagées. Ces normes contribuent à créer un lien commun au sein d'une collectivité, ce qui, en retour, favorise la cohésion sociale et la survie des groupes humains, en particulier à travers des périodes de changement ou de crise (Deschênes, 2024).

Le programme CCQ définit également la culture d'une façon qui nous rappelle les différentes parties de l'iceberg de Gaudet (2020). Ainsi, la culture serait :

Un ensemble de manières de penser, de ressentir et d'agir, plus ou moins formalisées, qui sont partagées et permettent de réunir des individus en collectivités distinctes. Elle

englobe non seulement les arts et les lettres, mais aussi les modes de vie, les règles juridiques et politiques, ainsi que les traditions et les croyances. Cette définition souligne que la culture est à la fois un héritage transmis par les générations précédentes et un élément dynamique, en constante évolution, qui façonne l'avenir des collectivités (MEQ, 2023, p. 49).

En revanche, selon Thaman (1993), les programmes d'enseignement ont souvent tendance à uniformiser les différences culturelles en appliquant des approches standardisées. Ainsi, ce mémoire cherche à déterminer dans quelle mesure les manuels du programme *Culture et citoyenneté québécoise* rendent compte de la diversité des formes culturelles.

En somme, la culture constitue un système structurant à la fois partagé et mouvant, dont les dimensions visibles et invisibles doivent être prises en compte dans l'analyse critique des contenus scolaires.

2.1.1 La culture première et la culture seconde

Selon Dumont (1994), les jeunes enfants héritent d'une culture première, qui englobe des éléments tels que leurs croyances, leurs valeurs, leur langue, leur alimentation, leurs costumes et leurs traditions, transmises par leur famille et leur environnement, comme cela peut être le cas pour les Premiers Peuples. Cependant, à travers le processus éducatif visant à comprendre le monde, qui constitue la mission fondamentale de l'école, ces jeunes enfants sont exposés à une culture seconde. Celle-ci inclut les œuvres, les systèmes de significations et les univers symboliques produits par l'humanité, permettant ainsi de donner un sens élargi à leur expérience. Comme le souligne Laberge (1996b), l'émergence de l'art et de la science, représentant la culture seconde, permet de remettre en question la culture première ainsi que les évidences issues du sens commun. Ce processus intellectuel entraîne une remise en cause des certitudes liées à la culture première et aboutit à son dépassement par l'acquisition de nouvelles connaissances (Laberge, 1996b).

Dumont (1994) perçoit le système éducatif comme une étape essentielle dans l'intégration par l'individu de la culture seconde. Cette intégration implique à la fois une prise de distance et une réappropriation de la culture première. La mise à distance permet de

développer une réflexion critique sur celle-ci, tandis que la réappropriation intervient lorsque l’individu, enrichi par cette réflexion, adopte un regard transformé sur sa culture première. Ainsi, cette dynamique, qui peut favoriser l’éducation, aboutit à la construction, par l’individu, d’une culture seconde (Dumont, 1994).

L’école, en tant qu’institution, a pour mission de transmettre cette culture seconde, considérée comme commune et émancipatrice. Toutefois, ce processus implique une mise à distance critique de la culture première, parfois perçue comme allant de soi. Comme le souligne Laberge (1996a), cette dynamique permet à l’élève de remettre en question certaines évidences issues du sens commun, et d’ainsi construire un regard plus réflexif sur sa propre culture. De même, Dumont (1994) évoque un double mouvement, la mise à distance et la réappropriation de la culture première, enrichie par l’apport de la culture seconde. Ainsi, la distinction entre culture première et culture seconde permet de mieux comprendre le rôle de l’école dans la socialisation culturelle ainsi que les enjeux liés à la reconnaissance des divers parcours culturels dans les ressources pédagogiques.

2.1.2 L’identité culturelle

D’après Blanchet (2004), l’identité est un concept polymorphe que se partagent tant les approches scientifiques que les connaissances ordinaires. Pour Guerraoui et Troadec (2000), l’identité culturelle est « l’ensemble de caractéristiques que des sujets d’un même groupe partagent et mettent en avant pour se définir et se différencier des membres d’autres groupes » (Guerraoui et Troadec, 2000, p. 89).

Ce concept met en lumière la relation que l’individu entretient avec son environnement culturel et la manière dont celui-ci contribue à sa définition de soi (Ogay, 2001). Elle se fonde sur la culture en tant qu’ensemble de schèmes interprétatifs qui permettent à l’individu d’appréhender son environnement et de décoder les significations sociales des comportements, qu’ils soient les siens ou ceux des autres (Plivard, 2014).

La construction identitaire repose sur les aspects culturels qui y jouent un rôle central. Vinsonneau (2002) souligne que, pour construire leur identité, les individus s'appuient sur les matériaux fournis par leur environnement culturel : « La culture offre des ressources symboliques quasi inépuisables. Elle est un vivier de significations, élaborées et partagées » (Vinsonneau, 2002, p. 13). Ainsi, la culture constitue une source essentielle de significations permettant aux individus de se définir.

Memmi (1997) décrit l'identité culturelle comme une construction imaginaire fondée par un groupe humain à partir d'un système de valeurs. Cette identité est dynamique et fluctue selon les besoins individuels, les impératifs sociétaux et les conjonctures historiques. Memmi (1997) met de l'avant l'efficacité de l'identité culturelle, qui réside moins dans sa réalité tangible que dans son impact symbolique. Quant à Abou (1981), il associe l'identité culturelle à une identité globale, composée d'un large spectre d'identifications particulières liées à diverses instances. Il distingue l'identité culturelle de l'identité ethnique en affirmant que cette dernière dépend de l'interprétation historique du groupe. En revanche, l'identité culturelle est moins consciente et échappe davantage aux prises de positions idéologiques.

L'identité culturelle est donc une construction évolutive façonnée par les interactions culturelles, les contextes éducatifs et les dynamiques sociales, ce qui justifie une attention particulière à sa représentation dans les manuels scolaires.

2.2 L'ETHNICITÉ

L'ethnicité se définit comme « l'ensemble des traits, objets et productions symboliques dans lesquels une collectivité se reconnaît et par lesquels elle se fait reconnaître. [...] L'ethnicité, c'est donc tout ce qui nourrit un sentiment d'identité, d'appartenance et les expressions qui en résultent » (Bouchard, 1999, p. 319). Elle regroupe ainsi des caractéristiques culturelles ou symboliques partagées qui singularisent un groupe et renforcent son sentiment d'identité.

En revanche, pour Juteau (2015), l'ethnicité ne se limite pas à un ensemble de traits partagés par un groupe d'individus. Elle se construit à travers une frontière à double dimension, à la fois interne, définie par les communautés elles-mêmes et externe, influencée par les rapports de pouvoir et de domination entre les groupes. Les individus lui attribuent une signification subjective, contribuant ainsi à la construction de leur identité (Mc Andrew, 2011).

Pour Poutignat et Streiff-Fenart (1995), l'ethnicité a connu un essor significatif dans les sciences humaines, où elle est perçue comme une forme d'organisation sociale propre aux sociétés modernes. L'ethnicité prend tout son sens dans des contextes de pluralité culturelle, où le groupe ethnique émerge de relations interethniques et d'un besoin de différenciation culturelle. Ce groupe se définit par des caractéristiques distinctives, souvent absentes dans d'autres cultures, et qui renforcent son unicité. Ces traits incluent une histoire et un destin commun, un sentiment d'origine partagée et des attributs identitaires spécifiques.

Gosselin et Lavaud (2001) nuancent ces propos en décrivant le groupe ethnique comme une unité culturelle aux traits objectifs (langue, territoire, religion, voire phénotype). Toutefois, ils insistent sur le caractère fluctuant des frontières ethniques, qui varient selon les contextes sociaux et politiques. Par conséquent, selon ces chercheurs, l'ethnicité est une identité relative et évolutive, façonnée par les interactions et les transformations sociétales.

Selon Chalifoux (1993), bien que difficile à distinguer de la culture, l'ethnicité s'en démarque par son enracinement dans l'héritage ancestral de l'individu. Elle est décrite comme une « seconde nature inhérente, inévitable, immuable et tenue pour acquise » (Chalifoux, 1993, p. 18), en raison de son lien avec la naissance au sein d'un groupe partageant une histoire, un territoire, une culture, une langue et une religion.

Dans le domaine éducatif, le contexte français constitue un exemple révélateur des tensions entourant l'ethnicité et la diversité culturelle. Depuis 1989, les débats sur le port du voile à l'école ont mis en lumière ces enjeux, menant à l'adoption, en 2004, d'une loi interdisant les signes religieux ostentatoires dans les établissements publics (Mc Andrew,

2011). Bien que cette mesure vise à préserver l’unité républicaine et l’égalité entre élèves, elle soulève des critiques quant à son impact sur l’inclusion des minorités. Dans ce cas, le défi éducatif réside dans la recherche d’un équilibre entre les principes républicains et la prise en compte des identités multiples, afin d’assurer une intégration scolaire sans discrimination (Mc Andrew, 2011). Au Québec, bien que la *Loi sur la laïcité de l’État* (*Loi 21*), repose sur les principes suivants : la séparation de l’État et des religions, la neutralité religieuse de l’État, l’égalité de tous les citoyens et citoyennes, la liberté de conscience et la liberté de religion. Le cas de l’école Bedford, en octobre 2024, témoigne des tensions existant entre ces principes et la réalité du terrain (MEQ, 2024).

Ainsi, l’ethnicité, en tant que construction sociale liée à l’appartenance, éclaire les mécanismes de différenciation dans les contenus éducatifs et peut servir à interroger la place accordée à certains groupes dans les manuels scolaires.

2.3 LE VIVRE ENSEMBLE

Le vivre-ensemble désigne la capacité des membres d’une société pluraliste à coexister harmonieusement malgré leurs différences culturelles, linguistiques ou religieuses. Ce concept est devenu omniprésent dans le discours éducatif et politique, présenté comme une « exigence de notre époque » et la « clé de voûte de l’éducation pour le 21^e siècle » (Conseil de l’Europe, 2008). Pourtant, comme le soulignent Bouchard, Haeck et Plante (2021), le terme est souvent utilisé comme un *leitmotiv* sans être clairement défini, ce qui nécessite d’en expliciter les fondements théoriques.

Dans le contexte éducatif, le vivre-ensemble renvoie à un idéal de cohésion sociale fondé sur le respect mutuel, la reconnaissance de l’autre et la participation équitable de tous au bien commun. Apprendre à vivre ensemble est, selon l’UNESCO (1996), apprendre à vivre avec les autres, semblables et différents, c’est-à-dire inculquer simultanément le respect de la diversité et le sens de la solidarité humaine.

Sur le plan théorique, le vivre-ensemble est intimement lié aux notions de pluralisme et de citoyenneté démocratique. Il implique la capacité des individus et des groupes à construire une communauté politique inclusive où chacun se sent reconnu et respecté en dignité et en droits (Taylor, 1994). Cela passe par une compréhension réciproque des différentes appartances culturelles et par une volonté de dialoguer pour poursuivre le bien commun au-delà des différences. Dans une société marquée par une diversité grandissante, vivre ensemble suppose aussi une relecture inclusive de l'histoire collective et des récits identitaires. Comme l'observent Archambault et al. (2018), le vivre-ensemble suppose une reconnaissance d'une autre lecture de l'histoire, c'est-à-dire la prise en compte des perspectives minoritaires dans la construction du récit commun. Le vivre-ensemble avec les Premiers Peuples pourrait, par exemple, impliquer une réelle réflexion sur la défense des droits, sur la reconnaissance territoriale et sur la justice sociale.

En contexte québécois, le vivre-ensemble occupe une place centrale dans les orientations éducatives contemporaines. Potvin (2014) note un « large consensus » tant au Québec qu'à l'international sur l'importance de préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste et démocratique, l'école québécoise est ainsi investie de la mission explicite de former des personnes citoyennes capables de participer à une société diversifiée, dans le respect des valeurs communes et des droits de la personne.

Le nouveau programme CCQ s'inscrit directement dans cette visée. Il met de l'avant la reconnaissance de soi et de l'autre et la poursuite du bien commun comme finalités éducatives, afin que la classe devienne un espace dialogique où s'expérimente le vivre-ensemble dans une société démocratique (MEQ, 2023). Concrètement, cela signifie que les élèves sont amenés à développer l'empathie, la pensée critique et l'ouverture à l'autre, et à réfléchir aux conditions d'une cohabitation harmonieuse dans un contexte de diversité (MEQ, 2023).

2.4 LA PARTICIPATION SOCIALE

La participation sociale désigne le processus par lequel un individu ou un groupe s'implique activement dans la vie de la communauté et la prise de décision collective. D'un point de vue sociologique, on peut la définir comme « un processus par lequel une personne ou un groupe de personnes s'associe et prend part aux décisions et aux actions d'une entité ou d'un regroupement de niveaux plus global, relativement à un projet de plus ou moins grande envergure » (Rocque et al., 2002, p. 63). Autrement dit, la participation sociale englobe diverses formes d'engagement civique, communautaire, bénévole ou politique qui visent à influencer ou améliorer le bien commun. Elle peut se manifester par exemple par le bénévolat dans un organisme local, la contribution à un projet de quartier, la mobilisation pour une cause sociale, ou encore la simple implication des personnes citoyennes dans les débats publics et les instances démocratiques (Marchand et Laau-Laurin, 2024).

La participation sociale est à la fois un moyen d'intégration dans la société et un résultat de cette intégration. Plus les individus participent à la vie collective, plus les personnes renforcent leur sentiment d'appartenance et de confiance envers la société, ce qui à son tour consolide la cohésion sociale (Jenson, 1998). En effet, un haut degré de participation sociale dans une population est généralement corrélé à un fort capital social et à la vitalité démocratique de la communauté (Putnam, 2000). À l'inverse, l'exclusion ou la marginalisation de certains groupes peut se mesurer par la faible participation sociale de ses membres. Cette exclusion nuit à la fois à ces groupes, mais également à la société dans son ensemble en privant celle-ci de contributions potentielles et en fragilisant le tissu social (Lavoie et al., 2024).

En éducation, la participation sociale est valorisée comme une dimension essentielle de la formation citoyenne. L'école n'a pas seulement pour mission de transmettre des connaissances, elle doit aussi préparer les élèves à devenir des personnes citoyennes engagées, capables de participer de manière éclairée et constructive à la société. Cela s'inscrit dans la tradition de l'éducation à la citoyenneté active, qui vise à développer chez les jeunes

les compétences, attitudes et valeurs nécessaires pour exercer leurs droits et responsabilités civiques (Westheimer et Kahne, 2004). Comme le soulignent Éthier et Lefrançois (2014), une représentation pacifiée et dépolitisée de la citoyenneté, valorisant l'intégration harmonieuse au système existant plutôt que la remise en question des rapports de pouvoir ou la transformation sociale peut nuire à une réelle participation sociale. Cela peut être le cas, par exemple, lorsque les réflexions en lien avec une réelle considération de la voix des Premiers Peuples ne considèrent pas les rapports de pouvoir existants ou qui ont pu exister.

Le programme CCQ explicite d'ailleurs cette intention en encourageant la participation à la vie démocratique et en définissant la participation citoyenne comme l'engagement des individus au sein de leur collectivité dans un objectif de bien commun et de vivre-ensemble (MEQ, 2023). Ainsi, l'école québécoise cherche à former des élèves qui non seulement comprennent les enjeux de société, mais qui sont également disposés à s'impliquer pour y apporter des solutions (comme de s'exprimer dans un conseil étudiant, de mener un projet solidaire ou de débattre respectueusement de questions d'actualité en classe).

Borri-Anadon et al. (2023) notent à ce propos que certaines législations québécoises récentes, telles que la *Loi sur la laïcité de l'État* (*Loi 21*), ajoutent des entraves à la participation sociale effective de certains groupes minorisés, en compromettant leur sentiment d'inclusion et leur accès égal aux espaces publics. Ce constat rappelle que la participation sociale n'est pas qu'une question de volonté individuelle : elle dépend aussi d'un contexte social et politique qui peut être plus ou moins accueillant envers la diversité des participantes et participants.

En somme, la participation sociale constitue un indicateur clé de l'intégration et de la citoyenneté active en contexte de diversité. Dans le cadre de notre analyse critique, cette notion permettra d'examiner comment les manuels scolaires du programme CCQ encouragent (ou non), l'engagement civique et communautaire.

Or, la participation sociale ne peut être pleinement envisagée sans prendre en compte les valeurs qui la sous-tendent. La section suivante s'attardera ainsi aux valeurs mises de l'avant dans les manuels, en tant que fondements de la citoyenneté et du vivre ensemble.

2.5 LES VALEURS

Les valeurs peuvent être définies comme des principes fondamentaux, des idéaux ou des croyances collectives qui orientent les comportements individuels et les choix de société en fonction de ce qui est considéré comme souhaitable ou juste. Dans le champ de l'éthique et en sciences de l'éducation, les valeurs constituent des repères normatifs guidant nos jugements moraux et nos actions (Oser et Althof, 1994). Rocher (2012), quant à lui, définit les valeurs comme les manières d'être ou d'agir qu'une personne ou une collectivité recensent comme idéales.

Par exemple, des valeurs comme la liberté, l'égalité, le respect, la solidarité ou la justice servent de fondements aux lois et aux normes sociales, et sont transmises par les processus de socialisation. Le processus de socialisation est donc le mécanisme par lequel l'individu intérieurise, dès l'enfance, les valeurs et normes de ses milieux d'appartenance (famille, école, communauté) (MEQ, 2023).

Dans le contexte de la diversité ethnoculturelle, la question des valeurs prend une importance particulière. Elle soulève d'abord le défi du relativisme culturel. Toutes les cultures n'accordent pas la même priorité aux valeurs, et certaines pratiques ou croyances valorisées par un groupe peuvent entrer en conflit avec les valeurs dominantes de la société d'accueil ou avec des normes universelles (ex. égalité de genre, droits de l'enfant, liberté d'expression, etc.). Aussi, l'intégration des élèves de diverses origines ne signifie pas l'abandon de leurs valeurs culturelles, mais implique qu'ils soient initiés aux valeurs démocratiques de la société québécoise, afin de favoriser une coexistence harmonieuse tout en respectant leurs différences (UNESCO, 2009).

En éducation, les valeurs ne sont pas simplement enseignées de manière magistrale. Elles se transmettent entre autres par l'exemple, la discussion et la mise en pratique. Selon Tirri (2011), les élèves intègrent mieux les valeurs lorsqu'ils ont l'occasion de les expérimenter concrètement (à travers des activités coopératives qui illustrent la solidarité, ou des simulations de débats démocratiques qui incarnent la liberté d'expression et le respect d'autrui). Potvin (2017) indique que l'une des finalités qui font consensus dans le domaine de l'éducation à la diversité est précisément de développer chez les élèves des valeurs et comportements d'une citoyenneté responsable, ouverts à l'autre et ancrés dans les principes d'équité et de justice. Les travaux en éducation antiraciste, Potvin et Carr (1993) abondent dans le même sens, parlant de « valeur ajoutée » de telles approches en ce qu'elles renforcent chez tous les élèves des valeurs démocratiques bénéfiques à l'ensemble de la société.

La notion de valeur constitue un élément transversal crucial pour notre cadre d'analyse critique. Elle sert principalement à interroger comment et quelles valeurs sont promues par les manuels du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) dans le traitement de la diversité ethnoculturelle.

2.6 LES STÉRÉOTYPES ET PRÉJUGÉS

Dans le cadre de cette recherche, il est essentiel de discuter des stéréotypes et des préjugés, deux mécanismes cognitifs qui influencent profondément la perception de l'autre, car ils peuvent influencer la manière dont certaines cultures et groupes ethniques sont présentés ou invisibilisés.

Le concept de stéréotype a été introduit pour la première fois par Lippmann (1922) qui le définit comme des représentations mentales simplifiées servant à catégoriser autrui ou des groupes d'individus.

Les stéréotypes sont liés à des processus cognitifs. Comme le soulignent Sanchez-Mazas et al. (2012), les stéréotypes se présentent comme « un contenu social attribué à des

entités construites à travers le processus cognitif de catégorisation » (Sanchez-Mazas et al., 2012, p. 47). Les stéréotypes peuvent être activés de manière inconsciente et influencer involontairement les jugements ou les évaluations d'une personne. Bien que les stéréotypes puissent être perçus comme une forme de connaissance, ils demeurent simplificateurs et peuvent déformer la réalité (Delouvée et Wagner-Egger, 2022).

Contrairement aux stéréotypes, les préjugés comportent une dimension affective. En tant qu'attitudes, ils reflètent un jugement de valeur, souvent négatif, à l'encontre d'un groupe social ou d'un individu appartenant à ce groupe (Delouvée et Wagner-Egger, 2022). Les préjugés sont ainsi fortement marqués par des aspects émotionnels et affectifs. Gergen (1985) définit le préjugé comme une prédisposition à réagir défavorablement à l'égard d'une personne en raison de son appartenance à une classe ou une catégorie. Dans ce contexte, il devient nécessaire que l'éducation adopte des modèles de traitement de la diversité ethnoculturelle, la section suivante s'y attarde plus spécifiquement.

2.7 LES MODÈLES DE TRAITEMENT DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION

L'intégration culturelle et sociale renvoie au processus par lequel des individus ou des groupes, notamment issus de l'immigration ou de minorités ethnoculturelles, prennent pleinement leur place au sein de la société majoritaire sur les plans culturel, social et économique. Contrairement à l'assimilation, qui implique l'effacement de la différence au profit d'une homogénéisation complète, l'intégration se conçoit aujourd'hui comme un processus bidirectionnel et relationnel : il nécessite à la fois une adaptation de la part des nouveaux arrivants et un aménagement de la part de la société d'accueil (Berry, 1997 ; De Haas et al., 2019). Les politiques contemporaines mettent ainsi l'accent sur la responsabilité de la société d'accueil dans ce processus, reconnaissant que l'intégration nécessite de l'immigrant, comme de la société d'accueil, un engagement à long terme (Ministère des

communautés culturelles et de l’Immigration du Québec [MCCI], 1991). En d’autres termes, il s’agit d’un effort mutuel.

Au Québec, l’intégration a été érigée en principe central des politiques d’éducation et d’immigration depuis plusieurs décennies, dans le cadre d’une éducation interculturelle. Dans le domaine des sciences de l’éducation au Québec, le thème de la diversité ethnoculturelle est souvent abordé à travers une approche interculturelle fondée sur un paradigme d’acceptation de la pluralité et de l’hétérogénéité (Sanchez-Mazas et al., 2014). Cette approche de la pédagogie de la diversité cherche à prendre en compte toutes les différences, qu’elles soient culturelles, socio-économiques ou physiques, considérées comme des éléments constitutifs d’une diversité globale. Ces différences, initialement perçues de manière biologique ou sociale, deviennent, au fil des processus de distinction, des différences sociales (Sanchez-Mazas et al., 2014). Dans cette perspective, la pédagogie interculturelle ne s’adresse pas uniquement aux migrants, mais intègre une réflexion critique sur la diversité comme un objectif d’apprentissage à part entière, visant l’ensemble des élèves (Sieber et Bischoff, 2007).

L’approche interculturelle est ainsi définie comme un ensemble de modalités permettant de traiter la diversité ethnoculturelle au sein de l’école, prenant en compte toutes les formes de diversité, qu’elles soient régionales, migratoires ou linguistiques (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001).

L’approche interculturelle, qui a émergé dans les années 1960, a marqué une évolution importante des pratiques éducatives liées à la diversité ethnoculturelle (Banks, 2008). De manière générale, l’approche multiculturelle semble être plus présente dans les pays anglo-saxons, tandis que l’approche interculturelle prédomine au Québec, en Europe et en Amérique latine (Larochelle-Audet et al., 2021). Alors que l’approche multiculturelle se concentre principalement sur l’enseignement des autres cultures, l’approche interculturelle quant à elle met en avant la coexistence et le dialogue entre les cultures (UNESCO, 2006). L’UNESCO distingue comme suit les deux approches :

L'éducation multiculturelle recourt à un enseignement sur d'autres cultures afin d'obtenir l'acceptation ou, du moins, la tolérance de ces cultures, alors que l'éducation interculturelle vise à aller au-delà d'une coexistence passive pour parvenir à des modalités progressives et durables de coexistence dans des sociétés multiculturelles grâce à l'instauration d'une compréhension, d'un respect et d'un dialogue entre les différents groupes culturels (UNESCO, 2006, p. 18).

Akkari et Radhouane (2019) proposent quant à eux deux métaphores pour distinguer ces approches. L'approche multiculturelle est représentée par une mosaïque, symbolisant une séparation des éléments qui composent l'ensemble, bien que celui-ci demeure harmonieux. Quant à elle, l'approche interculturelle est illustrée par un tapis tissé, où les fils sont liés entre eux, formant des motifs harmonieux.

Les approches interculturelles en éducation visent, avant tout, à promouvoir l'égalité, l'équité et la diversité à tous les niveaux du système éducatif, reconnaissant l'hétérogénéité des sociétés comme étant désormais la norme (Akkari et Radhouane, 2019). Dès 1993, Pagé et ses collaborateurs ont identifié trois objectifs principaux de l'éducation interculturelle : la reconnaissance et l'acceptation du pluralisme culturel comme une réalité sociale, la contribution à l'instauration d'une société d'égalité des droits et d'équité et la participation à l'établissement de relations interethniques harmonieuses (Pagé et al., 1993).

