

Une école d'avenir

*Politique d'intégration scolaire
et d'éducation interculturelle*

PRENDRE
LE
VIRAGE
DU
SUCCÈS

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, l'énoncé 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. Cet énoncé de politique 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 cet énoncé de politique, nous franchissons une nouvelle étape vers une société plus inclusive. Nous sommes heureux de proposer ensemble une politique 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,



André Boisclair

La ministre de l'Éducation,



Pauline Marois

AVANT-PROPOS

La présente politique donne suite à l'intention que la ministre de l'Éducation, Mme 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 rapport *L'éducation, un trésor est caché dedans* (1996), 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 deux aspects 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 ministère 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 en formation des maîtres ou auprès des jeunes et des adultes immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, et intéressés par la question du pluralisme en éducation. Que toutes ces personnes qui ont collaboré à ce projet de politique soient ici remerciées.

Il convient de remercier également tous ceux et toutes celles qui ont participé aux séances de consultation tenues à Montréal, Québec, Longueuil, Sherbrooke, Hull et Sainte-Thérèse : cadres de commissions scolaires, enseignants et enseignantes, directions d'établissements d'enseignement, personnel non enseignant, parents,

* «Une communauté éducative est un établissement d'enseignement qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative» (Conseil supérieur de l'éducation. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1998, p. 5).

responsables de syndicats d'enseignants et d'enseignantes, dirigeants et dirigeantes d'organismes nationaux liés au domaine de l'éducation, responsables de la formation des maîtres, représentants et représentantes d'organismes d'éducation interculturelle et d'organismes multiethniques, etc. Les suggestions et les commentaires de ces différents participants et participantes ont aidé à améliorer le *Projet de politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

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 de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, secondaire et collégial de tous les réseaux et secteurs d'enseignement : public et privé, francophone et anglophone, jeunes et adultes, enseignement ordinaire et formation continue**. Notons que les universités sont aussi visées, et ce, par le canal de la formation des maîtres.

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 les plans ethnoculturel, linguistique et religieux, et ainsi favoriser une socialisation commune.

Le troisième chapitre a pour objet l'exposé de la situation, eu égard aux tâches qui incombent au système scolaire en ce qui concerne l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle. Bien que le bilan des actions relatives à ces dernières soit encourageant et positif sous bien des aspects, plusieurs difficultés persistent. Sont énoncées, dans le quatrième et dernier chapitre, des orientations qui peuvent servir de repères pour des questions telles que la responsabilité de l'ensemble du personnel scolaire de chaque établissement quant à l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec, l'apprentissage, la maîtrise et l'usage du français, la connaissance du patrimoine québécois et l'adhésion aux valeurs communes, la prise en considération de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans le curriculum, la formation appropriée du personnel scolaire, etc. En conclusion, on rappelle la nécessité d'une prise en charge de la présente politique par toute la communauté éducative.

** L'enseignement ordinaire et la formation continue sont des secteurs de l'enseignement collégial.

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	4
CHAPITRE 2 – LES PRINCIPES D'ACTION	6
• La promotion de l'égalité des chances	6
• La maîtrise du français, langue commune de la vie publique	7
• L'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste	7
CHAPITRE 3 – L'EXPOSÉ DE LA SITUATION	9
• La question de la réussite scolaire	9
- Les élèves du secteur des jeunes	9
- Les élèves du secteur des adultes	10
- Les élèves du collégial	10
• Le soutien à une plus grande maîtrise du français	11
- Les élèves du secteur des jeunes	11
- Les élèves du secteur des adultes	12
- Les élèves du collégial	12
• L'éducation interculturelle	12
- Dans le curriculum actuel	12
- Dans la vie scolaire	13
- Au sein du personnel scolaire	15
- Dans les rapports de l'établissement avec la famille et la communauté	15
• La formation du personnel scolaire	16
CHAPITRE 4 – LES ORIENTATIONS	18
• L'intégration scolaire	18
1. La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.	18
2. La réussite des élèves nouvellement arrivés et en difficulté d'intégration scolaire exige une intervention immédiate et appropriée.	21

3. L'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.	22
• L'éducation interculturelle	23
4. L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.	24
5. Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative.	25
6. Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire.	26
- Les cours et les programmes d'études	27
- La vie scolaire	29
7. Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.	32
8. La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.	33
CONCLUSION	35
RÉFÉRENCES	36
ANNEXE	41

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 cette 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 québécois¹ 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, dans le cas, par exemple, de l'élève jeune non francophone, 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). 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.

