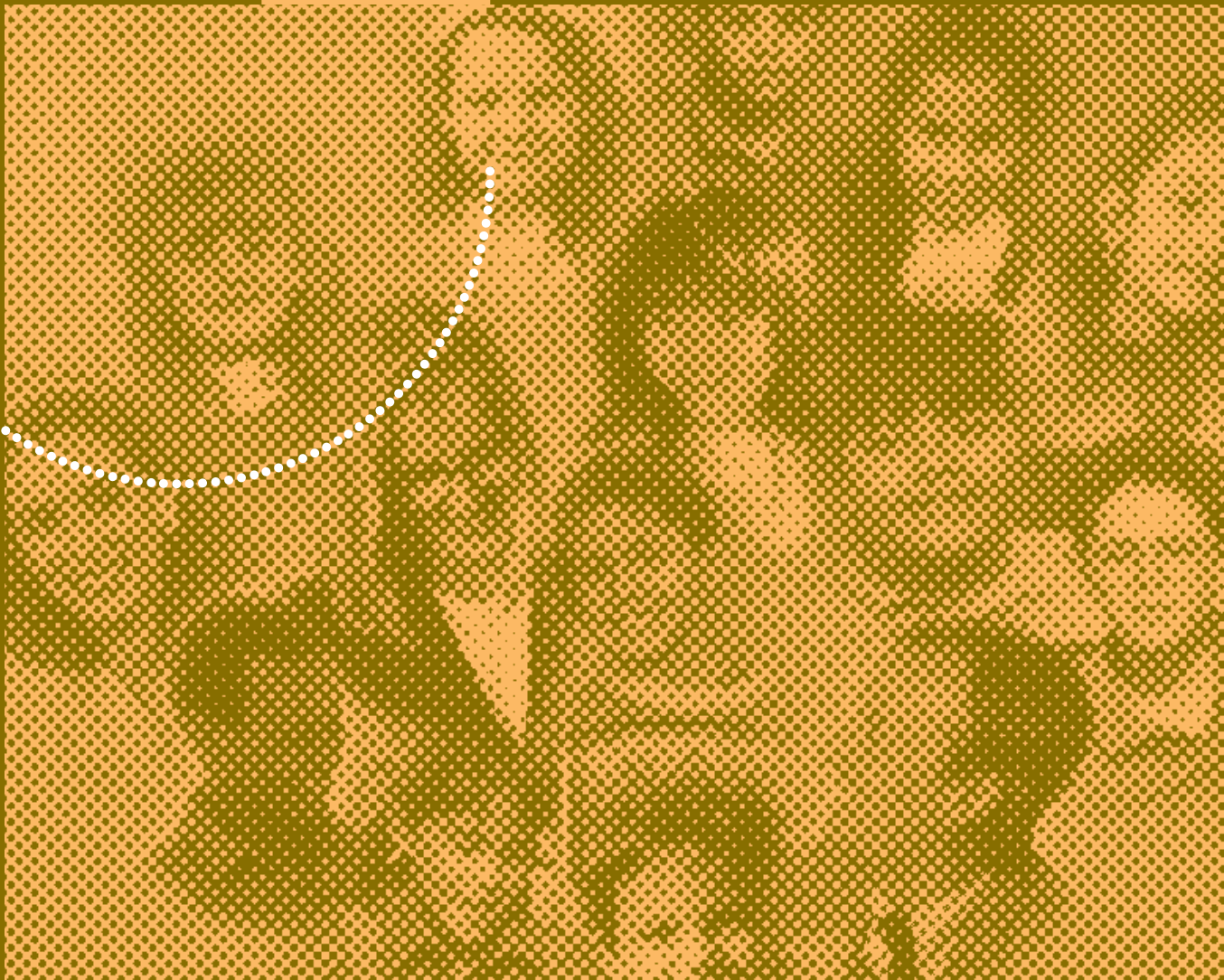
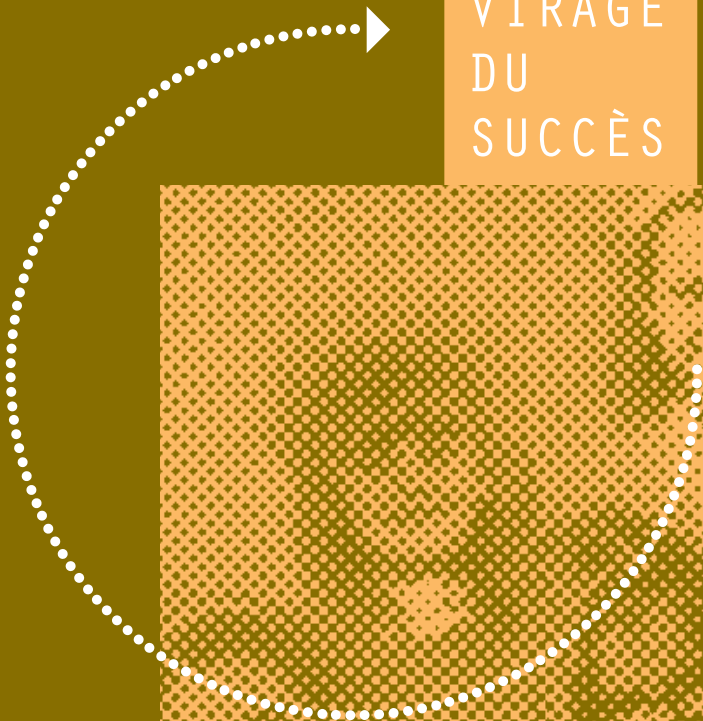


Une école d'avenir

*Intégration scolaire
et éducation interculturelle*

PRENDRE
LE
VIRAGE
DU
SUCCÈS

PROJET DE POLITIQUE



UNE ÉCOLE D'AVENIR

Intégration scolaire

et éducation interculturelle

PROJET DE POLITIQUE

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1997
ISBN : 2-550-322878
Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec

Depuis quelque temps, nous sommes de plus en plus nombreux et nombreuses à poser un regard neuf et moderne sur la question de la citoyenneté au Québec. Ce regard neuf, c'est celui de l'EXCLUSION ZÉRO. C'est aussi celui d'une grande ambition : faire en sorte que chaque citoyen et citoyenne puisse pleinement participer au développement de la société québécoise.

Une école d'avenir, le projet de politique qui vous est présenté aujourd'hui, vient saluer le travail admirable qui se fait déjà dans le milieu scolaire québécois pour assurer le succès de l'ensemble des élèves, jeunes et adultes. Ce projet nous invite également à aborder l'intégration et l'éducation interculturelle dans une perspective plus large, soit celle du «vouloir vivre ensemble», qui nous amène à partager des valeurs communes et à développer notre sentiment d'appartenance au Québec. En ce sens, il nous rallie tous et toutes, parents, familles, personnel du milieu de l'éducation, communautés locales, autour d'un grand défi, celui de mettre à profit la richesse de la diversité qui caractérise le Québec d'aujourd'hui.

Avec ce projet de politique, nous franchissons une nouvelle étape vers une société plus inclusive. Nous sommes heureux de proposer ensemble un tel projet, qui intègre la contribution du secteur de l'éducation à un effort collectif de société.

**Le ministre des Relations avec
les citoyens et de l'Immigration,**

La ministre de l'Éducation,

André Boisclair

Pauline Marois

SOMMAIRE DU DOCUMENT

Le ministère de l'Éducation a élaboré, dans le cadre de la réforme annoncée par M^{me} Pauline Marois à l'automne 1996, un projet de politique qui précise les responsabilités du milieu scolaire et du Ministère en matière d'intégration et d'éducation interculturelle. On y trouve les principes et les grands axes d'intervention propres à guider l'action de ce milieu pour favoriser l'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés et former l'ensemble des élèves à participer activement à l'interaction sociale, dans un Québec démocratique, francophone et pluraliste. Cette politique, qui est destinée au personnel scolaire de tous les réseaux et secteurs d'enseignement dans toutes les régions du Québec, a été préparée par un groupe de travail auquel ont pris part, outre des représentantes et des représentants du monde de l'éducation, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, le ministère de la Métropole et la Ville de Montréal. Le groupe de travail a pu bénéficier des observations d'un comité-conseil composé de spécialistes de la question des relations interculturelles en contexte scolaire.

La politique met en lumière de grands repères pour soutenir, chez les élèves nouvellement arrivés, l'apprentissage du français ainsi que des valeurs et des normes fondamentales de la société québécoise, en vue de leur réussite scolaire et de leur intégration linguistique et sociale. Elle détermine également des orientations quant à la formation à donner à l'ensemble des élèves pour l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture à la diversité, et notamment à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Dans *le premier chapitre* de la politique, on fait état de la diversité de l'effectif des établissements d'enseignement, tout en rappelant le mandat qui revient principalement au secteur francophone et qui est d'intégrer, de scolariser et de former les jeunes immigrants et immigrantes depuis l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française en 1977. On souligne aussi la concentration des élèves immigrants à Montréal, comparativement aux autres régions, leur répartition variée dans les commissions scolaires visées et l'obligation qu'ont tous ces établissements, au-delà de leur effectif diversifié, de renforcer une formation de base commune ainsi que l'adhésion aux valeurs publiques communes.

Le deuxième chapitre est consacré aux *trois principes d'action* sur lesquels s'appuie l'école québécoise pour traiter la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. **La promotion de l'égalité des chances**, le premier principe, invite à la non-discrimination et vise à compenser, dans un esprit d'équité et par des mesures appropriées, les déficits que peuvent accuser au départ les élèves immigrants et immigrantes et à permettre ainsi à ces derniers de s'instruire, de socialiser et de se préparer pour l'exercice d'une profession, comme tous les autres élèves. **La maîtrise du français, langue commune de la vie publique**, qui constitue le deuxième principe,

suppose que l'école facilite à tous les élèves l'accès à une solide formation dans cette langue, que celle-ci soit langue d'enseignement ou langue seconde. En ce qui concerne le troisième principe, **l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste**, il relève la nécessité de préparer les élèves à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise, grâce en particulier à la connaissance de la réalité québécoise et au partage des valeurs communes, dont la reconnaissance de la diversité.

On présente, dans le troisième chapitre, *un bilan* sommaire des actions du milieu scolaire en ce qui a trait à l'intégration et à l'éducation interculturelle, et qui permet de cerner, au regard des principes exposés, les chantiers d'intervention prioritaires. D'abord, du point de vue de **la réussite scolaire**, on constate que les élèves jeunes allophones – incluant les immigrants, les immigrantes et les jeunes de deuxième génération – obtiennent, tous secteurs confondus, des résultats comparables à ceux des autres élèves, mais que les élèves de certains groupes éprouvent des difficultés. Par ailleurs, on remarque que les élèves immigrants et immigrantes allophones qui arrivent à l'âge du secondaire à l'école publique francophone obtiennent leur diplôme d'études dans une proportion nettement moindre que les autres élèves, et que la situation des «élèves en difficulté d'intégration scolaire» – qui sont notamment peu ou pas scolarisés à leur arrivée au Québec et qui représentent un pourcentage stable de l'effectif des classes d'accueil depuis plusieurs années – demeure préoccupante. Quant aux élèves immigrants et immigrantes adultes, on signale qu'ils utilisent dans une proportion appréciable les services de l'éducation des adultes, mais que la question de la reconnaissance de leurs acquis scolaires et extrascolaires n'est pas résolue.

Ensuite, sur le chapitre du soutien à une **plus grande maîtrise du français**, on observe que les élèves immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants connaissent suffisamment la langue d'enseignement sur le plan fonctionnel. Toutefois, la durée moyenne du séjour en classe d'accueil s'est accrue au cours des dernières années, ce qui entraîne, dans le milieu scolaire, la perception que la maîtrise du français est de moins en moins assurée chez les élèves allophones. Les élèves jeunes du secteur anglophone, de leur côté, ont en général le sentiment d'une maîtrise limitée du français. Les élèves adultes des secteurs francophone et anglophone ont accès à différents services de francisation, certes, mais peu de passerelles existent entre l'apprentissage de base et les compétences nécessaires pour poursuivre des études ou travailler en français.

Enfin, pour compléter ce bilan sommaire, on aborde la dimension de **la promotion des valeurs communes et du patrimoine québécois**, ainsi que celle de la **prise en considération de la diversité**. Certains efforts ont été consentis pour tenir compte de cette diversité dans le curriculum actuel; cependant ils sont modestes, sous bien des aspects. On ne facilite pas suffisamment l'accès des élèves immigrants et immigrantes à une information sur le patrimoine du Québec, son histoire, ses valeurs et ses coutumes. Sur un autre plan, on constate que les relations entre les élèves et entre le

personnel enseignant et les élèves ne témoignent pas nécessairement du climat de compréhension mutuelle qui serait souhaitable. Une partie du personnel scolaire continue de souligner la nécessité de développer de plus grandes habiletés pour mieux gérer la diversité. En ce qui concerne une représentation ethnoculturelle appropriée au sein du personnel, les démarches entreprises dans les commissions scolaires n'ont pas encore produit beaucoup d'effets. Il en va de même de la collaboration de l'école avec la famille et la communauté, qui se limite encore, la plupart du temps, à des interventions ponctuelles. Toutefois, signalons les efforts d'ajustement des universités, qui ont mis sur pied des programmes ou des cours pour la **formation initiale et continue** du personnel en matière d'éducation interculturelle. Ces efforts sont devenus plus évidents depuis la mise en oeuvre de la réforme sur les compétences attendues chez le personnel enseignant. La formation par les pairs constitue une voie de plus en plus retenue par les équipes-écoles.