Cependant, malgré l'importance de l'éducation interculturelle pour favoriser l'inclusion et l'égalité, les formations initiales et continues des personnes enseignantes semblent se limiter à une sensibilisation interculturelle⁸ (McAndrew, 2011), ce qui constituera un axe important de la présente étude. En effet, l'approche interculturelle pourrait renforcer des généralités figées sur les cultures, au lieu de développer des compétences

⁸ La sensibilisation interculturelle renvoie à une première étape du développement des compétences interculturelles. Elle vise principalement à faire prendre conscience aux personnes enseignantes de la présence de la diversité culturelle dans leurs milieux et à favoriser une attitude d'ouverture, de tolérance et de respect envers les différences. Toutefois, cette approche demeure souvent superficielle et descriptive, puisqu'elle ne conduit pas nécessairement à une remise en question des pratiques pédagogiques, des rapports de pouvoir ou des inégalités structurelles qui traversent le milieu scolaire (McAndrew, 2011).

interculturelles permettant un enseignement véritablement inclusif, adapté à la diversité des élèves (Choudhury et El-Ghadban, 2018 ; UNESCO, 2018).

L’approche interculturelle fournit un cadre analytique pertinent pour cette recherche, car elle permet de penser les manuels scolaires comme des lieux de dialogue ou d’absence de dialogue entre les cultures. Dans cette perspective, la section suivante portera sur la compétence interculturelle et inclusive, envisagée comme une mise en œuvre concrète des principes de l’approche interculturelle en milieu scolaire.

2.7.1 La compétence interculturelle et inclusive

La compétence interculturelle et inclusive est décrite comme une compétence transversale du référentiel de compétences professionnelles ministériel que doivent maîtriser les personnes enseignantes (MESS, 2020). Larochelle-Audet et al. (2021), elle se décline en six dimensions essentielles qui encadrent les pratiques enseignantes et visent à promouvoir une éducation équitable tout en luttant contre les inégalités dans un contexte scolaire diversifié.

La première dimension invite le personnel enseignant, en formation ou en exercice, à adopter une posture réflexive et critique envers les savoirs et pratiques scolaires susceptibles d’engendrer exclusion et discrimination. Cette réflexion nécessite des connaissances en sociologie, notamment sur des thématiques telles que le racisme, l’islamophobie, l’immigration ou encore les dynamiques d’inclusion ou d’exclusion, ainsi qu’une prise de conscience des inégalités locales et mondiales afin de mieux comprendre les priviléges et les injustices. Or, les manuels scolaires, en tant que vecteurs de savoirs prescrits, peuvent aussi véhiculer ou mettre en cause ces dynamiques d’exclusion : leur analyse devient dès lors un outil pertinent pour soutenir cette posture réflexive. Dans la continuité de cette prise de conscience, la deuxième dimension insiste sur l’engagement actif des personnes enseignantes contre les discriminations. Il ne s’agit pas seulement d’adopter des attitudes inclusives, mais aussi de transformer activement ses propres perceptions et pratiques, jusqu’à s’inscrire dans une démarche militante visant à réformer les structures responsables des inégalités (Apple et

Beane, 2007 ; Laroche-Audet et al., 2021 ; Nieto, 2009). À ce titre, les contenus des manuels scolaires, en tant que reflets partiels d'une réalité sociale, peuvent soit renforcer les biais systémiques, soit servir de point d'appui pour encourager une réflexion critique sur les normes dominantes, contribuant ainsi à cet engagement.

Cette dynamique se traduit ensuite dans les pratiques pédagogiques, la troisième dimension prônant un enseignement culturellement pertinent qui valorise les savoirs et réalités des élèves afin de favoriser leur participation et leur réussite (Gay, 2018 ; Laroche-Audet et al., 2021). Cela implique également de s'interroger sur la représentation des diverses cultures dans les ressources utilisées en classe, dont les manuels scolaires, afin d'assurer une reconnaissance équitable des réalités vécues par tous les élèves. Quant à la quatrième dimension, elle met l'accent sur l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains. Elle encourage des pratiques inclusives telles que le questionnement, l'apprentissage coopératif et la participation communautaire, des approches qui contribuent à renforcer la confiance des élèves ainsi que le respect des droits fondamentaux (Banks, 2014; Booth et Ainscow, 2002 ; Laroche-Audet et al., 2021). En ce sens, les manuels scolaires du programme CCQ, qui visent à développer la citoyenneté chez les élèves, constituent un terrain privilégié pour analyser comment ces dimensions sont traduites concrètement dans les contenus proposés.

Toutefois, l'inclusion scolaire ne repose pas uniquement sur les interactions en classe ; elle implique également une collaboration étroite avec les familles et la communauté. La cinquième dimension souligne ainsi l'importance d'intégrer les savoirs familiaux dans l'éducation afin de renforcer le sentiment d'appartenance et la participation des élèves issus de minorités. Pour y parvenir, les personnes enseignantes doivent développer des compétences en communication interculturelle et mettre en place des stratégies collaboratives favorisant un dialogue ouvert entre l'école, les élèves et leurs familles (Laroche-Audet et al., 2021 ; Nieto, 2009). Dans cette optique, les contenus des manuels scolaires peuvent jouer un rôle de médiation culturelle, à condition qu'ils fassent place aux diverses réalités sociales, culturelles et familiales représentées dans la société québécoise. La

dernière dimension met en évidence la nécessité d'un développement professionnel continu en matière de compétences interculturelles et inclusives. La formation initiale des personnes enseignantes étant insuffisante, la formation continue et les expériences immersives dans des milieux diversifiés constituent des leviers essentiels pour améliorer les pratiques enseignantes et répondre aux réalités changeantes des environnements scolaires (Larochelle-Audet et al., 2021). Une meilleure compréhension critique du rôle que jouent les manuels scolaires dans la socialisation culturelle des élèves peut ainsi enrichir ces parcours de formation continue, en outillant le personnel enseignant pour mieux évaluer et choisir les ressources pédagogiques qu'ils utilisent.

L'ensemble de ces dimensions offre un cadre structurant pour le développement des compétences interculturelles et inclusives du personnel enseignant. En les intégrant à leurs pratiques, ils peuvent mieux répondre aux défis posés par la diversité culturelle en milieu scolaire et favoriser une éducation plus équitable pour l'ensemble des élèves.

Au regard du contexte québécois dans lequel cette recherche se déroule, ainsi que du sujet traité, l'approche interculturelle apparaît comme étant la plus adaptée. Ce modèle permet en effet de tenir compte des réalités sociales, culturelles et linguistiques spécifiques du Québec, tout en favorisant la compréhension et l'analyse des dynamiques de diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires de l'élève du programme CCQ. L'approche interculturelle repose sur l'idée que les interactions entre les différentes composantes culturelles d'une société doivent être analysées de manière dynamique, en tenant compte des processus d'échange, de négociation et de transformation mutuelle (Akkari et Radhouane, 2019).

Dans cette perspective, la culture ne se limite pas aux manifestations visibles et directement observables, mais elle englobe également des dimensions plus profondes et implicites. C'est pourquoi le modèle de l'iceberg de Hall (1976) a été retenu. Il illustre cette dualité en distinguant deux niveaux de culture : une partie émergée, représentant environ 10 % de la culture, et une partie immergée, qui en constitue près de 90 %.

Cette recherche s'inscrit donc dans une perspective critique de l'éducation à la diversité ethnoculturelle, et mobilise de surcroit plusieurs concepts clés afin d'analyser le contenu des manuels scolaires du programme CCQ. L'analyse repose principalement sur les notions de *culture*, *identité culturelle*, *ethnicité*, *stéréotypes et préjugés*, *intégration culturelle et sociale*, *valeurs*, *vivre-ensemble* et *participation sociale*. Mobiliser la compétence interculturelle et inclusive comme cadre d'analyse permet de dépasser la seule description des contenus pour évaluer dans quelle mesure les manuels du programme CCQ contribuent à une éducation équitable, critique et représentative de la diversité. De plus, l'ensemble de ces concepts fournit une assise théorique rigoureuse pour analyser les manuels scolaires du programme CCQ. En croisant les notions de culture, d'ethnicité, de valeurs, de vivre ensemble, de participation sociale et de stéréotype et préjugés avec l'approche interculturelle (voir la figure 2), cette recherche s'inscrit dans une perspective critique visant à comprendre comment la diversité ethnoculturelle est représentée ou non dans les manuels scolaires.

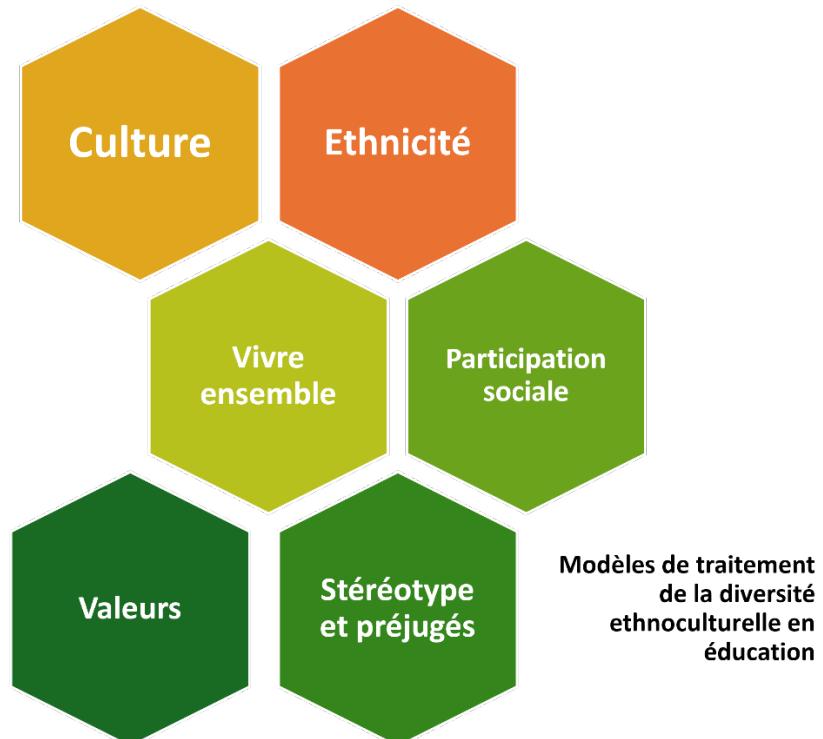


Figure 2. Les notions et concepts clés de cette recherche

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Ce troisième chapitre est consacré à la présentation de la méthodologie retenue pour cette recherche. Il vise à expliciter les choix méthodologiques qui permettent de répondre de manière cohérente à l'objectif général et à la question de recherche. La première section présente un retour sur les objectifs de la recherche ainsi que sur la question qui l'oriente. La deuxième section propose quant à elle une synthèse des approches méthodologiques mobilisées dans des recherches antérieures portant sur l'analyse de manuels scolaires. Dans la troisième section, cette mise en perspective permet de justifier le recours à une recherche qualitative descriptive, particulièrement adaptée à l'étude de contenus discursifs tels que les textes et les images présents dans les manuels scolaires.

La quatrième section présente le choix du corpus retenu pour l'analyse, en précisant les collections de manuels scolaires sélectionnées, les critères de sélection et les caractéristiques des documents. La recherche s'appuie sur une analyse qualitative de type thématique, qui permet de dégager des régularités de sens à travers les différentes unités de sens repérées dans les manuels scolaires analysés. Les fondements de l'analyse thématique sont détaillés dans la cinquième section. Cette section présente également les étapes du processus d'analyse ainsi que les considérations liées à l'interprétation des données. Finalement, la sixième section présente les critères de scientificité de cette recherche.

3.1 RETOUR SUR L'OBJECTIF ET LA QUESTION DE RECHERCHE

Comme précisé dans le premier chapitre, l'objectif de cette recherche est de décrire la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires de l'élève utilisés dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) du 2^e et du 3^e cycle du

primaire. La question générale de la recherche est formulée comme suit : **comment les manuels scolaires de l'élève du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) du 2^e et du 3^e cycle du primaire représentent-ils la diversité ethnoculturelle ?**

Cette recherche s'inscrit dans une démarche de nature descriptive, visant à brosser un portrait global et détaillé des différentes formes de diversité ethnoculturelle présentes dans les manuels de l'élève approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) pour le programme CCQ. L'analyse se concentre sur les sections du manuel de l'élève traitant des thèmes *Conscience de soi et construction identitaire* et *Relations entre humains*, qui sont les plus susceptibles d'aborder la diversité ethnoculturelle, notamment à travers des contenus liés aux pratiques culturelles, aux appartenances identitaires ou encore aux représentations du vivre-ensemble. En effet, selon les orientations du programme CCQ, ces thèmes visent à amener les élèves à reconnaître et à comprendre la pluralité des cultures présentes au sein de la société québécoise.

3.2 LES PRATIQUES MÉTHODOLOGIQUES UTILISÉES POUR L'ANALYSE DE MANUELS SCOLAIRES

Plusieurs types d'analyse pourraient inspirer ce travail de recherche. Dans la littérature consultée au cours des différentes vagues de recensions des écrits, lorsqu'elles s'intéressent aux manuels scolaires, les personnes chercheuses recourent généralement à une méthodologie qualitative et plus spécifiquement, à l'analyse thématique, à l'analyse de discours ou à l'analyse de contenu. À titre d'exemple, Oueslati et al. (2010) ont privilégié une analyse qualitative approfondie du contenu d'extraits sélectionnés de manuels de langue française utilisés jusqu'en 2006 au Québec. Ces extraits portaient sur des matières telles que la langue, l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté, l'enseignement moral et religieux catholique, ainsi que l'enseignement moral et religieux protestant. Cette analyse qualitative a été enrichie par une approche quantitative globale permettant d'approfondir la question du traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels québécois. L'approche

quantitative globale s'est concentrée sur le dénombrement des extraits pertinents pour éclairer les tendances générales.

De manière similaire, Hirsch (2011) a d'abord réalisé une analyse qualitative de contenu des manuels scolaires d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté* du premier cycle du secondaire au Québec. L'analyse de contenu a d'abord été amorcée par une approche quantitative, consistant à comparer le nombre de pages consacrées à l'Holocauste ainsi que le nombre et la nature des images utilisées. Toutefois, cette première approche s'est révélée insuffisante pour dégager des tendances significatives, car les variations entre les manuels étaient minimes. Face à cette limite, l'étude s'est orientée vers une analyse qualitative approfondie du contenu des manuels. Deux grilles d'analyse ont été élaborées afin d'examiner les repères culturels présents dans les manuels ainsi que la manière dont les extraits sélectionnés abordent l'Holocauste. La première grille porte sur la présence et le traitement des repères culturels identifiés dans le programme scolaire, tandis que la seconde vise à évaluer la richesse du contenu en fonction de considérations pédagogiques reconnues comme essentielles pour un apprentissage éclairé de l'Holocauste. Enfin, la recherche s'attarde à comparer le contenu des manuels avec les attentes du programme d'*Histoire et d'éducation à la citoyenneté*. Cette comparaison permet d'identifier les écarts entre les orientations officielles et leur mise en œuvre dans les manuels scolaires.

Altidor (2022) quant à lui a privilégié une approche qualitative ancrée dans l'analyse critique du discours et l'analyse de contenu thématique. Cette démarche s'appuie sur un modèle inductif pour décoder les représentations des Noir·es dans les manuels d'histoire du programme québécois d'*Histoire et éducation à la citoyenneté* (HEC). Le processus de recherche mobilise des grilles thématiques (qui portent sur le commerce triangulaire et la traite atlantique ainsi que le colonialisme et les violences instituées). Ensuite, pour chaque thème, sont identifiés dans les textes et les images des manuels, les passages liés à des indicateurs des grilles (présence ou absence de voix noires, références culturelles, impasse sur certains événements historiques, etc.). Cette démarche permet de relever les dimensions implicites des discours véhiculés dans les manuels analysés.

Tout comme Altidor (2022), la présente recherche adopte une approche qualitative et fait appel à une analyse thématique. Toutefois, un modèle plus inductif est utilisé, visant ainsi à analyser de manière approfondie les manuels scolaires du corpus et à identifier les thèmes émergents. Le tableau suivant propose un aperçu synthétique des recherches examinées.

Tableau 2
Synthèse des recherches examinées

Étude	Méthodologie	Corpus	Objectifs principaux	Particularités méthodologiques
Oueslati et al. (2010)	Analyse qualitative + quantification globale	Manuels de Français, langue d'enseignement	Étudier le traitement de l'islam et des musulmanes	Grille inductive pour corpus varié
Hirsch (2011)	Analyse quantitative puis qualitative	Manuels d' <i>Histoire et Éducation à la citoyenneté</i>	Analyser la représentation de l'Holocauste	Deux grilles complémentaires + comparaison au programme
Altidor (2022)	Analyse qualitative critique du discours + contenu thématique inductif	Manuels d' <i>Histoire du Québec et du Canada</i>	Représentations des personnes noires	Grilles thématiques sur traité, colonialisme, silences
McAndrew (1986)	Analyse qualitative	Manuels de Français québécois	Étudier la diversité culturelle/ ethnique/raciale	Grille d'analyse ethnocentrique

3.3 LA RECHERCHE QUALITATIVE

Selon Karsenti et Savoie-Zajc (2018), il existe deux grandes approches en recherche en sciences de l'éducation : l'approche qualitative et l'approche quantitative. La recherche quantitative consiste à formuler des hypothèses en amont de l'étude et à chercher à les vérifier. En revanche, la recherche qualitative vise principalement à recueillir des données permettant de décrire, de comprendre ou d'expliquer des situations pertinentes en lien avec une question et un problème de recherche.

Cette dernière approche permet d'examiner des phénomènes sociaux situés dans un contexte spécifique, en mettant en lumière les relations, influences et représentations qui émergent de ces phénomènes au fil du temps. Gaudet et Robert (2018), les phénomènes sociaux sont complexes et ne peuvent être réduits à des lois universelles, comme c'est souvent le cas en sciences naturelles. L'un des objectifs d'une approche qualitative est d'obtenir un savoir davantage localisé, détaillé et contextuel, qui peut, par exemple, nourrir la réflexion sur les pratiques pédagogiques ou les politiques éducatives (Gaudet et Robert, 2018). Pour les fins du présent projet, une approche qualitative est privilégiée, en raison de l'analyse thématique des manuels scolaires dans leurs aspects idéologiques et culturels. Bien qu'il s'agisse d'une approche qualitative, il convient de noter que cette recherche n'est pas de nature empirique puisqu'elle ne repose pas sur un recueil de données auprès de sujets humains, mais plutôt sur une analyse documentaire des contenus présents dans les manuels scolaires, en identifiant des thèmes et des représentations liés à la diversité ethnoculturelle.

Tel qu'illustré dans le chapitre 2 de ce mémoire, les manuels jouent un rôle central dans le développement des représentations des élèves, en particulier en ce qui concerne les minorités culturelles et les questions de diversité dans la prise en compte du programme CCQ. Puisqu'il s'agit de ressources centrales dans la classe, leur analyse permet une mise en lumière des représentations culturelles qui s'y retrouvent. Une approche de type qualitative semble donc appropriée pour une telle analyse.

3.4 CHOIX DU CORPUS RETENUS POUR L’ANALYSE

Dans le cadre de cette recherche, les trois collections⁹ didactiques approuvées au moment de l’étude par le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ) du programme CCQ ont été retenues pour l’analyse. Ces collections ont été sélectionnées à partir des manuels publiés et disponibles au printemps 2025.

3.4.1 Présentation des collections retenues

La collection *Passeport citoyen*, publiée par la maison d’édition ERPI, qui couvre le 2^e et le 3^e cycle du primaire, constitue l’une des collections choisies. À celle-ci s’ajoutent les collections *Ribambelle*, destinée au 2^e cycle du primaire, et *Vox*, conçue pour le 3^e cycle, toutes deux publiées par la maison d’édition CEC. Lors de la collecte des données, seuls les manuels de l’élève ou fascicules avaient reçu l’approbation officielle du MEQ. Par conséquent, l’analyse réalisée dans le cadre de ce mémoire porte exclusivement sur les manuels de l’élève ou les fascicules.

Passeport citoyen est une collection didactique conçue spécifiquement pour l’enseignement et l’apprentissage du programme CCQ aux 2^e et 3^e cycles du primaire, couvrant les niveaux de la 3^e à la 6^e année. Rédigée par Martin Dubreuil, Stéphane Farley et Marie-Andrée Boivin, cette collection a été publiée en 2024 par l’éditeur ERPI et est approuvée par le MEQ, comme il est indiqué sur la 4^e de couverture :

La collection intègre tous les contenus du programme, dont ceux relatifs à l’éducation à la sexualité, afin de soutenir et d’outiller les enseignants et élèves. Le manuel *Passeport Citoyen* vise à éveiller l’intérêt et la curiosité des élèves en abordant le programme de façon simple et dynamique à l’aide de courts ateliers stimulants (Dubreuil et al., 2024a).

⁹ Collection : série d’ouvrages qui, dans ce cas, est constituée d’une série de manuels scolaires (Villers, 2018).

Ribambelle est une collection de la maison d'édition CEC. Elle répond au programme CCQ du 2^e cycle du primaire et est approuvée par le MEQ. Elle est rédigée par Annie Beauchamp, Laurence Desjardins et Maryse Robert en collaboration avec Nellie Brière.

Vox est une collection de la maison d'édition CEC. Elle comporte huit fascicules¹⁰ du programme CCQ du primaire pour le 3^e cycle et est approuvée par le MEQ. Ces fascicules abordent les trois thèmes du programme, soient : *Vie collective, Rapport au numérique* et *Occasions de penser à sa vie*. La collection est rédigée par Lysa Conti, Émilie Plante et Loucy Wilma Chérubin.

3.4.2 Présentation du corpus

Pour cette étude, le corpus a été choisi de manière intentionnelle, permettant ainsi de sélectionner des sections spécifiques des manuels. Le fait de choisir un corpus de manière intentionnelle a pour but de refléter plus fidèlement les réalités et spécificités du phénomène observé (Fortin et Gagnon, 2022).

Les principales caractéristiques du corpus de données sont :

- Les premiers manuels et fascicules de l'élève approuvés par le ministère de l'Éducation (MEQ) dans le cadre du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) ;
- Niveau scolaire de la 3^e à la 6^e année du primaire (2^e et 3^e cycle) ;
- Aborde les thèmes : *Dynamique de groupe* au 2^e cycle et *Vie collective et identité* au 3^e cycle ;
- Comporte des textes, des images variées (dont des illustrations et des photographies) et des bandes dessinées.

Pour les fins de la présente étude, les éléments du corpus ont été choisis en fonction de critères précis, ceci afin de mieux cerner le phénomène à l'étude. L'objectif est de recueillir toutes les pages des manuels de l'élève ou des fascicules qui abordent les thèmes jugés

¹⁰ Le fascicule se définit comme la partie d'un ouvrage qui paraît par fragment successif (Villers, 2018). Dans le cas de *Vox*, il sera question de fascicules puisque c'est le nom donné à l'outil analysé. Quelques fascicules rassemblés peuvent être considérés comme équivalents à un manuel de l'élève.

pertinents pour répondre à la question de recherche. Plus précisément, les pages sélectionnées correspondent aux contenus présentés dans le Tableau 3, qui détaille le corpus des manuels de l'élève retenu pour l'analyse.

Tableau 3
Le corpus des manuels de l'élève sélectionné

Titres des manuels de l'élève sélectionnés	Corpus sélectionné
<i>Passeport Citoyen 3^e année</i>	Manuel de l'élève de 85 pages (4 pages traitent des thèmes à l'étude). Thème 2 : Les dynamiques de groupe (Les différences et les points communs entre les individus : Atelier 2 : Les autres et toi).
<i>Passeport Citoyen 4^e année</i>	Manuel de l'élève de 84 pages (7 pages traitent des thèmes à l'étude). Thème 3 : Les dynamiques de groupe (L'appartenance culturelle : Atelier 1 : Qui se ressemble s'assemble ! ; Atelier 2 : Une culture à partager).
<i>Passeport Citoyen 5^e année</i>	Manuel de l'élève de 79 pages (7 pages traitent des thèmes à l'étude). Thème 1 : La vie collective (La diversité sociale et la culture partagées ; Atelier 1 : Célébrer la diversité ; Atelier 2 : Main dans la main).
<i>Passeport Citoyen 6^e année</i>	Manuel de l'élève de 84 pages (14 pages traitent des thèmes à l'étude). Thème 3 : L'identité (l'intégration culturelle ; Atelier 1 : Des êtres en mouvement ! ; Atelier 2 : D'ici et d'ailleurs). Thème 4 : La vie collective (La participation sociale ; Atelier 1 : So-so-solidarité ; Atelier 2 : Changer le monde).

Ribambelle 3^e année	Manuel de l'élève de 104 pages (4 pages traitent des thèmes à l'étude). Thème 1 : Les dynamiques de groupe (Module 1 : Différences et points communs entre les individus).
Ribambelle 4^e année	Manuel de l'élève de 104 pages (11 pages traitent des thèmes à l'étude). Thème 1 : Les dynamiques de groupe (Module 1 : Camp de vacances Héritage ; Module 2 : Mes origines, mes goûts, ma communauté ! ; Module 3 : Le nouveau départ de Markus !).

Le Tableau 4, quant à lui, présente les fascicules de l'élève sélectionnés pour l'analyse, en précisant notamment le niveau scolaire, le titre et les pages étudiées.

Tableau 4
Le corpus des fascicules de l'élève sélectionné

Titres de fascicules sélectionnés	Corpus sélectionné
<i>Vox Génération Citoyenne 5^e année – Identité</i>	Fascicule de l'élève de 25 pages (25 pages traitent des thèmes à l'étude). Dossier 1 : Identité en construction et Dossier 2 : Repère tes valeurs.
<i>Vox Génération Citoyenne 5^e année – Vie collective</i>	Fascicule de l'élève de 25 pages (12 pages traitent des thèmes à l'étude). Dossier 1 : Partager la culture.
<i>Vox Génération Citoyenne 6^e année – Identité</i>	Fascicule de l'élève de 25 pages (12 pages traitent des thèmes à l'étude). Dossier 1 : Faire partie de la société.
<i>Vox Génération Citoyenne 6^e année – Vie collective</i>	Fascicule de l'élève de 25 pages (12 pages traitent des thèmes à l'étude). Dossier 2 : Au cœur de la société

3.5 L’ANALYSE THÉMATIQUE

L’étude débute par une analyse documentaire, qui consiste à organiser et structurer le contenu des documents afin d’en faciliter la consultation et l’exploitation ultérieure. Cette approche repose sur des procédures qui permettent de mettre en forme l’information et de la représenter sous une forme adaptée, assurant ainsi sa pertinence et son accessibilité pour une exploitation future. Après cette première étape, une analyse thématique est retenue pour approfondir l’analyse des données.