1. Dans la présente politique, à moins d'indication contraire, le «milieu scolaire» inclut le «milieu collégial» et concerne aussi les centres de formation professionnelle et les centres d'éducation des adultes. Il en va de même pour les notions de «réseau scolaire», de «personnel scolaire» et d'«effectif scolaire», qui sont utilisées dans un sens inclusif. Dans le même ordre d'idées, le terme «élève» désigne, à moins d'indication contraire, toute personne inscrite à des cours de l'enseignement primaire ou secondaire (secteur des jeunes ou de l'éducation des adultes) ou encore de l'enseignement collégial (enseignement ordinaire ou formation continue). Pour alléger le texte, nous désignons également par le terme «élève» l'enfant inscrit à l'éducation préscolaire.

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 communes² de la part des élèves immigrants et immigrantes, mais aussi une ouverture à la diversité et la mise en œuvre 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 reconnues 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. Cette conception de l'éducation interculturelle, qui est en fait très large, permet de considérer également la question de la représentation ethnoculturelle dans les différentes sphères de la société, dont celle de l'éducation.

Par ailleurs, l'éducation interculturelle n'est pas axée essentiellement, 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 et chacune 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 communes de la société québécoise et leur pleine participation à la construction d'un Québec pour tous et toutes. En ce sens, les objectifs de l'éducation interculturelle rejoignent une partie des objectifs de l'éducation à la citoyenneté, ceux-là même qui traitent du rapport à la diversité et de la compétence à vivre ensemble, ce qui fait de l'éducation interculturelle une composante 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 – règles issues du processus démocratique et qui régissent la vie collective – et les valeurs communes.

2. Les valeurs communes sont l'ensemble des valeurs qui animent notre système démocratique et qui sous-tendent en particulier nos chartes des droits et nos institutions. Ce sont notamment les valeurs de la justice sociale telles que la non-discrimination et l'équité, les valeurs relatives à l'existence du droit telles que le respect de l'autre, l'égalité – notamment celle des sexes – et la responsabilité, les valeurs relatives à la participation démocratique comme la négociation, la résolution pacifique des conflits, la solidarité et l'information (Groupe de travail sur la réforme du curriculum. *Réaffirmer l'école*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, p. 34-35).

C H A P I T R E 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. Certains établissements 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. Quant aux élèves allophones de l'ensemble du réseau collégial, 47 p. 100 se trouvaient, cette même année, dans le secteur francophone, comparativement à environ 15 p. 100 en 1980.

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. Au collégial, à l'enseignement ordinaire, pour la même année de référence, les élèves allophones composaient 16,2 p. 100 de l'effectif de la région de Montréal et 8,1 p. 100 de l'effectif de l'ensemble du Québec. On constate également que 94,4 p. 100 des élèves allophones du réseau collégial, secteurs public et privé, fréquentent des établissements de la région de Montréal.

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.

En ce qui concerne les élèves immigrants et immigrantes du secteur de l'éducation des adultes, la très grande majorité fréquentent aussi 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 de l'île de Montréal. 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 sur l'île de Montréal, il n'en demeure pas moins qu'on en compte dans presque toutes

les commissions scolaires et dans bon nombre de collèges 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 et elles 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. Si l'on considère l'ensemble du Québec, près d'un élève anglophone jeune sur cinq se trouvait, en 1996-1997, dans le secteur francophone. À l'enseignement collégial ordinaire, environ 7,4 p. 100 des élèves ont déclaré, en 1996-1997, l'anglais comme langue maternelle. La très grande majorité de ces élèves (plus de 85 p. 100) étudiaient dans les cégeps de la grande région de Montréal.

Des règles communes

La diversité de l'effectif scolaire touche, on le sait, l'école publique – l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire et secondaire – divisée, pendant plus d'un siècle, en deux réseaux confessionnels, subdivisés chacun en deux secteurs linguistiques³. Elle concerne

3. Depuis le 1^{er} juillet 1998, le système scolaire québécois est organisé sur une base linguistique. Cela implique la disparition du caractère confessionnel des commissions scolaires, mais pas de celui

des écoles. Les dispositions de la Loi sur l'instruction publique relatives à la confessionnalité des écoles demeurent inchangées jusqu'à ce que le gouvernement ait statué sur cette question.

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 totale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire, et 8 p. 100 de l'effectif à l'enseignement collégial. On trouve, dans le réseau des écoles privées, différents types d'établissements : avec ou sans agrément 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 des services éducatifs supplémentaires 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, tous les centres de formation professionnelle et d'éducation des adultes ainsi que tous les collèges sont soumis 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 d'enseignement prescrits que des enseignants et des enseignantes qui sont titulaires d'une autorisation légale d'enseigner, en ce qui concerne l'éducation préscolaire de même que l'enseignement primaire et secondaire, ou dont la compétence professionnelle et les aptitudes pédagogiques sont reconnues, pour ce qui est du collégial.

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 (voir note 2, p. 2) à acquérir et à partager. Cet objectif est au cœur de la présente politique.