Le quatrième et dernier chapitre de la politique, qui en est aussi le coeur, porte sur les **orientations** à privilégier dans le milieu scolaire pour l'intégration et l'éducation interculturelle. Celles-ci sont au nombre de sept. **La première** rappelle que la classe ordinaire est le lieu principal de l'intégration des élèves nouvellement arrivés. Remettant en question le prolongement du séjour de l'élève allophone en classe d'accueil, cette orientation mise sur son intégration en classe ordinaire, avec soutien, pour mieux poursuivre l'apprentissage de la langue. Dans **la deuxième orientation**, on demande d'intervenir le plus rapidement possible auprès des élèves en difficulté d'intégration scolaire pour éviter de les placer en situation d'échec et de les démotiver. L'intervention doit être adaptée aux réalités du milieu scolaire et aux besoins variés de l'élève. **La troisième orientation** renforce la nécessité pour l'école d'associer davantage les familles et la communauté à sa mission éducative.

L'apprentissage du français fait l'objet de **la quatrième orientation**. Cet apprentissage doit être considéré comme un processus continu, ce qui permettra aux élèves non francophones d'accroître, selon leurs besoins, leur maîtrise de cette langue grâce à des services d'enseignement de la langue française, qui doivent être d'ailleurs mieux harmonisés entre eux. **La cinquième orientation** s'inscrit aussi dans le domaine linguistique et on y postule que la communauté éducative doit valoriser la langue française, véhicule de la culture et de la pensée. Au-delà de l'apprentissage de cette langue, il faut nourrir le plaisir d'en faire usage dans les situations de la vie quotidienne et d'accéder ainsi à une meilleure compréhension des référents culturels québécois et de la culture francophone en général.

La sixième orientation porte sur la connaissance du patrimoine québécois, le partage des valeurs communes, y compris l'ouverture à la diversité dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire. Les contenus des cours et les programmes d'études doivent à la fois permettre l'apprentissage des valeurs fondamentales de la société

québécoise et favoriser la reconnaissance de l'apport de la diversité. La vie scolaire sera mise à contribution pour l'initiation à l'exercice de la démocratie, la participation à la vie sociale et culturelle et la création de solidarités au sein du milieu scolaire. Quant à **la septième orientation**, elle concerne l'effort de formation soutenu de tout le personnel scolaire, celui-ci étant concerné dans son ensemble par l'ouverture à la diversité et, le cas échéant, par l'intégration des élèves nouvellement arrivés.

Le succès de toute politique dépend de l'engagement des personnes appelées à l'appliquer. En ce sens, on peut souhaiter que tout le milieu scolaire se reconnaisse dans les orientations annoncées et, par des actions appropriées, contribue au rayonnement de la politique, voire au renouveau de l'éducation.

AVANT-PROPOS

La présente politique donne suite à l'intention que la ministre de l'Éducation, M^{me} Pauline Marois, avait exprimée à l'automne 1996 dans le *Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation : prendre le virage du succès*. Cette politique indique les grands axes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste.

La politique adopte ainsi la perspective de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle de l'UNESCO qui, dans son plus récent rapport *L'Éducation, un trésor est caché dedans*, souligne l'importance pour l'école d'apprendre aux élèves le «savoir-vivre ensemble». Ce nouvel apprentissage pour les élèves suppose non seulement le respect de leurs différences, mais aussi le partage de mêmes valeurs sociales, qui se sont cimentées dans une histoire et qui fondent aujourd'hui nos institutions. Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté sont par conséquent les deux dimensions indissociables de cette politique.

La nécessité de cette politique a fait l'objet d'une recommandation de la Commission des États généraux sur l'éducation (1995-1996) dans son rapport final. Constatant les efforts nombreux mais dispersés du milieu scolaire, la Commission a insisté sur l'élaboration d'un énoncé d'orientation qui préciserait les responsabilités de ce milieu en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

Faisant écho à cette recommandation, la ministre Pauline Marois a confié à un groupe de travail interministériel le mandat de rédiger un projet de politique. Outre des représentants et des représentantes du monde de l'éducation, ont fait partie de ce groupe des personnes déléguées par le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, le ministère de la Métropole et la Ville de Montréal. Le groupe de travail a pu bénéficier des observations que lui a transmises un comité-conseil composé de spécialistes du domaine de l'éducation, travaillant auprès des jeunes et des adultes immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants. Que toutes les personnes qui ont collaboré à ce projet de politique soient ici remerciées.

La politique d'intégration scolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec et d'éducation interculturelle est destinée, dans toutes les régions du Québec, au personnel scolaire de l'enseignement primaire et secondaire de tous les réseaux et secteurs d'enseignement : public et privé, francophone et anglophone, jeunes et adultes.

Le document est constitué de quatre chapitres, dont le premier est consacré à la diversité de l'effectif dans le réseau scolaire et au contexte général dans lequel la

politique s'appliquera. Le deuxième chapitre a trait aux principes sur lesquels s'appuie l'école québécoise pour garantir le droit à l'éducation d'une population diversifiée, notamment sur le plan ethnoculturel, linguistique et religieux, et ainsi favoriser une socialisation commune.

Dans le troisième chapitre, on présente un exposé de la situation, eu égard aux tâches qui incombent au système scolaire en ce qui concerne l'intégration et l'éducation interculturelle. Bien que le bilan des actions relatives à ces dernières soit encourageant et positif sous bien des aspects, de nombreuses difficultés persistent. On expose, dans le quatrième et dernier chapitre, des orientations qui peuvent servir de repères pour des questions telles que l'intégration des élèves immigrants et immigrantes dans les classes ordinaires, l'apprentissage du français, la connaissance du patrimoine et l'adhésion aux valeurs communes, la prise en considération du pluralisme dans le curriculum, la formation du personnel scolaire, etc. En conclusion, on rappelle la nécessité d'une prise en charge de la présente politique par toute la communauté éducative.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – LA DIVERSITÉ DE L’EFFECTIF SCOLAIRE	3
La réalité montréalaise	3
Les allophones dans les régions et hors de l’île de Montréal	4
L’effectif anglophone	4
Des règles communes	5
CHAPITRE 2 – LES PRINCIPES D’ACTION	7
La promotion de l’égalité des chances	7
La maîtrise du français, langue commune de la vie publique	8
L’éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste	9
CHAPITRE 3 – L’EXPOSÉ DE LA SITUATION	11
La question de la réussite scolaire	11
– Les élèves du secteur des jeunes	11
– Les élèves du secteur des adultes	13
Le soutien à une plus grande maîtrise du français	13
– Les élèves du secteur des jeunes	13
– Les élèves du secteur des adultes	14
L’éducation interculturelle	15
– Dans le curriculum actuel	15
– Dans la vie scolaire	16
– Au sein du personnel scolaire	17
– Dans les rapports de l’école avec la famille et la communauté	17
La formation du personnel scolaire	18

CHAPITRE 4 – LES ORIENTATIONS	21
1. La classe ordinaire sera le lieu principal de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec.	21
2. La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.	23
3. L'école, la famille et la communauté seront des associées dans la mission éducative.	24
4. L'apprentissage du français, langue commune de la vie publique, doit être considéré comme un processus continu.	25
5. Le français, langue commune et véhicule de la culture et de la pensée, sera valorisé par la communauté éducative.	26
6. Le patrimoine et les valeurs communes du Québec ainsi que l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.	27
– Les cours et les programmes d'études	28
– La vie scolaire	31
7. Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle de la société québécoise, laquelle doit être représentée dans les différents corps d'emploi du milieu scolaire. . . .	34
– La formation	34
– La représentation	35
CONCLUSION	37
RÉFÉRENCES	39
ANNEXE	43

INTRODUCTION

Le phénomène de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse caractérise aujourd'hui les systèmes d'éducation de la grande majorité des sociétés nord-occidentales. Au Québec comme ailleurs au Canada et dans le monde, les établissements d'enseignement font face à la nécessité de prendre en considération la diversité dans leurs visées et leurs pratiques éducatives. Le ministère de l'Éducation du Québec entend, par la présente politique, aider à cette prise en considération en mettant en lumière des principes et des orientations pour l'intégration réussie des élèves immigrants et immigrantes au milieu scolaire québécois et à la société québécoise, ainsi que pour l'éducation appropriée de l'ensemble des élèves aux relations interculturelles.

On peut définir l'intégration – première dimension de la politique –, comme un processus d'adaptation à long terme, multidimensionnel et distinct de l'assimilation qui, elle, renvoie à l'adoption intégrale de la culture de la société d'accueil et à la fusion avec le groupe majoritaire. Le processus d'intégration, qui postule l'acceptation de références à l'identité culturelle d'origine et dans lequel la maîtrise de la langue de la société d'accueil joue un rôle essentiel, n'est achevé que lorsque la personne immigrante ou ses descendants participent pleinement à l'ensemble de la vie collective de la société d'accueil et ont développé un sentiment d'appartenance à son égard.

Cela implique que l'élève immigrant ou immigrante qui arrive dans le réseau scolaire québécois n'est qu'au début de son processus d'intégration. Il ou elle a besoin d'apprendre et de maîtriser à la fois le français – langue d'enseignement et langue commune de la vie publique – pour réussir ses apprentissages scolaires (intégration linguistique et scolaire) et les codes sociaux pour établir, avec l'ensemble de ses camarades, des relations significatives qui transcendent les barrières linguistiques et culturelles et pour participer à la vie collective (intégration sociale et culturelle). Par ailleurs, le développement du sentiment d'appartenance à la société québécoise chez l'élève qui vient d'un autre pays ne se fait pas de manière immédiate. C'est une acquisition progressive qui est liée notamment à la reconnaissance de cette personne comme membre à part entière de la société d'accueil.

Il importe de souligner que l'intégration est un processus qui va dans les deux sens. Elle exige des efforts d'adaptation et l'adhésion aux valeurs communes de la part des élèves immigrants et immigrantes, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en oeuvre de moyens précis de la part du milieu social et scolaire qui les accueille. La spécificité du milieu scolaire et celle des besoins des élèves nouvellement arrivés doivent être reconnus de part et d'autre. Cette relation de réciprocité faite du respect mutuel des obligations est essentielle à la réussite de l'intégration.

Quant à la notion d'éducation interculturelle – seconde dimension qu'aborde cette politique et qui influe sur la première –, elle désigne toute démarche éducative visant à faire prendre conscience de la diversité, particulièrement ethnoculturelle, qui caractérise le tissu social et à développer une compétence à communiquer avec des personnes aux référents divers, de même que des attitudes d'ouverture, de tolérance et de solidarité.

L'éducation interculturelle n'est pas axée, on le sait, sur la transmission de connaissances relatives aux cultures – ce que font déjà certaines disciplines –, mais plutôt sur une meilleure compréhension de la situation de la culture dans le contexte des sociétés pluralistes. Cette éducation suppose que chacun prenne conscience de ses appartenances culturelles et pose un regard sur sa propre socialisation pour surmonter ses préjugés quant à l'altérité, de quelque forme qu'elle soit, et ainsi mieux communiquer avec l'autre.

L'objet de la présente politique est donc, d'une part, de fournir des repères pour faciliter le processus d'intégration des élèves venant d'autres pays et, d'autre part, de favoriser, dans le milieu scolaire, l'ouverture à la diversité et la mise à profit de celle-ci pour le bénéfice de toute la société. Dans la politique, on propose également des pistes pour susciter l'adhésion de tous et de toutes aux valeurs fondamentales de la société québécoise et leur pleine participation à la construction de l'espace civique commun. En ce sens, les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent ceux de l'éducation à la citoyenneté. Cela répond, en marge de la réflexion sur l'intégration des personnes immigrantes au Québec, à la nécessité d'insister aujourd'hui sur les normes civiques et les valeurs communes.

CHAPITRE 1

LA DIVERSITÉ DE L'EFFECTIF SCOLAIRE

À la diversité historique de l'effectif scolaire québécois, dont les Canadiens français, les Canadiens anglais et les Amérindiens sont la manifestation, s'est ajoutée, depuis la fin du siècle dernier, une pluralité associée aux mouvements migratoires. Ceux-ci ont amené dans les établissements d'enseignement des élèves venant de tous les continents et dont les origines se sont diversifiées avec le temps. En effet, jusqu'à la fin des années 60, la très grande majorité des élèves immigrants et immigrantes étaient originaires d'Europe et d'Amérique du Nord; aujourd'hui, ils et elles viennent surtout d'Asie, des Antilles, d'Afrique et d'Amérique du Sud.

La diversité de l'effectif scolaire se traduit également sur le plan linguistique : on recense plus de cent cinquante langues maternelles dans le réseau et un grand nombre sont de familles linguistiques différentes du français. Par ailleurs, toutes les grandes confessions y sont représentées.

Cette diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se répartit dans tout le réseau scolaire et s'exprime par une variété de situations. Certaines écoles affichent un fort taux d'élèves immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, les langues maternelles et les allégeances religieuses y sont variées; d'autres présentent une relative homogénéité.

Notons que la plupart des élèves allophones du secteur des jeunes qui sont arrivés au Québec avant l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française (1977) se sont dirigés vers les écoles publiques anglophones. Mais depuis, la situation s'est progressivement inversée. C'est dans une proportion de plus de 80 p. 100 que les allophones fréquentaient, en 1996-1997, les écoles de langue française. Désormais, c'est dans ce secteur principalement – mais pas exclusivement – que seront scolarisés et formés les élèves jeunes d'immigration récente.