L’analyse thématique a été retenue pour examiner le corpus. Cette méthode qualitative, largement utilisée en recherche, permet d’identifier, d’organiser et d’interpréter les thèmes récurrents au sein des données (Boyatzis, 1998; Dionne, 2018). Elle consiste à organiser et décrire les données en profondeur, sans nécessiter de cadre théorique prédéfini (Braun et Clarke, 2006). L’analyse thématique est donc centrale pour cette étude.

Par définition, « la thématisation constitue l’opération centrale de la méthode, à savoir la transposition d’un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé, et ce, en rapport avec l’orientation de la recherche » (Paillé et Mucchielli, 2021, p. 308).

L’analyse thématique comporte deux fonctions principales. La première, la fonction de repérage, vise à identifier les thèmes pertinents dans les documents analysés, en lien avec les objectifs de la recherche. La seconde, la fonction de documentation, permet d’explorer les relations entre les thèmes repérés, qu’il s’agisse de similitudes, d’oppositions ou de complémentarités afin de dégager les grandes tendances du phénomène à l’étude. Cette fonction s’applique particulièrement lorsqu’on analyse plusieurs documents du même type et elle conduit à la construction d’un panorama des grandes tendances du phénomène à l’étude, tel un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2021).

L’analyse thématique repose ainsi sur le repérage, le regroupement et l’examen des thèmes abordés dans un corpus, en s’appuyant sur des procédés de réduction des données.

L'analyste tente d'en dégager le sens en s'interrogeant sur la signification des extraits étudiés (Paillé et Mucchielli, 2021) : « Il s'agit, en somme, à l'aide des thèmes, de répondre petit à petit à la question générique type, rencontrée dans divers projets d'analyse : qu'y a-t-il de fondamental dans ce propos, dans ce texte, de quoi y traite-t-on ? » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 235).

L'analyse thématique peut s'inscrire dans une approche constructiviste ou contextuelle, en prenant en compte la manière dont les individus attribuent du sens à leur expérience dans un contexte social plus large (Braun et Clarke, 2006). Elle peut être inductive, en générant les thèmes à partir du corpus, ou déductive, en identifiant les thèmes à l'avance (Paillé et Mucchielli, 2021). Lors de la thématisation en continu, les thèmes sont identifiés progressivement au fil de l'analyse et hiérarchisés sous forme d'arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2021). Cette thématisation en continu permet une analyse fine et approfondie, mais elle est exigeante en temps. La thématisation séquencée suit quant à elle une logique hypothético-déductive. Un échantillon du corpus est d'abord analysé pour établir une fiche thématique, ensuite appliquée à l'ensemble des données (Paillé et Mucchielli, 2021). Elle permet une analyse efficace et uniforme, bien que certains détails puissent être perdus.

La création des thèmes passe par plusieurs lectures du corpus et l'application de diverses formes de marquage (surlignage et annotations). La personne analyste peut soit subdiviser le texte en unités de sens, soit conserver l'intégralité du document et attribuer les thèmes directement aux extraits (Paillé et Mucchielli, 2021). Dans ce mémoire, les textes ont été subdivisés en unités de sens. Paillé et Mucchielli (2021) identifient trois types d'annotations : la rubrique, qui étiquette un extrait sans en préciser le contenu, le thème, qui indique le sujet abordé et la teneur des propos, et la catégorie, qui regroupe des phénomènes similaires et en définit les propriétés.

Pour les fins de cette recherche, une démarche inductive est adoptée. Celle-ci consiste à formuler des explications à partir d'observations concrètes. Il s'agit d'un processus ascendant, partant des données pour aller vers la théorie. Dans cette recherche, les données

sont constituées du contenu des manuels scolaires analysés, tandis que la théorie émerge de l'analyse thématique réalisée à partir des extraits portant sur la diversité ethnoculturelle.

L'approche inductive implique l'observation et la description de tendances, dans le but de dégager des interprétations susceptibles d'être applicables à des situations similaires. L'objectif est donc de comprendre et d'interpréter une réalité particulière, afin de pouvoir ensuite en proposer une explication (Gaudet et Robert, 2018). Pour les fins de ce mémoire, il s'agit de comprendre comment la diversité ethnoculturelle est représentée dans les manuels scolaires du programme CCQ, afin d'en dégager des tendances et d'éclairer les dynamiques sous-jacentes à ces représentations.

Pour y arriver, dans cette recherche, l'analyse s'est déroulée en plusieurs étapes. D'abord, une lecture préliminaire du corpus a été réalisée afin d'identifier et de découper le corpus en unités de sens (Bardin, 2013). Ensuite, une transcription a été effectuée pour l'ensemble du contenu des textes et des images variées, dont les illustrations des manuels scolaires sélectionnés. Par la suite, une relecture du corpus accompagnée d'une correction a été réalisée afin de s'assurer de la qualité des données transcrites. Ensuite, le contenu a été directement codé à l'aide du logiciel d'analyse qualitative *NVivo 14*, ce qui a permis d'organiser les données de manière systématique. Ce logiciel a également permis de garantir une gestion rigoureuse des données, en assurant la traçabilité des codes et en facilitant l'exploration des relations entre les différents éléments du corpus. Enfin, la démarche s'est poursuivie en s'appuyant sur la thématisation en continu. Les thèmes ont ainsi été identifiés progressivement au fil de l'analyse, puis hiérarchisés sous la forme d'un arbre thématique. Ce processus permet d'explorer en profondeur le corpus sans cadre préétabli, en laissant émerger les thèmes à partir des données issues de la transcription. L'analyse thématique repose ainsi sur une démarche rigoureuse, mobilisant des stratégies de codage et de réduction des données pour faire émerger des thèmes pertinents. Cette approche permet non seulement d'organiser et de structurer l'information, mais aussi de construire une interprétation cohérente du corpus, en lien avec la question de recherche (Paillé et Mucchielli, 2021).

3.6 LES CRITÈRES DE LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Dans un souci de rigueur et afin de garantir la valeur scientifique de cette recherche, une attention particulière a été accordée au respect des critères de scientificité propres à la recherche qualitative en éducation, soient la crédibilité, la transférabilité, la fiabilité et la conformabilité (Fortin et Gagnon, 2022 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cette section expose les stratégies mises en œuvre tout au long du processus de recherche pour assurer le respect de ces critères.

Le premier critère, la crédibilité, renvoie à l'exactitude de la description du phénomène étudié, à partir des interprétations élaborées par la personne chercheuse. Il s'agit de représenter le plus fidèlement possible la réalité et de produire une interprétation jugée plausible et cohérente. Dans cette recherche, la triangulation analytique (Fortin et Gagnon, 2022) a été utilisée pour renforcer la crédibilité de l'analyse thématique. Concrètement, la personne chercheuse a elle-même assuré la transcription et le premier codage des extraits tirés des manuels scolaires. Par la suite, un second codage indépendant a été réalisé par la personne directrice de recherche. Cette démarche a permis de comparer les analyses, de valider la pertinence des codes retenus et d'assurer une plus grande rigueur dans l'interprétation des données. Après discussion et confrontation des résultats, les thèmes ont été organisés de manière hiérarchique, du plus important au moins important, en fonction de leur récurrence. Cette triangulation a ainsi permis de consolider la validité des résultats et de permettre une interprétation nuancée et crédible des représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires.

Le deuxième critère, la transférabilité, correspond à la validité externe, c'est-à-dire à l'exactitude de la description permettant de juger de la similarité avec d'autres situations, de sorte que les résultats puissent être transférés à d'autres contextes (Fortin et Gagnon, 2022). Dans cette recherche, une description dense et détaillée du corpus a été appliquée. Les manuels analysés sont clairement identifiés par leur titre, leur niveau scolaire, leur éditeur et

leur année de publication, ce qui peut permettre à d'autres chercheurs de reproduire une démarche similaire dans des contextes comparables.

Le troisième critère, celui de la fiabilité, renvoie à la stabilité des données et à la constance dans les résultats (Fortin et Gagnon, 2022). Dans cette étude, la fiabilité a été assurée par l'application d'une analyse thématique inductive, réalisée selon les étapes décrites par Paillé et Mucchielli (2021). Cette méthode, centrée sur l'émergence des thèmes à partir des données elles-mêmes, a permis de structurer l'analyse de manière rigoureuse. La constance des résultats a été renforcée par la documentation détaillée de chaque étape du codage et par la cohérence observée entre les objectifs de recherche, le cadre théorique et les résultats dégagés. Ainsi, l'analyse respecte les principes de cohérence et de rigueur propres à la recherche qualitative en sciences de l'éducation, tout en assurant une correspondance étroite entre les différentes composantes de l'étude et les conclusions tirées.

Le quatrième critère est celui de la conformabilité, également appelé neutralité. Il renvoie à l'objectivité dans les données et leur interprétation. Dans la présente recherche, la conformabilité a également été assurée par une triangulation analytique (Fortin et Gagnon, 2022 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Cette étape décrite plus tôt a permis de confronter les analyses, de valider les thèmes retenus, et d'ancrer l'interprétation dans les données empiriques. Par ailleurs, les extraits présentés dans le prochain chapitre visent à illustrer les catégories identifiées, ce qui renforce la transparence de l'analyse. Finalement, l'interprétation présentée à la suite de ces résultats s'appuie sur un cadre conceptuel et des écrits scientifiques qui permettent de situer les constats dans une perspective critique et bien documentée.

Le Tableau 5 qui suit présente la manière dont les critères de scientifcité ont été pris en compte dans le cadre de cette recherche.

Tableau 5
Les critères de scientifcité de la recherche

Critères	Description générale	Application dans la recherche
Créabilité	Exactitude des descriptions et plausibilité des interprétations issues des données	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation analytique • Confrontation des analyses • Hiérarchisation des thèmes • Démarche inductive
Transférabilité	Possibilité de transférer les résultats à d'autres contextes similaires (validité externe)	<ul style="list-style-type: none"> • Description détaillée du corpus (titres, éditeurs, niveaux, années) • Analyse thématique • Méthode reproductible pour d'autres corpus éducatifs
Fiabilité	Stabilité des données et constance des résultats obtenus	<ul style="list-style-type: none"> • Analyse thématique inductive • Documentation rigoureuse de chaque étape du codage • Cohérence entre les objectifs, la méthode et les résultats
Confirmabilité	Objectivité des données et neutralité dans leur interprétation	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulation analytique • Confrontation des analyses et validation des thèmes • Présentation d'extraits illustrant les catégories • Interprétation ancrée dans un cadre conceptuel

Ce troisième chapitre a présenté la démarche méthodologique adoptée pour cette recherche, depuis la constitution du corpus jusqu'à l'analyse thématique des données. Les choix méthodologiques ont été justifiés et encadrés par des critères de scientifcité, assurant la rigueur de l'analyse. Le chapitre suivant exposera les résultats en découlant.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente, de manière descriptive, les résultats issus de l’analyse thématique du corpus choisi. Ce dernier est constitué de manuels scolaires du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) destiné aux élèves du 2^e et 3^e cycle du primaire et approuvé par le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ). Cette analyse a été menée à l’aide du logiciel *NVvivo14*, selon une démarche inductive, permettant de faire émerger les thèmes directement à partir des contenus. L’objectif de ce chapitre est de décrire et d’organiser les résultats de manière à répondre à la question de recherche se rapportant aux représentations de la diversité ethnoculturelle dans ces manuels.

Comme mentionné dans le chapitre précédent, les différentes étapes de l’analyse thématique se sont déroulées selon une approche itérative, combinant codage, regroupement sémantique et hiérarchisation des données (Paillé et Mucchielli, 2021). À la suite de ce processus, neuf catégories principales ont été dégagées, chacune comprenant des thèmes permettant de structurer les représentations illustrées dans le corpus. Les catégories sont les suivantes : 1) *Appartenance culturelle* ; 2) *Identité* ; 3) *Intégration culturelle* ; 4) *Intégration sociale* ; 5) *Culture* ; 6) *Diversité sociale* ; 7) *Participation sociale*, 8) *Vivre ensemble* et enfin 9) *Valeurs*.

Le Tableau 6 ci-dessous présente l’arbre thématique issu de l’analyse thématique. Ce dernier illustre les catégories et thèmes dégagés à partir du matériel analysé. L’ordre de présentation suit une organisation hiérarchique, allant des thèmes les plus importants aux moins importants, en fonction de leur occurrence dans le corpus.

Tableau 6
Arbre thématique

Catégories	Thèmes
Appartenance culturelle	Définition de l'appartenance culturelle Exemples liés l'appartenance culturelle Groupe d'appartenance Héritage culturel Origine ethnoculturelle
Identité	Construction de l'identité Définition de l'identité Identité individuelle Identité collective Identité culturelle Autres dimensions de l'identité Points de vue de personnes impliquées
Intégration culturelle	Abandonner sa culture pour s'intégrer Choc culturel Défis d'intégration Les stratégies d'intégration Questionnement identitaire
Intégration sociale	Différentes manières de s'intégrer Définition de l'intégration sociale Interactions interculturelles Intégration au Québec
Culture	Culture québécoise Définition de la culture Diversité culturelle Référents culturels
Diversité sociale	Immigration au Québec Diversité sociale au Québec Minorités visibles Peuples autochtones
Participation sociale	Définition de la participation sociale Différentes formes de participation sociale Solidarité Exemples de personnes impliquées
Vivre ensemble	Définition du vivre-ensemble

	<u>Différences</u>
	<u>Ressemblances</u>
	<u>Champs d'intérêt</u>
	<u>Espaces de rencontre</u>
Valeurs	<u>Définition des valeurs</u>
	<u>Valeurs individuelles</u>
	<u>Valeurs collectives</u>
	<u>Exemples de personnes influentes sur le plan des valeurs</u>

Dans les prochaines sections de ce chapitre, la présentation des résultats se fera de manière descriptive. Pour chacune des catégories, les éléments récurrents observés dans les contenus sont exposés puis accompagnés d'extraits significatifs issus des manuels scolaires analysés. Les extraits codés pour les différents thèmes proviennent parfois de plusieurs manuels scolaires et fascicules, tandis que certains ne sont tirés que d'un seul manuel.

4.1 APPARTENANCE CULTURELLE

L'un des premiers thèmes qui ressortent de l'analyse thématique réalisée est celui de l'*Appartenance culturelle*. Dans les manuels scolaires analysés, les énoncés liés à ce thème visent à faire découvrir aux élèves les différents groupes auxquels ils peuvent appartenir ainsi que l'influence de ces appartiances sur leurs choix et leurs comportements.

En particulier, l'analyse a permis d'identifier cinq thèmes liés à l'*Appartenance culturelle* : la *Définition de l'appartenance culturelle*, les *Exemples liés à cette appartenance*, les *Groupes d'appartenance*, l'*Héritage culturel* et l'*Origine ethnoculturelle*. La description qui suit chacun de ces thèmes contient une description et regroupe des extraits illustrant différents aspects de l'appartenance culturelle des élèves.

4.1.1 Définition de l'appartenance culturelle

Un premier thème qui ressort de la catégorie *Appartenance culturelle* est celui de la *Définition de l'appartenance culturelle*. Dans les manuels et fascicules de l'élève analysés, seul le manuel intitulé *Ribambelle 4^e année* propose une définition explicite de l'appartenance culturelle.

Cette définition apparaît dans la finalité de l'activité intitulée *Camp de vacances Héritage*, où il est mentionné : « Les jeunes vont apprendre, entre autres choses, ce que signifie l'appartenance culturelle, soit de faire partie d'une communauté ou d'un groupe, où tous et toutes ont des points communs » (Beauchamp et al., 2024b, p. 10).

Un complément à cette définition apparaît dans un autre encadré : « Au sein d'un même groupe ou d'une communauté, les raisons de l'appartenance culturelle peuvent varier. Une même personne peut s'identifier à plus d'un groupe à la fois » (Beauchamp et al., 2024b, p. 13). Cette définition suggère que l'appartenance culturelle repose sur des liens partagés au sein d'un groupe et qu'elle peut être multiple.

4.1.2 Exemples liés à l'appartenance culturelle

Le deuxième thème de la catégorie *Appartenance culturelle* est constitué d'extraits qui offrent des exemples liés à l'appartenance culturelle. Le manuel *Ribambelle 4^e année* présente un exemple à la page 14 à travers le témoignage de Margarita Marales-Reyes, une élève née au Mexique ayant immigré au Québec.

Tableau 7

Extrait du tableau : Mes origines, mes goûts, ma communauté

Appartenance culturelle		Raisons de cette appartenance
Pays d'origine	Le Mexique	Je suis née au Mexique. Ma famille et moi sommes arrivés au Québec quand j'avais 4 ans.
Langue maternelle	L'espagnol	Toute ma famille parle espagnol à la maison.
Langue parlée à l'école	Le Français	Je parle français à l'école, j'adore savoir parler deux langues.
Religion	Le catholicisme	Ma famille et moi sommes de religion catholique. Mes grands-parents vont à l'église tous les dimanches, j'y vais aussi avec mes parents à l'occasion.

Source : Beauchamp et al. (2024b). Reproduit avec permission.

Ce tableau met en évidence différents aspects qui sont liés à l'appartenance culturelle dans le manuel *Ribambelle 4^e année*. Dans ce manuel, les aspects liés à la langue et à la religion contribuent à définir l'appartenance culturelle d'une élève qui vit au Québec depuis quatre ans, mais qui est née au Mexique. On y mentionne entre autres que les deux langues parlées de l'élève sont celle apprise à la naissance et celle parlée à l'école.

4.1.3 Groupe d'appartenance

Le troisième thème correspondant à la catégorie de l'*Appartenance culturelle* est celui de *Groupe d'appartenance*. Ce thème est présent dans trois des onze manuels analysés, à savoir : *Passeport citoyen 4^e année*, *Ribambelle 4^e année* et *Vox – Identité 5^e année*.

Dans *Passeport citoyen 4^e année*, le groupe d'appartenance est présenté dès l'introduction d'un atelier, comme illustré dans l'extrait qui suit : « Dans cet atelier, tu découvriras que tu fais partie de différents groupes avec lesquels tu partages des points

communs, comme une langue, des traditions, des champs d'intérêt et des valeurs » (Dubreuil et al., 2024b, p. 38).

Pour illustrer cette idée, une activité propose l'observation de six images représentant divers groupes : une classe, une famille, des voisins lors d'une fête de quartier, une équipe sportive, un groupe d'amis et des personnes réunies pour une cérémonie religieuse. Cette activité est accompagnée de questions de réflexion telles que : « Est-ce que tous les groupes auxquels une personne appartient ont la même importance ? Pourquoi ? » (Dubreuil et al., 2024b, p. 39).

Le manuel *Ribambelle 4^e année* aborde également ce thème à travers huit témoignages d'enfants partageant sur leur origine ethnoculturelle et la manière dont ils vivent leur appartenance culturelle au sein de différents groupes au Québec. Par exemple, Amal, 9 ans, se présente ainsi :

Salam ! Je m'appelle Amal, j'ai 9 ans. Je suis Québécoise d'origine algérienne. Mon prénom veut dire *espoir*. Ma langue maternelle est l'arabe, mais je parle aussi très bien le français ! Chaque semaine, je vais à la mosquée avec ma famille. Je fais aussi partie d'une troupe de danse. J'ai participé au spectacle de la fin d'année de mon école et j'étais très excitée à l'idée de monter sur la grande scène (Beauchamp et al., 2024b, p. 11).

Par ailleurs, le thème de *Groupe d'appartenance* est également illustré à travers la notion de *Sentiment d'appartenance*. On le retrouve dans le manuel *Ribambelle 4^e année*. Ce dernier est relevé entre autres dans l'extrait qui suit :

Le sentiment d'appartenance à un groupe peut être lié à un intérêt commun pour une activité. Dans d'autres cas, il est influencé par notre lieu de naissance, notre culture et notre communauté. Chacun et chacune possède son propre héritage culturel, ses croyances et ses pratiques (Beauchamp et al., 2024b, p. 17).

Une définition similaire du sentiment d'appartenance est proposée dans *Passeport citoyen 4^e année* :

Le sentiment d'appartenance : c'est de sentir qu'on fait partie d'un groupe de personnes avec qui on a des points communs. Ex. : un quartier, des personnes du même âge, une équipe sportive, une communauté religieuse, etc. Il peut se

développer quand on prend part à des activités. Ex. : des événements culturels, des activités sportives, des cours, des cérémonies religieuses, du bénévolat, etc. (Dubreuil et al., 2024b, p. 41)

4.1.4 Héritage culturel

Au sein de la catégorie *Appartenance culturelle*, un quatrième thème ressort : l'*Héritage culturel*. Ce thème est traité entre autres dans *Passeport citoyen 4^e année*. En page 40, on y retrouve une carte géographique du Québec illustrant certaines particularités culturelles associées à différentes régions. Cette carte est accompagnée d'une activité réflexive au cours de laquelle les élèves doivent identifier trois éléments auxquels les personnes au Québec pourraient s'identifier et justifier leurs choix.



Figure 3. Carte géographique du Québec. © Dubreuil et al., 2024b. Reproduit avec permission (illustratrice : Isabelle Charbonneau. Reproduction interdite).

Parmi les éléments représentés, on retrouve différents animaux tels que l'ours polaire, le caribou, le castor, l'otarie, le macareux moine et la baleine. Quelques personnages sont également représentés, dont un Inuit en Atigi (parka), des hommes, un raquetteur... Des objets culturels (guitare, ceinture fléchée, tambour autochtone), des bâtiments (église, château Frontenac, moulin à vent, phare) et des activités (pêche, luge, traîneau à chiens) sont illustrés pour aborder la question de l'héritage culturel de différentes régions du Québec. Quelques noms de villes ou de régions sont également indiqués (Gatineau, Montréal, Québec, Gaspésie) sur la carte. Finalement, des éléments symboliques tels que la fleur de lys et

l’inscription « Québec – Je me souviens », devise du Québec, viennent illustrer l’héritage culturel québécois.

4.1.5 Origine ethnoculturelle

Le thème *Origine ethnoculturelle* constitue le cinquième thème de la catégorie *Appartenance culturelle*. Il est présent dans la plupart des manuels analysés. Il renvoie à un ensemble de caractéristiques comme les traditions culturelles, la langue, le pays d’origine, l’histoire, le territoire ou encore les traits physiques des individus. Ces éléments sont associés, au sein des manuels analysés, à l’identité individuelle et collective des élèves ainsi qu’aux liens entretenus avec une communauté.

Dans *Passeport citoyen 4^e année*, l’origine ethnoculturelle est introduite à travers une illustration qui présente une scène de cafétéria où des élèves échangent autour de leurs pratiques alimentaires : « Qu’est-ce que tu manges aujourd’hui ? – Des tacos végétariens ! C’est mon père qui les a faits » (Dubreuil et al., 2024b, p. 52).

Cette mention est suivie d’un échange sur les traditions alimentaires liées à l’origine mexicaine du père de l’élève ainsi que sur ses choix végétariens influencés par un groupe environnemental. La scène aborde également des stéréotypes liés au genre, comme en témoigne la réplique d’un autre élève : « Aucune chance que ça arrive chez nous ! Mon père dit : un vrai gars, ça mange de la viande » (Dubreuil et al., 2024b, p. 52).

Dans le même ordre d’idées, *Passeport citoyen 5^e année* propose aux élèves une bande dessinée qui présente des enfants participant à un festival de cuisines du monde. Les plats apportés – maliens, innus, québécois – permettent aux élèves de partager des éléments de culture culinaire issus de différentes origines dans un contexte scolaire.



Figure 4. BD le goût de partager. © Dubreuil et al. (2024b). Reproduit avec permission.

Dans *Passeport citoyen 6^e année*, une illustration du Jardin botanique de Montréal met en scène une discussion entre quelques jeunes sur les traditions autochtones, les réalités vécues et les discriminations possibles liées à l'origine ou à l'identité. L'échange souligne l'importance de la transmission culturelle et de la reconnaissance des réalités autochtones dans l'espace scolaire.

Enfin, les manuels de la même collection *Vox Vie collective – 5^e année* et *Vox Vie collective – 6^e année* présentent des personnages, comme Waro et Farah, qui vivent des expériences en lien avec leur origine culturelle. Dans *Vox Vie collective – 5^e année* le personnage de Waro doit choisir entre participer à un événement culturel autochtone (*round dance*¹¹) à Manawan ou rester avec son équipe sportive pour une activité d'équipe, illustrant l'importance de la culture dans ses choix : « Papa me rappelle toujours que les événements culturels de notre communauté sont importants » (Conti et al., 2025b, p. 10).

¹¹ Une *round dance* (danse en rond) est un événement culturel autochtone durant lequel les participantes et participants dansent autour de joueurs de tambour à main et de chanteurs.



Figure 5. BD le dilemme. © Conti et al. (2025a). Reproduit avec permission.

Le personnage de Farah, de son côté, est confronté à des rumeurs liées à son apparence et à son passé, ce qui soulève la question des préjugés fondés sur l'origine perçue. Voici un extrait qui l'illustre : « Les gens pensent que j'étais un enfant-soldat à cause de mon apparence. S'ils prenaient le temps de me poser des questions au lieu de se faire des idées » (Conti et al., 2024a, p. 20).

Dans l'ensemble, ces extraits présentent l'origine ethnoculturelle à travers des récits

personnels, des activités scolaires et des échanges, mettant de l'avant la diversité présente dans les écoles et dans les milieux de vie des élèves.