LES PRINCIPES D'ACTION

Les principes d'action sur lesquels s'appuie l'école québécoise⁴ 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, partagés et soutenus par l'ensemble des institutions, 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 et de choix des valeurs. Quant à la qualification, l'école y parvient en tenant compte des champs d'intérêt et des aptitudes des élèves ainsi que des besoins du marché du travail, 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 sur l'éducation (1995-1996) et a fait l'objet d'un large consensus.

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 l'égalité des chances. 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 ceux de l'équité et de la non-discrimination et renvoie à l'acceptation et au respect de l'altérité ainsi qu'au rejet de l'intolérance, de

4. Le terme «école québécoise» est utilisé, dans le présent 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.

Ainsi, ce terme inclut le centre de formation professionnelle, le centre d'éducation des adultes et le collège qui, rappelons-le, est reconnu comme un établissement d'enseignement autonome relevant de l'enseignement supérieur.

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 à la maîtrise et à l'utilisation du français, qui est la langue commune 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, la plupart du temps 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 objet 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, à en apprécier la richesse et à en connaître les défis pour mieux les surmonter. Grâce à des compétences appropriées, les élèves doivent être amenés à comprendre les rapports entre la diversité et l'unité, le particulier et l'universel, l'identité 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, si elles transcendent leur lieu et leur culture d'origine, 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. En ce sens, 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.

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 (EHDAA). 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, manque d'habiletés à composer avec l'effectif diversifié, 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 axés notamment sur une fréquentation de la culture de l'écrit ont été mis en œuvre 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 et elles 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. Le pourcentage de réussite observé chez les immigrants et immigrantes allophones dans le secteur de la formation professionnelle est équivalent à celui des immigrants et immigrantes francophones ou anglophones et à celui des élèves nés au Canada. Par ailleurs, on relève une préoccupation quant à la reconnaissance des acquis scolaires et extrascolaires de ces élèves.

Les élèves du collégial

Environ 57 p. 100 des élèves allophones inscrits au collégial se trouvent dans le secteur

préuniversitaire, comparativement à 49 p. 100 de l'ensemble des élèves du réseau. Toutefois, depuis 1994, la proportion des allophones dans le secteur préuniversitaire tend à diminuer légèrement, au profit du secteur technique.

Quant au taux de diplomation des élèves allophones, il est comparable à celui des élèves de langue maternelle française. Cependant, ce taux varie passablement d'un groupe linguistique à l'autre. Il reste donc du travail à faire pour comprendre ces variations relatives à la réussite scolaire et pour appliquer des mesures correctrices.

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 de l'Éducation, que le passage à un établissement d'enseignement collégial 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 qu'on enregistrait 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 immigrantes et 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. Cependant, la concentration ethnique n'explique qu'une partie de l'aptitude pour le français et a beaucoup moins d'effet que la dynamique sociolinguistique qui prévaut dans la communauté d'origine de l'élève. Le fait pour un ou une élève de fréquenter une école à forte concentration ethnique est, en somme, 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 dans le système scolaire 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 l'acquisition 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.

Les élèves du secteur anglophone ont accès, depuis une trentaine d'années, à des modèles d'immersion qui leur permettent d'approfondir leur connaissance du français. Ces modèles se révèlent efficaces et leur mise en œuvre témoigne d'une volonté de maîtriser la langue publique commune.

Néanmoins, on remarque que certains élèves de ce secteur, qu'ils et elles soient anglophones ou allophones, ont 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 généralement qu'au seul cours de français, langue seconde, ce qui leur permet difficilement de maîtriser la langue et d'aspirer à travailler en français.

Les élèves du collégial

Les données disponibles quant à la réussite aux cours de mise à niveau en français, aux cours de la séquence obligatoire de français et à l'épreuve unique de français au terme des études collégiales indiquent un écart notable désavantageant les élèves allophones. L'écart est particulièrement important pour des élèves appartenant à certains groupes linguistiques.

Par ailleurs, on note l'absence d'un niveau intermédiaire entre les apprentissages effectués au cofi et les apprentissages nécessaires à la poursuite d'études collégiales, comme il vient d'être mentionné. Les cofis, en effet, sont un lieu d'apprentissage dont la mission est d'enseigner un français fonctionnel. C'est là une difficulté à laquelle se heurtent les adultes immigrants et immigrantes non francophones qui désirent poursuivre des études collégiales. Pour bon nombre d'élèves, qu'ils et elles soient inscrits à l'enseignement ordinaire ou en formation continue, il existe une lacune entre leur connaissance fonctionnelle du français et la maîtrise nuancée de la langue nécessaire pour réussir, par exemple, une argumentation philosophique sur un problème d'éthique ou une analyse littéraire d'un poème.

Il faut poursuivre les recherches sur les moyens de remédier à cette maîtrise insuffisante du français, qui peut incidemment avoir des effets sur la réussite scolaire et sur l'égalité des chances.

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 du corpus des droits de la personne et des

responsabilités qui y sont associées. 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 soit 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 en 1978, apporte une légitimité symbolique et de fait à ces langues dans le milieu scolaire.