LA RÉALITÉ MONTRÉALAISE

La région de Montréal est celle qui reçoit la très grande majorité des élèves immigrants et immigrantes allophones. Environ 38,3 p. 100 des élèves jeunes de ce territoire ont déclaré, en 1996-1997, parler une langue maternelle autre que le français, l'anglais ou une langue amérindienne, comparativement à environ 8,2 p. 100 pour l'ensemble des élèves du Québec.

En 1996-1997, les élèves allophones jeunes représentaient, sur l'île de Montréal, environ un tiers de l'effectif du secteur francophone et environ un quart du secteur anglophone. Il convient de rappeler ici que les allophones du secteur anglophone sont, pour la plupart, nés au Québec et sont donc des Québécois et des Québécoises de deuxième ou de troisième génération qui déclarent une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

Néanmoins, ces proportions n'illustrent pas parfaitement l'importance de la diversité de l'effectif scolaire sur l'île de Montréal. En fait, un certain nombre d'élèves qui ont déclaré le français ou l'anglais comme langue maternelle sont nés à l'extérieur du Canada ou ont, au moins, un de leurs parents présentant cette caractéristique.

Notons aussi que la diversité ethnoculturelle et linguistique n'est pas répartie uniformément dans les commissions scolaires de l'île de Montréal. Des écarts notables existent en ce qui concerne la présence multiethnique, le taux d'élèves allophones allant d'un peu moins de 10 p. 100 à plus de 45 p. 100 selon la commission scolaire. Les groupes linguistiques affichent donc une grande variabilité quant à leur répartition dans les écoles publiques de l'île de Montréal.

Comme dans le secteur des jeunes, la très grande majorité des élèves adultes immigrants et immigrantes fréquentent des établissements d'enseignement situés sur l'île de Montréal. En 1995-1996, environ 80 p. 100 de ces élèves étaient inscrits dans des centres d'éducation des adultes ou de formation professionnelle. Cela constitue une représentation comparable au taux de concentration de la population immigrante dans ce territoire.

LES ALLOPHONES DANS LES RÉGIONS ET HORS DE L'ÎLE DE MONTRÉAL

Si les élèves allophones représentent un pourcentage élevé de la population scolaire jeune et adulte sur l'île de Montréal, il n'en demeure pas moins qu'on en compte dans presque toutes les commissions scolaires du Québec. Leur présence est encore plus inégalement répartie qu'à Montréal, et les villes de Québec, Sherbrooke et Hull ainsi que les villes de la Rive-Nord et de la Rive-Sud de Montréal sont les principaux lieux de regroupement. En dehors de ces agglomérations, on repère de très petits nombres d'élèves allophones.

L'EFFECTIF ANGLOPHONE

En 1996-1997, les élèves qui ont déclaré l'anglais comme langue maternelle représentaient environ 8,3 p. 100 de l'ensemble de l'effectif des élèves jeunes,

secteurs public et privé confondus, et ils étaient répartis dans toutes les régions du Québec. Signalons toutefois que plus de la moitié fréquentaient des établissements d'enseignement situés sur l'île de Montréal et plus des trois quarts, des établissements situés dans la grande région de Montréal. En considérant l'ensemble du Québec, près d'un élève anglophone jeune sur cinq se trouvait, en 1996-1997, dans le secteur francophone.

DES RÈGLES COMMUNES

La diversité de l'effectif scolaire touche, on le sait, l'école publique divisée jusqu'à maintenant en deux réseaux confessionnels, subdivisés chacun en deux secteurs linguistiques. Elle concerne aussi le réseau privé qui relève de la Loi sur l'enseignement privé du Québec et qui compte environ 10 p. 100 de la population scolaire totale. On trouve dans ce réseau différents types d'établissements : agréés aux fins de subventions, francophones, anglophones, à caractère patrimonial, à projet éducatif religieux ou culturel. À la diversité linguistique du réseau (enseignement en français ou en anglais) s'ajoute la possibilité qu'ont les écoles à projet éducatif religieux ou culturel de donner partiellement leur enseignement dans une troisième langue.

Il importe de signaler que, malgré la diversité des établissements et des structures scolaires, au public comme au privé, et la répartition variable de l'effectif, il existe des règles communes. En effet, toutes les écoles sont soumises aux exigences des régimes pédagogiques du Québec qui définissent les services éducatifs. On doit enseigner les matières selon les programmes approuvés par la ministre de l'Éducation; observer les règles relatives à l'admission, à l'inscription, à la fréquentation scolaire et au passage d'un ordre d'enseignement à un autre; proposer un calendrier scolaire et respecter le temps d'enseignement prescrit; suivre les règles établies quant à l'évaluation des apprentissages, la sanction des études et la délivrance des diplômes; n'engager pour les services éducatifs que des enseignants et des enseignantes titulaires d'un brevet d'enseignement.

Le réseau scolaire compte, certes, des élèves qui se distinguent par leurs origines ethnoculturelles, leurs langues maternelles et leurs croyances religieuses, mais tous et toutes ont des apprentissages communs à faire et un ensemble de valeurs communes à acquérir et à partager. Le renforcement de ces valeurs et de ces apprentissages communs est au coeur de cette politique.

CHAPITRE 2

LES PRINCIPES D'ACTION

Les principes d'action sur lesquels s'appuie l'école québécoise¹ pour traiter la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse se rattachent à certains fondements de l'éducation et aux énoncés gouvernementaux qui sous-tendent l'intégration des personnes immigrantes à la société québécoise. Ces principes sont l'égalité des chances, la maîtrise du français, langue commune de la vie publique, et l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste.

LA PROMOTION DE L'ÉGALITÉ DES CHANCES

Le rôle que l'école joue et doit continuer de jouer en matière d'égalité des chances est étroitement lié à sa mission même, axée sur l'instruction, la socialisation et la qualification.

L'instruction est définie comme étant l'apprentissage guidé qui permet à l'élève d'acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre toute sa vie. Par la socialisation, l'école transmet les valeurs qui fondent notre société démocratique ainsi que le respect des institutions communes, tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs. Quant à la qualification, l'école y parvient en tenant compte des besoins du marché du travail ainsi que des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves, et en assurant la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une profession.

L'école a l'obligation de remplir sa mission auprès de l'ensemble des élèves qui lui sont confiés, quelles que soient leurs caractéristiques (origine ethnique, langue maternelle, condition sociale, sexe, allégeance religieuse, etc.). Cette obligation découle du principe relatif à l'égalité des chances, principe posé au Québec depuis les années 60, dans la foulée du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement (rapport Parent) et de la démocratisation du système éducatif québécois. Ce principe a été d'ailleurs renouvelé à l'occasion des États généraux de l'éducation (1995-1996) et a fait l'objet d'un large consensus.

1. Le terme «école québécoise» est utilisé, dans ce chapitre, au sens générique et il désigne les établissements d'enseignement pour les jeunes aussi bien que ceux pour les adultes, des secteurs francophone et anglophone et des réseaux public et privé.

L'école doit, par son organisation et ses démarches éducatives, aider à la formation de l'individu et du citoyen ou de la citoyenne dans la plus grande égalité des chances possible. Il s'agit de donner à chaque élève toutes les occasions possibles de découvrir ses aptitudes et ses goûts ainsi que les moyens de les développer au maximum de ses capacités, de lui offrir la possibilité de se former de diverses manières et en divers lieux tout au long de sa vie.

L'égalité des chances implique non seulement l'accessibilité aux services éducatifs de base pour l'ensemble des élèves, mais aussi la mise en place de moyens particuliers et de mesures compensatoires (mesures de soutien à l'apprentissage du français, par exemple) pour les élèves qui en ont besoin. Ce principe va de pair avec la non-discrimination et renvoie à l'acceptation et au respect de l'altérité ainsi qu'au rejet de l'intolérance, de l'ethnocentrisme et de toute manifestation raciste ou discriminatoire. Cela exige que le milieu scolaire reconnaisse les élèves pour ce qu'ils et elles sont, avec leurs ressemblances et leurs différences, leurs particularismes et leurs caractéristiques communes. On admet ainsi que la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse imprègne la société québécoise et a droit d'expression. À cet égard, l'école permet de cultiver chez les élèves l'estime de soi, le sentiment de leur identité et le sentiment d'appartenance à la société québécoise, au-delà des origines et des références identitaires.

LA MAÎTRISE DU FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE DE LA VIE PUBLIQUE

Il revient principalement à l'école québécoise de contribuer, avec d'autres institutions, à la maîtrise et à l'utilisation du français qui est la langue commune et grâce à laquelle les Québécois et les Québécoises de toutes origines peuvent communiquer entre eux et participer au développement de la société québécoise. On s'attend à ce que l'école rende ses élèves capables de maîtriser et de partager cet outil commun de communication qu'est le français : que celui-ci soit langue maternelle pour la majorité, langue seconde pour les anglophones et les allophones ou tierce langue pour certains enfants d'immigrants, voire inconnue d'eux à leur arrivée.

Le système scolaire doit, par des dispositions appropriées, répondre à cette attente en donnant aux élèves qui fréquentent les établissements scolaires francophones une solide formation dans la langue d'enseignement et, à ceux et celles qui sont dans le secteur anglophone, l'accès à un enseignement de langue seconde qui soit de qualité. Cela étant, la maîtrise et l'usage du français permettent de contrer l'exclusion et la marginalisation et favorisent chez les élèves un sentiment d'appartenance à la société québécoise et une pleine participation à l'interaction sociale et culturelle.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DÉMOCRATIQUE DANS UN CONTEXTE PLURALISTE

La recherche et la promotion de valeurs communes contribuent au développement et à la consolidation de l'espace démocratique dans lequel tous les membres de la société ont droit de cité. L'éducation à la citoyenneté a pour but de poser ces valeurs dans le cadre d'une société de droit. Celle-ci se caractérise par les traditions démocratiques de ses institutions, le respect des droits de la personne et l'engagement de ses membres pour mieux vivre ensemble dans le respect des différences des individus comme des groupes.

Il incombe à l'école de promouvoir l'éducation à la citoyenneté pour préparer les élèves, jeunes ou adultes, à jouer un rôle actif dans la démocratie québécoise par l'adhésion aux valeurs, codes et normes qui la caractérisent, et par la connaissance des institutions qui l'incarnent, de même que par l'exercice des droits et responsabilités que cette démocratie leur reconnaît comme citoyens et citoyennes. L'éducation à la citoyenneté démocratique passe à la fois par la connaissance et par l'expérience, trouvant ses points d'ancrage dans le curriculum et les pratiques démocratiques, dans l'établissement d'enseignement comme dans la société civile. En ce sens, elle se prolonge dans la vie communautaire de proximité et dans la vie sociale, économique et culturelle en général.

Par ailleurs, l'éducation à la citoyenneté embrasse à la fois la diversité des individus (antécédents familiaux, références religieuses ou culturelles, champs d'intérêt, identités) et le partage des valeurs et des institutions démocratiques qui rendent possible leur cohabitation. Dans cette perspective, la reconnaissance de la diversité fait elle-même partie des valeurs communes.

L'école a l'obligation de susciter chez l'ensemble des élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste plus large que leur famille ou leur milieu immédiat, d'en apprécier la richesse et d'en connaître les défis pour mieux les surmonter. Grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre le «même» et l'«autre», le particulier et l'universel, la solidarité et l'altérité, à repousser les frontières du connu et à s'ouvrir sur le monde.

Notons que l'école soutient déjà l'apprentissage de la diversité et l'ouverture sur le monde par la plupart des savoirs qu'elle transmet. Ceux-ci sont le produit de très nombreuses générations humaines issues de toutes les cultures qui se sont croisées dans l'espace et dans le temps. Si les connaissances transmises ne portent généralement plus d'étiquette ethnique, c'est qu'elles sont devenues le patrimoine commun de l'humanité. L'école peut en reconstituer la genèse en redonnant aux principales disciplines leur dimension historique; ainsi, l'élève peut découvrir en

même temps que de proches ou de lointaines racines familiales, le processus permanent d'emprunts et d'échanges dont se nourrissent toutes les avancées culturelles. Ce qu'il ou elle apprend alors de la constitution des patrimoines s'applique, *mutatis mutandis*, au patrimoine culturel proprement québécois, qui est lui aussi une création originale issue de sources nombreuses et d'influence variable et dont le développement se poursuit toujours.

Sur un autre plan, la diversité québécoise ne renvoie pas exclusivement à l'immigration, même si celle-ci y a joué un rôle important en introduisant de nouvelles références culturelles ou religieuses ou en accentuant leur présence. Elle est due aussi à d'autres facteurs qui tiennent à l'évolution interne de la société québécoise et qui sont associés notamment à la Révolution tranquille, si bien qu'il faut apprendre aujourd'hui à vivre dans un Québec pluraliste où sont repensées les normes de la cohésion sociale.

Cette cohésion sociale n'est pas le résultat d'une juxtaposition de singularités, mais l'expression d'une intégration réussie dans le partage de ce qui est commun. À cet effet, l'école a charge d'appeler à l'adhésion à des normes, à des valeurs et à des codes qui soient évocateurs d'une démocratie solidaire d'un esprit d'ouverture, certes, mais également d'une volonté de transcender les particularismes, quand il le faut pour assurer à la vie collective un langage et des outils communs de fonctionnement et d'émancipation.

CHAPITRE 3

L'EXPOSÉ DE LA SITUATION

Dans plusieurs domaines, les différents partenaires du réseau de l'éducation ont mené des actions et pris des mesures pour favoriser l'intégration des élèves, jeunes et adultes, nés à l'extérieur du Canada qui arrivent dans le système scolaire québécois et pour susciter l'ouverture de tous les milieux à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Cela a permis d'enregistrer des résultats encourageants à plusieurs égards. Toutefois, certaines insuffisances persistent et de nouvelles émergent. Voici un exposé de la situation, au regard des principes précédemment présentés, qui met en relief quelques chantiers prioritaires où il convient d'intervenir. La formation du personnel scolaire fait l'objet de considérations précises à la fin du chapitre.