4.2 IDENTITÉ

La catégorie *Identité* regroupe les extraits repérés dans deux des manuels analysés. Cette catégorie comprend les thèmes suivants : la *Construction identitaire*, la *Définition de l'identité*, l'*Identité individuelle*, l'*Identité collective*, l'*Identité culturelle*, d'*Autres dimensions de l'identité* ainsi que les *Points de vue de spécialistes*.

4.2.1 Construction identitaire

Les manuels *Vox – Identité 5^e année* et *Vox – Vie collective 6^e année* abordent la construction identitaire comme un processus évolutif influencé par plusieurs facteurs. L'identité n'est pas présentée comme stable ou figée, mais plutôt comme un ensemble en transformation, façonné par les choix, les expériences personnelles, les relations sociales et l'environnement.

Certains extraits soulignent que les autres participent aussi à la construction identitaire, en projetant des attentes ou en mettant en évidence certaines dimensions d'une personne. Ce processus peut être volontaire ou inconscient, influençant la manière dont une personne se définit et se présente.

Dans *Vox – Identité 6^e année*, la construction identitaire est également abordée dans le contexte de l'immigration. Dans ce manuel, on présente les personnes immigrantes comme des personnes pouvant intégrer de nouveaux éléments à leur identité sans toutefois renier leur culture d'origine. En retour, la société d'accueil évolue également par le contact avec ces identités multiples, en intégrant par exemple de nouveaux aliments, loisirs ou expressions culturelles, comme l'illustre cet extrait : « En découvrant une nouvelle culture, les personnes

immigrantes ajoutent de nouveaux éléments à leur identité et s'intègrent graduellement à la société québécoise, sans toutefois renier leur culture d'origine » (Conti et al., 2025b, p. 5).

Le thème de *la construction identitaire* est présenté en lien avec l'*Identité plurielle* et *le Choc identitaire*. L'*identité plurielle* est entre autres abordée dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année* à travers plusieurs extraits qui décrivent comment une personne peut appartenir simultanément à différents groupes. Cette pluralité se construit selon les contextes de vie, les expériences personnelles et les interactions sociales.

Le fascicule explique que, lorsqu'une personne est exposée à plusieurs cultures ou environnements, elle peut développer un sentiment d'appartenance vis-à-vis de plusieurs groupes. L'identité devient alors plurielle, c'est-à-dire qu'elle englobe plusieurs dimensions : par exemple, une personne peut être à la fois Québécoise, Haïtienne, immigrante, mère, étudiante ou bien professionnelle. Ces dimensions ne sont pas activées en permanence et simultanément, mais elles peuvent varier selon les lieux ou les personnes avec qui l'on interagit : « Quand on est régulièrement exposé à plusieurs cultures, on développe un sentiment d'appartenance à plusieurs groupes. Notre identité devient alors plurielle » (Conti et al., 2025a, p. 9).

Certaines situations présentées dans le manuel illustrent cette pluralité. Un élève peut se sentir lié à une identité québécoise à l'école et à une autre identité, en lien avec son origine culturelle, dans le cadre familial. Le manuel précise également que l'entourage joue un rôle dans la manière dont ces dimensions sont mises de l'avant, soit par les attentes des autres, soit par les choix conscients de la personne elle-même. Ainsi, l'identité plurielle est décrite comme une mosaïque de repères, dont la composition varie dans le temps et selon les circonstances.

La construction identitaire est également abordée à travers le choc identitaire que peuvent vivre certaines personnes. Elle est illustrée dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année* à travers des réflexions sur les tensions vécues par les personnes ayant développé plusieurs appartенноances culturelles.

Ce manuel formule cette question : « Pourquoi est-ce que je me sens parfois Québécois et d'autres fois Haïtien ? » (Conti et al., 2025a, p. 10). Il est également indiqué que, dans certaines situations, des personnes peuvent se sentir contraintes de refouler des aspects de leur identité pour être acceptées ou encore pour se protéger. Le texte précise que cette difficulté provient du contexte social et non de l'identité elle-même.

D'autres énoncés mettent en lumière la pluralité des composantes de l'identité. Une élève nommée Simone pose la question suivante : « Est-ce que certaines dimensions de notre identité sont plus importantes que d'autres ? » (Conti et al., 2025a, p. 10), ce à quoi le manuel répond que l'importance accordée à chaque dimension de l'identité varie selon les contextes de la vie quotidienne.

4.2.2 Définition de l'identité

Le thème *Définition de l'identité* est présent dans un des onze manuels scolaires analysés. Le fascicule *Vox – Identité 5^e année* en fournit d'ailleurs une définition qui est liée au Sentiment d'appartenance dont il a été question précédemment. Pour les auteurs de ce manuel, l'identité permet de développer ce sentiment. La définition se lit comme suit :

Tout ce qui définit et caractérise une personne ou un groupe de personnes. Elle peut être individuelle ou collective. Elle te permet entre autres de développer un sentiment d'appartenance avec des personnes qui ont des choses en commun avec toi et de te distinguer des autres (Conti et al., 2025a, p. 3).

L'identité serait donc liée aux aspects que l'on a en commun avec les autres et permettrait de nous distinguer des autres. L'identité est également présentée comme une notion complexe, construite dans le temps et influencée par les interactions sociales : « Elle se compose de plusieurs dimensions. Elle est toujours en train d'évoluer, car elle se construit au fil des rencontres que tu fais et des espaces dans lesquels tu grandis » (Conti et al., 2025a, p. 8).

4.2.3 Identité individuelle

Un troisième thème de la catégorie *Identité* est celui de l'*Identité individuelle*. L'identité individuelle, dans les manuels analysés, est décrite comme l'ensemble des caractéristiques propres à chaque personne, par exemple : « Son âge, son apparence physique, son sexe, son genre, ses origines, sa religion, sa culture, ses goûts et passions, son éducation et son métier » (Conti et al., 2025a, p. 3). Les extraits qui correspondent à ce thème se retrouvent dans un seul manuel, soit *Vox 5^e année – Identité*. Les autres extraits liés à ce thème abordent également l'identité individuelle en soulignant des exemples de caractéristiques propres aux individus.

4.2.4 Identité collective

L'*identité collective*, quatrième thème de la catégorie liée à l'*Identité*, est encore une fois présentée sous forme de définition. Comme l'illustre l'extrait suivant, elle se formerait, selon le manuel analysé *Vox 5^e année – Identité*, par l'identification à un groupe avec lequel on partage des caractéristiques communes :

Avec qui tu partages certaines caractéristiques [...], comme d'où tu viens, avec qui et où tu habites, la culture ou les goûts et les activités que tu partages avec d'autres gens. [...] Elle permet de créer des liens et d'être solidaire avec les autres (Conti et al., 2025a, p. 4).

Ce thème est également illustré à travers des exemples de groupes sociaux auxquels les élèves peuvent s'identifier tels que : « une ou un membre d'une famille ; une amie ou un ami ; une ou un élève de ton école ; une Québécoise ou un Québécois ; une personne appartenant à un groupe ethnoculturel » (Conti et al., 2025a, p. 4).

4.2.5 Identité culturelle

Le fascicule *Vox Identité 5^e année – Identité*, regroupe sous cette catégorie l'ensemble des repères culturels qui façonnent la construction de soi : « Les valeurs, les croyances, la langue, l'histoire, l'art, les traditions ou le lieu d'origine. Elle fournit des repères auxquels

on peut s’identifier» (Conti et al., 2025, p. 4). Deux formes spécifiques d’identités sont développées : l’*Identité québécoise* et l’*Identité autochtone*. Ces deux formes d’identités présentes dans le fascicule sont examinées dans les deux sections qui suivent.

L’*Identité québécoise* est définie comme une identité nationale partagée, enracinée dans l’histoire et les traditions. Comme l’illustre l’extrait suivant, l’identité québécoise, aussi nommée identité nationale, est caractérisée par les différents peuples qui habitent le territoire : « Au Québec, on partage une identité nationale : l’identité québécoise. Elle se construit à travers son histoire, ses traditions et les façons de vivre de différents peuples qui cohabitent sur le territoire » (Conti et al., 2025a, p. 4). Des exemples de traits culturels québécois sont proposés aux élèves dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année* comme suit : « Le hockey, le ski alpin et la raquette, les Cowboys fringants, Céline Dion, les bleuets du Lac-Saint-Jean, la tourtière et la tarte au sucre » (Conti et al., 2025a, p. 4). L’*Identité autochtone*, deuxième forme d’identité plus particulièrement mise en valeur dans les manuels analysés, est quant à elle définie comme étant fortement liée au sentiment d’appartenance communautaire et à la transmission intergénérationnelle, comme illustrée dans l’extrait qui suit : « Elle est transmise de génération en génération et caractérisée par un fort sentiment d’appartenance à sa nation et à sa communauté d’origine » (Conti et al., 2025a, p. 5). Un encadré dans le fascicule met en lumière la dimension territoriale de cette identité comme un espace d’apprentissage culturel, où se perpétuent les savoirs liés à la langue, aux pratiques alimentaires et aux modes de vie ancestraux : « Pour les Autochtones, le territoire est un lieu physique et spirituel où les savoirs traditionnels sont enseignés. Les plus jeunes y apprennent de leurs aînés la langue, les techniques de chasse, la préparation des mets traditionnels et les valeurs » (Conti et al., 2025a, p. 5).

4.2.6 Autres dimensions de l’identité

Il ressort également de l’analyse thématique des manuels sélectionnés que diverses dimensions sont associées à l’identité d’une personne ou d’un groupe. Le fascicule *Vox – Identité 5^e année* mentionne ainsi certaines autres dimensions de l’identité : l’identité légale,

l’identité numérique ainsi que l’identité écologique, elle-même influencée par le rapport à la nature et au climat. Dans ce fascicule, l’identité ne se limite pas aux seules appartenances culturelles, mais est aussi façonnée par des facteurs sociaux, juridiques, technologiques et environnementaux.

La section précédente a permis de documenter les différentes facettes de l’identité telles qu’elles sont présentées dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année*. Ce fascicule contribue à souligner la coexistence de multiples dimensions individuelles, collectives et culturelles de l’identité. Ces identités, en constante évolution, prennent forme à travers les expériences personnelles, les interactions sociales et les appartenances multiples.

4.2.7 Point de vue de personnes impliquées

Le thème *Points de vue des spécialistes* regroupe des extraits présentant les réflexions de personnes chercheuses et d’intervenants engagés dans le domaine de l’éducation, de la psychologie interculturelle ou de l’art communautaire. Ces extraits mettent en lumière des perspectives variées sur les questions d’identité, de pluralité et de vivre-ensemble dans le contexte québécois.

Dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année*, deux professionnelles sont présentées : Marina Doucerain, professeure-rechercheuse en psychologie à l’Université du Québec à Montréal (UQAM), travaille sur les identités en contexte interculturel ainsi que sur le vivre-ensemble. Son champ d’expertise est centré sur les dynamiques identitaires dans un cadre de diversité culturelle. De son côté, Sivane Hirsch est sociologue et professeure en sciences de l’éducation à l’Université Laval. Elle s’intéresse à la manière d’aborder la pluralité de la société québécoise à travers l’enseignement de la sociologie et de l’éthique.

Le même fascicule *Vox – Identité 5^e année*, met en avant le parcours et l’engagement de Javier Escamilla, artiste multidisciplinaire et médiateur culturel d’origine colombienne vivant au Québec depuis 2002. Il définit son identité comme un tropique boréal, en référence au lien qu’il entretient entre sa culture d’origine et sa vie au Québec. L’art et l’engagement

communautaire occupent une place centrale dans son travail. À travers ses projets, Escamilla valorise des enjeux tels que la diversité culturelle, l'environnement et les droits de la personne, tout en favorisant les échanges interculturels et l'accessibilité à la culture.

Dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année*, il est également mentionné, comme instigateur du projet « Changer le monde, une œuvre à la fois », une initiative d'éducation citoyenne qui invite les jeunes à créer des œuvres artistiques porteuses de messages sociaux. Ce projet, auquel participent plus de 500 personnes chaque année, est un exemple d'action collective mobilisatrice ancrée dans les valeurs de l'art engagé et de la transformation sociale, selon ce manuel.

4.3 INTÉGRATION CULTURELLE

La catégorie de l'*Intégration culturelle*, qui est abordée uniquement dans le manuel *Passeport Citoyen 6^e année*, a permis d'identifier cinq thèmes principaux : *Abandonner sa culture pour s'intégrer*, le *Choc culturel*, les *Stratégies d'intégration*, les *Défis d'intégration* et le *Questionnement identitaire*. Ces dimensions sont abordées à travers des activités, des témoignages et des poèmes visant à faire réfléchir les élèves sur les réalités vécues par les personnes immigrantes.

4.3.1 Abandonner sa culture pour s'intégrer

Le thème *Abandonner sa culture pour s'intégrer* est introduit uniquement dans le manuel *Passeport Citoyen 6^e année* par une activité de réflexion destinée aux élèves. Voici l'extrait qui l'illustre : « Pensez-vous qu'il est nécessaire d'abandonner sa culture d'origine pour mieux s'intégrer dans un nouveau pays ? Pourquoi ? » (Dubreuil et al., 2024d, p. 56). On y invite les élèves à prendre position à partir d'opinions divergentes exprimées dans divers témoignages. L'extrait suivant présente la perspective de Louanne :

Je trouve que c'est beaucoup demander à quelqu'un d'abandonner sa culture d'origine, puisque cela fait partie de son identité. Je crois qu'on peut garder des éléments de sa culture et être capable de s'intégrer en même temps. Ma tante est d'origine chilienne. Elle parle espagnol avec ses enfants, mais elle parle français avec les autres personnes qu'elle rencontre (Dubreuil et al., 2024d, p. 56).

D'autres points de vue viennent enrichir la discussion, comme celui de Mamadou, présenté dans l'extrait qui suit :

Je pense qu'il faut adopter la culture du pays dans lequel on vit. Cela permet de mieux comprendre les habitudes de son pays d'accueil et de se faire des amis plus rapidement. C'est ce que mon grand-père a fait, et il est très bien intégré. Soit on abandonne sa culture d'origine, soit on ne s'intègre pas : c'est l'un ou l'autre (Dubreuil et al., 2024d, p. 56).

À ces témoignages s'ajoute celui de Victoria, qui valorise l'apport des autres cultures à la société québécoise :

Je trouve que l'avis de Mamadou ne vaut pas grand-chose, parce qu'il est plus jeune que nous ! Les autres cultures enrichissent la culture québécoise : comme tous les délicieux plats venus du monde entier qu'on peut manger au restaurant. Même si j'adore la poutine, mon plat préféré reste les grillades portugaises (Dubreuil et al., 2024d, p. 56).

Enfin, comme l'illustre l'extrait qui suit, Pierre nuance le débat en affirmant qu'un abandon partiel peut être nécessaire dans certains cas :

Je pense qu'il y a des éléments de sa culture d'origine auxquels il faut renoncer. Par exemple, si, dans notre pays d'origine, on a des pratiques qui sont interdites par les lois du nouveau pays, on n'a pas le choix de les abandonner (Dubreuil et al., 2024d, p. 56).

Ces extraits présentent ainsi différents points de vue sur la relation entre l'intégration dans un nouveau pays et le maintien de la culture d'origine.

4.3.2 Choc culturel

Le *Choc culturel* est défini dans le manuel *Passeport Citoyen 6^e année* comme une : « Réaction aux nombreux changements provoqués par l'exposition à une nouvelle culture » (Dubreuil et al., 2024d, p. 54). Ce thème est approfondi dans un atelier mettant en scène les

témoignages de jeunes immigrants. Paula, par exemple, partage son expérience ainsi : « Je suis née au Pérou. Depuis mon arrivée au Québec, j’ai de la difficulté à m’adapter à la culture. Les sports sont différents et les fêtes aussi. C’est beaucoup de changements pour moi, d’un seul coup » (Dubreuil et al., 2024d, p. 55).

De tels récits permettent d’illustrer les ajustements nécessaires lors d’un changement culturel important. Ils illustrent également quelques-uns des sentiments ressentis par les personnes immigrantes vivant un choc culturel. Il est à noter que les récits présentés n’illustrent que des exemples de personnes immigrantes au Québec. Ainsi, on ne présente pas d’exemples de personnes québécoises ayant immigré à l’extérieur du Québec, qui peuvent également vivre des chocs culturels.

4.3.3 Défis d’intégration

Lorsqu’il aborde la question de l’*intégration culturelle*, le manuel *Passeport Citoyen 6^e année* identifie également plusieurs défis qui y sont liés et que peuvent vivre les personnes immigrantes. Ces défis sont rassemblés dans un thème intitulé *Défis d’intégration*. Parmi ceux-ci figurent : « l’apprentissage du français », « l’éloignement de la famille et des amis », « la perte de repères », « la recherche de nouvelles amitiés », « la discrimination », « le changement d’habitudes de vie », « l’accès au logement et à l’emploi » et « le climat » (Dubreuil et al., 2024c, p. 57). Ces éléments sont énumérés dans un tableau synthèse sans être décrits et illustrent la complexité du processus d’intégration.

4.3.4 Les stratégies d’intégration

Un autre thème qui ressort de l’analyse thématique, et qui est uniquement présent dans le manuel scolaire *Passeport Citoyen 6^e année*, est celui concernant *Les stratégies d’intégration*.

Plus particulièrement, le manuel propose une question aux élèves : « Quelle est la meilleure façon de s'intégrer à une culture ? » (Dubreuil et al., 2024d, p. 57). Il propose également diverses stratégies pour s'intégrer. Parmi celles-ci, on retrouve : « apprendre la langue du pays d'accueil », « faire de nouvelles rencontres », « respecter les lois, adopter les valeurs communes », « participer à la vie démocratique », « contribuer à la vie économique », « fréquenter le système scolaire » ainsi que « découvrir les arts, l'histoire et les traditions » (Dubreuil et al., 2024d, p. 53).

4.3.5 Questionnement identitaire

Le thème du *Questionnement identitaire* constitue le dernier thème lié à la catégorie de l'*Intégration culturelle*. Les extraits qui y sont associés ne sont que présents dans le manuel *Passeport citoyen 6^e année*. La particularité de ces extraits est qu'ils sont rédigés sous une forme poétique. Trois poèmes qui parlent de jeunes immigrants donnent un aperçu des émotions et des réflexions qui accompagnent l'expérience migratoire au Québec. Voici un extrait du poème de Jiyun Hwang, originaire de la Corée du Sud, qu'on retrouve dans l'ouvrage de Boulerice (2018) cité dans Dubreuil et al. (2024d, p. 52).

Je débarque et je frissonne

Je prévoyais moins de froid

Première morsure de neige

C'est de la mélancolie inédite

En Corée du Sud

Les trottoirs ne sont pas glacés

Ici, je tombe

Ces textes poétiques présentent des témoignages de jeunes ayant immigré au Québec et décrivent certaines de leurs expériences. Dans les autres poèmes associés à ce thème, les

jeunes immigrants se questionnent quant à leur identité. Par exemple, dans l'un des poèmes, le jeune immigrant mentionne : « Je suis perdu. En plein pays étranger. Où est mon pays. Dans la cage de mes pensées » (Dubreuil et al., 2024d, p. 52).

4.4 L'INTÉGRATION SOCIALE

L'*Intégration sociale* constitue une catégorie qui rassemble des extraits d'un seul manuel du corpus analysé, soit *Vox – Identité 6^e année*. L'analyse thématique a permis de dégager quatre thèmes au sein de cette catégorie, soient : les *Différentes manières de s'intégrer*, la *Définition de l'intégration sociale*, les *Interactions interculturelles* ainsi que l'*Intégration au Québec*.

4.4.1 Différentes manières de s'intégrer

Le fascicule *Identité* du manuel *Vox – Identité 6^e année* propose également des extraits qui présentent plusieurs moyens concrets pour favoriser l'intégration sociale. Parmi les suggestions figurent : « Joindre un club récréatif », « Participer à une cuisine collective », « Suivre un cours de francisation », « Prendre part à une campagne électorale » (Conti et al., 2025b, p. 3). Ces exemples illustrent des contextes accessibles dans lesquels les jeunes peuvent s'impliquer pour créer des liens et participer à la vie collective.

4.4.2 Définition de l'intégration sociale

L'intégration sociale est définie dans le fascicule *Vox – Identité 6^e année* comme : « Un processus durant lequel les individus et la société se transforment » (Conti et al., 2025b, p. 3).

Elle est également décrite comme un phénomène qui se produit lorsque : « Des individus issus de milieux différents se rassemblent pour former une communauté » (Conti et al., 2025b, p. 12). Le fait de se rassembler pourrait donc conduire à des transformations au sein de la société. Selon ce que l'on peut lire dans les extraits liés à ce thème, en s'intégrant

socialement, les individus auraient en ce sens le pouvoir de transformer la société dans laquelle ils vivent.

Des extraits associés à ce thème précisent également que le processus d'intégration sociale peut se vivre dans différents contextes, comme les suivants : « à l'école, au travail ou dans les loisirs » (Conti et al., 2025b, p. 3). L'intégration sociale est présentée, dans les extraits analysés, comme une démarche mutuelle, où les deux parties, les personnes immigrantes et la société d'accueil participent conjointement et activement à la construction du vivre-ensemble.

4.4.3 Interactions interculturelles

Un troisième thème lié à la catégorie *Intégration sociale* est celui de l'*Intégration interculturelle*. Comme pour les autres thèmes associés à cette catégorie, seul le fascicule *Vox — Identité 6^e année* comprend des extraits qui y sont associés. Le terme interculturel est défini dans le fascicule comme ceci : « Qui concerne les rapports et les échanges entre les personnes issues de cultures variées » (Conti et al., 2025b, p. 6).

Le thème des *Interactions interculturelles* est particulièrement présent dans le fascicule sous une série de quatre situations dans lesquelles des interactions interculturelles sont mises en scène, suivies de recommandations pour favoriser des relations harmonieuses. Par exemple, le fascicule propose aux élèves, afin de développer des relations interculturelles harmonieuses, de : « Se renseigner sur le sens des objets ou coutumes d'une autre culture », de « Faire attention aux préjugés ou aux jugements hâtifs » et de « Consulter des personnes de diverses origines pour enrichir sa réflexion » (Conti et al., 2025b, p. 7).

Les situations dans lesquelles des interactions interculturelles sont mises en scène sont souvent illustrées à l'aide de bandes dessinées. On y retrouve généralement des personnages qui discutent. En voici un exemple à la Figure 5 qui suit.



Figure 6. Interagir dans un contexte interculturel.
© Conti et al. (2025b). Reproduit avec permission.

Dans cette illustration sous forme de bande dessinée, deux personnes se tiennent face à face et discutent. L'une d'elles, nommée Farah, porte une tenue différente de son style vestimentaire habituel, ce qui surprend l'autre personne. Cette dernière lui dit : « Farah, c'est toi ? Oh ! Ça fait bizarre de te voir ainsi ! D'habitude, ton style est plus sportif et franchement plus à la mode ». Farah répond alors : « Euh, c'est parce que je célèbre l'Aïd avec ma famille. » (Conti et al., 2025b, p. 6). Le ton de la conversation laisse entendre une réaction spontanée due à un changement vestimentaire lié à une célébration religieuse.

En lien avec le thème des interactions interculturelles, le fascicule *Vox – Identité 6^e année* consacre également une section au Mois de l'histoire des Noirs. Cette section propose un rappel historique sur l'esclavage et présente des figures marquantes telles qu'Olivier Le Jeune, considéré comme le premier esclave connu en Nouvelle-France, et Viola Desmond, militante canadienne pour les droits civiques de personne noires. Les contenus abordent des aspects historiques liés à la diversité culturelle et encouragent la participation aux activités organisées durant le mois de février. On y lit notamment :

Au mois de février, une panoplie d'activités sont organisées pour souligner cet événement annuel. N'hésite pas à consulter celles qui se déroulent autour de toi. Tu peux aussi t'intéresser aux personnes afrodescendantes et à leur contribution qui permettent de souligner l'importance de la diversité dans notre histoire et dans notre identité collective (Conti et al., 2025b, p. 9).

Enfin, le fascicule *Vox – Identité 6^e année* intègre une série de témoignages de jeunes en lien avec le thème des interactions interculturelles. Ces extraits sont constitués de témoignages de jeunes immigrants au Québec, qui partagent leur expérience d'intégration. Ces récits font part des réalités vécues par des personnes issues de la diversité culturelle, notamment en ce qui concerne l'adaptation, les émotions ressenties et les démarches pour trouver leur place dans une nouvelle société. Par exemple, dans l'un des extraits, on présente le témoignage de Maria, 28 ans, originaire de Colombie.

Le Québec, c'est tout nouveau pour moi. J'ai dû parcourir plus de cinq pays avant de demander l'asile au Canada. En Colombie, ma famille et moi avons reçu des menaces à cause de nos opinions politiques. Puisque je suis nouvellement maman, je voulais un avenir meilleur pour mon fils. J'ai suivi les cours de francisation offerts par le gouvernement afin d'apprendre la langue française. Je dois aussi me trouver un emploi, car en attendant, je suis forcée d'avoir recours aux banques alimentaires pour nourrir ma famille. Parfois, je perds espoir devant tous ces défis, mais je sais que j'ai pris la bonne décision pour mon enfant et qu'il aura une belle vie ici. Ça me donne le courage de continuer, car les traditions québécoises me plaisent beaucoup (Conti et al., 2025b, p. 11).

En résumé le thème de l'intégration interculturelle est abordé à travers des situations, des recommandations et des témoignages, montrant les interactions entre personnes issues de cultures différentes.