Par contre, il n'existe pas actuellement de cours d'éducation à la citoyenneté démocratique dont l'objet serait d'inciter les élèves à participer activement à la vie de la communauté et à développer leur conscience civique dans un contexte pluraliste. 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 d'usage à la maison, ce qui tend à faire du PELO un programme de renaissance plutôt que de maintien des langues d'origine en vue de l'intégration.

Dans les curriculum actuels au collégial, l'éducation interculturelle occupe peu de place. Même en sciences humaines, on n'est pas tenu de former les élèves à l'interculturel. Il en est de même pour l'éducation aux droits de la personne, qui ne fait partie d'aucun curriculum. Il faut toutefois mentionner que certains professeurs et certaines professeures, souvent par des initiatives personnelles, choisissent d'inclure, dans leurs cours, des notions liées à ces domaines.

En formation professionnelle et technique, bien que le processus de révision des programmes se rapporte aux situations de travail, la prise en considération de la dimension interculturelle demeure jusqu'ici assez limitée. Un seul programme actuellement, techniques policières, comporte une compétence relative à l'intervention auprès d'une population diversifiée sur le plan ethnique. Tout bien considéré, on travaille à inclure cette dimension dans d'autres programmes qui sont présentement en révision, notamment ceux de la santé et des services sociaux, éducatifs et juridiques.

Dans la vie scolaire

Les établissements d'enseignement 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 inversion des majorités. Hier majoritaires, des populations d'accueil sont devenues minoritaires et le tissu social s'en est trouvé singulièrement modifié. Transposée dans le

contexte scolaire, 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, à l'instar de 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 accomplies dans la plupart des régions pour sensibiliser les jeunes à la question des droits et des responsabilités, en particulier dans les conseils d'élèves. Pour ce qui est des relations entre l'enseignant ou l'enseignante 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 les 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 d'acquérir 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 œuvre d'un code de vie qui tienne compte de la diversité de l'effectif et qui respecte les valeurs fondamentales de la société québécoise constitue une préoccupation pour nombre d'établissements.

La mission de l'établissement d'enseignement 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'établissement d'enseignement. Dans certaines circonstances, il peut être plus complexe d'intervenir dans un établissement 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 œuvre pour que l'encadrement des élèves de même que les relations de l'école avec les familles et la communauté soient des facteurs déterminants d'intégration sociale, linguistique et culturelle.

Dans le domaine des activités parascolaires, plusieurs cégeps prennent des initiatives dont une bonne part sont soutenues par le ministère de l'Éducation. C'est ainsi que des projets

d'intégration sociopédagogique sont mis en place, notamment dans les cégeps à forte concentration ethnique, par le comité interculturel ou par l'équipe d'animation socioculturelle.

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. On constate toutefois que la plupart des établissements d'enseignement, dans bon nombre de commissions scolaires, 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, de 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 et elles 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 œuvre, 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. On signale généralement le contexte économique difficile pour expliquer la lenteur des progrès en matière de représentation de la diversité ethnoculturelle, mais ce n'est pas le seul facteur en cause, d'où la pertinence de creuser davantage la question afin de mettre en œuvre des actions appropriées.

Dans le réseau collégial public, une faible proportion du personnel, toutes fonctions confondues, déclare une langue maternelle

autre que le français ou l'anglais, soit 1,4 p. 100. La proportion du personnel enseignant allophone est légèrement plus élevée (1,9 p. 100), mais elle représente peu la diversité ethnoculturelle de la société québécoise. La majorité du personnel allophone travaillant dans les collèges est concentrée dans la grande région de Montréal.

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

De prime abord, notons que les rapports entre l'école et la famille se présentent dans les milieux pluriethniques, comme d'ailleurs dans ceux à faible densité ethnique, selon différents cas de figure. Ces rapports peuvent être étroits et dynamiques dans tel établissement comme ils peuvent ne pas l'être dans tel autre, une diversité de facteurs expliquant sans doute cette variabilité. Toute généralisation serait abusive, et les tendances qu'on observe au sein des écoles peuvent évoluer d'une année à l'autre.

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 socioscolaire 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 se faire une image peu valorisante de leur milieu familial. D'autre part, il importe de signaler que les parents nourrissent, eux aussi, dans certains cas, des attentes qui ne sont pas inscrites dans le rôle et les fonctions de l'école et auxquelles celle-ci ne peut pas répondre.

Sur le plan de l'ouverture de l'établissement à la communauté au sens large, il reste là aussi beaucoup à faire. Certes, la mise en œuvre de quelques programmes et activités a porté des fruits en ce qui a trait à l'intégration sociale de l'élève, à sa formation en tant que citoyen ou citoyenne 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'établissement avec la communauté se limite encore trop souvent à des interventions ponctuelles. On dénote une sous-utilisation des ressources du milieu.