LA QUESTION DE LA RÉUSSITE SCOLAIRE

Les élèves du secteur des jeunes

Le rendement scolaire des élèves allophones (incluant les immigrants, les immigrantes et les jeunes de deuxième ou de troisième génération nés au Québec) est comparable, tous secteurs confondus, à celui des élèves dont la langue maternelle est le français ou l'anglais. En effet, on constate, de part et d'autre, des résultats aux épreuves uniques du secondaire et un pourcentage de réussite à peu près semblables. Dans certaines matières, les résultats des allophones sont légèrement supérieurs à ceux des francophones.

On sait également que les allophones réussissent en moyenne un peu mieux à Montréal qu'en dehors de cette région et ne sont pas surreprésentés parmi les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA). Les résultats des élèves allophones, ventilés par groupe linguistique, montrent cependant que certains groupes éprouvent des difficultés et affichent des résultats nettement inférieurs à la moyenne de l'ensemble des élèves.

On présume que divers facteurs – déficiences prémigratoires en ce qui concerne la scolarisation, faible maîtrise de la langue d'enseignement, vie en milieu défavorisé, sous-évaluation des besoins de ces élèves, soutien que les parents peuvent ou non apporter, reliquat de préjugés de la part de certains membres du personnel pouvant mener à des attentes moins élevées envers ces élèves, etc. – concourent à l'émergence

de ces difficultés. Jusqu'ici toutefois, l'incidence de chacun des facteurs en cause demeure une inconnue et on n'a pas établi de plan global d'intervention à cet égard.

En ce qui concerne la concentration ethnique (présence d'une certaine proportion d'élèves qui reçoivent l'enseignement dans une langue autre que leur langue maternelle), rien ne permet d'affirmer qu'elle constitue un facteur favorable ou défavorable à la réussite scolaire. L'examen particulier de la situation dans les écoles montréalaises en cause révèle que le taux de réussite augmente lorsque la concentration est faible, diminue lorsqu'elle est moyenne et augmente de nouveau quand elle est très forte. En bref, rien de concluant : l'hypothèse de la concentration ethnique n'explique ni la réussite ni les difficultés scolaires. Le statut socio-économique et le niveau de scolarité des parents, par exemple, pourraient être des hypothèses plus valables.

Par ailleurs, la réussite scolaire des élèves immigrants et immigrantes non francophones, indépendamment de leur groupe d'appartenance linguistique, qui arrivent à l'adolescence à l'école publique francophone est préoccupante. De fait, au terme de la sixième année après qu'ils et elles ont commencé à recevoir des services d'accueil et de francisation, on observe que la très grande majorité ont deux années ou plus de retard, et qu'un ou une élève sur trois seulement obtient son diplôme.

À leur arrivée au Québec, certains élèves allophones accusent trois ans de retard ou plus par rapport à la norme québécoise et doivent être considérés comme étant «en difficulté d'intégration scolaire». Ce sont des élèves qui ont été peu ou non scolarisés, qui ont subi des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine, qui ont connu une forme de scolarisation fondamentalement différente de celle qui a cours au Québec, ou qui sont tout simplement en difficulté d'apprentissage.

Des projets de recherche-action ont été mis en oeuvre au primaire et au secondaire pour tester des modèles d'intervention adaptés à ces élèves. Néanmoins, le défi à relever demeure énorme. Le niveau de préoccupation quant à la scolarisation de ces élèves en difficulté d'intégration scolaire est élevé dans l'ensemble des écoles visées. Certains groupes linguistiques y sont surreprésentés et le dépistage des difficultés d'apprentissage de ces élèves fait souvent problème.

D'autres élèves immigrants et immigrantes qui arrivent en cours de scolarisation au secondaire risquent de ne pas obtenir leur diplôme au secteur des jeunes et doivent poursuivre leur scolarisation au secteur des adultes. En effet, les élèves âgés de plus de 18 ans n'ont plus accès à l'éducation au secteur des jeunes s'ils ne sont pas diplômés avant l'âge de 19 ans. Après une ou deux années passées au secteur des jeunes, ces élèves doivent poursuivre leur scolarisation au secteur des adultes, ce qui

signifie un nouveau déracinement et une nouvelle adaptation. Or, les élèves ne parviennent pas plus facilement à obtenir leur diplôme au secteur des adultes.

On constate également que peu d'entre eux accèdent au secteur professionnel, soit par manque d'intérêt ou d'information, soit qu'ils et elles n'ont pas acquis assez rapidement une connaissance suffisante de la langue d'enseignement. Ce secteur est souvent dévalorisé, à tort, et certains parents n'encouragent pas leurs enfants à apprendre un métier ou à s'engager dans une voie professionnelle.

Les élèves du secteur des adultes

Les adultes immigrants et immigrantes, non soumis à l'obligation de fréquentation scolaire ni à la Charte de la langue française, utilisent de manière notable les services d'enseignement offerts en français et en anglais dans le secteur de l'éducation des adultes et s'inscrivent davantage en formation générale (francisation, alphabétisation, enseignement aux 1^{er} et 2^e cycles du secondaire, etc.) qu'en formation professionnelle. Par ailleurs, on relève une préoccupation quant à la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires de ces élèves.

LE SOUTIEN À UNE PLUS GRANDE MAÎTRISE DU FRANÇAIS

Les élèves du secteur des jeunes

Les élèves immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, tenus de faire leurs études en français, affichent en moyenne un bon taux de réussite, comme on l'a mentionné précédemment. C'est donc l'indice qu'ils et elles maîtrisent suffisamment la langue d'enseignement, du moins sur le plan fonctionnel.

Cependant, trois remarques s'imposent. Premièrement, la capacité qu'ont les élèves allophones de faire usage du français, langue obligatoire des études primaires et secondaires, n'implique pas qu'ils et elles poursuivent leurs études en français. À cet égard, on observe, selon les données du Ministère, que le passage à un établissement d'enseignement anglophone d'élèves allophones ayant fait leurs études en français dans une école secondaire a augmenté ces dernières années, sans pour autant atteindre le niveau qui prévalait avant l'entrée en vigueur de la Charte de la langue française. Par contre, on ignore si cette tendance est conjoncturelle et liée au type d'immigrants reçus dans un laps de temps particulier, par exemple des immigrants venant de pays anglophones.

La deuxième remarque a trait aux élèves allophones, qui sont immigrants ou dont l'un des parents est immigrant, qui fréquentent des écoles à forte concentration ethnique.

On constate que ce phénomène a un faible effet négatif sur l'«aptitude pour le français» de ces élèves. La notion d'aptitude pour le français renvoie à la tendance à parler français avec ses amis et avec les autres élèves, à l'opinion favorable à l'égard de cette langue, à l'aspiration à des études postsecondaires en français, et à l'utilisation de médias électroniques en français. L'effet minime constaté apparaît davantage chez les élèves qui appartiennent à des groupes dont les transferts vers le français au sein de la société en général sont plus ou moins marqués. Cela permet de supposer que le fait pour un ou une élève de fréquenter une école à forte concentration ethnique est peu déterminant en ce qui regarde son intégration linguistique, comparativement à d'autres facteurs.

La troisième remarque touche les difficultés particulières des élèves immigrants et immigrantes non francophones qui arrivent à l'école québécoise en cours de scolarisation. On peut supposer que ces difficultés sont dues en partie au manque de maîtrise de la langue d'enseignement. Cette hypothèse paraît crédible quand on observe la tendance dans le milieu scolaire à prolonger le séjour des élèves en classes d'accueil.

Pourtant, la prolongation de ce séjour ne facilite pas nécessairement le développement d'une pleine maîtrise du français, langue d'enseignement, tant que l'élève n'est pas tenu de faire face à la réalité de la classe ordinaire. Le défi qu'il reste alors à relever n'est pas de miser uniquement sur les services intensifs d'apprentissage de la langue, mais de mettre en place concurremment d'autres stratégies.

On remarque que les élèves du secteur anglophone, qu'ils et elles soient anglophones ou allophones, ont en général le sentiment de ne pas avoir atteint un niveau de maîtrise suffisant soit pour poursuivre des études en français, soit pour occuper un emploi qualifié où ils et elles auraient à s'exprimer ou à écrire en français.

Les élèves du secteur des adultes

Au secteur de l'éducation des adultes en langue française, les services de francisation doivent permettre aux non-francophones d'acquérir les habiletés de base en français oral et écrit. Il n'existe pas cependant de mesure particulière de soutien linguistique (passerelle entre l'apprentissage de base et les compétences nécessaires pour étudier en français), pour appuyer ces adultes dans leur démarche de formation. Si ces cours, y compris ceux qu'offrent les cofis (centres d'orientation et de formation des immigrants), répondent à un besoin d'initiation à la langue quotidienne, ils sont souvent insuffisants pour ce qui a trait à la langue des métiers ou des professions, ou à la poursuite d'études, particulièrement au collégial ou à l'université.

D'autre part, les adultes allophones qui s'inscrivent en formation générale dans le secteur anglophone n'ont en fait accès qu'au seul cours de français, langue seconde, ce qui leur permet difficilement de maîtriser la langue et d'aspirer à travailler en français.

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Dans le curriculum actuel

Les établissements d'enseignement contribuent déjà à familiariser les élèves avec les principes de base d'une société démocratique et leur transmettent une certaine connaissance des droits et responsabilités de chaque personne. Des efforts appréciables ont également été faits pour élaborer du matériel didactique qui tient compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société. On a établi une procédure d'examen de ce matériel pour s'assurer qu'il ne comporte pas de stéréotypes et que la diversité y est traitée de manière positive. Par ailleurs, des programmes d'études, dont celui d'Histoire du Québec et du Canada, font état, dans une certaine mesure, de la diversité ethnoculturelle et religieuse, et le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO), mis sur pied il y a une vingtaine d'années, apporte une légitimité symbolique à ces langues dans le milieu scolaire.

Par contre, il n'existe pas de cours précis d'éducation à la citoyenneté démocratique qui incitent les élèves à participer activement à la vie de la communauté et à développer leur conscience civique. Les programmes d'études qui abordent cette question ne le font que partiellement. L'inclusion de la diversité est limitée et ne touche pas l'ensemble des programmes. Il en découle que les élèves d'autres cultures se reconnaissent peu dans certains contenus d'enseignement qui leur sont transmis à cause du manque de perspectives inclusives de ces derniers, ce qui peut nuire au développement de leur sentiment d'appartenance.

D'autre part, on ne facilite pas suffisamment l'accès de ces élèves à une information sur le patrimoine du Québec, son histoire, ses valeurs et ses coutumes. Ils et elles ont peu de repères sur l'évolution de la société québécoise ainsi que sur leur propre participation à la construction et à l'enrichissement de ce patrimoine. Enfin, certains groupes qui bénéficient aujourd'hui du PELO comprennent une proportion non négligeable d'élèves québécois de deuxième et de troisième génération. La langue d'origine dans laquelle certains de ces élèves suivent les cours de ce programme n'est plus leur langue maternelle ni leur langue d'usage à la maison, ce qui ne correspond pas à l'objectif premier du PELO.

Dans la vie scolaire

Les écoles des sociétés nord-occidentales, en particulier dans les centres urbains, ont vu leurs effectifs se «pluriculturaliser» de façon importante depuis une bonne vingtaine d'années. Ce phénomène a entraîné dans un certain nombre de milieux une interversion des majorités. Hier majoritaires, des populations d'accueil sont devenues minoritaires et le tissu social s'en est trouvé singulièrement modifié. Transposée à l'école, cette nouvelle réalité peut être examinée sous l'angle des relations entre les élèves, de la gestion de la diversité ethnoculturelle ainsi que des effets de la concentration ethnique sur l'identité culturelle de la société d'accueil et les valeurs qui la fondent.

En ce qui concerne les relations entre les élèves, on observe parfois des attitudes d'enfermement et de repli identitaire, des exclusions et des tensions à caractère racial ou ethnique au sein des établissements. Les activités parascolaires, beaucoup plus que l'enseignement, constituent un champ qu'on utilise pour promouvoir le rapprochement et la solidarité entre les élèves. Ces activités portent notamment sur l'éducation interculturelle, l'éducation aux droits et aux responsabilités, et l'éducation à la compréhension internationale, à la paix et à l'environnement. Certaines actions d'initiation à l'exercice de la démocratie ont été posées dans la plupart des régions pour sensibiliser les jeunes à la question des droits et des responsabilités, en particulier dans le cadre des conseils d'élèves. Pour ce qui est des relations entre l'enseignant et les élèves, elles ne témoignent pas, dans certains cas, du climat de compréhension mutuelle souhaitable, bien que des membres du personnel dans de nombreux milieux scolaires multiplient des efforts pour favoriser l'ouverture à la diversité et pour améliorer les relations à l'intérieur de la communauté éducative. D'autre part, la contribution de ces personnes à l'amélioration de la vie scolaire n'est pas toujours soulignée et encouragée.