4.4.4 Intégration au Québec

Un dernier thème, celui de l'*Intégration au Québec*, fait partie de la catégorie *Intégration sociale* issue de l'analyse des manuels scolaires sélectionnés. Le fascicule *Vox – Identité 6^e année* met en lumière, par l'analyse des extraits classés dans ce thème, plusieurs mesures mises en place au Québec pour favoriser l'intégration des personnes immigrantes. Il est notamment possible d'y lire des extraits tels que : « Des activités socioculturelles variées », « Des classes d'accueil dans les écoles », « Des cours de francisation » et « De l'aide à la recherche d'emploi ou de logement » (Conti et al., 2025b, p. 4). Ces exemples illustrent les différentes mesures concrètes mises en place pour faciliter l'intégration des personnes issues de l'immigration au Québec et ces éléments sont présentés comme des

moyens efficaces pour soutenir l'intégration des personnes immigrantes au Québec. Des efforts déployés pour encourager l'ouverture, la participation et le vivre-ensemble entre les citoyens et citoyennes du Québec sont également mis en valeur dans ces extraits.

4.5 CULTURE

La catégorie *Culture*, présente dans les extraits des manuels scolaires analysés, propose aux élèves des représentations concernant les repères communs, la diversité et les éléments identitaires qui façonnent la société québécoise.

Au sein de cette catégorie peuvent se retrouver des extraits provenant de deux fascicules du corpus analysé, soient les fascicules *Vie collective* et *Identité* provenant tout deux du manuel *Vox 5^e année*. L'analyse thématique des extraits présents dans cette catégorie a permis de dégager quatre thèmes suivants : la *Culture québécoise* ; la *Définition de la culture* ; la *Diversité culturelle* et les *Référents culturels*. Chacun de ces thèmes permet de mettre en lumière des éléments qui participent à la construction d'un imaginaire culturel commun et à la reconnaissance des multiples formes culturelles présentes dans la société québécoise.

4.5.1 Culture québécoise

La *Culture québécoise* est représentée dans deux manuels et fascicules du corpus analysé, soient *Ribambelle 4^e année* et *Vox – Vie collective 5^e année*.

Le manuel scolaire *Ribambelle 4^e année* consacre une section nommée *Info* à « *ce qui caractérise la culture québécoise* ». Ainsi, la culture québécoise est décrite comme étant « caractérisée par une histoire, des traditions et des valeurs communes » (Beauchamp et al., 2024b, p. 16). Le texte souligne que le Québec est la seule province du Canada ayant le français comme langue officielle. Il complète le texte par une statistique de l'*Institut de la*

statistique du Québec (2021) : « En 2021, près de 75 % de la population québécoise considérait le français comme sa langue maternelle » (Beauchamp et al., 2024b, p. 16).

Ribambelle 4^e année y aborde plutôt la culture québécoise sous l'angle de la cuisine. Il présente la cuisine traditionnelle québécoise comme riche et variée, influencée par les traditions françaises, britanniques et autochtones. Des exemples mentionnés incluent « la poutine » et « le sirop d'érable ». Il est précisé que : « le Québec est la première province productrice de sirop d'érable du Canada. Elle est à l'origine de plus de 90 % de la production du pays » (Beauchamp et al., 2024b, p. 16).

Le manuel *Ribambelle 4^e année* mentionne aussi que certains éléments culturels québécois, comme les raquettes à neige, le sirop d'érable ou les canneberges sont issus d'échanges avec les Premières Nations. Le manuel met également de l'avant la Fête nationale du Québec, également appelée Saint-Jean-Baptiste, célébrée le 24 juin comme un moment de rassemblement identitaire.

Dans le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année*, la culture québécoise est définie comme englobant les modes de vie, les valeurs, les traditions et les croyances. Elle est qualifiée de « unique et diversifiée » (Conti et al., 2024c, p. 14). Elle se définit aussi à travers des référents culturels et des institutions communes. Parmi les référents évoqués, on trouve le Carnaval de Québec, le Bonhomme Carnaval, la société d'État Hydro-Québec et la musique traditionnelle québécoise.

Le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* souligne aussi le rôle de la *Loi 101*, adoptée en 1977, qui établit le français comme langue utilisée dans les services, l'éducation et les communications officielles. Le symbole de la fleur de lys, présent sur le drapeau du Québec depuis 1948, est présenté comme un marqueur de cette identité francophone, car il est également l'emblème historique de la France, soulignant ainsi les liens culturels et linguistiques entre le Québec et la France.

Les extraits codés du fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* font référence à des valeurs telles que l'égalité et la liberté, mentionnant que la société québécoise est protégée

par la *Charte des droits et libertés de la personne*. D'autres pratiques culturelles y sont aussi évoquées et incluent la chasse, le hockey, les feux de camp, les concerts de musique québécoise, la poutine et les expressions typiquement québécoises.

4.5.2 Définition de la culture

Le deuxième thème de cette catégorie, à l'instar de certaines autres, vise à présenter les extraits qui permettent de définir la catégorie concernée. Dans le manuel *Vox – Identité 5^e année*, la culture est définie comme :

L'ensemble des valeurs d'un peuple qui fait des liens d'identité avec le territoire qu'il habite. Ce n'est pas la culture du marché, c'est plutôt le savoir-vivre ensemble. L'héritage qu'on a pour l'humanité est celui de contribuer à une culture vivante (Conti et al., 2025a, p. 21).

Dans le fascicule *Vie collective* du manuel *Vox 5^e année*, la culture est plutôt présentée comme étant plus large que les arts ou la littérature : « La culture, c'est plus que les arts et les lettres. Elle englobe nos modes de vie, nos valeurs, nos traditions et nos croyances » (Conti et al., 2024c, p. 2). Ces définitions illustrent la culture comme une réalité à la fois partagée et évolutive, qui dépasse les simples pratiques artistiques pour toucher au quotidien des individus.

4.5.3 Diversité culturelle

Le troisième thème de cette catégorie, soit le thème *Diversité culturelle*, n'est abordé que dans le manuel *Vox – Vie collective 5^e année*. La diversité culturelle y est définie comme : « L'existence simultanée de plusieurs cultures dans une même société » (Conti et al., 2024c, p. 3). Pour illustrer ce thème, le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* donne l'exemple suivant : « La population du Québec se caractérise par sa grande diversité sociale et culturelle » (Conti et al., 2024c, p. 4). Ainsi, cet extrait illustre que le manuel présente la diversité culturelle comme la coexistence de plusieurs cultures au Québec.

4.5.4 Référents culturels

Le quatrième et dernier thème de la catégorie *Culture*, nommé *Référents culturels*, est illustré concrètement à travers des référents culturels de «la culture québécoise». Le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* propose l'extrait suivant pour décrire les référents culturels importants de la culture québécoise :

Qu'ont en commun Bonhomme, le Carnaval, Hydro-Québec et la musique traditionnelle du Québec ? Ce sont tous des référents québécois ! Ces éléments font partie de l'univers dans lequel les Québécoises et Québécois évoluent. Ils représentent des repères importants et permettent de développer un sentiment d'appartenance (Conti et al., 2024c, p. 9).

Ces référents visuels, historiques ou symboliques sont énumérés dans le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* sont considérés comme des éléments culturels propres au Québec et sont associés à des pratiques collectives ainsi qu'à des valeurs partagées.

4.6 DIVERSITÉ SOCIALE

L'analyse thématique des manuels scolaires a mené à la création de la catégorie *Diversité sociale* au sein de laquelle se dégagent quatre thèmes, à savoir : l'*Immigration au Québec*, la *Diversité sociale au Québec*, les *Minorités visibles* ainsi que les *Peuples autochtones*. Ces thèmes permettent de documenter la manière dont ces manuels présentent la composition sociale du Québec et les réalités de certains groupes historiquement marginalisés.

4.6.1 Immigration au Québec

Le thème *Immigration au Québec*, de la catégorie *Diversité sociale*, est abordé dans trois des manuels et fascicules analysés soit *Vox – Vie collective 5^e année*, *Vox – Identité 6^e année* et *Passeport Citoyen 6^e année*.

Vox – Vie collective 5e année définit l’immigration comme : « Le processus de quitter son pays d’origine pour s’établir dans un autre pays » (Conti et al., 2024c, p. 5). L’immigration est donc présentée comme un processus qui mène une personne de son pays d’origine vers un autre pays où elle s’établit de façon permanente. Dans le manuel *Passeport citoyen 6^e année*, il interroge les élèves sur les raisons pour lesquelles des gens ont quitté leur pays d’origine pour venir vivre au Québec et sur les épreuves qu’ils doivent traverser.

Le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* propose également des données récentes issues de l’Institut de la statistique du Québec (ISQ, 2024) pour illustrer l’ampleur de l’immigration au Québec : « En 2023, le Québec a accueilli 52 800 personnes immigrantes » (Conti et al., 2024c, p. 5). Il ajoute que, pour la même année, « 37 % des nouveau-nés avaient au moins un parent né à l’extérieur du Canada » (Conti et al., 2024c, p. 5).

4.6.2 Diversité sociale au Québec

Le thème la *Diversité sociale du Québec* regroupe des extraits qui illustrent la cohabitation de différents groupes sur le territoire. Au sein de ces groupes, le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année*, précise que la diversité sociale au Québec se caractérise par : « Différents groupes d’âge », « L’intégration de plusieurs groupes de minorités visibles » et « La présence de dix Premières Nations et d’une nation inuite sur le territoire ».

Les groupes contribuant à la diversité sociale au Québec sont définis comme ayant certaines caractéristiques semblables et d’autres, différentes, comme l’illustre l’extrait suivant : « ces groupes partagent des similitudes et des différences qui peuvent être liées au mode de vie, à la langue, à l’âge ou à l’origine géographique » (Conti et al., 2024c, p. 3). Pour illustrer ce thème, le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* accompagne le texte de tableaux et graphiques présentant des données statistiques sur la population selon le groupe d’âge. Ces données proviennent de l’*Institut de la statistique du Québec* (2024), notamment du bilan démographique de la province.

4.6.3 Minorité visible

Le troisième thème de la catégorie *Diversité sociale*, soit celui intitulé *Minorité visible*, rassemble des extraits des manuels *Vox – Vie collective 5^e année*, et *Vox – Prendre sa place 6^e année*. Les extraits classés dans ce thème décrivent la notion de minorité visible.

Les deux fascicules *Vox – Vie collective 5^e et 6^e année* définissent l'expression *Minorité visible* comme suit : « selon la loi canadienne, personne qui n'a pas la peau blanche et qui n'est pas issue des communautés autochtones » (Conti et al., 2024c, p. 3). Cette définition est présentée de façon descriptive, sans accompagnement d'analyse ou de contexte historique.

Néanmoins, le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* ajoute une statistique qui provient du site *Statistique Canada* (SC, 2023) pour l'illustrer le pourcentage de personnes issues des minorités visibles : « personnes non issues des minorités visibles : 83,9 % » « personnes issues des minorités visibles : 16,1 % » (Conti et al., 2024c, p. 3). Ces données sont accompagnées d'un tableau graphique issu de l'*Institut de la statistique du Québec* (ISQ, 2022) et *Statistique Canada* (SC, 2023).

4.6.4 Peuples autochtones

Le dernier thème de la catégorie *Diversité sociale*, le thème *Peuples autochtones*, regroupe les extraits codés qui abordent l'histoire des peuples autochtones, les pensionnats et la réconciliation.

Le thème *Peuples autochtones* n'est présent que dans le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* et le manuel scolaire *Ribambelle 4^e année*. Il y est mentionné que, chez les peuples autochtones du Québec : « il y a dix Premières Nations et une nation inuite sur le territoire. Chaque nation se distingue par sa langue et des traditions. On compte souvent plusieurs communautés de même nation sur le territoire » (Conti et al., 2024c, p. 3).

Le fascicule accompagne également le texte d'une statistique du Gouvernement du Québec (2022), où il est indiqué que « les peuples autochtones représentaient un peu plus de 1 % de la population du Québec, soit 121 475 personnes en 2022 » (Conti et al., 2024c, p. 3). Le même fascicule précise également que plus de la moitié de cette population vit maintenant en milieu urbain, à l'extérieur des communautés d'origine.

Les extraits codés portant sur l'histoire des peuples autochtones sont évoqués dans le manuel scolaire *Ribambelle 4^e année* où il est mentionné que : « au moment de l'arrivée des Européens, le territoire qui constitue maintenant le Québec était habité par les peuples autochtones » (Beauchamp et al., 2024b, p. 17). Il est également précisé que l'explorateur français, Jacques Cartier, a revendiqué cette région au nom de la France en 1534.

Dans le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année*, il est indiqué que « au 19^e siècle, le Canada a imposé aux peuples autochtones la *Loi sur les Indiens*. Cette loi forçait à l'abandon du mode de vie, de l'identité et des structures politiques autochtones. Elle menait aussi l'implantation du système des pensionnats » (Conti et al., 2024c, p. 8).

Les pensionnats autochtones sont également traités dans les extraits analysés dans une section du fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* élaborée avec la collaboration de Rachel Cloutier, rédactrice et enseignante Anicinabekwe au centre de services scolaire (CSS) crie. Le texte classé sous ce thème précise que : « Le gouvernement canadien a retiré les enfants autochtones âgés de 7 à 15 ans de leur famille pour les envoyer dans des écoles appelées pensionnats » (Conti et al., 2024c, p. 8). On y précise également que, pendant leur séjour, ces enfants étaient séparés de leur famille et de leur culture. Ils n'étaient plus autorisés à parler leur langue maternelle ni à exprimer leur culture. Des punitions sévères étaient imposées en cas de non-respect de ces interdictions. La coupe de cheveux et le port de l'uniforme étaient également obligatoires.

D'autres extraits précisent que de nombreux enfants ont subi de mauvais traitements durant leur scolarisation. Plusieurs devaient effectuer des corvées et souffraient de malnutrition. « Entre 1870 et 1997, environ 150 000 enfants ont été envoyés dans

130 pensionnats, financés par le gouvernement canadien et dirigé par des communautés religieuses. Parmi eux, environ 6 000 enfants sont décédés à la suite de négligences ou de maltraitances » (Conti et al., 2024c, p. 8).

Un encadré de type *Le savais-tu... ?* indique que 17 pensionnats autochtones ont été mis en place au Québec entre 1937 et 1991. Dans la province, le dernier a fermé ses portes en 1991, à Mashteuiatsh (Pointe-Bleue).

Le fascicule *Vox – Vie collective 5^e année* traite également des conséquences intergénérationnelles de ces institutions. Il est indiqué que les personnes ayant fréquenté les pensionnats souffrent encore aujourd’hui des effets des traumatismes vécus. Cela a, par exemple, entraîné des traumatismes intergénérationnels. On y mentionne également que certains autochtones ont rejeté leur culture, tandis que d’autres cherchent à la redécouvrir.

Enfin, un passage du même fascicule est consacré au chandail orange, présenté comme un symbole fort de la réconciliation et de la mémoire collective face aux injustices subies par les enfants autochtones dans les pensionnats. Ce symbole fait référence à l’histoire de Phyllis Webstad, à qui l’on a retiré le chandail orange que lui avait offert sa grand-mère à son arrivée au pensionnat. Ce chandail ne lui a jamais été rendu.

Les extraits du thème *Diversité sociale* mettent en lumière la représentation de la composition pluraliste de la société québécoise ainsi que la reconnaissance progressive de certaines réalités historiques, notamment celles des peuples autochtones et des minorités visibles.

4.7 PARTICIPATION SOCIALE

La catégorie *Participation sociale* est abordée dans certains extraits des manuels comme une dimension essentielle de l’engagement des élèves dans leur milieu. Elle est présentée à travers différents thèmes, soient la *Définition de la participation sociale*, les

Differentes formes de participation sociale, la solidarité ainsi que les *Exemples de personnes impliquées*.

4.7.1 Définition de la participation sociale

La participation sociale est définie dans les manuels *Passeport Citoyen 6^e année* et le fascicule *Vox Identité 5^e année* comme un engagement actif dans la vie en société. Elle comprend : la participation à des activités sociales, l'implication dans des groupes, le bénévolat et les gestes de solidarité. Les deux manuels précisent que les formes de participation peuvent varier et que les espaces pour s'impliquer sont nombreux. Une donnée statistique quant à la pratique d'activités sportives est également mentionnée : « plus d'un jeune sur deux âgé de 15 à 30 ans au Canada serait membre d'une organisation sportive ou récréative, ce qui illustre une forme concrète de participation » (Conti et al., 2025b, p. 14). Cette statistique met en lumière la pratique d'une activité sportive comme une forme d'engagement dans la société.

4.7.2 Différentes formes de participation sociale

Le thème *Differentes formes de participation sociale* regroupe des extraits qui présentent plusieurs exemples d'actions concrètes accessibles à divers groupes au sein de la société. Les extraits liés à ce thème proviennent principalement des manuels *Passeport citoyen 6^e année* et *Vox – Vie collective 6^e année*.

Un extrait du manuel *Passeport Citoyen 6^e année* identifie différents niveaux de participation sociale. En voici un exemple : « Famille : participer à des activités familiales, assumer le rôle de proche aidant ; École : s'impliquer dans des activités parascolaires ou faire partie d'un comité, tel que le conseil de classe ; Communauté : rejoindre un groupe sportif ou culturel, faire du bénévolat auprès d'un organisme communautaire ou encore participer à des pratiques religieuses partagées ; Gouvernement : exercer ses droits citoyens, notamment par le vote dès l'âge de 18 ans » (Dubreuil et al., 2024c, p. 66).

Enfin, le fascicule *Vox – Vie collective 6^e année* présente également plusieurs formes de participation politique autres que le fait de voter qui n'est pas accessible aux élèves qui consultent les manuels analysés. On y présente par exemple le fait d'exprimer son opinion sur un enjeu, de porter un macaron ou un chandail en soutien à une cause, de signer une pétition, de participer à une manifestation ou de boycotter un produit pour des raisons éthiques ou écologiques. Ces gestes sont décrits comme des moyens accessibles, même aux jeunes du primaire, pour s'engager dans la société.

4.7.3 Solidarité

Le thème *Solidarité* est présent dans certains extraits des manuels *Passeport citoyen 6^e année* et *Vox – Identité 5^e année* et *Vox – Vie collective 6^e année*.

La solidarité y est définie comme : « un sentiment d'être lié à d'autres par des intérêts communs et qui poussent à soutenir une personne ou un groupe de personnes » (Conti et al., 2025a, p. 4). Ce sentiment peut s'exprimer à travers des gestes individuels ou collectifs qui visent à améliorer le bien-être des autres.

Dans *Passeport citoyen 6^e année*, un atelier invite les élèves à réfléchir aux différentes formes que peut prendre la solidarité au Québec, notamment à travers l'existence d'organismes d'aide. Les élèves sont amenés à se questionner sur les émotions ressenties lorsqu'on reçoit ou que l'on offre de l'aide, ainsi que sur les effets que ces gestes peuvent avoir sur les personnes aidées, sur la communauté et sur les valeurs véhiculées.

Dans *Vox – Vie collective 6^e année*, la solidarité est définie comme un lien social fondé sur l'entraide et la collaboration, favorisant la qualité de vie, en particulier celle des personnes vulnérables. Des exemples concrets sont fournis, tels que l'aide aux proches (par exemple, aider ses grands-parents) ou l'implication bénévole dans des organismes communautaires. Les extraits analysés présentent plusieurs dimensions complémentaires de la participation sociale.

D'abord, les bénéfices de la participation sociale sont décrits dans *Vox – Vie Collective 6^e année*. Participer à la vie sociale permet de : se sentir utile, de faire entendre son opinion, de développer des habiletés, de renforcer le sentiment d'appartenance, d'améliorer sa santé, de rencontrer de nouvelles personnes et de contribuer au bien-être collectif.

Ensuite, les formes de solidarité sont illustrées par une variété de gestes concrets évoqués dans *Passeport citoyen 4^e année*, *Passeport citoyen 6^e année* et *Vox – Vie collective 6^e année*. On y retrouve des exemples tels que : le bénévolat dans des banques alimentaires, la participation à des cuisines collectives, l'accompagnement d'aînés, l'aide aux devoirs, la participation à des campagnes de financement ou à des actions écologiques, ainsi que l'implication dans des projets liés aux droits humains. Ces formes d'engagement peuvent se manifester dans la famille, à l'école, dans le quartier ou en ligne.

4.7.4 Exemples de personnes impliquées

Un dernier thème de la catégorie *Participation sociale* est nommé *Exemples de personnes impliquées*. Il rassemble plusieurs extraits qui définissent le rôle des organismes communautaires, des organismes sans but lucratif (OSBL) et des organisations non gouvernementales (ONG). Ces structures sont présentées comme offrant des services d'aide, d'intégration ou de sensibilisation. Par exemple, on précise que certains organismes soutiennent les personnes âgées isolées, d'autres accompagnent les nouveaux arrivants dans leur apprentissage du français ou leur insertion sociale. Ces organismes sont présentés comme des lieux d'entraide et d'action collective, où le bénévolat et la solidarité prennent forme.

Le thème *Exemples de personnes impliquées* présente des extraits qui mettent en lumière des figures inspirantes, jeunes ou adultes, qui s'engagent activement dans leur communauté. Ces exemples sont tirés principalement du manuel *Vox – Identité 6^e année* ainsi que du *Vox – Identité 5^e année*.

Dans *Vox – Vie collective 6^e année*, Beverly Jacques, fondateur de l'organisme *Do or die* (DOD), qui est un organisme de basket-ball, situé à Montréal, est présenté comme œuvrant depuis plus de 20 ans auprès des jeunes. On précise également dans un extrait que, par le sport, la personne organisatrice contribue à développer leurs aptitudes et à renforcer la cohésion sociale. L'organisme propose aussi du mentorat, des ateliers artistiques et des activités intergénérationnelles.

Toujours dans *Vox – Vie collective 6^e année*, Pierre Poulin, enseignant au primaire, est mis en valeur. Il est présenté comme une personne ayant mis sur pied un projet intergénérationnel au sein de son école. On indique qu'il a d'abord impliqué ses élèves dans un service de repas au centre communautaire, avant de faire venir des personnes aînées en classe pour collaborer à divers projets scolaires. Cette initiative permettrait l'échange de savoirs et le développement de liens sociaux.

Le fascicule *Vox – Vie collective 6^e année* présente également Riziki Mkandama, une jeune femme de Sherbrooke qui s'est investie dans sa communauté en cofondant l'organisme *Shernoir*. L'initiative, née après la mort de George Floyd¹², réunit des membres de la communauté noire autour d'enjeux communs. Selon ce que l'on peut lire dans un extrait, Riziki combine son engagement social avec l'art, notamment le slam et les arts visuels, pour porter sa voix et celle des autres.

Enfin, dans *Vox – Identité 5^e année*, une élève nommée Nadège, âgée de 11 ans et originaire de Gatineau, témoigne de l'importance de la diversité et de l'inclusion dans les médias québécois. Elle souligne que cette représentation favorise l'ouverture à l'autre.

¹² George Floyd était un Afro-Américain dont la mort en mai 2020, à la suite d'un abus de pouvoir policier, a suscité un mouvement mondial en faveur de la justice raciale et des droits des personnes noires, notamment à travers le mouvement *Black Lives Matter* (Radio-Canada, 2025).

4.8 VIVRE-ENSEMBLE

L’analyse thématique permet par ailleurs d’identifier cinq thèmes pour la catégorie *Vivre-ensemble* que voici : la *Définition du vivre ensemble*, les *Différences*, les *Ressemblance*, le *Champs d’intérêt* et l’*Espace de rencontre*.

Cette catégorie rassemble des extraits qui, principalement, présentent les points communs et les différences qui rendent chaque personne unique, tout en favorisant la reconnaissance mutuelle dans un contexte collectif.

4.8.1 Définition du vivre-ensemble

Le premier thème lié à la catégorie *Vivre-ensemble*, comme son nom l’indique, rassemble très peu d’extraits qui définissent le vivre-ensemble. Le vivre-ensemble est défini uniquement dans le fascicule *Vox – Identité 6^e année*, comme une « cohabitation harmonieuse entre des personnes ou des groupes au sein d’une même société en tenant compte des différences et des ressemblances de chacun » (Conti et al., 2025b, p. 3).

4.8.2 Différences

Le deuxième thème de la catégorie *Vivre-ensemble*, nommé *Différence*, regroupe un ensemble d’extraits qui abordent la reconnaissance de la diversité entre les individus à travers plusieurs dimensions. Ces différences sont présentées de manière concrète, souvent à partir d’exemples ou de personnages, et apparaissent dans les manuels *Passeport citoyen 3^e année*, *Passeport citoyen 5^e année* ainsi que *Ribambelle 3^e année*.

Dans *Passeport citoyen 3^e année*, des extraits visent à mettre en évidence les ressemblances et les différences entre les personnes. Une activité invite les élèves à observer des personnages fictifs aux profils variés, présentant des goûts, des émotions et des comportements distincts. Un atelier propose de réfléchir aux caractéristiques qui unissent ou distinguent les individus, en insistant sur les notions d’habiletés, de comportements, de préférences et d’émotions. D’autres extraits proposent une catégorisation explicite des

différences physiques (poids, taille, couleur de peau, forme des yeux, texture des cheveux), émotionnelles (manière d'exprimer la joie, la tristesse, la colère, etc.), comportementales (consommation, loisirs, personnalité) et d'habiletés (intellectuelles, sociales, physiques, émotionnelles). Les extraits de ce thème expliquent que les différences sont des éléments constitutifs de la diversité humaine. Le lien avec les dynamiques de groupe est également abordé, notamment en lien avec les risques d'exclusion ou les opportunités d'inclusion.

Dans les extraits du manuel *Passeport citoyen 5^e année* qui sont associés à ce thème, les différences entre les Québécoises et Québécois sont évoquées à travers des éléments tels que les origines, les croyances, les langues maternelles, les traits physiques, l'éducation, l'orientation sexuelle ou encore l'âge. Le manuel souligne que, malgré ces différences, certains lieux, comme les écoles, les marchés ou bien les festivals, permettent de créer des espaces de rencontre et de partage. Un tableau récapitulatif met en évidence les caractéristiques qui différencient les individus, tout en encourageant une réflexion sur leur importance et leur reconnaissance.