L'établissement est parfois perçu par la communauté comme étant replié sur lui-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. D'autre part, sans se substituer à l'établissement d'enseignement, les organismes ne parviennent pas, dans bien des cas, à agir de manière significative sur le milieu pédagogique de l'élève en suscitant, par exemple, un plus grand soutien des parents au parcours scolaire de leurs enfants.

Dans bien des villes, le collège constitue le plus haut lieu de transmission du savoir, en plus de contribuer au développement socio-économique de la communauté. Les immeubles, les équipements et le matériel dont cette institution est dotée en font un instrument indispensable de promotion de la vie culturelle. Que ce soit en matière de théâtre, de musique, de cinéma ou de photographie, le collège joue un rôle de premier plan dans l'animation de la communauté des élèves et de la communauté locale en général.

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 œuvre, 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.

Dans plusieurs collèges, des activités de sensibilisation et de formation sont offertes au personnel pour mieux tenir compte de la diversité, notamment ethnoculturelle, dans les services éducatifs donnés aux élèves. Du matériel a été élaboré et diverses formules de formation de courte et de longue durée sont offertes, mais cela ne répond qu'à une faible partie des besoins exprimés.

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.

LES ORIENTATIONS

Les huit orientations qui suivent constituent des repères sur lesquels s'appuieront les établissements d'enseignement pour mettre en œuvre des pratiques en matière d'intégration 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 précises⁵ ni de stratégies particulières d'intervention, mais bien des voies qui permettront aux établissements de déterminer eux-mêmes les meilleures actions à mener pour effectuer les mises en œuvre, 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 et les nouvelles arrivantes – qui incombait jusqu'ici à un personnel trop restreint –, la collaboration soutenue entre l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté, la maîtrise et l'usage du français, langue commune, les références au patrimoine du Québec, dans toute sa diversité, 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.

Les orientations sont regroupées selon les deux volets de la présente politique, soit l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle. Les trois premières orientations concernent l'intégration scolaire et les cinq autres, l'éducation interculturelle.

L'INTÉGRATION SCOLAIRE Outiller pour la réussite et la participation

Les trois orientations qui suivent portent respectivement sur la question de la responsabilité de l'intégration, la scolarisation des élèves nouvellement arrivés au Québec et qui sont en difficulté d'intégration scolaire et les liens entre l'établissement d'enseignement, la famille et la communauté. Elles visent donc les élèves immigrants et immigrantes d'implantation récente, pour ce qui est des deux premières orientations, et l'ensemble des élèves immigrants et immigrantes, pour ce qui est de la troisième orientation.

1. La responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement.

Il importe de prendre les moyens nécessaires pour permettre à l'élève nouvellement arrivé au Québec de bien entreprendre son processus d'intégration. Cette intégration est linguistique,

sont annoncées.

5. Il existe un plan d'action lié à la présente politique, où différentes mesures destinées aux divers acteurs du monde de l'éducation

renvoyant à l'apprentissage de la langue d'enseignement, qui facilite, dans une large mesure, la plupart des autres apprentissages. Elle a aussi une composante pédagogique, exigeant la mise à niveau de l'élève dans les matières scolaires, quand cela est nécessaire, et son classement approprié. L'intégration comprend également une dimension sociale, ce qui implique spécialement l'établissement de liens significatifs avec les membres de la société d'accueil et l'apprentissage des valeurs, des codes, des normes et des référents culturels de cette société. C'est un objectif fondamental pour le milieu scolaire que de favoriser, dès le départ, l'intégration – dans toutes les acceptions du terme – de l'élève nouvellement arrivé et de lui offrir ainsi les mêmes chances de réussite qu'aux autres élèves.

Il revient à l'ensemble du personnel de l'établissement d'enseignement de contribuer à l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec. À l'éducation préscolaire de même qu'à l'enseignement primaire et secondaire, les enseignants et les enseignantes des classes ordinaires, la direction de l'établissement, le personnel professionnel, le personnel de soutien et les enseignants et les enseignantes qui travaillent au soutien à l'apprentissage du français en classe d'accueil ou d'après les divers modèles existants, doivent partager, chacun selon son rôle et ses fonctions, la responsabilité d'intégrer ces élèves. Ce n'est pas exclusivement au personnel responsable du soutien à l'apprentissage du français, même s'il donne les services de première ligne, qu'il appartient de prendre en charge l'intégration. Cette tâche concerne également le reste du personnel scolaire qui est appelé à soutenir, par son action dans un processus à long terme, l'apprentissage et la maîtrise du français chez cette population immigrante, ainsi que sa scolarisation et sa socialisation.

Il en est de même pour le personnel des collèges, qui doit partager la tâche de favoriser l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec. Cette prise en charge concerne les professeurs et les professeures des classes de mise à niveau en français aussi bien que tout le reste du personnel.