Sur le plan de la gestion de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, le milieu scolaire dispose maintenant de quelques documents de référence (avis d'organismes gouvernementaux) pour répondre, par exemple, aux demandes hors norme qui lui sont adressées. Cependant, une partie du personnel scolaire touché continue de souligner la nécessité de développer une plus grande habileté à pratiquer cette gestion qui se révèle parfois complexe et à trouver les ajustements raisonnables. Dans le même ordre d'idées, la mise en oeuvre d'un code de vie qui tienne compte de la diversité de l'effectif et qui respecte les valeurs non négociables de la société québécoise constitue une préoccupation pour nombre d'établissements. Selon certains, la distinction entre les éléments négociables et non négociables demeure ambiguë.

La mission de l'école est de favoriser l'intégration des élèves aux origines diverses par la culture des valeurs démocratiques, l'apprentissage et la maîtrise de la langue d'enseignement, publique et commune, et la valorisation d'un patrimoine historique qui est le produit de la spécificité de notre société, rappelons-le. À cet égard, des stratégies éducatives d'intégration sociale doivent prendre en considération le profil ethnoculturel de l'école. Dans certaines circonstances, il peut être plus complexe d'intervenir dans une école à forte concentration ethnique, surtout si les parents des élèves se trouvent eux-mêmes en plein processus d'intégration. Par ailleurs, des recherches conduites récemment sur les effets de la concentration ethnique sur l'intégration sociale des élèves montrent que cette concentration a peu d'effet sur l'image positive qu'ont les élèves de la société d'accueil; tout au plus, pouvons-nous dire que cette image est légèrement plus positive dans les écoles à faible concentration. Il n'en demeure pas moins cependant que tout doit être mis en oeuvre pour que l'encadrement des élèves, les relations de l'école avec les familles et la communauté soient des facteurs déterminants d'intégration sociale, linguistique et culturelle.

Au sein du personnel scolaire

La crédibilité du discours sur l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse s'appuie en bonne partie sur la visibilité de cette diversité parmi le personnel scolaire. Or, la plupart des établissements d'enseignement sont encore caractérisés par l'homogénéité ethnoculturelle de leur personnel. Notons aussi que relativement peu d'étudiantes et d'étudiants ayant immigré récemment choisissent de faire carrière dans le domaine de l'enseignement et, surtout, l'enseignement au primaire. Parmi les facteurs qui ont pour effet de décourager ces jeunes de choisir les sciences de l'éducation, on retient la représentation qu'ils ont de ce secteur, les difficultés inhérentes à l'acquisition de la langue d'enseignement et celles relatives au test de français écrit pour entrer à l'université.

Les résultats de la mise en oeuvre, dans des commissions scolaires multiethniques, de programmes d'accès à l'égalité en emploi pour les personnes issues des communautés culturelles ne sont pas des plus concluants. Les objectifs quantitatifs qui ont été fixés ne sont pas encore atteints dans la plupart des cas. Dans certaines commissions scolaires, il a même fallu couper des postes plutôt que d'engager de nouvelles personnes.

Dans les rapports de l'école avec la famille et la communauté

Certains établissements multiethniques ont fait des actions pour renforcer la collaboration entre l'école et la famille : allocation de ressources humaines supplémentaires; adaptation des mesures habituelles d'information et de contacts généraux de l'école avec les parents; consultation de parents ou de personnes faisant

partie d'organismes multiethniques à titre de personnes-ressources; consultation et participation à la prise de décision relative aux orientations de l'école ou du système scolaire, etc. Mais il n'en est pas ainsi partout. En effet, il arrive que les milieux scolaire et familial ne soient pas engagés dans une véritable relation de coéducation. Cette situation est attribuable, dans bien des cas, aux barrières linguistiques et à des valeurs sociales et éducatives ainsi qu'à des pratiques différentes de part et d'autre. Elle risque aussi d'avoir des effets négatifs sur le processus d'intégration socio-scolaire de l'élève immigrant ou immigrante.

Par ailleurs, il existe aussi un décalage entre les attentes de l'école et certaines réalités familiales. Le personnel scolaire s'attend à une participation active des parents (soutien aux devoirs, présence aux réunions, etc.) et interprète parfois comme un manquement aux responsabilités parentales des lacunes qui s'expliquent plutôt par des facteurs socio-économiques, par une dynamique familiale différente ou par d'autres facteurs. Les parents peuvent en arriver à démissionner complètement, les attentes à leur endroit étant irréalistes par rapport à leurs capacités réelles. Cela prive ainsi l'école de la collaboration que ceux-ci seraient en mesure d'offrir. Conséquemment, les enfants peuvent développer une image peu valorisante de leur milieu familial.

Sur le plan de l'ouverture de l'établissement face à la communauté au sens large, il reste là aussi beaucoup à faire. Certes, la mise en oeuvre de quelques programmes et activités a porté des fruits en ce qui a trait à la formation civique de l'élève et à l'exercice de la citoyenneté. Mais il demeure que, dans l'ensemble, malgré la complémentarité de leurs expertises et leur proximité géographique, la collaboration de l'école avec la communauté se limite encore trop souvent à des interventions ponctuelles. On dénote une sous-utilisation des ressources du milieu. L'école est parfois perçue par la communauté comme étant repliée sur elle-même, d'où un rapport de force possible entre ces deux milieux, chacun se limitant à assumer ses responsabilités strictes au détriment de la coopération, du partage des compétences et de l'intérêt des élèves et des collectivités qu'ils servent.

LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

Depuis quelques années, on note que les universités font des efforts d'ajustement afin de soutenir, chez le personnel enseignant et l'ensemble du personnel scolaire, le développement des compétences nécessaires pour favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés et pour assurer l'éducation interculturelle au sein des établissements d'enseignement. La plupart des universités ont établi, en formation initiale des maîtres, quelques cours obligatoires et ont ajouté des cours à option dans certains de leurs programmes ainsi que des stages en milieux pluriethniques depuis la mise en oeuvre, en 1992-1993, de la réforme qui a permis de déterminer des

orientations et les compétences attendues de la part du personnel enseignant. Par contre, on ignore quels sont les premiers résultats de cette réforme et les ajustements éventuels qu'il conviendrait d'envisager. On ne dispose pas de données quant au nombre d'étudiantes et d'étudiants qui s'inscrivent aux cours à option.

Dans le champ de la formation continue, les universités ont mis sur pied des programmes d'éducation interculturelle à l'intention du personnel scolaire : certificats de premier cycle, maîtrise, etc. Après une certaine vogue à la fin des années 80, plusieurs de ces programmes ont connu une baisse notable d'inscriptions à compter de 1990-1991.

Par ailleurs, plusieurs commissions scolaires, le ministère de l'Éducation et de nombreux organismes ont organisé des sessions visant à habilitier le personnel scolaire à tenir compte de la diversité dans l'acte éducatif et à intégrer une perspective pluraliste dans les divers aspects du projet éducatif. Au-delà de cet effort nécessaire, on relève cependant que les moyens permettant d'intégrer la formation interculturelle à la relation pédagogique font parfois défaut, la théorie n'arrivant pas à féconder la pratique. À ce propos, certaines commissions scolaires et certains organismes s'emploient à utiliser de plus en plus la formation par les pairs et à organiser des activités de formation qui répondent davantage aux priorités définies par le milieu scolaire et les équipes-écoles.

Ces quelques éléments de bilan étant évoqués, la pertinence d'une formation appropriée en cette matière pour le personnel enseignant et pour l'ensemble du personnel scolaire (personnel de direction, personnel professionnel et personnel de soutien) continue de se poser avec acuité.

CHAPITRE 4

LES ORIENTATIONS

Les orientations qui suivent constituent des repères sur lesquels s'appuieront les établissements d'enseignement pour mettre en oeuvre des pratiques en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et pour consolider ou adapter celles qu'ils ont déjà instaurées. Établies sur les principes relatifs à l'égalité des chances, à la maîtrise du français et à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, ces orientations ne proposent pas de mesures précises, mais bien des voies qui permettront aux établissements de déterminer eux-mêmes les meilleures actions à mener pour effectuer les mises en oeuvre, les consolidations ou les adaptations nécessaires. Elles ont été élaborées avec le souci de soutenir les valeurs communes et la cohésion sociale, tout en tenant compte de la diversité de la société.

À partir des observations faites au chapitre 3, on peut affirmer que, de façon générale, le milieu scolaire s'est engagé sur la voie de l'intégration des élèves immigrants et immigrantes et de l'éducation interculturelle. Cependant, des pas importants restent à franchir, notamment en ce qui concerne la scolarisation des élèves faisant partie des groupes à risque, la prise en charge collective de la tâche d'intégrer les nouveaux arrivants – qui incombait jusqu'ici à un personnel trop restreint –, la collaboration soutenue entre l'école, la famille et la communauté, la maîtrise et l'usage du français, langue commune, les références à l'espace civique commun et au pluralisme ethnoculturel à l'intérieur du curriculum et de la vie scolaire, le développement de compétences et d'attitudes pour relever les défis de l'ouverture à la diversité dans l'ensemble du personnel scolaire, et la représentation de la diversité ethnoculturelle de la société québécoise au sein du personnel scolaire.

1. LA CLASSE ORDINAIRE SERA LE LIEU PRINCIPAL DE L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS AU QUÉBEC.

Cette orientation, qui est centrée sur l'intégration dans la classe ordinaire des élèves non francophones nouvellement arrivés au Québec, est destinée aux établissements qui en reçoivent un effectif nombreux. En effet, dans les établissements où ces élèves sont en petit nombre, ils et elles sont intégrés dans la classe ordinaire dès leur entrée à l'école québécoise.

L'objectif qui a conduit à la création en 1969 des classes d'accueil était essentiellement de faciliter le passage de ces élèves à la classe ordinaire, et la durée de séjour ne

devait pas excéder une dizaine de mois. De récentes études indiquent qu'avec le temps le séjour en classe d'accueil s'est prolongé dans beaucoup de milieux scolaires, ce qui ne garantit pas pour autant aux élèves de meilleures chances de succès. On constate également que les origines linguistiques et culturelles des nouveaux arrivants sont aujourd'hui plus variées et moins familières.

Parallèlement, les attentes du personnel enseignant des classes ordinaires, en ce qui a trait au degré de maîtrise du français des élèves nouvellement arrivés, n'ont pas changé, ce qui laisse la plus grande part de la responsabilité de l'intégration de ces élèves au personnel enseignant des classes d'accueil. Par ailleurs, il convient de rappeler que l'apprentissage d'une langue est un processus à long terme et que la meilleure façon d'apprendre est d'être en situation réelle de communication.

Une fois les bases de la communication acquises, il est donc souhaitable que l'élève soit intégré dans la classe ordinaire, avec son groupe d'âge, dans son école d'appartenance, là où il ou elle pourra non seulement développer ses compétences dans la langue d'enseignement, mais où il ou elle aura plus de possibilités de s'intégrer socialement dans un milieu de proximité. Il va sans dire, cependant, qu'il ne s'agit pas d'intégrer dans la classe ordinaire, sans soutien, un ou une élève qui commence à s'exprimer en français. En effet, des mesures de soutien, dont il reviendra à l'école de déterminer les modalités, devront être mises en place.

En intégrant le plus rapidement possible l'élève dans la classe ordinaire, on vise à faciliter son apprentissage linguistique et à favoriser son intégration par la fréquentation de jeunes de son âge et, par conséquent, à inciter la direction de l'établissement, l'ensemble des enseignants, des enseignantes, et du personnel non enseignant ainsi que les partenaires de l'école à partager la responsabilité d'intégrer les élèves nouvellement arrivés.

Dans un tel contexte, les écoles seront appelées à encourager ces différents acteurs à multiplier les activités qui soutiennent l'intégration rapide de l'élève non francophone nouvellement arrivé dans la classe ordinaire et le développement graduel de son sentiment d'appartenance à la société d'accueil. Les commissions scolaires, pour leur part, adopteront des politiques d'inscription des élèves nouvellement arrivés dans les écoles de quartier ou de proximité et respecteront la volonté des parents dans le choix de l'école que fréquentera leur enfant, comme elles le font pour les autres élèves.

De son côté, le ministère de l'Éducation a déjà assoupli ses règles budgétaires de façon à favoriser une intégration plus rapide de l'élève nouvellement arrivé dans la classe ordinaire, selon l'ordre d'enseignement, tout en laissant à l'école le choix de l'organisation scolaire et de l'encadrement pédagogique. Les commissions scolaires

veilleront à ce que les sommes allouées dans le cadre du soutien à l'apprentissage du français soient utilisées à cette fin.

2. LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES NOUVELLEMENT ARRIVÉS ET EN DIFFICULTÉ D'INTÉGRATION SCOLAIRE EXIGE UNE INTERVENTION IMMÉDIATE ET APPROPRIÉE.

Les élèves qui éprouvent des difficultés d'intégration scolaire dès leur arrivée au Québec constituent une proportion relativement stable des nouveaux venus depuis de nombreuses années. Sans une intervention appropriée, ces jeunes sont exposés à ne jamais obtenir leur diplôme d'études secondaires. Aussi est-il essentiel que le milieu scolaire puisse mettre en oeuvre des mesures compensatoires efficaces à leur intention. Différentes approches ont été mises à l'essai, dans différents types d'organisation scolaire, pour venir en aide à ces élèves; elles n'ont pas toutes connu le même succès. Néanmoins, on peut affirmer que l'intervention doit être immédiate, c'est-à-dire commencer dès l'arrivée de l'élève au Québec, et adaptée aux réalités du milieu et aux besoins variés de l'élève.

Intervenir le plus rapidement possible implique de procéder promptement au repérage des élèves en difficulté et d'agir d'une façon globale en axant les apprentissages non seulement sur le français comme langue de communication et d'enseignement, mais aussi sur les contenus des autres matières. Ce faisant, on évitera de placer ces élèves dans une situation les conduisant à l'échec et de les démotiver. Concevoir et appliquer un modèle approprié, c'est tenir compte de l'âge de l'élève, de ses acquis, de ses difficultés et de ses projets d'avenir.