Dans *Ribambelle 3^e année*, le thème des différences est illustré à travers plusieurs courtes histoires mettant en scène des enfants dont les caractéristiques sortent de la norme perçue. On y retrouve des exemples d'enfants vivant des situations particulières : l'un n'est pas sportif et préfère le dessin, une autre utilise une prothèse pour marcher, un autre participe à une comédie musicale à la télévision, une autre encore s'habille de façon originale et une élève d'origine pakistanaise conserve ses habitudes alimentaires. Ces récits mettent de l'avant une diversité de profils individuels, qu'il s'agisse de capacités, de passions, de styles vestimentaires ou de pratiques culturelles.

Le thème de la différence est abordé à la fois comme une réalité observable (différences physiques, culturelles ou comportementales) et comme un point de départ pour des réflexions sur le vivre-ensemble.

4.8.3 Ressemblances

Le thème *Ressemblances* est abordé de manière explicite dans le manuel *Passeport citoyen 3^e année* ainsi que dans le manuel scolaire *Passeport citoyen 5^e année*, principalement à travers des activités pédagogiques et des encadrés informatifs, qui amènent les élèves à identifier ce qu'ils ont en commun avec les autres.

Les contenus proposés mettent en avant que toutes les personnes partagent certaines caractéristiques humaines fondamentales. Il est mentionné que tous les humains possèdent un corps, des émotions, des comportements et des habiletés. Cette affirmation est présentée de manière explicite, dans un encadré, qui précise que, malgré les différences individuelles, des ressemblances universelles existent. Plusieurs ateliers amènent les élèves à réfléchir à ce qui les rend semblables à d'autres. Dans le manuel *Passeport citoyen 3^e année*, une activité propose de chercher des caractéristiques communes entre les personnages ou entre les élèves eux-mêmes. Il est aussi demandé de penser à des ressemblances invisibles, c'est-à-dire des points communs qui ne sont pas directement observables. D'autres questions poussent à se demander si les personnes d'un même quartier se ressemblent ou encore à expliquer les ressemblances découvertes entre pairs.

Les textes soulignent que les ressemblances et les différences ne sont pas opposées, mais coexistent. Les caractéristiques telles que les comportements, les émotions ou encore les traits physiques sont à la fois partagés par tous et exprimés de manière unique chez chacun. Cette idée est synthétisée dans l'affirmation : « Tous les humains sont semblables, mais en même temps différents » et ils concluent : « c'est ce qui crée la diversité ! » (Dubreuil et al., 2025a, p. 27).

4.8.4 Champs d'intérêt

Le thème *Champs d'intérêt* concerne principalement des extraits qui présentent les intérêts des enfants. Ce thème est présenté uniquement dans le manuel *Ribambelle 3^e année*, comme « Une activité ou un sujet qui intéresse ou mobilise particulièrement une personne »

(Beauchamp et al., 2024a, p. 11). Divers exemples sont proposés pour illustrer cette notion auprès des élèves tels que : « Jouer à un personnage », « Rejoindre une équipe de soccer » et « Construire un robot » (Beauchamp et al., 2024a, p. 11). Ces activités sont présentées comme des occasions de rencontre entre enfants partageant des champs d'intérêts communs.

4.8.5 Espaces de rencontre

Le thème *Espaces de rencontre* désigne des extraits qui présentent des lieux ou des moments permettant aux gens de se rassembler pour échanger et partager leur culture. Il est expliqué dans le manuel *Passeport Citoyen 5^e année* que ces espaces peuvent prendre différentes formes : célébrations artistiques, activités sportives, rencontres éducatives, littérature ou gastronomie.

Le thème des *Espaces de rencontre* explore les lieux où les autochtones se rassemblent, en soulignant que ces espaces jouent un rôle important dans la lutte contre les stéréotypes. Les extraits sur les *Espaces de rencontre des autochtones* mettent en lumière des lieux et des activités où les Premiers Peuples du Québec célèbrent leur culture et la partagent avec d'autres. Ces espaces sont présentés dans plusieurs manuels comme des contextes propices à la découverte, à l'échange et à la sensibilisation.

Dans *Passeport citoyen 3^e année*, diverses illustrations présentent des exemples concrets d'espaces culturels autochtones. On y trouve les pow-wow, des célébrations ouvertes aux autochtones et aux Allochtones, mettant en valeur la danse, la musique, la cuisine et les pratiques culturelles. Le festival *Présence autochtone*, organisé à Montréal, est aussi mentionné comme un événement visant à faire connaître les cultures autochtones par diverses activités culturelles. Un autre exemple est celui du *Club de crosse Ahki'wahcha*, basé à Wendake, qui rassemble des participants autour d'un sport traditionnel porteur de valeurs comme l'éducation et le respect des traditions.

Le même manuel *Passeport citoyen 3^e année*, présente également des figures marquantes comme Isabelle Picard, une auteure wendat, ou encore Anna Kahentaronhhkwa

Lazare, restauratrice mohawk, qui contribuent toutes les deux à la mise en valeur de la culture autochtone à travers la littérature et la gastronomie. *L'Institut Tshakapesh*, situé à Uashat, est aussi cité comme un lieu de rencontre scolaire, où des élèves autochtones et allochtones échangent dans une tente innue traditionnelle appelée « Shaputuan ».

Dans *Passeport citoyen 6^e année*, une scène de bande dessinée met en scène une visite au Jardin botanique de Montréal à l'occasion de la Journée nationale des peuples autochtones. Ce moment d'échange entre jeunes autochtones et allochtones aborde des sujets tels que la culture et les discriminations.

Enfin, dans *Vox – Vie collective 5^e année*, une autre bande dessinée illustre le dilemme d'un jeune garçon autochtone, Waro, partagé entre une activité d'équipe et un événement culturel de sa communauté à Manawan. Il propose de tenir l'activité de son équipe dans ce lieu culturel, soulignant ainsi le potentiel des événements autochtones comme espaces de rencontre et de rassemblement.

Ces différents extraits représentent les espaces de rencontre autochtones comme des lieux de transmission culturelle, de dialogue et de valorisation des traditions.

Les extraits présentent également les espaces de rencontre comme un Moyen de combattre les stéréotypes en mettant en évidence les contextes éducatifs et culturels où les échanges entre individus permettent de déconstruire les préjugés, en particulier envers les communautés autochtones ou les personnes perçues comme différentes.

Dans *Passeport citoyen 5^e année*, certains extraits présentent la littérature comme un outil de sensibilisation. L'exemple de l'auteure wendat Isabelle Picard, qui écrit des romans jeunesse dont l'histoire se déroule dans une communauté innue, illustre comment les récits peuvent faire connaître les réalités autochtones et briser les stéréotypes. D'autres extraits évoquent des rencontres culturelles où les élèves peuvent découvrir la cuisine traditionnelle et les pratiques autochtones, favorisant ainsi le vivre-ensemble et une meilleure compréhension mutuelle.

Un *Encadré* intitulé *Pensée critique* dans le manuel *Passeport citoyen 5^e année* est également mobilisé en tant que moyen de prévenir les préjugés. L'extrait contenu dans l'*encadré* encourage les élèves à se renseigner à partir de sources fiables, comme les sites web des communautés concernées, pour éviter les généralisations erronées.

Dans *Vox – Vie collective 6^e année*, une bande dessinée met en scène Farah, une élève qui subit des jugements liés à son apparence physique. Des rumeurs circulent à son sujet, laissant croire à tort qu'elle a été enfant-soldat. La scène montre l'impact des stéréotypes et l'importance de poser des questions plutôt que de tirer des conclusions hâtives. Pour réagir, ses camarades envisagent de créer un espace de parole, en écrivant un article dans le journal de l'école et en organisant un dîner de témoignages, où les jeunes pourraient partager leur histoire personnelle.

Ces extraits présentent plusieurs formes d'espaces réels ou symboliques qui permettent de remettre en question les stéréotypes, de promouvoir l'écoute et de favoriser une meilleure compréhension de l'autre.

4.9 VALEURS

La catégorie les *Valeurs* regroupe des extraits portant sur cette notion. Elle se divise en quatre thèmes : la *Définition des valeurs*, les *Valeurs individuelles*, les *Valeurs collectives* et les *Exemples de personnes influentes sur le plan des valeurs*.

4.9.1 Définition des valeurs

Le premier thème de la catégorie *Valeurs* est nommé *Définition des valeurs*. Ce dernier n'est présent que dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année*. Des extraits liés à ce thème définissent les valeurs comme des idées et des principes qui guident les comportements et les décisions. On y présente les valeurs comme pouvant aider à déterminer ce qui est important

pour soi et à orienter la façon d'agir avec les autres, comme « l'honnêteté, le respect et la gentillesse » (Conti et al., 2025a, p. 22).

4.9.2 Valeurs individuelles

Le deuxième thème touche les *Valeurs individuelles* présentes dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année* comme étant des repères qui font partie de l'identité individuelle et qui influencent les choix, les attitudes et les comportements. Ces valeurs peuvent être transmises par la famille ou l'entourage, mais elles évoluent aussi au contact des autres et au fil du temps.

Des situations concrètes sont également présentées dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année*. Elles illustrent comment ces valeurs s'expriment dans la vie quotidienne. Par exemple, un élève accorde de l'importance à l'environnement et réfléchit à ses choix de consommation. D'autres témoignages présentent des personnages qui prennent des décisions en fonction de ce qui compte pour eux : l'honnêteté, la persévérance, le respect des aînés, l'entraide ou l'engagement personnel.

Des dilemmes vécus par des élèves sont également mis en scène : choisir entre un événement social et une responsabilité familiale, entre une activité de groupe et le soutien à des plus jeunes, ou encore intervenir face à l'intimidation malgré la peur d'être jugé. Dans chaque cas, les personnages identifient la valeur qui guide leur décision. Par exemple :

J'étais invité à la fête de Marcus, mais je devais aller visiter mes grands-parents durant cette même fin de semaine. Je voulais vraiment assister à la fête parce que tous mes amis seront là et que ce sera amusant, mais c'est super important pour moi de rendre visite à mes grands-parents. Ils habitent loin et je n'ai pas souvent l'occasion d'y aller. Finalement, j'ai décidé d'aller voir mes grands-parents (Conti et al., 2025a, p. 15).

Le choix du personnage révèle l'importance qu'il accorde à certaines valeurs individuelles, ici la valeur de la responsabilité familiale. Enfin, plusieurs jeunes expriment leur point de vue sur des sujets comme la publicité ou la représentation dans les médias, en lien avec des valeurs telles que la créativité, l'égalité, la diversité ou l'estime de soi, comme Zoé, 11 ans de Louiseville, qui a exposé son point de vue sur les publicités :

À mon avis, les publicités mettent trop souvent l'accent sur l'importance d'avoir une certaine apparence ou une certaine image. Ça peut influencer notre estime de soi et notre vision de la beauté. Ma mère dit que les choses sont en train de changer, car on voit de plus de gens avec des corps différents à la télé, mais je ne suis pas certaine que ça change assez vite (Conti et al., 2025a, p. 14).

Ces exemples permettent d'ancrer les valeurs individuelles dans des contextes concrets vécus par les élèves.

4.9.3 Valeurs collectives

Le troisième thème de la catégorie les *Valeurs*, celui nommé *Valeurs collectives*, ne rassemble que des extraits dans le fascicule *Vox – Identité 5^e année*. On y présente les valeurs collectives comme des repères partagés entre les membres d'un groupe, la famille, l'école ou la communauté. Ces valeurs favorisent un sentiment d'appartenance et contribuent à façonner les relations sociales ainsi que la vision du monde. Elles servent aussi à établir des règles visant le bien-être collectif.

Certaines de ces valeurs sont considérées comme étant caractéristiques de la société québécoise. Notamment celle de l'égalité, du respect, de la justice, de la liberté, de la laïcité et de la langue française. Ces principes sont décrits comme essentiels pour permettre à chacun de s'épanouir, d'être protégé par la loi, de vivre dans une société tolérante et inclusive, et de contribuer à l'harmonie sociale. La tolérance est également mentionnée comme une valeur favorisant l'acceptation des différences.

4.9.4 Exemples de personnes influentes sur le plan des valeurs

Le quatrième thème de la catégorie se rapportant aux *Valeurs*, des *Exemples de personnes influentes*, rassemble des extraits du fascicule *Vox – Identité 5^e année*. On y donne l'exemple de Loounie, de son vrai nom Caroline Huard, comme une personne influente dans le domaine de l'alimentation et de la sensibilisation sociale. Ancienne professionnelle de la santé, elle est devenue créatrice culinaire et communicatrice. Elle partage des recettes

végétaliennes par l’intermédiaire de ses livres, de son site web, de ses émissions de télévision et de ses réseaux sociaux.

L’un des objectifs de Loounie est de rendre l’alimentation végétalienne accessible à toutes et à tous, sans sentiment de culpabilité. Et surtout, pour le plaisir, elle crée des recettes avec des ingrédients simples et faciles à trouver dans les épiceries. Elle encourage aussi la communication de produits locaux lorsque c’est possible afin de réduire notre empreinte écologique (Conti et al., 2025a, p. 20).

Loounie adopte une approche bienveillante : elle encourage sans culpabiliser ni juger ceux qui n’adhèrent pas entièrement à ce mode d’alimentation. En parallèle, elle utilise ses plateformes pour combattre les préjugés liés au poids et défendre la diversité corporelle. Elle anime notamment le balado à plat ventre, dans lequel elle déconstruit des idées reçues sur la culture de la diète. À travers ses choix et ses prises de parole, Loounie est présentée comme une figure publique engagée, dont les actions sont ancrées dans des valeurs telles que le respect, la bienveillance, la santé, et la justice sociale.

Les résultats présentés dans le chapitre permettent d’identifier les tendances et les représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels du programme CCQ dans le milieu et la fin du primaire. La section suivante propose une analyse critique de ces résultats, en les mettant en relation avec les concepts clés du cadre théorique et conceptuel.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Ce cinquième chapitre met en évidence les principaux éléments qui émergent des résultats de la recherche, tout en établissant des liens avec les écrits scientifiques abordés dans la problématique et le cadre conceptuel. Le but premier de cette recherche consiste à décrire les représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires du 2^e et 3^e cycle du primaire du programme *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) afin de mieux comprendre comment cette diversité ethnoculturelle est construite par une mise en récit dans les contenus des manuels et fascicules de l'élève faisant partie du corpus.

L'analyse des résultats en fonction de cet objectif de recherche permet de dégager les grandes catégories et thèmes afin de mettre en lumière les représentations, certaines omissions et d'éventuels biais présents dans les manuels et fascicules. Ce travail d'analyse permet également de mieux cerner les messages implicites et explicites transmis aux élèves quant à la culture québécoise, l'identité culturelle, la participation citoyenne et le vivre-ensemble en contexte de diversité.

La dernière étape de l'analyse, présentée dans ce chapitre, correspond à la phase d'interprétation et de discussion, qui consiste à prendre du recul pour donner sens aux données recueillies. Cette démarche permet ensuite au chercheur d'expliquer les résultats en les reliant au cadre théorique et en les mettant en perspective avec les conclusions d'études antérieures (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Rappelons que cette recherche s'inscrit dans un contexte où, au Québec comme ailleurs dans le monde, les contenus scolaires font l'objet d'interrogations quant à leur capacité à refléter la pluralité des réalités culturelles et à favoriser une éducation inclusive (Eddy, 2015 ; El-Hérou, 2006 ; Hirsch et Mc Andrew, 2013 ; McAndrew, 1986 ; Oueslati et al., 2010). La discussion qui suit s'articule autour de plusieurs axes : la première section traite de la tension entre la centralité de la culture

québécoise et la culture de l’Autre. La deuxième section aborde l’intégration en tant qu’expérience sensible. La troisième section présente la place d’une citoyenneté engagée et plurielle. La quatrième section discute les limites de la recherche. La cinquième section propose des recommandations adressées notamment aux éditeurs de manuel scolaire et au personnel enseignant qui font usage de ces ensembles didactiques. Enfin, la sixième section souligne les contributions de cette étude et les pistes à explorer pour des recherches futures.

5.1 ENTRE CENTRALITÉ DE LA CULTURE QUÉBÉCOISE ET LA CULTURE DE L’AUTRE

Le programme CCQ a pour finalité d’amener les élèves à explorer les réalités culturelles sous leurs multiples formes. Il adopte une définition large de la culture, entendue comme « l’ensemble des manifestations symboliques ou matérielles de la vie en société » (MEQ, 2023, p. 5). Ainsi conçue, la culture ne se réduit pas à une appartenance nationale ou à un héritage figé ; elle renvoie plutôt à la pluralité des expressions humaines, modelées par des contextes sociaux, historiques et politiques variés (Hirsch, 2025).

Or, l’analyse effectuée des manuels et fascicules du programme CCQ, destinés au 2^e et au 3^e cycle du primaire, révèle une tension constante entre la valorisation de la culture québécoise comme référent central et une reconnaissance de la diversité ethnoculturelle. Cette dynamique contribue à structurer une hiérarchie implicite des cultures, dans laquelle la culture dominante est présentée comme universelle et structurante, tandis que les cultures minoritaires apparaissent comme secondaires, périphériques ou traditionnelles.

Les extraits des manuels analysés présentent la culture québécoise à travers des symboles identitaires (la fleur de lys, la fête de la Saint-Jean-Baptiste), des produits culturels (la poutine, le sirop d’érable, la musique traditionnelle), ainsi que des institutions et des lois emblématiques comme Hydro-Québec ou encore la *Charte de la langue française* (loi 101). Ce récit culturel s’appuie également sur des données statistiques (par exemple, la proportion de francophones au Québec) pour asseoir la légitimité de cette culture commune. Le manuel

de l'élève *Ribambelle 4^e année* et le fascicule de l'élève *Vox – Vie collective 5^e année* mobilisent ainsi une panoplie de référents considérés comme typiquement québécois allant du Bonhomme Carnaval à la culture des canneberges, en passant par les raquettes à neige, le tout dans une logique de transmission patrimoniale. Ce traitement témoigne d'une conception plutôt stable, homogène et transmissive de la culture, parfois éloignée des définitions contemporaines qui la considèrent comme un processus dynamique façonné par les interactions sociales (Gaudet, 2020 ; MEQ, 2025).

Bien que quelques éléments rappellent les échanges entre cultures comme l'influence autochtone sur certains objets et aliments traditionnels, ceux-ci sont intégrés dans un récit qui recentre toujours la culture québécoise comme pôle principal. En contraste, les cultures des minorités ethnoculturelles et des peuples autochtones sont représentées dans un registre illustratif ou explicatif, souvent limité à leurs manifestations visibles : traditions culinaires, fêtes, vêtements, objets artisanaux... Bien que ces extraits visent à sensibiliser les élèves à la diversité ethnoculturelle, ils tendent à réduire les identités culturelles à des éléments facilement reconnaissables et décontextualisés. Ce type de traitement peut contribuer à alimenter, ce que Gaudet (2020) illustre à travers le modèle de l'iceberg culturel : les dimensions visibles de la culture, comme les rites, l'alimentation ou les comportements, sont mises de l'avant, tandis que les aspects plus profonds et invisibles tels que les valeurs, les croyances ou les visions du monde demeurent largement ignorés.

Cette approche entretient une forme d'uniformisation des identités, où la culture est représentée comme une donnée héritée, fixe et collective, plutôt que comme une construction évolutive et relationnelle. Par exemple, dans les activités portant sur l'appartenance culturelle, les manuels scolaires réduisent l'identité à une somme d'attributs prédefinis (langue, origine, religion). C'est le cas du manuel *Ribambelle 4^e année*, qui illustre cette vision à travers le témoignage de Margarita Marales-Reyes, une élève née au Mexique et immigrée au Québec à l'âge de quatre ans (voir section 4.1.2). Le tableau intitulé « Mes origines, mes goûts, ma communauté » (Tableau 7 du chapitre 4) associe son appartenance culturelle à des éléments tels que son pays d'origine, sa langue maternelle, la langue parlée

à l'école et sa religion. Ainsi, la culture y est définie principalement par des marqueurs hérités plutôt que par des expériences vécues ou des interactions sociales. Comme le souligne Procher (1994), ce type de représentation tend à figer l'identité dans des catégories closes, au détriment de sa dimension dynamique et relationnelle à juste titre :

Les enracinements historiques d'une culture, ses persistances transmises, ses héritages, sont évidemment essentielles à sa compréhension, même s'il n'est pas nécessaire de les maîtriser pour opérer en elle. Ils conduisent à constater le caractère métissé de toute culture, son côté « tatoué », sa dimension « tigrée », son aspect « arlequin ». Le patrimoine est toujours d'origines multiples, et cela ne l'empêche nullement d'être un, distinctif, vécu comme une propriété par ceux qui n'en sont pourtant que les dépositaires (p. 10).

Il est donc essentiel de se prémunir contre toute définition essentialiste et figée du concept de la culture ou ne pas la réduire à seulement certaines de ces caractéristiques (langue ou religion, par exemple) (Akkari et Radhouane, 2019). Vinsonneau (2002) ajoute que l'identité culturelle est marquée par la fluidité, les interactions sociales et les contextes historiques. Elle ne peut donc se résumer à un seul référent d'origine.

Les représentations autochtones sont quant à elles assez visibles dans le discours du corpus analysé. Toutefois, les références à des festivals, à la chasse ou à des objets artisanaux, sont parfois présentées comme des traits culturels qui peuvent paraître figés, extérieurs à la modernité, peu ancrés dans des enjeux contemporains ou politiques. Cette représentation peut contribuer à masquer les dynamiques de pouvoir, les réalités sociales actuelles et les revendications identitaires des Premiers Peuples (Gaudet, 2020 ; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2017).

Dans l'ensemble, on pourrait dire que la diversité ethnoculturelle bénéficie d'une reconnaissance symbolique, qui se présente parfois sans une transformation réelle des cadres de référence culturels. Ce phénomène correspond à ce que Hirsch et McAndrew (2013) nomment la reconnaissance symbolique : les identités minoritaires sont intégrées à la marge du récit collectif, mais ne participent pas à sa redéfinition. De manière similaire, Affolter et al. (2023) dénoncent une hiérarchisation implicite des cultures, où la culture québécoise demeure la norme implicite à partir de laquelle les autres sont observées, tolérées ou jugées.

Ce traitement partiel de la diversité ethnoculturelle est d'autant plus préoccupant s'il évite les enjeux plus sensibles ou conflictuels, les dynamiques d'intégration, les rapports de pouvoir, les discriminations, ou encore les revendications identitaires contemporaines. Comme le rappellent Choudhury et El-Ghadban (2018), cette posture éducative, bien que bienveillante en apparence, peut conduire à une sensibilisation superficielle qui évite les tensions et neutralise la portée critique du dialogue interculturel.

Enfin, ce type de représentation s'avère plus ou moins cohérente que la mission éducative de l'école québécoise, qui vise à préparer les élèves à évoluer dans une société plurielle, inclusive et équitable (Potvin, 2014 ; CSE, 2017). Plutôt que de s'en tenir à une diversité plus traditionnelle, ne pourrait-on pas envisager les manuels scolaires comme de véritables leviers de réflexion critique, de dialogue égalitaire et de déconstruction des normes culturelles dominantes (Akkari et Radhouane, 2019), à travers par exemple des activités de réflexion ou discussion critique. En ce sens, reconnaître la diversité ne suffit pas : encore faut-il en faire un objet de co-construction citoyenne.

Après avoir examiné la tension entre la centralité de la culture québécoise et la place accordée à la culture de l'Autre, il importe maintenant de s'intéresser à la manière dont les manuels et fascicules abordent l'intégration sociale et culturelle.

5.2 L'INTÉGRATION : UNE EXPÉRIENCE SENSIBLE

Au sein des manuels du programme CCQ analysés, la question de l'intégration sociale et culturelle occupe une place importante, particulièrement dans les fascicules et manuels de l'élève du 3^e cycle du primaire. Elle est abordée non seulement sous un angle institutionnel (apprentissage de la langue, participation à la société), mais aussi à travers des témoignages de jeunes issus de l'immigration, des poèmes, des mises en situation et des questions de réflexion. Cette approche narrative et sensible permet de rendre compte du vécu émotionnel de l'intégration.

Les poèmes issus du manuel *Passeport citoyen 6^e année*, écrits par de jeunes immigrants, constituent à cet égard des exemples particulièrement évocateurs. L'un d'eux, signé par Jiyun Hwang, évoque à la fois le choc du climat et le bouleversement intérieur provoqué par l'arrivée dans un nouvel environnement culturel : « Je débarque et je frissonne... Première morsure de neige... C'est de la mélancolie inédite » Boulercie (2018) cité dans Dubreuil et al. (2024d), p. 52. Ces extraits donnent une voix aux émotions souvent silencieuses : solitude, perte de repères et ambivalence identitaire.

D'autres extraits du même manuel *Passeport citoyen 6^e année* abordent les tensions entre continuité et rupture culturelle. Certains personnages, comme Mamadou ou Louanne, expriment des points de vue divergents sur la nécessité d'abandonner des éléments de leur culture d'origine pour mieux s'intégrer. Louanne, par exemple, affirme : « On peut garder des éléments de sa culture et s'intégrer en même temps » (Dubreuil et al., 2024c, p. 56). En revanche, Mamadou pense qu'il faut « adopter la culture du pays pour mieux s'intégrer », ajoutant que « soit on abandonne sa culture, soit on ne s'intègre pas » (Dubreuil et al., 2024c, p. 56). Ces récits illustrent l'ambivalence du processus, il ne s'agit pas d'un simple passage d'une culture à une autre, mais d'un ajustement constant, souvent douloureux, entre plusieurs systèmes de référence. Akkari et Radhouane (2019) soutiennent que l'intégration ne libère pas la société d'accueil de la nécessité de discuter de ses propres valeurs. Elle n'impose pas non plus au groupe ethnoculturel minoritaire de renoncer à toutes ses caractéristiques culturelles, mais requiert de sa part une certaine flexibilité et une capacité d'adaptation.