Au secteur des jeunes, la classe d'accueil – avec ses différents modèles organisationnels dont la classe fermée et la classe semi-ouverte – s'est révélée un des moyens efficaces pour poser les bases de l'intégration. Au fil des ans, elle a permis aux élèves immigrantes et immigrants non francophones, qui présentent des langues maternelles et des origines culturelles de plus en plus diversifiées, d'apprendre les rudiments du français et de s'intégrer dans leur nouveau milieu scolaire et leur nouvelle société. On doit rappeler que la classe d'accueil est un moyen d'intégration qui est appliqué parfois de manière différente, selon la commission scolaire. Cette application différenciée, adaptée aux besoins et aux réalités des milieux, a sans doute aidé à son succès.

Par ailleurs, il demeure que la classe ordinaire représente une étape capitale du processus d'intégration des élèves immigrants et immigrantes. En effet, ces élèves font face, dans le contexte de cette classe, à des défis plus importants qui conditionnent la poursuite de l'intégration, comme celui de réussir ses apprentissages dans les différentes matières, de développer son autonomie ou de s'adapter, surtout en ce qui concerne l'élève du secondaire, à la diversité de ses enseignants et enseignantes. Il faut également reconnaître que la classe ordinaire offre des possibilités de socialisation plus riches.

Par conséquent, on prendra les moyens nécessaires pour procéder, dès que possible, à une intégration progressive de l'élève dans la

classe ordinaire, sachant que l'enseignant ou l'enseignante de classe d'accueil ne peut assumer l'entière responsabilité de son intégration linguistique et socioscolaire. D'autre part, notons que l'apprentissage d'une langue est un processus à long terme, tout comme les autres aspects de l'intégration, 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 et dans son établissement d'appartenance. L'élève pourra non seulement continuer à y développer ses compétences dans la langue d'enseignement et de communication, mais il ou elle y trouvera aussi 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 connaît très peu le français. En effet, des mesures de soutien, dont il appartiendra à l'établissement de déterminer les modalités et qui varieront éventuellement selon le pourcentage d'élèves à intégrer, devront être mises en œuvre. Mentionnons, à titre d'exemples, la diminution du rapport maître-élèves, le soutien en dehors de la classe, l'adoption d'un matériel pédagogique particulier et la collaboration de personnes-ressources. Ces diverses mesures permettront de prévenir l'alourdissement éventuel de la tâche de l'enseignante et de l'enseignant de la classe ordinaire et augmenteront les chances de succès de l'élève.

L'intégration en classe ordinaire ne doit donc pas être brutale, elle doit se faire avec mesure et discernement, ce qui exige de la souplesse dans l'application des modèles choisis. Les besoins linguistiques, on le sait, ne sont pas les

mêmes dans toutes les matières et varient également selon les individus et l'âge à l'arrivée dans le système scolaire québécois.

D'une manière générale, plus l'élève arrive tard dans le système, plus le soutien qu'il convient de lui apporter en vue de la maîtrise de la langue d'enseignement et de communication tend à être important. Le soutien que nécessite l'élève non francophone qui arrive dans le système québécois à l'âge du secondaire n'a pas de commune mesure avec celui que nécessite l'élève qui y arrive au tout début du primaire, et dont le rattrapage linguistique sera beaucoup moins long. De même, l'enfant non francophone de l'éducation préscolaire aura généralement besoin moins longtemps de soutien à l'apprentissage du français que l'élève non francophone qui arrive à l'école québécoise à l'âge du primaire.

Au collégial et au secteur de l'éducation des adultes, en l'absence de classes d'accueil, il importe d'offrir des cours de mise à niveau dans la langue d'enseignement aux élèves qui, bien qu'étant admis, ne maîtrisent pas suffisamment cette dernière pour réussir leurs études.

L'intégration en classe ordinaire est indissociable de la prise en charge, par l'ensemble du personnel de l'établissement d'enseignement, de l'intégration linguistique et socioscolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec. En outre, qu'il s'agisse de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et secondaire ou de l'enseignement collégial, cette prise en charge collective doit se faire dans la concertation, afin d'assurer la cohérence des actions qui visent l'intégration. Direction d'établissement de même que personnel enseignant, professionnel et de soutien établiront, d'un commun accord, les stratégies d'intervention à utiliser, pour s'acquitter de leur responsabilité de soutenir l'intégration des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes.

Les établissements d'enseignement – écoles, centres d'éducation des adultes, centres de formation professionnelle, collèges – seront encouragés à sensibiliser leur personnel à la nécessité de prendre collectivement les moyens pour favoriser l'intégration linguistique et socio-scolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec. Les établissements multiplieront les activités qui soutiennent l'intégration de l'élève non francophone nouvellement arrivé dans la classe ordinaire et le développement graduel de son sentiment d'appartenance à la société québécoise.