Les écoles seront amenées à développer des modèles d'intervention novateurs, adaptés aux besoins des élèves visés, en collaboration avec le secteur de l'éducation des adultes et le secteur de la formation professionnelle. Elles soutiendront également les parents de ces élèves pour qu'ils prennent une part active dans la réussite scolaire de leur enfant.

Quant au ministère de l'Éducation, il a déjà modifié ses règles budgétaires en accordant plus de ressources pour les élèves du secondaire et en abolissant toute obligation d'organisation pédagogique préétablie afin de laisser l'école et la commission scolaire mettre en place des stratégies d'intervention adaptées aux besoins particuliers des élèves en difficulté d'intégration scolaire.

En outre, le Ministère favorisera l'accès aux voies de diversification de la formation professionnelle et réorientera le PELO afin que ce programme, axé jusqu'ici sur le maintien et le développement de la langue d'origine, devienne un outil de plus pour

soutenir les élèves en difficulté d'intégration scolaire. En effet, la langue d'origine, parce qu'elle est mieux maîtrisée que le français, peut servir d'assise aux apprentissages qui n'ont pas été effectués dans les autres matières et contribuer à accélérer la mise à niveau de l'élève.

3. L'ÉCOLE, LA FAMILLE ET LA COMMUNAUTÉ SERONT DES ASSOCIÉES DANS LA MISSION ÉDUCATIVE.

L'école ne peut assumer à elle seule la responsabilité de l'intégration des élèves immigrants et immigrantes et de leur accès à une pleine participation à la vie collective. Cette responsabilité doit être partagée par les familles et par l'ensemble de la communauté. Certaines écoles ont développé, en matière de rapprochement avec ces milieux, un savoir-faire qui peut être utilisé dans d'autres écoles. Dans la plupart des cas, cependant, comme on l'a signalé au chapitre précédent, les relations prennent la forme d'échanges ponctuels de ressources et de partage occasionnel d'expertise.

Devant ces constats et en raison de la nouvelle autonomie de l'école en matière d'adaptation de ses services aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves et de son milieu, il devient nécessaire que la responsabilité de la mission éducative soit partagée par l'école, les familles et la communauté.

Associer les parents et les organismes de la communauté à la mission de l'école signifie valoriser toute forme de participation des parents, engager le dialogue et les échanges d'idées sur les valeurs, appuyer les initiatives du milieu tout en répondant aux besoins qu'il exprime (accessibilité aux locaux, ressources, etc.).

Dans ce contexte, les écoles seront invitées à encourager une plus grande participation des parents aux différentes instances de l'école, à les consulter et à les informer sur le système scolaire québécois, sur la culture scolaire et sur les changements découlant de la réforme de l'éducation. Les écoles s'ouvriront aux besoins de la communauté et collaboreront à ses initiatives. Il est souhaitable qu'elles bénéficient en retour du soutien de leur communauté, dans une perspective de réciprocité (aide aux devoirs, activités parascolaires, conseil d'établissement, etc.).

Les écoles harmoniseront leurs offres de services avec celles des institutions du milieu (centres locaux de services communautaires [CLSC], municipalités, corps de police, etc.), par exemple pour mettre sur pied des activités de loisirs, tant culturelles que sportives, à l'intention des jeunes. Les écoles et les institutions du milieu accentueront le partage d'un certain nombre d'infrastructures sous-utilisées, comme les gymnases et les locaux des écoles, les maisons de la culture, les bibliothèques et les centres

sportifs. Les commissions scolaires encourageront le partenariat entre l'école et les organismes de la communauté et, parallèlement, la participation des écoles au soutien des organismes du milieu, par exemple leur participation aux tables de concertation de leur communauté.

Le ministère de l'Éducation, pour sa part, outre l'évaluation des actions entreprises, augmentera sa collaboration avec les autres ministères (ministère de la Culture et des Communications, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, ministère de la Santé et des Services sociaux, ministère de la Métropole, etc.), de manière à harmoniser et à améliorer les services.

4. L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE DE LA VIE PUBLIQUE, DOIT ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME UN PROCESSUS CONTINU.

Il existe au Québec plusieurs programmes d'enseignement du français : le français, langue maternelle et le français, langue seconde; le français, classe d'accueil et de francisation; le français enseigné dans les centres d'orientation et de formation des immigrants (cofis); les services de francisation de l'enseignement aux adultes dans les commissions scolaires, etc. Ces programmes suivent actuellement des voies parallèles et, dans la plupart des cas, il y a peu de continuité entre les différents cours.

La maîtrise d'une langue n'est jamais totalement acquise; il s'agit d'un processus d'apprentissage à long terme. Aussi les élèves jeunes ou adultes non francophones des secteurs francophone et anglophone doivent-ils fréquemment, pour atteindre leurs objectifs, passer d'un programme de français à l'autre, par exemple d'un cours de français, langue seconde, à un cours de français, langue d'enseignement. Ces adaptations successives à des programmes qui ne sont pas toujours appropriés à leurs besoins, surtout à l'oral, constituent trop souvent une entrave à leur réussite scolaire, à leur intégration sociale et à leur insertion professionnelle. Il ressort de ces observations que l'apprentissage du français, langue commune de la vie publique, doit être considéré comme un processus continu.

Considérer la maîtrise de la langue comme un processus continu veut dire : permettre à tous les élèves jeunes et adultes non francophones des secteurs francophone et anglophone de développer une maîtrise du français, langue commune, qui corresponde à leurs besoins spécifiques, notamment pour poursuivre des études, mieux se qualifier ou exercer efficacement un métier ou une profession; c'est faire en sorte que l'ensemble du personnel scolaire, le milieu du travail et la société en général deviennent responsables de la maîtrise de la langue perçue dans un processus continu.

En conséquence, le ministère de l'Éducation et le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration s'engagent à harmoniser l'ensemble des programmes d'apprentissage du français, en articulant notamment les services de francisation du secteur des adultes avec les programmes offerts dans les centres d'orientation et de formation des immigrants, dans une perspective de complémentarité.

Il devient aussi impérieux, même si l'école n'a pas le mandat d'apprendre le français aux parents, de pallier les difficultés qu'engendre la méconnaissance du français chez certains parents, afin de lever cet obstacle au soutien de leurs enfants dans leur cheminement scolaire. Enfin, pour répondre, par des pratiques originales, aux besoins de communication des parents, il serait souhaitable que les écoles, en collaboration avec les organismes de la communauté, élaborent des projets, des ateliers ou toute autre forme d'activité de francisation à leur intention et ayant pour objectif de développer leurs compétences langagières et de les associer à la mission de la communauté éducative.

5. LE FRANÇAIS, LANGUE COMMUNE ET VÉHICULE DE LA CULTURE ET DE LA PENSÉE, SERA VALORISÉ PAR LA COMMUNAUTÉ ÉDUCATIVE.

La valorisation du français auprès de l'ensemble des élèves constitue un chantier prioritaire en ce qui a trait à la participation active de ces derniers au développement culturel, économique et politique, au Québec comme partout ailleurs dans le monde. La dimension de l'accès à la culture, inhérente à la connaissance de la langue, est trop souvent exclue des pratiques pédagogiques, ce qui dénote une tendance à concevoir la langue uniquement comme une matière faisant l'objet d'un enseignement. La langue, au-delà de ses aspects fonctionnels, demeure un véhicule de la culture et de la pensée et un espace de création.

La valorisation du français dans une perspective de partage constitue la voie privilégiée de l'intégration linguistique des élèves non francophones immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, et de la pleine participation de l'ensemble des élèves à la vie sociale et culturelle.

Valoriser la maîtrise du français auprès de la population non francophone, dans une perspective de partage, signifie qu'au-delà de l'apprentissage de la langue doit subsister le plaisir d'en faire usage dans les situations de la vie quotidienne et d'accéder ainsi à une meilleure compréhension du caractère français de la société québécoise. Le ministère de l'Éducation s'engage, à cet effet, à collaborer avec le ministère de la Culture et des Communications, le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration et l'Office de la langue française, afin de concevoir et de

mettre en oeuvre des stratégies d'intervention qui ont pour objet l'intégration linguistique des élèves, par la voie de l'utilisation du français et l'accès à des ressources culturelles nombreuses et diversifiées.

Les établissements d'enseignement, en collaboration avec les organismes de la communauté, organiseront, à l'intention des parents et des élèves, des activités de rapprochement, pour le plaisir de faire usage de la langue française, tels des rencontres d'auteurs d'origines variées, des spectacles, des expositions, etc. Les directions d'établissement encourageront toute approche axée sur l'intégration des habiletés en français, notamment les activités de jumelage. Les établissements contribueront à la valorisation du français, par les voies attractives des productions artistiques, de l'initiation aux médias, par l'utilisation des nouvelles technologies de l'information, dans une perspective d'ouverture à la francophonie. La communauté éducative s'emploiera à faire la promotion du français par l'affichage et la création d'un environnement stimulant et propice à l'utilisation du français, langue commune.

6. LE PATRIMOINE ET LES VALEURS COMMUNES DU QUÉBEC AINSI QUE L'OUVERTURE À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, LINGUISTIQUE ET RELIGIEUSE DOIVENT SE TRADUIRE DANS L'ENSEMBLE DU CURRICULUM ET DE LA VIE SCOLAIRE.

Le renforcement d'un sentiment d'identité commune et de solidarité chez tous les élèves passe par leur participation active au développement et à l'enrichissement du patrimoine collectif. Celui-ci est conçu comme un héritage évolutif où chacun peut se reconnaître et comme un projet ouvert sur l'avenir auquel chacun peut contribuer.

Il importe que les établissements d'enseignement fassent partager, à l'ensemble des élèves et particulièrement à ceux et celles qui sont nouvellement arrivés, le patrimoine du Québec, son histoire, ses valeurs et ses coutumes, la fierté de ses acquis dans tous les domaines. La reconnaissance de la spécificité de la société d'accueil est un axe majeur de l'approche qu'on doit favoriser pour intégrer les élèves immigrants et immigrantes. Par ailleurs, il importe, dans une approche inclusive, de mettre en évidence les apports multiples (culturels, religieux, linguistiques, économiques et autres) de tous les membres de la société québécoise, quelle que soit leur origine.

Les établissements d'enseignement ont déjà consenti certains efforts pour tenir compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse présente au sein de la société québécoise. Ces efforts doivent se poursuivre et on doit inclure plus de perspectives pluralistes dans les divers volets de la vie scolaire, et notamment dans les contenus d'enseignement, afin de relever les défis actuels de la démocratie pluraliste. Il

demeure essentiel de susciter chez l'ensemble des élèves, et spécialement les élèves immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, l'adhésion aux valeurs communes de la société. C'est une condition de base de la participation sociale et un facteur clé de la cohésion sociale, sans laquelle le pluralisme ne peut s'actualiser.

La connaissance du patrimoine et l'apprentissage des valeurs communes du Québec ainsi que l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse doivent se refléter dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.

Il apparaît primordial de transmettre à l'ensemble des élèves une solide connaissance des valeurs communes; d'illustrer la diversité de la société à travers l'ensemble des contenus des programmes d'études et, par conséquent, de favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle et religieuse; d'intégrer ces objectifs dans le contexte de la vie scolaire, d'assurer des relations intercommunautaires harmonieuses et de lutter contre le racisme. Cette approche globale aura pour effet de développer chez les élèves immigrants et immigrantes un sentiment d'appartenance à la société québécoise et de valoriser la participation de l'ensemble des élèves à la construction d'un patrimoine collectif en évolution.

Les cours et les programmes d'études

La révision des programmes d'études de formation générale et l'enrichissement des contenus des cours contribueront à l'atteinte de ces objectifs, notamment par la création d'un cours d'éducation à la citoyenneté, par l'importance qui sera accordée à l'enseignement de l'histoire et des sciences humaines et par la prise en considération du pluralisme ethnoculturel à l'intérieur d'un plus grand nombre de cours et de programmes.

Le ministère de l'Éducation s'engage donc à élaborer des cours et à revoir les contenus de l'ensemble des programmes d'études sous la double perspective des valeurs communes du Québec à transmettre aux élèves immigrants et immigrantes, pour leur intégration, et de la diversité notamment culturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.

Éducation à la citoyenneté - L'éducation à la citoyenneté, composante de la mission globale de l'école démocratique, peut être légitimée par trois raisons fondamentales : offrir à chaque personne, dans un esprit d'égalité des chances, les moyens qui conduisent à son épanouissement personnel et à la meilleure intégration sociale possible; éviter le repli sur soi et l'anomie sociale pour en arriver à proposer un débat démocratique sur les repères à construire dans une société de droit; reconnaître que

l'égalité en droit, la justice sociale et le droit à la sécurité sont reconnus et admis comme des fondements essentiels de toute société démocratique.

Cette éducation s'appuie sur la connaissance des règles de vie communes, sur la compréhension des relations entre les personnes et sur les rapports avec l'environnement. Elle est un outil de plus à la connaissance des uns et des autres, à l'acceptation de la diversité et à l'harmonisation de la vie à l'école. Éduquer à la citoyenneté, c'est aussi permettre l'exercice de la citoyenneté dans le contexte scolaire pour mieux préparer l'élève à participer activement aux institutions démocratiques de la société en général.

Ce sont toutes et tous les élèves qui doivent recevoir cette éducation, qu'ils soient nouvellement arrivés ou nés ici, jeunes ou adultes, du primaire ou du secondaire, de langue maternelle française, anglaise ou autre, qu'ils fassent partie du réseau public ou du réseau privé.