Cette mise en récit de l'intégration favorise, sur le plan pédagogique, une approche empathique. Elle invite les élèves à comprendre les défis vécus par leurs pairs et à développer une posture d'ouverture. Toutefois, cette ouverture reste inscrite dans une perspective essentiellement individuelle. L'intégration est présentée comme un effort personnel : apprendre la langue, s'adapter, participer. Comme l'indiquent Cadet et al. (2010), cette vision peut contribuer à masquer la dimension systémique de l'intégration, qui implique des rapports de pouvoir, des contraintes structurelles (barrières institutionnelles, discrimination, racisme systémique) et des inégalités sociales.

Ainsi, si les difficultés d'intégration sont représentées, leur origine structurelle demeure invisibilisée. Cela rejoint le constat du Conseil supérieur de l'éducation (2017) selon lequel l'école peut contribuer soit à renforcer les inégalités, soit à les atténuer, en fonction de sa capacité à reconnaître ou à ignorer la complexité des parcours migratoires. De plus, cette approche éducative tend à renforcer une logique de responsabilisation individuelle. Les contenus mettent l'accent sur l'effort d'adaptation des personnes immigrantes, sans contester la capacité de la société d'accueil et, en particulier, de l'institution scolaire à s'adapter elle-même à la diversité. Cette représentation est en tension avec l'idéal d'une culture seconde tel que formulé par Dumont (1994), qui suppose à la fois une mise à distance critique de sa culture d'origine et une réappropriation enrichie par les nouvelles expériences vécues. Dans cette dynamique, l'intégration ne serait plus une simple assimilation, mais un processus réflexif, partagé et potentiellement transformateur, autant pour l'individu que pour la société d'accueil.

Enfin, les rares récits de réussite ou de reconnaissance des parcours interculturels, dans le corpus analysé, limitent la portée éducative de ces contenus. Les élèves issus de l'immigration ne sont que rarement représentés comme des sujets actifs capables de transformer leur environnement ou de participer à la redéfinition de l'identité collective. Souvent, leur présence est limitée à des rôles qui reflètent l'adaptation ou la différence culturelle, plutôt qu'à des situations qui mettent en avant leur capacité à s'adapter, leur créativité ou leur capacité à enrichir la société dans laquelle ils évoluent.

En somme, les contenus liés à l'intégration dans les manuels du programme CCQ montrent une avancée notable par leur traitement sensible et empathique du vécu migratoire. Toutefois, cette reconnaissance demeure partielle. Elle ne s'accompagne pas d'une remise en question des structures sociales ou scolaires qui limitent l'intégration réelle. Dès lors, le défi est de transformer cette empathie en conscience critique, afin que les élèves puissent comprendre l'intégration non seulement comme une expérience individuelle, mais aussi comme un enjeu collectif et systémique de justice sociale.

Si l'intégration constitue un processus central dans la formation identitaire et sociale, la citoyenneté en représente l'un des aboutissements attendus. La section suivante analyse donc la place accordée à une citoyenneté engagée et plurielle dans les manuels et fascicules analysés.

5.3 LA PLACE D'UNE CITOYENNETÉ ENGAGÉE ET PLURIELLE

La participation sociale occupe une place significative dans les contenus des manuels et fascicules du programme CCQ, en particulier ceux destinés aux élèves de 5^e et de 6^e années du primaire. Cette thématique de la participation sociale est abordée à travers des sections portant sur la vie collective, l'engagement, la solidarité et le respect des règles démocratiques. À l'aide d'encadrés, de témoignages, de questions de réflexion et d'exemples de projets, les élèves sont encouragés à s'impliquer dans leur milieu, à coopérer, à exprimer leurs idées et à agir pour le bien commun.

Les formes de participation valorisées sont principalement de nature civique, communautaire et consensuelle : conseil des élèves, entraide, projets environnementaux, campagnes contre l'intimidation ou bénévolat. Ces exemples construisent une vision de la participation comme un comportement socialement responsable et harmonieux, compatible avec les valeurs de respect, de dialogue et de coopération promues dans les milieux scolaires. En ce sens, les manuels rejoignent les orientations éducatives québécoises actuelles, qui insistent sur le rôle de l'école dans la formation de personnes citoyennes actives, ouvertes et capables de vivre ensemble dans une société pluraliste (CSE, 2017 ; Potvin, 2014).

Cependant, une lecture critique révèle que cette citoyenneté est fortement encadrée par des normes implicites : le « bon citoyen » est calme, respectueux, engagé dans des causes consensuelles et non conflictuelles. Les formes de participation plus revendicatrices ou critiques telles que les luttes sociales, les mobilisations antiracistes, les revendications autochtones ou les mouvements pour l'égalité des droits sont largement absentes des manuels

et fascicules. Comme précisé dans le cadre conceptuel et théorique, il en résulte une représentation pacifiée et dépolitisée de la citoyenneté, valorisant l'intégration harmonieuse au système existant plutôt que la remise en question des rapports de pouvoir ou la transformation sociale (Éthier et Lefrançois, 2014).

Par ailleurs, cette vision uniformisante de l'engagement ne reflète pas la pluralité des expériences citoyennes vécues par les élèves issus de la diversité ethnoculturelle. Les exemples proposés sont rarement ancrés dans des contextes d'inégalité, de marginalisation ou de revendication identitaire. Peu de récits mettent en scène des élèves s'impliquant pour défendre leur culture, dénoncer des discriminations ou revendiquer une reconnaissance collective. Cette omission contribue à neutraliser les dimensions politiques de l'engagement, en véhiculant une image de la citoyenneté comme neutre et universelle, déconnectée des réalités sociales concrètes.

De plus, bien que certains personnages ou institutions autochtones soient mis de l'avant dans les extraits analysés, comme Anna Kahentaronhhkwa Lazare, l'autrice Isabelle Picard ou encore l'Institut Tshakapesh, leur participation citoyenne est majoritairement illustrée à travers des actions culturelles, gastronomiques ou éducatives. Très peu de contenus abordent les formes d'engagement autochtone liées à la défense des droits, à la reconnaissance territoriale ou à la justice sociale. Il est possible de présumer que ces dimensions seront davantage approfondies au secondaire, notamment dans le cadre du module portant sur l'histoire des autochtones en géographie. Cette absence dans le corpus analysé peut contribuer, si cela n'est pas abordé ailleurs ou autrement, à invisibiliser leur rôle actif dans la société québécoise et à minimiser les dimensions politiques de leur citoyenneté. Comme le rappellent Borri-Anadon et al. (2023), une véritable éducation à la citoyenneté inclusive devrait intégrer les luttes et les revendications spécifiques comme celle des autochtones, non seulement pour les reconnaître comme membres à part entière de la société, mais aussi comme des acteurs et des actrices de transformation sociale.

Ainsi, les manuels et fascicules du programme de CCQ encouragent certes la participation sociale, mais dans un cadre normatif qui exclut les formes d'engagement

critique, plus militant ou contestataire. Cette tendance reflète une vision scolaire de la citoyenneté centrée sur la conformité, le respect des règles et la coopération, au détriment d'une citoyenneté active, réflexive et pluraliste. Elle entre en tension avec les visées d'une éducation interculturelle, qui suppose non seulement l'égalité d'accès à la participation, mais aussi la reconnaissance des multiples façons d'être une citoyenne ou un citoyen dans une société diversifiée (Choudhury et El-Ghadban, 2018 ; Akkari et Radhouane, 2019).

En somme, si la participation sociale est bien présente et valorisée dans les manuels et fascicules du programme CCQ du primaire, elle reste partiellement dépolitisée, normée et déconnectée des réalités vécues par les groupes minorisés. Pour former des personnes citoyennes engagées dans une société véritablement inclusive, il serait nécessaire d'élargir les formes de participation reconnues, en intégrant des récits d'engagement issus de la diversité ethnoculturelle et en ouvrant un espace de réflexion sur les rapports de pouvoir, les inégalités et les revendications sociales même si ce type de contenu est davantage abordé au secondaire. Cela permettrait aux élèves, dès le primaire, de concevoir la citoyenneté non seulement comme une intégration pacifique, mais aussi comme une responsabilité critique et transformatrice.

Les constats présentés jusqu'ici s'appuient sur une analyse ciblée des manuels et fascicules du 2^e et 3^e cycle du primaire. Toutefois, comme toute recherche, cette étude comporte des limites qu'il convient de préciser afin de situer la portée des résultats.

5.4 LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche comporte évidemment certaines limites méthodologiques qu'il convient de souligner. Tout d'abord, l'analyse n'a porté que sur une sélection de sections ciblées extraites des manuels et de fascicules de l'élève du programme CCQ pour le primaire, sans couvrir l'intégralité des documents. Ce choix plus ciblé a néanmoins permis une étude

approfondie d'un corpus limité, bien que celui-ci ait pour effet de restreindre la portée des résultats.

Ensuite, l'analyse s'est centrée uniquement sur les manuels et fascicules destinés aux élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire, ces niveaux offrant un contenu plus substantiel et développé que celui du 1^e cycle du primaire. Cela limite toutefois la possibilité d'obtenir une vue d'ensemble des représentations véhiculées tout au long du parcours primaire.

De plus, seuls les manuels et fascicules de l'élève approuvés par le Ministère ont été inclus dans l'analyse. Les cahiers d'activités et les guides pédagogiques destinés au personnel enseignant, qui pourraient venir compléter ou nuancer certains contenus, n'ont pas été analysés, car ils n'étaient pas encore disponibles au moment de la collecte des données. Or, ces guides pédagogiques peuvent proposer des pistes d'exploitation, des mises en contexte ou des activités supplémentaires susceptibles d'élargir, de préciser ou de relativiser les représentations présentes dans les manuels, ce qui pourrait influencer la manière dont les contenus sont effectivement « transmis » aux élèves.

Enfin, bien que de différentes études mobilisent l'analyse de contenu ou l'analyse de discours, cette recherche a adopté une approche qualitative centrée sur l'analyse thématique. Ce choix méthodologique a permis de dégager des régularités interprétatives significatives, mais pourrait être complété par d'autres approches comme l'approche quantitative dans le cadre de recherches futures afin d'offrir une compréhension plus fine et multidimensionnelle des représentations véhiculées par les manuels.

Ces limites, loin de réduire l'intérêt de la recherche, ouvrent la voie à des pistes d'amélioration pour la production et l'utilisation des manuels. C'est dans cette optique que la section suivante formule des recommandations destinées aux éditeurs et éditrices ainsi qu'aux personnes enseignantes.

5.5 RECOMMANDATIONS AUX ÉDITEURS ET ÉDITRICES ET AUX PERSONNELS ENSEIGNANTS

Les recommandations adressées tant au personnel enseignant qu’aux éditeurs et éditrices visent à renforcer la dimension inclusive et la réflexion critique au sein du programme CCQ. Pour le personnel enseignant, il apparaît nécessaire d’adopter une approche critique et réflexive concernant les enjeux d’intégration et de diversité ethnoculturelle. Cela inclut l’importance de guider les élèves à analyser les rapports de pouvoir, les discriminations, ainsi que les dynamiques d’inégalité sous-jacentes à l’intégration, et de les encourager à comprendre que ce processus ne repose pas seulement sur l’adaptation individuelle, mais également sur une adaptation collective des structures sociales. Cette approche permettrait en outre de contextualiser les difficultés rencontrées par les groupes minoritaires, tout en créant un cadre pour aborder les tensions et les enjeux sociaux actuels, telles que les discriminations et les luttes pour l’égalité.

Dans le même ordre d’idées, les personnes enseignantes devraient élargir la définition de la participation citoyenne au-delà des formes consensuelles habituelles, comme le bénévolat ou les projets communautaires, pour inclure des formes plus revendicatrices et critiques d’engagement, comme les luttes antiracistes ou les mouvements pour la reconnaissance des droits des peuples autochtones. En présentant ces formes d’engagement, le personnel enseignant aiderait les élèves à prendre conscience de la diversité des manières de participer à la société, en valorisant également des actions qui visent à transformer les structures sociales existantes. Cela permettrait aux élèves de développer une compréhension plus riche de la citoyenneté, non seulement comme un acte d’intégration pacifique, mais aussi comme une action critique et transformatrice.

L’importance de contextualiser les identités culturelles est également un point essentiel. Pour cela, le personnel enseignant doit inciter les élèves à percevoir la culture comme un processus dynamique, façonné par les interactions sociales, les contextes historiques et les expériences individuelles, plutôt que comme un ensemble figé de traits culturels hérités. Cette approche viendrait compléter et enrichir leur vision de la diversité et

de l'intégration, leur permettant de mieux comprendre la fluidité et l'évolution des identités culturelles dans le temps.

Du côté des éditeurs, les recommandations convergent vers une représentation plus nuancée et complexe des identités culturelles et des dynamiques d'intégration. Les manuels scolaires doivent ainsi aller au-delà des représentations traditionnelles et stéréotypées de la culture, en incluant des récits plus diversifiés et des perspectives issues des communautés minoritaires, en particulier les peuples autochtones et les groupes issus de l'immigration. Ces récits devraient refléter non seulement des aspects culturels visibles (traditions, nourriture, arts), mais aussi les enjeux contemporains liés à l'intégration, aux droits civils, à la lutte contre le racisme et la discrimination, à l'égalité des genres, à la justice sociale, à la protection de l'environnement et aux questions économiques ou éducatives affectant différentes communautés.

Il s'avère aussi crucial que les manuels scolaires intègrent des récits d'engagement social et politique. Les luttes pour l'égalité des droits, les revendications sociales et la défense des droits des peuples autochtones devraient être présentées non seulement comme des actions culturelles, mais aussi comme des contributions majeures à la transformation sociale. En mettant de l'avant ces formes d'engagement, les éditeurs contribueraient à donner une vision plus réaliste et active de la citoyenneté, en incitant les élèves à envisager leur rôle dans la société sous un angle plus critique et réfléchi.

Une autre recommandation essentielle est celle de renforcer la dimension critique de l'éducation à la citoyenneté. Les manuels scolaires devraient encourager une réflexion plus approfondie sur les tensions sociales, les inégalités structurelles et les rapports de pouvoir, en mettant l'accent sur la citoyenneté comme un acte qui va au-delà du respect des normes et qui implique la remise en question des injustices sociales. En intégrant des éléments plus critiques dans l'enseignement, les éditrices et éditeurs de manuels scolaires aideraient les élèves à comprendre que l'intégration n'est pas seulement un processus d'adaptation individuelle, mais une question qui touche à la justice sociale, aux relations de pouvoir et aux transformations nécessaires dans la société.

Au-delà de ces recommandations, il importe de mettre en lumière les contributions de cette recherche et les perspectives qu’elle ouvre pour de futures études sur la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires.

5.6 LES CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE ET LES PISTES À EXPLORER

Dans une perspective de développement de l’éducation à la diversité ethnoculturelle, plusieurs pistes restent à explorer. Pour commencer, il serait pertinent d’étudier plus en profondeur les mécanismes par lesquels les manuels scolaires influencent la construction de l’identité et de la citoyenneté chez les jeunes élèves. Cette analyse pourrait s’étendre à l’étude des pratiques pédagogiques qui accompagnent ces manuels, afin de déterminer dans quelle mesure les personnes enseignantes du programme CCQ contribuent à façonner une perception de la diversité plus critique et nuancée.

Par ailleurs, la question de la représentation des peuples autochtones dans les manuels scolaires mérite d’être davantage investiguée. En effet, bien que certains manuels abordent des thèmes liés à la culture autochtone, ces représentations restent trop souvent limitées à des éléments traditionnels, sans véritable engagement avec les enjeux contemporains de justices sociales, de droits territoriaux et de reconnaissances des cultures autochtones. Des recherches futures pourraient se concentrer sur l’élargissement de ces représentations pour inclure les luttes actuelles des Premiers Peuples, leur contribution à la société québécoise et les défis auxquels ils sont confrontés.

Une autre piste de recherche pourrait consister à examiner, dans une perspective sociologique, les fonctions des manuels scolaires approuvés par le ministère. Il serait pertinent de se demander pourquoi certains aspects plus revendicateurs ou critiques de la diversité semblent y être atténués ou absents. Cette réflexion permettrait d’explorer les tensions entre les finalités de socialisation de l’école québécoise qui visent l’intégration des élèves à une culture commune (Dumont, 1994).

Pour finir, une autre piste à explorer serait de mener des recherches sur les perceptions des élèves eux-mêmes concernant les contenus qu'ils rencontrent dans leurs manuels scolaires. Il serait en effet pertinent d'examiner comment les jeunes issus de groupes ethnoculturels minoritaires réagissent aux représentations de la diversité véhiculées dans les manuels CCQ et comment ces représentations influencent leur sentiment d'appartenance de même que leur engagement citoyen. Cette approche pourrait permettre de mieux comprendre l'impact des manuels scolaires sur l'identité et l'intégration des jeunes, en particulier ceux issus de l'immigration ou des minorités culturelles.

Ainsi, cette recherche ouvre des avenues pour enrichir les pratiques enseignantes et pour repenser la place de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires. Il devient essentiel de poursuivre ces réflexions pour garantir que les manuels scolaires deviennent des outils non pas de transmission de savoirs, mais de co-construction d'une société plus inclusive, équitable et ouverte aux réalités multiples de la diversité ethnoculturelle.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Ce mémoire avait pour objectif de décrire les représentations de la diversité ethnoculturelle dans les manuels scolaires du programme de *Culture et citoyenneté québécoise* (CCQ) destinés aux élèves du 2^e et du 3^e cycle du primaire. L'analyse portait sur un corpus composé des manuels et de fascicules de l'élève approuvés par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), en se concentrant sur les thèmes susceptibles d'aborder les questions liées à l'intégration, à la culture et au vivre-ensemble.

Pour répondre à cette problématique, une méthode qualitative d'analyse thématique a été mobilisée. Nous avons opté pour une méthode inductive en utilisant le logiciel NVivo 14. de dégager les principales catégories thématiques relatives à la diversité ethnoculturelle et à leur traitement dans les contenus pédagogiques.

Les résultats ont permis de mettre en évidence certaines tensions dans la manière dont la diversité est abordée. D'une part, une place importante est accordée à la culture québécoise de référence, laquelle tend à structurer une vision commune du vivre-ensemble. D'autre part, bien que certaines représentations de la diversité soient présentes, celles-ci demeurent souvent limitées et ponctuelles. Le traitement de l'altérité reste en grande partie implicite, et les occasions de dialogue interculturel ou de réflexion critique sur les enjeux liés aux inégalités sociales n'ont pas été relevées dans cette analyse.

La portée de la présente recherche demeure restreinte par plusieurs limites, notamment le fait que certains extraits de manuels ont été analysés et que le premier cycle du primaire n'a pas été inclus dans l'étude. De plus, les guides pédagogiques à destination du personnel enseignant n'étaient pas disponibles au moment de la collecte des données, ce qui a limité l'analyse à une seule perspective, soit celle des manuels accessibles au moment de conduire l'analyse.

En conclusion, ce mémoire met en lumière l'importance de développer des ressources pédagogiques qui reflètent de manière plus inclusive et nuancée la diversité ethnoculturelle présente dans la société québécoise. Il serait pertinent, dans le cadre de recherches futures, d'étendre l'analyse à l'ensemble des cycles du primaire, d'y inclure les guides pédagogiques et les cahiers d'activités, ainsi que de mener des enquêtes auprès du personnel enseignant et des jeunes afin de mieux comprendre comment ces contenus et des manuels sont mobilisés en classe. Une analyse comparative avec d'autres programmes scolaires ou d'autres provinces canadiennes pourrait également offrir un éclairage complémentaire sur les enjeux de représentativité, de justice sociale et d'inclusion scolaire.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (2001). *Éducation et communication interculturelle* (2^e éd.). Presses universitaires de France.
- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle : relations interethniques et problèmes d'acculturation*. Anthropos.
- Adamina, M. (2017). *Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe* [L'utilisation parallèle de manuels scolaires de différentes disciplines dans l'enseignement au primaire]. Institut für Forschung, Entwicklung und Evaluation.
- Affolter, S., Sperisen, V. et Girardet, M. (2023). *Racisme et représentation de la diversité sociale dans les manuels scolaires*. Commission fédérale contre le racisme (CFR).
- Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Altbach, P. G., Kelly, G. P., Petrie, H. G. et Weis, L. (1991). *Textbooks in American society: Politics, policy, and pedagogy*. State University of New York Press.
- Altidor, D. (2022). *La représentation des noirs dans le système éducatif: le cas des manuels d'histoire et éducation à la citoyenneté dans l'enseignement secondaire au Québec* [Thèse de doctorat]. Université du Québec à Montréal.
- Apple, M. W. et Beane, J. A. (2007). Schooling for Democracy. *Principal leadership*, 8(2), 34-38.

Archambault, I., Mc Andrew, M., Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Amiraux, V. et Tardif-Grenier, K. (2018). Vers une conception théorique multidimensionnelle du climat scolaire interculturel. *Alterstice*, 8(2), 117-132. <https://doi.org/10.7202/1066957ar>

Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, 168, 83-85. <https://id.erudit.org/iderudit/68674ac>

Aroq, C. et Niclot, D. (2006). Les évolutions récentes des manuels de géographie de l'enseignement secondaire français et les pratiques déclarées des enseignants français. Dans J. Lebrun, J. Bédard, A. Hasni et V. Grenon (dir.), *Le matériel didactique et pédagogique : soutien à l'appropriation ou déterminant de l'intervention éducative* (p. 51-67). Presses Université Laval.

Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Fondation Lucie et André Chagnon.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education*. (4^e éd.). Pearson Éducation.

Banks, J. A. (2014). Diversity and citizenship education in a global age. *The Journal of Education*, 164(3), 1-12.

Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu* (2^e éd.). Presses Universitaires de France (PUF).

Beauchamp, A., Desjardins, L., Robert, M. et Brière, N. (2024a). *Ribambelle, manuel de l'élève, Culture et citoyenneté québécoise, 3^e année du primaire*. Les Éditions CEC.

Beauchamp, A., Desjardins, L., Robert, M. et Brière, N. (2024b). *Ribambelle, manuel de l'élève, Culture et citoyenneté québécoise, 4^e année du primaire*. Les Éditions CEC.

Beaudoin, C. (2023). La prise en compte de la diversité à l'école dans les textes officiels : un bilan au Québec et en milieu minoritaire francophone canadien. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108073ar>

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.

Blanchet, P. (2004). *L'approche interculturelle en didactique du FLE* [Cours d'UED de Didactique du Français Langue Étrangère de 3^e année de Licences]. Université Rennes 2 Haute Bretagne.

Boivin, R. et Morin, R. (2007). La Commission royale sur les peuples autochtones (1991-1996) ou la longue marche des peuples autochtones du Canada vers la reconnaissance de leurs droits. *Recherches amérindiennes au Québec*, 37(1), 25-36.

Booth, T. et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.

Borri-Anadon, C., Hirsch, S. et Audet, G. (2023). La prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : bref retour historique et enjeux actuels pour la recherche et la formation. *Enfance en difficulté*, 10, 3-10. <https://doi.org/10.7202/1108076ar>

Bouchard, G. (1999). *La nation québécoise au futur et au passé*. VLB éditeur.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Gouvernement du Québec. [Fonder l'avenir, le temps de la conciliation rapport/\[Commission de consultation sur les pratiques d'accordmmodation reliées aux différences culturelles ; Gérard Bouchard, Charles Taylor | BAnQ numérique](#)

Bouchard, N., Haeck, N. et Plante, M. (2021). *Le vivre-ensemble*. Presses de l'Université Laval (PUL).

Bougie, E., Peach, C. et Senécal, S. (2013). *Expériences au chapitre de l'éducation et de l'emploi des Premières Nations vivant hors réserve, des Inuits et des Métis : certains résultats de l'Enquête auprès des peuples autochtones de 2012*. Statistique Canada. <https://publications.gc.ca/site/fra/9.642459/publication.html>

Bourbeau, C. (2010). *The Migration of Scots to Québec: Montreal's Scottish Public Community and the Formation of Identities from the 18th to the 20th Century* [Thèse de doctorat]. Université d'Aberdeen.

Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information : Thematic analysis and code development*. Sage.

Braun, V. et Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bruegues, C. et Cromer, S. (2008). *Comment promouvoir l'égalité entre les sexes par les manuels scolaires ? : Guide méthodologique à l'attention des acteurs et actrices de la chaîne du manuel scolaire*. L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO).

Bruillard, E. et Baron, G.-L. (1998). Vers des manuels scolaires électroniques? Résultats d'une étude en mathématiques en classe de sixième. *Sciences et techniques éducatives*, 5(4), 343-370.

Cadet, L., Goes, J. et Mangiante, J.-M. (2010). *Langue et intégration : dimensions institutionnelle, socio-professionnelle et universitaire*. Peter Lang.

Chalifoux, J.-J. (1993). Culture : une notion polémique? *Service social*, 42(1), 11-23. <https://doi.org/10.7202/706597ar>

Chapdelaine, C. (2004). Des chasseurs de la fin de l'âge glaciaire dans la région du lac Mégantic : découverte des premières pointes à cannelure au Québec. *Recherches amérindiennes au Québec*, 34(1), 3-20. <https://doi.org/10.7202/1082393ar>.

Chaumier, J. (1987). *Le traitement linguistique de l'information*. FeniXX.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires : histoire et actualité*. Hachette Éducation.

Choppin, A. (1993). L'histoire des manuels scolaires: un bilan bibliométrique de la recherche française. *Histoire de l'Éducation*, 58, 165-185.

Choppin, A. (2005). *Le manuel scolaire. Quels choix pour quels usages ? Approche historique*. Savoir Livre.