Les commissions scolaires appuieront les établissements d'enseignement dans leur prise en charge collective de l'intégration des nouveaux arrivants et des nouvelles arrivantes et veilleront à ce que les sommes allouées en particulier pour le soutien à l'apprentissage du français soient utilisées à cette fin. Les commissions scolaires adopteront également des politiques d'inscription de ces élèves dans le lieu de scolarisation le plus rapproché et respecteront la volonté des parents dans le choix de l'établissement que fréquentera leur enfant, comme elles le font pour les autres élèves.

Le ministère de l'Éducation maintiendra, à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire ainsi qu'au collégial, ses mesures relatives au soutien à l'apprentissage du français et à l'intégration en général. Le Ministère veillera à assurer une certaine souplesse dans l'application de ces mesures de façon à favoriser, quand cela est possible, une intégration progressive de l'élève nouvellement arrivé au Québec dans la classe ordinaire, selon l'ordre d'enseignement, tout en laissant à l'établissement le choix de l'organisation scolaire et de l'encadrement pédagogique.

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, depuis de nombreuses années, une proportion limitée et relativement stable – environ 20 p. 100 – des nouveaux venus et des nouvelles venues au secteur des jeunes. La classe d'accueil joue un rôle tout à fait essentiel dans le cas de ces élèves qui, on le comprend, y séjournent plus longtemps que les autres. Il en va de même pour les autres mesures de soutien à l'apprentissage du français auxquelles on aura recours plus longtemps pour ces jeunes. On doit permettre, principalement aux élèves qui peuvent le faire dans un délai raisonnable, non seulement de développer leurs compétences en français, mais aussi de faire une mise à jour de leurs connaissances dans les autres matières, afin de poursuivre leur scolarisation.

Notons que, sans une intervention appropriée, ces jeunes, notamment ceux et celles qui sont arrivés dans le système québécois à l'âge de 13 ans ou plus, sont exposés à ne jamais obtenir leur diplôme d'études secondaires. Aussi est-il essentiel que le milieu scolaire mette en œuvre 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 qui, par ailleurs, ont droit aux services éducatifs autres que ceux de l'enseignement qui existent déjà. La majorité de ces approches étaient centrées sur l'initiation à la culture de l'écrit (littératie), caractéristique des sociétés technologiquement avancées, la mise en application de stratégies métacognitives et de méthodes et techniques relatives au travail scolaire, l'apprentissage intégré des matières scolaires et un soutien des parents à l'action de l'établissement. Tout en signalant la pertinence de ces axes, 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 démotiver ces élèves en les plaçant dans une situation qui risque de les conduire à l'échec. 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 établissements seront amenés à créer 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. Les établissements 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. Le Ministère favorisera également l'accès aux voies de diversification de la formation professionnelle

En outre, le Ministère mettra à contribution le PELO dans les milieux où il existe déjà, afin que ce programme, axé à l'origine sur la connaissance et le maintien de la langue en usage dans la famille, devienne un outil de plus pour soutenir les élèves en difficulté d'intégration scolaire. En effet, la langue d'origine, lorsqu'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'établissement d'enseignement, la famille et la communauté seront des associés dans la tâche d'intégration.

Le ministère de l'Éducation met en particulier l'accent, dans la nouvelle Loi sur l'instruction publique, sur le partenariat entre l'établissement, la famille et la communauté, afin d'assurer un équilibre entre les usagers et usagères des services et ceux et celles qui les donnent pour que les décisions se prennent dans la collégialité en respectant les compétences de tous les acteurs intéressés. Ce partenariat se traduit notamment par la mise sur pied, dans chaque établissement, d'un conseil d'établissement qui compte des membres du personnel scolaire, des parents, des représentants et représentantes de la communauté et des élèves, du moins en ce qui concerne l'école secondaire qui offre le second cycle.

De plus, la nouvelle Loi permet d'instituer un organisme de participation des parents, dont la fonction est de promouvoir la collaboration des parents à l'élaboration, à la réalisation et à l'évaluation périodique du projet éducatif de l'établissement ainsi que leur participation à la réussite scolaire de leur enfant. Cette loi pourvoit également l'établissement d'une plus grande autonomie en matière d'adaptation de ses services aux besoins et aux caractéristiques de ses élèves et de son milieu.

Partant de ces dispositions, il devient prioritaire que l'établissement, les familles et l'ensemble de la communauté soient partenaires pour soutenir l'intégration des élèves immigrants et immigrantes et leur accès à une pleine participation à la vie collective. L'établissement d'enseignement ne peut assumer à lui seul cette responsabilité; il doit pouvoir compter sur ces alliées.

Certains établissements ont développé, en matière de rapprochement avec ces milieux, un

savoir-faire qui peut être utilisé dans d'autres établissements. Cependant, dans la plupart des cas, comme on l'a signalé au chapitre précédent, les relations prennent la forme d'échanges ponctuels de ressources et de partage occasionnel d'expertise.