Par conséquent, le Ministère rendra obligatoire dès le deuxième cycle du primaire un cours d'histoire et d'éducation à la citoyenneté qui se poursuivra jusqu'en 4^e secondaire. Il déterminera également des attitudes et des comportements qui devront être encouragés chez les élèves pour favoriser des rapports interpersonnels et sociaux harmonieux, susciter leur participation aux activités de leur milieu et développer leur sens critique.

Apprentissage d'une troisième langue - Le ministère de l'Éducation favorisera l'apprentissage d'une troisième langue. Le choix d'une troisième langue pourrait s'inspirer des considérations qui suivent.

- Différents programmes de langues d'origine sont actuellement offerts. Il est à noter que les premiers, qui ont été préparés par le Ministère, furent l'italien, le portugais, l'espagnol et le grec. Par la suite, d'autres programmes, conçus cette fois par les commissions scolaires, ont également été offerts : le chinois, le laotien, le vietnamien, le cambodgien, l'arabe, l'hébreu, le créole, l'algérien et le turc. Le fait d'apprendre une troisième langue de proximité apparaît comme un facteur de rapprochement interculturel.
- Ce choix pourrait aussi être motivé par le fait que, dans une perspective de compréhension internationale, les six langues de travail de l'ONU ont chacune une portée universelle et méritent que les élèves en maîtrisent quelques-unes. Il faut évidemment soustraire de ces six langues le français et l'anglais, qui sont enseignés dans les écoles à un titre ou à un autre. Il reste donc l'espagnol, l'arabe, le chinois et le russe.

- La dernière considération porte sur les relations culturelles et économiques qu'entretient le Québec avec l'Amérique centrale et l'Amérique du Sud et sur la réalité de l'immigration latino-américaine au Québec. Cela justifierait l'apprentissage de l'espagnol et du portugais.

Le ministère de l'Éducation examinera la possibilité de reconnaître des acquis en langue maternelle pour les élèves immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, qui sont au second cycle du secondaire.

Introduction aux cultures religieuses - Le ministère de l'Éducation pourrait concevoir un cours d'introduction aux cultures religieuses. Le contenu de ce cours prendrait en considération les confessions chrétiennes qui ont façonné le Québec et les autres grandes religions à portée mondiale pratiquées au Québec. Cette approche permettrait d'incarner cet enseignement dans les traditions bien réelles dont sont issus les élèves, leurs parents ainsi que leurs familles élargies. En outre, elle inciterait vraisemblablement les élèves aux confessions religieuses différentes à amorcer entre eux un dialogue sur leurs représentations du fait religieux et la place que tient celui-ci dans les sociétés contemporaines.

Français, langue maternelle et langue seconde - À la lecture d'oeuvres écrites en français par des auteures et des auteurs québécois, francophones ou non, qui permettra à l'élève de mieux connaître la littérature québécoise d'expression française, il conviendra d'ajouter des oeuvres littéraires de la francophonie. Cet éventail pourra également s'enrichir de traductions françaises d'oeuvres écrites originellement dans une langue étrangère, notamment en anglais.

Anglais, langue maternelle et langue seconde - À la lecture d'oeuvres écrites en anglais par des auteures et des auteurs québécois, anglophones ou non, qui permettra à l'élève de mieux connaître les productions littéraires québécoises d'expression anglaise, il conviendra d'ajouter des oeuvres de la littérature anglaise produites ailleurs qu'au Québec. Cet éventail pourra également s'enrichir de traductions anglaises d'oeuvres écrites originellement dans une autre langue, notamment en français.

Histoire nationale - Sur ce chapitre, il est essentiel de favoriser un rehaussement culturel par une meilleure connaissance de notre histoire nationale et par l'intérêt porté aux créations matérielles et spirituelles ainsi qu'aux mouvements qui ont caractérisé l'évolution du Québec, comme société française en Amérique du Nord. Il est important aussi d'intégrer – et non pas uniquement d'ajouter en couches stratifiées – la contribution de la minorité anglophone et des Amérindiens, de même que des groupes d'origines variées du Québec, à la construction et au développement de notre

société, de notre mémoire et de notre identité collectives. À cet égard, certaines expressions peuvent prêter à confusion et suggérer l'idée de juxtaposition, compte tenu de contextes dans lesquels elles sont employées (apports des communautés culturelles, vagues successives d'immigration). Par ailleurs, le Ministère enrichira ou rendra obligatoire l'enseignement de l'histoire/géographie du Québec dans les programmes relatifs à l'initiation à la vie québécoise, dans le cadre des mesures de soutien à l'apprentissage du français.

Connaissance du monde contemporain - Ce programme permettra aux élèves de s'initier à différentes civilisations, à l'échelle mondiale, et de situer dans le temps leur développement par le recours à des tableaux chronologiques comparés. On y présentera et expliquera aussi le phénomène des mouvements de population et ses causes ainsi que ses conséquences sociologiques, culturelles et démographiques au Québec. On y introduira, par ailleurs, la notion de compréhension internationale, en insérant celle-ci dans le cadre de problématiques qui l'accompagnent : relations Nord-Sud et Est-Ouest, nouveaux enjeux dans la société québécoise inscrite dans la dynamique de la mondialisation, etc.

Arts - Afin d'inclure des éléments de l'histoire de l'art dans ce programme, on prendra en considération des oeuvres d'artistes québécois d'origines diverses. On associera également l'art, dans l'histoire, à la compréhension internationale et interculturelle. Le programme de musique donnera aussi l'occasion de se familiariser avec des instruments et des types de musique d'origines diverses.

Sciences - L'histoire des sciences occupera une place importante à l'intérieur du programme d'études. Elle contribuera, dans une perspective d'ouverture sur le monde, à valoriser l'apport des différentes cultures aux fondements et au développement des sciences.

La vie scolaire

Les écoles, en plus d'offrir des contenus de cours dans lesquels la diversité est prise en considération, introduiront des perspectives pluralistes à l'intérieur des activités parascolaires, des services complémentaires et des codes de vie. Ces activités, qu'elles soient sportives, culturelles ou autres, seront aussi l'occasion d'une véritable initiation aux pratiques démocratiques, à la cohabitation harmonieuse exempte de discrimination et de racisme, où l'on mettra l'accent sur les activités de coopération. On axera également les activités sur le partage de connaissances et d'expériences diversifiées qui aideront à la construction d'un patrimoine collectif pour les élèves de toutes origines.

Les élections scolaires et la participation au conseil des élèves ainsi qu'au conseil d'établissement, pour les élèves plus âgés, seront également propices à l'apprentissage des règles de fonctionnement en groupe, du respect des droits de chacun et de la solidarité. On apportera une attention toute particulière au processus d'élaboration des codes de vie de même qu'à leur contenu, et ce, dès le plus jeune âge des élèves. Cette participation à l'élaboration de règles de vie communes est un exercice qui les aidera à développer la libre expression, la capacité d'écoute, la compréhension et l'appropriation de ces règles dans le respect de soi et des autres. Le milieu scolaire veillera à ce que les codes de vie garantissent les droits fondamentaux des élèves, condamnent le racisme et combattent l'exclusion sous toutes leurs formes, que ce soit parmi les élèves ou au sein du personnel scolaire.

La diversité des valeurs, que celles-ci prennent leur origine dans la religion, la culture ou les opinions personnelles, pourra entraîner des réactions négatives ou des demandes à caractère exceptionnel à l'établissement de la part des élèves, ou de leurs parents, en ce qui a trait aux contenus des matières enseignées, à la discipline, aux activités parascolaires, à la présence en classe à l'occasion de fêtes religieuses particulières. Le règlement des conflits de valeurs et les réponses aux demandes inhabituelles doivent continuer à concilier les droits fondamentaux de l'élève autant que les lois et les règlements qui prévalent dans la société et dans le système d'éducation. La difficile mais nécessaire recherche d'«accommodements raisonnables» demeurera la responsabilité du personnel scolaire.

Ces accommodements ne doivent pas impliquer de modification en ce qui concerne les normes de nos établissements d'enseignement ni remettre en question les valeurs fondamentales auxquelles on éduque au Québec. Ils ne doivent pas aller à l'encontre des droits garantis par la Charte des droits et libertés de la personne, la Loi sur l'instruction publique et les autres lois, ni enfreindre les divers règlements relatifs à l'éducation au Québec et qui sont rigoureusement contraignants. On ne peut pas, par exemple, négocier des changements au curriculum. Celui-ci est «non négociable»; il ne saurait être mis en discussion. Par ailleurs, les accommodements ne doivent pas causer de contraintes excessives pour le milieu scolaire en ce qui a trait au fonctionnement ou au budget.

Cela dit, il y a une obligation légale d'accommodement lorsqu'un droit garanti par l'une des lois du Québec est en cause et que son non-respect peut causer de la

discrimination par effet préjudiciable². D'autre part, un argumentaire varié renvoyant notamment à l'importance du partenariat et de l'harmonisation des valeurs école-famille et aux moyens pour soutenir l'intégration des élèves nouvellement arrivés incite à rechercher des solutions mutuellement acceptables pour répondre aux demandes hors norme.

À titre d'exemple, le Ministère ne compte pas modifier le calendrier scolaire pour tenter de satisfaire les croyants et croyantes de toutes les confessions présentes au Québec. Il revient en effet à l'école, selon la composition religieuse de sa population, de déterminer, si cela est possible, une ou deux journées pédagogiques qui correspondent aux congés religieux des autres confessions les plus représentées parmi ses élèves. L'établissement d'enseignement peut aussi établir des balises explicites afin de contrôler la situation (deux ou trois jours au maximum par année, signalés au début de l'année par écrit, par l'élève adulte ou par les parents de l'élève mineur), contribuant ainsi à reconnaître le droit des élèves des minorités religieuses de s'absenter à l'occasion des fêtes de leur confession, dans la mesure où, d'une part, ces absences sont motivées et non répétées et, d'autre part, ces élèves sont très peu nombreux.

Le Ministère, qui a déjà produit un module de formation sur la prise en considération de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire (incluant une analyse des marges de manoeuvre relatives aux demandes parmi les plus courantes), s'engage à soutenir ce milieu dans ses prises de décision par la préparation d'outils adéquats, qui peuvent être ajustés à l'évolution de la nature de ces demandes.

Pour l'ensemble de ces questions, le ministère de l'Éducation collaborera étroitement avec les autres ministères et organismes intéressés, notamment le ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, la Commission des droits de la personne du Québec et le Conseil du statut de la femme.

2. La discrimination par effet préjudiciable est celle qui survient quand, même en l'absence de discrimination, une règle ou une pratique apparemment neutre, appliquée de la même façon à tous et à toutes, exclut ou désavantage de façon disproportionnée certaines catégories de personnes et constitue éventuellement une atteinte au droit à l'égalité.

7. LE PERSONNEL SCOLAIRE DOIT ÊTRE FORMÉ POUR RELEVER LES DÉFIS ÉDUCATIFS LIÉS À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE DE LA SOCIÉTÉ QUÉBÉCOISE, LAQUELLE DOIT ÊTRE REPRÉSENTÉE DANS LES DIFFÉRENTS CORPS D'EMPLOI DU MILIEU SCOLAIRE

La formation

Les enseignants et les enseignantes de même que les membres du personnel scolaire en général jouent un rôle capital dans l'implantation et la réussite de tout projet du milieu scolaire. Ces personnes constituent le coeur et le moteur d'un cheminement scolaire réussi, et leur collaboration est essentielle à la mise en oeuvre de la présente politique.

Bien qu'un effort réel ait été fait tant à la formation initiale qu'à la formation continue du personnel scolaire, notamment le personnel enseignant, en ce qui a trait à l'éducation interculturelle et, dans une moindre mesure, à l'enseignement en milieu multiethnique, il demeure que les défis se multiplient et que les préoccupations ont évolué.

Il est essentiel que *le personnel scolaire soit formé pour 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*. Cette orientation concerne non seulement le personnel enseignant, mais aussi les autres catégories de personnel scolaire. Étant donné que l'intégration la plus rapide possible, dans la classe ordinaire, des élèves nouvellement arrivés requiert que toutes les enseignantes et tous les enseignants, ainsi que les autres membres du personnel, deviennent responsables de l'intégration de ces élèves, il est important que toutes et tous soient formés à cette fin.

Il faut donc développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques et des stratégies d'enseignement pour travailler en milieu pluriethnique et gérer la diversité; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer avec les parents allophones ou qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes, etc. La formation à ces différents aspects tiendra compte des orientations de la présente politique.

Ainsi, on peut s'attendre à ce que les commissions scolaires et les établissements poursuivent les priorités de formation continue dans la gestion de classes et dans le développement de stratégies d'enseignement adaptées aux besoins des élèves. Les

commissions scolaires, les écoles et les centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle favoriseront également le perfectionnement par les pairs, à partir de la mise en commun d'expériences vécues et de solutions éprouvées, et par des organismes dont l'expertise est reconnue.

Les universités adapteront leurs programmes de formation initiale et continue afin de s'assurer que les enseignantes et les enseignants possèdent les compétences nécessaires pour travailler en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste, même quand ces élèves fréquentent des établissements d'enseignement monoethniques. Cette préoccupation devra être présente dans tous les cours et durant tous les stages.