Choudhury, S. et El-Ghadban, Y. (2018). *Vivre la diversité : pour en finir avec le clivage eux/nous*. Mémoire d'encrier.

Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir : sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. McGill-Queen's Press-MQUP.

Conseil de l'Europe. (2008). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : vivre ensemble dans l'égale dignité*. Conseil de l'Europe.

Conseil supérieur de l'éducation. (2015). *Rapport annuel de gestion 2014-2015*. Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves: s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Conseil supérieur de l'éducation du Québec.

Conti, L., Plante, E. et Chérubin, L. W. (2025a). *Vox - Génération citoyenne, fascicule de l'élève, Identité, Culture et citoyenneté québécoise, 5^e année du primaire*. Les Éditions CEC.

Conti, L., Plante, E. et Chérubin, L. W. (2025b). *Vox - Génération citoyenne, fascicule de l'élève, Identité, Culture et citoyenneté québécoise, 6^e année du primaire*. Les Éditions CEC.

Conti, L., Plante, E. et Chérubin, L. W. (2024c). *Vox - Génération citoyenne, fascicule de l'élève, Vie collective, Culture et citoyenneté québécoise, 5^e année*. Les Éditions CEC.

Conti, L., Plante, E. et Chérubin, L. W. (2024d). *Vox - Génération citoyenne, fascicule de l'élève, Vie collective, Culture et citoyenneté québécoise, 6^e année*. Les Éditions CEC.

Cooper, J. (1955). Irish Immigration and the Canadian Church Before the Middle of the 19th Century. *The Journal of the Canadian Church Historical Society*, 2(3), 1-20.

Cuche, D. (2016). *La notion de culture dans les sciences sociales* (5^e éd.). La Découverte.

Daenzer, A. (2022). *Représentation inclusive du genre et de l'interculturalité dans les moyens d'enseignement*. Institut de recherche et de documentation pédagogique (IRDP). <https://www.irdp.ch/institut/representation-inclusive-genre-interculturalite-4071.html>

De Haas, H., Castles, S. et Miller, M. J. (2019). *The age of migration: International population movements in the modern world*. Bloomsbury Publishing.

Degagné, M. (2007). Toward an Aboriginal paradigm of healing: Addressing the legacy of residential schools. *Australasian Psychiatry*, 15, 49-53.

Delâge, D. (1991). *Le pays renversé : Amérindiens et Européens en Amérique du Nord-Est : 1600-1664*. Boréal Compact.

Delouvée, S. et Wagner-Egger, P. (2022). *Manuel visuel de psychologie sociale* (3^e éd.). Dunod.

Deschênes, E. (2024). *Valorisation et inclusion des perspectives des Premières Nations et Inuit en enseignement* (1^{re} éd.). Fides éducation.

Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. *La recherche en éducation : étapes et approches*, 4, 317-342.

Douglas, V. (2022). *Introduction to Indigenous health and healthcare in Canada: Bridging health and healing* (2^e éd.). Springer.

Dubreuil, M., Farley, S. et Boivin, M.-A. (2024a). *Passeport citoyen, manuel de l'élève, Culture et citoyenneté québécoise, 3^e année du primaire*. ERPI.

Dubreuil, M., Farley, S. et Boivin, M.-A. (2024b). *Passeport citoyen, manuel de l'élève, Culture et citoyenneté québécoise, 4^e année du primaire*. ERPI.

Dubreuil, M., Farley, S. et Boivin, M.-A. (2024c). *Passeport citoyen, manuel de l'élève, Culture et citoyenneté québécoise, 5^e année du primaire*. ERPI.

Dubreuil, M., Farley, S. et Boivin, M.-A. (2024d). *Passeport citoyen, manuel de l'élève, Culture et citoyenneté québécoise, 6^e année du primaire*. ERPI

Dumont, F. (1994). *Le lieu de l'homme : la culture comme distance et mémoire*. Fides.

Durkheim, E. (2016). The elementary forms of religious life. Dans W. Longhofer, D. Winchester (dir.), *Social theory re-wired* (2^e ed.) (p. 52-67). Routledge.

Eddy, K. (2015). *La diversité ethnoculturelle dans les manuels de sciences du secondaire de l'Ontario* [Mémoire de maîtrise]. Université d'Ottawa.

El-Hérou, M. (2006). *Les représentations de l'autre dans les manuels de français langue seconde au Québec* [Mémoire de maîtrise]. Université du Québec à Montréal.

Escayg, K.-A. (2010). Diverse classrooms, diverse teachers: Representing cultural diversity in the teaching profession and implications for pre-service admissions. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(2), 1-6.

Éthier, M.-A. (2006). Analyse comparative des activités et contenus des ouvrages scolaires québécois d'histoire générale relatifs aux causes de l'évolution démocratique. *Revue canadienne de l'éducation*, 29(3), 650-683.

Fast, E. et Collin-Vézina, D. (2010). Historical trauma, race-based trauma and resilience of indigenous peoples: A literature review. *First Peoples Child & Family Review*, 5(1), 126-136.

Fontanini, C. (2007). Les manuels de lecture de CP sont-ils encore sexistes. Dans *Congrès international AREF 2007. Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation*.

Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2022). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (4^e éd.). Chenelière Éducation.

Gaudet, E. (2020). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir* (4^e éd.). Modulo.

Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative : du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.

Gay, M. (2018). Les interprètes communautaires face aux enjeux de la médiation interculturelle. *Actualité sociale*, 72(1), 16-17.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected Essays*. Basic Books.

Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck Supérieur.

Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3), 266-275. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.40.3.266>

Gosselin, G. et Lavaud, J.-P. (2001). *Ethnicité et mobilisations sociales*. L'Harmattan.

Goulet, H. (2016). *Histoire des pensionnats indiens catholiques au Québec : le rôle déterminant des pères oblats*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Gouvernement du Canada. (2025). Lieu historique national de la Grosse-Île-et-le-Mémorial-des-Irlandais.<https://parks.canada.ca/lhn-nhs qc/grosseile/culture/histoire-history/statistiques-statistics>.

Gräsel, C. (2010). Lehren und Lernen mit Schulbüchern—Beispiele aus der Unterrichtsforschung. *Schulbuch konkret* [Enseigner et apprendre avec les manuels scolaires – Exemples tirés de la recherche en enseignement]. Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 137-148.

Grünheid, I. (2021). Bildungs - oder Rassismuserfahrungen durch Schulbücher ? Reflexive Perspektive auf Umgang mit Unterrichtsmaterialien in der Schule der Migrationsgesellschaft [Expériences éducatives ou expériences de racisme à travers les manuels scolaires ? Une perspective réflexive sur l'utilisation du matériel pédagogique dans l'école de la société marquée par la migration]. *POKUBI*, 142-145.

Guerraoui, Z. et Troadec, B. (2000). *Psychologie interculturelle*. Armand Colin.

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press.

Hasni, A., Moresoli, C., Samson, G. et Owen, M.-È. (2009). Points de vue d'enseignants de sciences au premier cycle du secondaire sur les manuels scolaires dans le contexte de l'implantation des nouveaux programmes au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 83-105.

Hirsch, S. (2011). *Le traitement de l'Holocauste dans les manuels scolaires de langue française en histoire et éducation à la citoyenneté au Québec*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises

Hirsch, S. et Jeffrey, D. (2020). *Le programme éthique et culture religieuse : impasses et avenir*. Presses de l'Université Laval.

Hirsch, S. et Mc Andrew, M. (2013). Le traitement du judaïsme dans les manuels scolaires d'éthique et culture religieuse au Québec contribue-t-il à un meilleur vivre-

ensemble ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 99-114.
<https://doi.org/10.7202/1018403ar>

Hot, A. (2010). *L'école des Premières Nations au Québec*. Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique.

Institut de la statistique du Québec. (2024). *Migrations internationales et interprovinciales*.
<https://statistique.quebec.ca/fr/produit/publication/migrations-internationales-interprovinciales-bilan-demographique>.

Jeffrey, D. (Intervenant) (2024). *La sociologie à l'école : science et compétence* [Webinaire]. Série Culture et citoyenneté québécoise.
<https://cridaq.uqam.ca/activite/ccq2/>

Jenson, J. (1998). *Mapping social cohesion : The state of Canadian research*. Canadian Policy Research Networks.

Juteau, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kapakan, A. (2022). Quelle place pour la transmission des savoir Autochtones en contexte éducatif québécois ? Dans Debout pour l'école! (Collectif) (dir.), *Une autre école est possible et nécessaire* (p. 380-391). Del Busso éditeur.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kaspary, D. (2020). *La noosphère, un lieu de tension pour le curriculum : étude didactique de la mise en place d'un système d'évaluation de manuels scolaires sur l'étude du champ additif à l'école primaire* [Thèse de doctorat]. Université Grenoble Alpes.

Kirkness, V. J. (1999). Aboriginal Education in Canada: A Retrospective and a Prospective. *Journal of American Indian Education*, 39(1), 14-30.

Kirmayer, L., Simpson, C. et Cargo, M. (2003). Healing traditions: Culture, community and mental health promotion with Canadian Aboriginal peoples. *Australasian Psychiatry*, 11(1), 15-23.

Knopke, L. (2011). *Schulbücher als Herrschaftssicherungsinstrumente der SED* [Les manuels scolaires comme instruments de consolidation du pouvoir du SED]. Springer.

Labelle, M. (2008). Les intellectuels québécois face au multiculturalisme : hétérogénéité des approches et des projets politiques. *Canadian Ethnic Studies*, 40(1), 33-56.

Laberge, Y. (1996a). Crise, malaise et restructuration : l'agriculture bas-canadienne dans tous ses états. Dans Y. Roby et N. Voisine (dir.), *Érudition, humanisme et savoir : actes du colloque en l'honneur de Jean Hamelin* (p. 119-126). Presses de l'Université Laval (PUL).

Laberge, Y. (1996b). De la culture aux cultures. Délimitations d'un concept plurisémantique. *Laval théologique et philosophique*, 52(3), 805-825.
<https://doi.org/10.7202/401024ar>

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. et Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172-195.
<https://doi.org/10.7202/1039027ar>

Larochelle-Audet, J., Potvin, M. et Steinbach, M. (2021). Se former pour agir : approches théoriques et compétences en éducation à la diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, J.-L. Ratel et G. Leroux (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd.) (p. 110-123). Fides éducation.

Lavoie, K., Plante, M., Fontaine, A., Beauchamp, J., Blais, M. et Côté, I. (2024). Jeunes adultes LGBTQ2S et participation sociale : barrières et enjeux d'exclusion. *Revue Jeunes et Société*, 8(1), 42–66. <https://doi.org/10.7202/1116538a>

Lavoie, M. (2011). Les pensionnats indiens : l'échec d'un projet de civilisation, 1900-1970. Dans C. Lévesque et B. Sioui (dir.), *Parlons de l'éducation des Autochtones au Québec* (p. 4-7). Réseau de recherche et de connaissances relatives aux peuples autochtones (DIALOG) et Institut national de la recherche scientifique (INRS). <https://reseaudialog.ca/wp-content/uploads/2021/01/CahierDIALOG-2011-02-VF.pdf>

Lebrun, J., Lenoir, Y. et Desjardins, J. (2004). Le manuel scolaire « réformé » ou le danger de l'illusion du changement : analyse de l'évolution des critères d'évaluation des manuels scolaires de l'enseignement primaire entre 1979 et 2001. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 509-533.

Lebrun, J. et Niclot, D. (2009). Les manuels scolaires : réformes curriculaires, développement professionnel et apprentissages des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 7-14.

Lebrun, M. (2007). *Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier à demain*. Presses de l'Université du Québec (PUQ).

Lebuis, P. (2010). La formation continue en éthique et culture religieuse. Dans J. Cherblanc et D. Rondeau (dir.), *La formation à l'éthique et à la culture religieuse : un modèle d'implantation de programme* (p. 37-67). Presses de l'Université Laval (PUL).

Legendre, R. (s.d.). *Dictionnaire Legendre*. <https://fi.teluq.ca/mod/glossary/view.php?id=411>

Léonard, K. D. et Yasri-Labrique, E. (2019). La part de l'Autre : la diversité culturelle et linguistique dans les manuels scolaires. Dans S. Wagnon (dir.), *Le manuel scolaire, objet d'étude et de recherche* (p. 277-295). Peter Lang.

Lepine, M., Nadeau, A., Labonté, C., Perreault, M. et Bélanger, A. (2022). La place de la culture dans l'école et dans la formation du corps enseignant. Dans Debout pour l'école! (Collectif) (dir.), *Une autre école est possible et nécessaire* (p. 254-269). Del Busso éditeur.

Lippert, S. et Mönter, L. (2021). Building the nation or building society ? Analyse zur Darstellung raumbezogener Identität in Schulbüchern gesellschaftswissenschaftlicher Integrationsfächer [Construire la nation ou construire la société ? Analyse de la représentation de l'identité spatiale dans les manuels scolaires des disciplines d'intégration en sciences sociales]. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 12(1), 55-78.

Lippmann, W. (1922). *Public opinion*. Harcourt Brace

Loi constitutionnelle, 1982, <https://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/>

Loi sur la laïcité de l'état, 2019, <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/L-0.3>

Lory, M.-P. (2023). Les approches pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle pour repenser de façon inclusive la francophonie en contexte minoritaire. *Arborescences*, 13, 36-48. <https://doi.org/10.7202/1107653ar>

Maclure, J. (2015). Charte des valeurs et liberté de conscience. Dans D. Jeffrey (dir.), *Laïcité et signes religieux à l'école* (p. 51-58). Les Presses de l'Université Laval (PUL).

Mahrouse, G. (2010). Reasonable accommodation in Québec: the limits of participation and dialogue. *Race & Class*, 52(1), 85-96.

Malinowski, B. (2013). *Argonauts of the western Pacific: An account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*. Routledge.

Mathieu, J. (2008). L'aventure française en Amérique. Dans M. Plourde et P. Georgeault (dir.), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie* (Nouvelle éd.). Fides Éducation.

Marchand, I. et Laau-Laurin, O. (2024). La participation sociale des personnes aînées : un pilier au développement des communautés locales ? *Revue Interventions économiques*, (71), 11-25.

Margolinas, C. et Wozniak, F. (2009). Usage des manuels dans le travail de l'enseignant : l'enseignement des mathématiques à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(2), 59-82.

Mc Andrew, M. (2011). Le débat sur le voile à l'école à la lumière des diverses conceptions de l'ethnicité et des rapports ethniques. *Alterstice*, 1(1), 19-33. <https://doi.org/10.7202/1077588ar>

Mc Andrew, M., Audet, G. et Bakhshaei, M. (2021). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et de l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Laroche-Audet, J.-L. Ratel et G. Leroux (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd) (p. 19-38). Fides Éducation.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Bakhshaei, M. (2013). *Des mots pour le dire : La persistance des identités, des appartenances et des processus d'exclusion*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises (Ceetum). <https://ofde.uqam.ca/wp-content/uploads/2019/07/Des-mots-pour-le-dire-2.pdf>

McAndrew, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Université de Montréal.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Les Presses de l'Université de Montréal (PUM).

Memaï, A. et Rouag, A. (2017). Le manuel scolaire : Au-delà de l'outil pédagogique, l'objet politico-social. *Éducation et socialisation*, 43, 2-11.

Memmi, A. (1997). Les fluctuations de l'identité culturelle. *Esprit*, 288(1), 94-106.

Merton, R. K. (1968). *Social theory and social structure*. Simon and Schuster.

Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir - Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Collections de BAnQ.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64139>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*.
<http://www4.bnquebec.ca/pgq/2005/3009966.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (1997). *Réaffirmer l'école, Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum*.
<https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/40191>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Preschool education, elementary education*.
<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/primaire/PFEQ-presentation-primaire-AN.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : version approuvée*.
https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/prform2001-010.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Référentiel de compétences professionnelles : Profession enseignante*.
https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_competences_professionnelles_profession_enseignante.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2024). *Dévoilement du rapport d'enquête - École Bedford : Le ministre Drainville met en place des mesures sans précédent et demande des vérifications dans trois autres écoles de Montréal*. Cabinet du ministre de l'Éducation.
<https://www.quebec.ca/nouvelles/actualites/details/devoilement-du-rapport-denquete-ecole-bedford-le-ministre-drainville-met-en-place-des-mesures-sans-precedent-et-demande-des-verifications-dans-trois-autres-ecoles-de-montreal-58809>

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2010). *L'approbation du matériel didactique*. Gouvernement du Québec. https://bibliotheque.cecile-rouleau.gouv.qc.ca/documents/archives/pgg/E3R46_A15_A66_2010.pdf.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. <https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/evaluations-programmes/Politique-integration-scolaire-education-interculturelle-rapport-evaluation.pdf>

Ministère de l'Éducation du Québec. (2023). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire : Programme Culture et Citoyenneté québécoise*. Gouvernement du Québec. <https://www.quebec.ca/education/prescolaire-primaire-et-secondaire/programmes-formations-evaluation/programme-formation-ecole-quebecoise/primaire/culture-citoyennete-quebecoise>

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2020). *Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes*. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/Methodologie-2017-2018.pdf

Ministère des communautés culturelles et de l'immigration du Québec. (1991). *Au Québec, pour bâtir ensemble : énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Direction des communications du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/44435>

Moisan, S. et Hirsch, S. (2022). Ouvrir une brèche dans le chaos du monde tout en favorisant les apprentissages. Dans S. Moisan, S. Hirsch, M.-A. Éthier et D. Lefrançois (dir.), *Objets difficiles, thèmes sensibles et enseignement des sciences humaines et sociales* (p. 61-88). Fides éducation.

Mukamurera, J. et Balleux, A. (2013). Malaise dans la profession enseignante et identité professionnelle en mutation. Le cas du Québec. *Recherche et formation*, 74, 57-70.

Munakata, K. (2016). Livro didático como indício da cultura escolar [Le manuel scolaire comme indice de la culture scolaire]. *História da educação*, 20, 119-138.

Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, 40(1), 128-153. <https://doi.org/10.7202/1076350ar>

Niclot, D. (1999). *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de seconde publiés de 1981 à 1996* [Thèse de doctorat]. Paris 7.

Niclot, D. (2002). *Les manuels scolaires de géographie de l'enseignement secondaire : en comprendre les logiques pour mieux les utiliser*. Centre d'études et de recherches sur les emplois et les professionnalisations (CRDP).

Nieto, S. (2009). Multicultural education in the United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities. Dans J. Banks (dir.), *The Routledge international companion to multicultural education* (p. 79-95). Routledge.

Ogay, T. (2001). Comprendre les enjeux identitaires de l'intégration des migrants : l'apport de la psychologie sociale et interculturelle. Dans C. Perregaux, T. Ogay, Y. Lanza, et P. Dasen (dir.), *Intégrations et migrations : regards pluridisciplinaires* (p. 211-235). L'Harmattan.

Oueslati, B., McAndrew, M., Helly, D., Ali, M. A. et Triki-Yamani, A. (2010). *Le traitement de l'islam et des musulmans dans les manuels scolaires québécois de langue française*. Centre Métropolis du Québec, Immigration et métropoles.

Oser, F. et Althof, W. (1994). *Moralische Bildung : Ein Handbuch für die Praxis* [Éducation morale: Un manuel pour la pratique]. Schwabe Verla.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin.

Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.

Pagé, M., Provencher, J. et Ramirez, D. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Conseil supérieur de l'éducation, <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2021/04/50-2079-ER-courants-didees-actuels-clienteles-scolaires-multiethniques.pdf>

Papinot, C., Le Her, M. et Vilbrod, A. (2012). Jeunes Français au Québec : quels modes d'usage des dispositifs d'aide aux nouveaux arrivants? *Recherches sociographiques*, 53(2), 337-356. <https://doi.org/10.7202/1012404ar>

Plivard, I. (2014). *Psychologie interculturelle* (1^{re} éd.). De Boeck.

Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La valeur ajoutée de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en oeuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216. <https://doi.org/10.7202/018097ar>

Potvin, M. et Laroche-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Laroche-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-127). Fides Éducation.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202. <https://doi.org/10.3917/es.033.0185>

Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, 3, 97-121. <https://doi.org/10.7202/1042939ar>

Poutignat, P. et Streiff-Fenart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Presses universitaires de France.

Procher, L. (1994). L'enseignement de la civilisation. *Revue française de pédagogie*, 108, 5-12.

Projet de loi 101, 1977, <https://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/document/lc/C-11>

Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster.

Radcliffe-Brown, A. R. (1952). *Structure and function in primitive society: essays and addresses*. Cohen and West.

Radio Canada. (2025). *George Floyd : quel héritage, 5 ans après sa mort ?* <https://ici.radio-canada.ca/info/breve/12974/george-floyd-black-lives-matter>

Ratel, J.-L. et Sioui, B. (2021). Portrait historique des Autochtones du Québec et de leurs parcours scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, J.-L. Ratel et G. Leroux (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd.) (p. 41-48). Fides éducation.

Renaud, J. Pietrantonio, L. et Bourgeault, G. (2002). *Les relations ethniques en question : Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001*. Les Presses de l'Université de Montréal.

Rivard, É. (2017). L'indéfendable entre-deux ou l'arbitraire spatiolégal du fait métis au Québec. *Justice sociale*, 11, 1-16.

Rocher, G. (2012). *Introduction à la sociologie générale*. Les éditions Hurtubise.

Rocher, F. et White, B. W. (2014). Le projet de Charte des valeurs québécoises : laïcité, neutralité religieuse et identité. *Recherches sociographiques*, 55(1), 9-40.

Rocher, G. (1969). Le Canada : Un pays à rebâtir ? *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 6(2). 119.

Rocher, G. (1992). *Culture, civilisation et idéologie* (3^e éd.). Les éditions Hurtubise.

Rocque, S., Voyer, J., Langevin, J., Dion, C., Noël, M.-J., et Proulx, L.-M. (2002). Participation sociale et personnes qui présentent des incapacités intellectuelles. *Revue Francophone De La déficience Intellectuelle*, 13, 62-67.

Ross, V. (1969). La structure idéologique des manuels de pédagogie québécois. *Recherches sociographiques*, 10(2), 171-196.

Sanchez-Mazas, M., Giesch, A. et Mechi, A. (2014). *Apprendre en contexte hétérogène*. Édition interroger l'éducation.

Sanchez-Mazas, M., Iglesias, R. F. et Mechi, A. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Édition interroger l'éducation.

Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : guide méthodologique*. UNESCO.

Sieber, P. et Bischoff, S. (2007). *Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse*. COHEP. https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Dokumente_Berichte/2007_Untersuchungsbericht_IKP_fr.pdf

Sirois, G. et Dembélé, M. (2023). Pénurie de personnel enseignant : ampleur du phénomène au Québec. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 12(2), 12-17. <https://doi.org/10.7202/1101206ar>

Simard, D. (2024). La culture et l'humanisme en formation générale des jeunes au Québec. Dans O. Lemieux et F. Deschenaux (dir.), *Le système scolaire québécois en douze regards* (p. 145-161). Presses de l'Université du Québec.

Sleeter, C. E. et Grant, C. A. (1991). Race, class, gender, and disability in current textbooks. Dans M. Apple et L. Christian-Smith (dir.), *The politics of the textbook* (p. 78-110). Routledge.

Sorin, N., Pouliot, S. et Dubois Marcoin, D. (2007). Introduction à l'approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(2), 277-286.
<https://doi.org/10.7202/017876ar>

St-Pierre, J. (2016). Les représentations des Autochtones dans les manuels scolaires et le respect de la Convention relative aux droits de l'enfant. *Revue canadienne des droits des enfants*, 3(1), 100-123.

Stray, C. (1993). Quia nominor leo : vers une sociologie historique du manuel. *Histoire de l'éducation*, 58, 71-102.

Taylor, C. (1994). Multiculturalisme : Différence et démocratie. *Hommes et migrations*, 1180, 53-54.

Tirri, K. (2011). Holistic school pedagogy and values: Finnish teachers and students perspectives. *International Journal of Educational Research*, 47(3), 171–180.
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2011.07.010>

Thaman, K. H. (1993). Culture and the curriculum in the South Pacific. *Comparative education*, 29(3), 249-260.

Ting-Toomey, S. et Dorjee, T. (2018). *Communicating across cultures* (2^e éd.). Guilford Press.

Tylor, E. B. (1871). *Primitive culture: researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom*. Murray.

UNESCO. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans* (1^{re} éd.). UNESCO.

UNESCO. (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*.
<https://www.unesco.org/fr/legal-affairs/unesco-universal-declaration-cultural-diversity>

UNESCO. (2006). *UNESCO guidelines on intercultural education.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>.

UNESCO. (2009). *Inclusive education: The way of the future.* UNESCO

UNESCO. (2018). *Migration, displacement and education: building bridges, not walls* (1^{re} éd.).

https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Bildung/GEM_2019_report_summary_Migration_displacement_and_education_building_bridges_not_walls.pdf

Villers, M.-E. (2018). *Multidictionnaire de la langue française* (6^e éd.). Québec Amérique.

Verdelhan-Bourgade, M. (2007). *Les manuels scolaires, miroirs de la nation?* L'Harmattan.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle.* Armand Colin.

Vlasie. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions.* Conseil supérieur de l'éducation.

Wagner, A.-L. et Tisserant, P. (2010). Stéréotypes et manuels scolaires. *Éducation et formation*, 292, 35-56.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American educational research journal*, 41(2), 237-269.

Wiater, W. (2003). Das Schulbuch als Gegenstand pädagogischer Forschung [Le manuel scolaire comme objet de recherche en sciences de l'éducation]. *Bibliothèque nationale allemande de Francfort-sur-le-Main.*

Westheimer, J., et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

Yerochewski, C., Saint-Victot, A., Hamdani, D. et Archambault, I. (2022). L'intégration linguistique, scolaire et sociale des personnes issues de l'immigration. Dans Debout pour l'école ! (Collectif) (dir.), *Une autre école est possible et nécessaire* (p. 363-377). Del Busso éditeur.