La représentation

La représentation de la diversité ethnoculturelle parmi le personnel scolaire a des retombées d'ordre psychopédagogique, telles que l'identification des élèves à une société diversifiée et l'influence de modèles sociaux variés, qui favorisent la réussite scolaire et développent le sentiment d'appartenance. Ces retombées ne sont pas bénéfiques uniquement pour les élèves immigrants et immigrantes, mais aussi pour l'ensemble des élèves et de l'équipe-école qui apprennent, au contact des autres, à reconnaître la diversité de la société dans laquelle ils évoluent.

Pour que le personnel scolaire soit le reflet de la diversité ethnique présente dans la société, la commission scolaire doit pouvoir compter dans ses rangs des individus d'origines diverses, et ce, même dans les milieux dits homogènes.

Il s'agit là d'un objectif qui peut sembler difficile à atteindre pour certains milieux scolaires qui ont peu embauché de personnel depuis de nombreuses années, compte tenu de la baisse démographique assez générale au Québec. De plus, le manque de candidats et de candidates qualifiés d'origines diversifiées aux postes d'enseignants et d'enseignantes est un obstacle réel à une amélioration de la situation.

Par conséquent, il apparaît réaliste de demander, d'une part, aux commissions scolaires de s'assurer que leur système d'emploi ne comporte aucune règle ou pratique qui pourrait avoir des effets discriminatoires et que la diversité présente dans la société soit représentée dans les écoles, même les plus homogènes, et, d'autre part, que les conseillères et conseillers d'orientation fassent la promotion de la profession d'enseignante et d'enseignant auprès des jeunes immigrants et immigrantes.

CONCLUSION

Plan d'ensemble propre à guider les actions du milieu scolaire en matière d'intégration des élèves immigrants et immigrantes et d'éducation interculturelle, le présent énoncé de politique met en évidence les principes d'action sur lesquels doit s'appuyer l'école québécoise pour prendre en considération la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de son effectif scolaire. Le premier principe, l'égalité des chances, exige que tous les établissements d'enseignement offrent des chances égales de réussite scolaire à tous les élèves, quelles que soient leurs caractéristiques. La maîtrise du français, langue commune de la vie publique, fait l'objet du deuxième principe que les établissements se doivent d'appliquer au profit de l'ensemble de leurs élèves, francophones, anglophones ou allophones. Le troisième principe porte sur l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste et vise principalement à susciter l'adhésion de tous et de toutes aux valeurs communes et l'ouverture à la diversité.

Bien que le milieu scolaire compte aujourd'hui sur certains acquis au regard de l'intégration et de l'éducation interculturelle, des manques persistent, qu'il convient de combler. À cet effet, la présente politique détermine des orientations précises qui couvrent de nombreux champs d'intervention : l'intégration en classes ordinaires des jeunes immigrants et immigrantes allophones nouvellement arrivés au Québec; la réussite des élèves en difficulté d'intégration scolaire; la collaboration entre l'école d'une part, et la famille et la communauté d'autre part; l'apprentissage continu de la langue commune qu'est le français et la valorisation de cette langue en tant que véhicule de la culture et de la pensée; la promotion du patrimoine québécois et des valeurs communes, ainsi que l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans l'ensemble des programmes d'études et dans la vie scolaire; la représentation ethnique parmi le personnel scolaire et la formation initiale et continue de celui-ci en matière d'éducation interculturelle.

Il va sans dire que les orientations deviennent la responsabilité de l'ensemble des acteurs qui interviennent dans le monde scolaire, aussi bien le ministère de l'Éducation que les commissions scolaires et le milieu scolaire, et révèlent que les tâches relatives à l'intégration et à l'éducation interculturelle doivent être prises en charge par toute la communauté éducative. Il importe que chacun fasse sa part, en concertation et en complémentarité avec les autres, pour la reconnaissance et la prise en considération de la diversité multiforme et la formation des élèves à participer, en tant que porteurs et porteuses d'une citoyenneté active, au développement de la société québécoise démocratique, francophone et pluraliste. Ainsi, chacun aura apporté sa contribution à l'oeuvre collective de renouveau qui doit caractériser l'école québécoise à l'aube du XXI^e siècle.

RÉFÉRENCES

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. *Quelle école pour quelle intégration?*, Paris, Hachette, 1992, 124 p.
- BERTHELOT, Jocelyn. *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*, Sainte-Foy, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990, 187 p.
- BOURGEAULT, Guy et autres. «L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie d'orientation libérale», *Revue Européenne des Migrations Internationales*, automne 1995.
- CENTRE D'ÉTUDES ETHNIQUES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL (CEETUM). *Le racisme au Québec : éléments d'un diagnostic*, Québec, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la recherche, n° 13, 1996, 183 p. (Collection Études et recherches)
- GAGNON, France, Marie McANDREW et Michel PAGÉ (sous la direction de). *Pluralisme, citoyenneté & éducation*, Montréal, Harmattan, 1996, 348 p. (Collection Éthikè)
- GROUPE DE RECHERCHE SUR L'ETHNICITÉ ET L'ADAPTATION DU PLURALISME EN ÉDUCATION (GREAPE). *Séminaire «Le pluralisme dans les institutions publiques et le rôle de l'école dans les sociétés pluriethniques». Résumés des communications*, Montréal, Université de Montréal, CEETUM, 107 p.
- JODOIN, Mathieu, Marie McANDREW et Michel PAGÉ. *Vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de l'île de Montréal. Rapport d'analyse*, Montréal, Université de Montréal, Centre d'études ethniques, mars 1997, 22 p. (document non publié).
- JODOIN, Mathieu, Marie McANDREW et Michel PAGÉ. *Fréquence d'occurrence de différents profils d'élèves membres du groupe cible, définis selon leur appartenance à la société d'accueil, leur rapport à leur groupe ethnique culturel propre et le taux de densité ethnique de leur école. Rapport d'analyse*, Montréal, Université de Montréal, Centre d'études ethniques, avril 1997, 4 p. (document non publié).
- JODOIN, Mathieu, Marie McANDREW et Michel PAGÉ. *Vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de l'île de Montréal. Association entre la concentration ethnique du milieu scolaire et l'aptitude au français*, Montréal, Université de Montréal, Centre d'études ethniques, juin 1997, 6 p. (document non publié).
- McANDREW, Marie et Michel LEDOUX. *La concentration ethnique dans les écoles françaises de l'île de Montréal : portrait d'ensemble*, rapport de recherche, ministère des Affaires internationales, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Direction de la recherche, 1994 (document non publié).

- MEDZO, Fidèle. *La formation professionnelle des personnes immigrantes et allophones au Québec*, rapport préliminaire, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des adultes, 17 p.
- MEYER-BISCH, Patrice (sous la direction de). *La culture démocratique : un défi pour les écoles*, Paris, Éditions UNESCO, 1995, 152 p. (Collection Culture de paix)
- OUELLET, Fernand et Michel PAGÉ (sous la direction de). *Construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991, 594 p.
- OUELLET, Fernand. *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1991, 200 p. (Collection Espaces interculturels)
- OUELLET, Fernand (sous la direction de). *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1995, 543 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), COMITÉ SUR L'ÉCOLE QUÉBÉCOISE ET LES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. Rapport du Comité, Québec, ministère de l'Éducation, 1985, 180 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC. *Le pluralisme religieux au Québec : un défi d'éthique sociale*, Québec, Commission des droits de la personne du Québec, 1995, 51 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION 1995-1996. *Exposé de la situation*, Québec, ministère de l'Éducation, Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, 132 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION 1995-1996. *Rapport de synthèse des conférences régionales*, Québec, ministère de l'Éducation, Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, 42 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION 1995-1996. *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires. Rapport final*, Québec, ministère de l'Éducation, Commission des États généraux sur l'éducation, 1996, 90 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL DES RELATIONS INTERCULTURELLES. Un Québec pour tous ses citoyens. Les défis actuels d'une démocratie pluraliste, avis présenté au ministre des Relations avec les citoyens et de l'Immigration, Montréal, Conseil des relations interculturelles, 1997, 91 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. Réflexion sur la question du port du voile à l'école, Québec, Conseil du statut de la femme, 1995, 54 p.

- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'éducation interculturelle*, avis présenté au ministre de l'Éducation, Québec, Conseil supérieur de l'Éducation, Direction des communications, 1983, 51 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Les défis éducatifs de la pluralité*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1987, 43 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*, avis présenté à la ministre de l'Éducation et ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1993, 132 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, Direction des communications, 1993, 110 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *La réussite à l'école montréalaise : une urgence pour la société québécoise*, avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1995, 138 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'école québécoise. Énoncé de politique et plan d'action*, Québec, Service général des communications, 1979, 163 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle (juin 1987)*, Québec, Direction générale de la recherche et du développement, Direction des études économiques et démographiques, 1988, 18 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'École québécoise et les communautés culturelles*, rapport déposé au Bureau du sous-ministre, Québec, 1988, 99 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement privé au Québec. Histoire et situation actuelle*, Québec, Direction générale de l'enseignement privé, 1993, 79 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Services d'accueil et de francisation. Durée des services et cheminement scolaire des élèves (1989-1990 à 1993-1994)*, Québec, Direction de la recherche, 1995, 31 p. plus annexe.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Portrait démographique des élèves de l'accueil et de la francisation (1989-1990 à 1993-1994)*, Québec, Direction de la recherche, 1995, 22 p. plus annexe.

- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *L'enseignement en français. Du secondaire au collégial*, Québec, Direction de la recherche, 1995, 3 p. (document non publié).
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Module de formation à l'intention des gestionnaires*, Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles, 1995, 78 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire. Analyse des marges de manoeuvre. Compléments au module de formation*, Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles, 1995, 20 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Parents partenaires. Répertoire de projets favorisant la participation des parents en milieu scolaire*, Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles, 1995, 201 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Le point sur les services d'accueil et de francisation de l'école publique québécoise. Pratiques actuelles et résultats des élèves*, Québec, Direction de la coordination des réseaux, Direction des services aux communautés culturelles, 1996, 62 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, 55 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Réalités linguistiques et réussite scolaire au Québec*, Québec, Direction de la recherche, 1997, 17 p. (document non publié).
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. *Relations entre la densité ethnique dans les écoles secondaires et les caractéristiques des élèves. Éléments d'analyse*, Québec, Direction de la recherche, 1997, 12 p. (document non publié).
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES ET DE L'IMMIGRATION. *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, Québec, Direction des communications, 1990, 88 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), MINISTÈRE DU CONSEIL EXÉCUTIF. *Sur la route de l'harmonie*, rapport du Comité interministériel sur la problématique de la violence et des tensions intercommunautaires dans la population des adolescents et des jeunes adultes, Québec, Secrétariat à la jeunesse, 1995, 130 p.

ANNEXE

COMPOSITION DU COMITÉ-CONSEIL AU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA POLITIQUE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

DOUTRE, Carlo

Orthopédagogue, école Dollard-des-Ormeaux, Commission scolaire Baldwin-Cartier

KACHANI, Moustapha

Directeur, Centre d'intégration multi-services de l'Ouest de l'île de Montréal

KOMATSOULIS, Angelo

Directeur régional, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

LAVOIE-GAUTHIER, Lise

Directrice des études, Commission des écoles catholiques de Montréal

McANDREW, Marie

Directrice, Centre Immigration et métropoles, Université de Montréal

MELLOUL, Félix

Directeur général, Association des écoles juives de Montréal

MORIN, Jean

Directeur, école secondaire Saint-Luc, Commission des écoles catholiques de Montréal

OUELLET, Fernand

Coordonnateur, Centre d'éducation interculturelle et de compréhension internationale

PANETTA, Emilio

Directeur adjoint, école secondaire Antoine-de-Saint-Exupéry, Commission scolaire Jérôme-Le Royer

ROBERTSON, Debbie

Directrice, Comité sur l'éducation pour la communauté noire anglophone

SAINT-JACQUES, Marcel

Coordonnateur en éducation interculturelle, Service de planification, de recherche et de développement, Conseil scolaire de l'île de Montréal

SARRASIN, Louise
Enseignante, école De Maisonneuve, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

VASQUEZ-REYES, Patricia
Directrice, Centre multi-écoute

VÉZINA, Colette
Enseignante, Centre Jean-Grou, Commission scolaire Sainte-Croix

BENES, Marie-France
Présidente du comité-conseil, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation

VOLCY, Marc-Yves
Secrétaire du comité-conseil, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation

COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LA POLITIQUE D'INTÉGRATION SCOLAIRE ET D'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

BOUDREAULT, Michel
Direction générale de l'enseignement privé, ministère de l'Éducation

DUMAS, Marie-Claire
Bureau des affaires interculturelles, Ville de Montréal

DYOTTE, Suzanne
Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation

GAGNON-ROBITAILLE, Nicole
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire, ministère de l'Éducation

HÉNAIRE, Jean
Direction de la recherche, ministère de l'Éducation

LAGACÉ, Lise
Direction des politiques et programmes de relations interculturelles, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

LECLERC, Michel

Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, ministère de l'Éducation

MARCHAND, Camille

Direction de la formation générale des jeunes, ministère de l'Éducation

MASTRANI, Lino

Direction et de la formation générale des adultes, ministère de l'Éducation

PATENAUDE, Allan

Service à la communauté anglophone, ministère de l'Éducation

TEITELBAUM, Benjamin

Ministère de la Métropole

TREMBLAY, Gisèle

Direction des politiques et programmes de relations interculturelles, ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration

VÉZINA, Christine

Direction des affaires éducatives du collégial, ministère de l'Éducation

BENES, Marie-France

Présidente du groupe de travail, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation

VOLCY, Marc-Yves

Secrétaire du groupe de travail, Direction des services aux communautés culturelles, ministère de l'Éducation



Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation

75-0052