Il importe d'aller plus loin en instaurant une collaboration active et permanente entre le personnel scolaire, les parents et les organismes de la communauté, eu égard à la mission éducative de l'établissement d'enseignement et à l'intégration. Cela implique qu'on suscite et valorise toute forme de participation des parents, que l'établissement engage avec ces derniers le dialogue et les échanges d'idées sur les valeurs, qu'il appuie les initiatives du milieu tout en répondant aux besoins que celui-ci exprime (accessibilité aux locaux, ressources, etc.).

Il importe aussi que les centres de formation professionnelle, les centres d'éducation des adultes et les collèges qui accueillent des élèves immigrants et immigrantes resserrent leurs liens avec les organismes de la communauté pour favoriser la formation, la socialisation et la qualification de ces élèves, contribuant de la sorte à en faire des citoyens et des citoyennes capables de s'insérer dans la vie active.

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 établissements s'ouvriront davantage aux besoins de la communauté et collaboreront à ses initiatives. Il est souhaitable qu'ils bénéficient, en retour, du soutien de leur communauté, dans une perspective de réciprocité (aide aux devoirs, activités parascolaires, diffusion de l'information, etc.).

Les établissements d'enseignement harmoniseront leurs offres de services avec celles des

institutions et des organismes du milieu (centres locaux de services communautaires [CLSC], municipalités, corps de police, etc.), par exemple pour mettre sur pied des activités de loisirs à l'intention des jeunes, tant culturelles que sportives. Les établissements, les institutions et les organismes du milieu accentueront le partage d'un certain nombre d'infrastructures, 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 leurs établissements et les organismes de la communauté et inciteront les écoles, les centres d'éducation des adultes et les centres de formation professionnelle à participer aux tables de concertation de leur communauté, y compris le monde des affaires. Les collèges consolideront leurs actions en matière d'animation communautaire et continueront d'établir un partenariat avec les organismes de la communauté pour offrir des services et organiser des activités qui soutiennent notamment la formation, la scolarisation et l'intégration de leurs élèves immigrants et immigrantes.

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

L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Savoir vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste

Les orientations qui suivent sont axées sur l'éducation interculturelle, le savoir-vivre

ensemble, et concernent tous les élèves du système scolaire, qu'ils ou qu'elles soient nés au Québec ou non, francophones, anglophones ou autochtones. En effet, la maîtrise et l'usage du français, langue commune de la vie publique, la formation et l'adhésion aux valeurs communes de même que l'acquisition de compétences pour participer activement au développement de la société québécoise démocratique et pluraliste représentent de grandes visées qui s'appliquent à tous les groupes d'élèves. Quant à l'orientation liée à la formation interculturelle du personnel scolaire, elle vise particulièrement, en bout de ligne, l'adaptation des pratiques pédagogiques utilisées avec l'ensemble des élèves, dans les milieux pluriethniques comme dans ceux qui ne sont pas ou qui sont peu caractérisés par la pluriethnicité. Enfin, la représentation de la diversité ethnoculturelle au sein du personnel scolaire, qui fait l'objet de la dernière orientation, est reconnue comme essentielle pour faire foi de la volonté réelle de combattre l'exclusion et de soutenir le savoir-vivre ensemble.

4. L'apprentissage du français doit être considéré comme un processus continu.

On a déjà mentionné, spécialement dans le chapitre sur les principes, que le français est notre langue commune, celle qui permet aux Québécois et aux Québécoises de toutes origines culturelles et de toutes appartenances linguistiques, religieuses ou autres de communiquer entre eux. Il importe que tous et toutes puissent avoir accès aux moyens qui leur permettent de maîtriser le mieux possible cet outil de communication qui nous unit. La présente orientation relève la nécessité de soutenir cette maîtrise du français, qui n'atteint jamais de point final, comme il en est de toute langue. Tous les élèves québécois doivent pouvoir, grâce aux moyens mis en œuvre aussi bien dans les cours et les programmes d'études que dans la vie scolaire, approfondir leur connaissance du français

autant qu'ils et elles le désirent. Aussi l'apprentissage du français doit-il être considéré comme un processus continu.

Cela suppose qu'on permette à tous les élèves d'acquérir une maîtrise du français, qui les rende aptes à poursuivre, le cas échéant, des études en français, à mieux se qualifier ou à exercer efficacement un métier ou une profession et à participer pleinement à la vie collective; 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.

Par ailleurs, il existe au Québec plusieurs programmes d'enseignement du français : le français, langue maternelle, et le français, langue seconde (avec ses divers modèles dont l'immersion); 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, les programmes de francisation et d'intégration au marché du travail dans le secteur de la formation continue du réseau collégial, 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, comme on l'a fait remarquer à plusieurs reprises; il s'agit d'un processus d'apprentissage à long terme. Aussi les élèves non francophones, tous secteurs linguistiques et ordres d'enseignement confondus, doivent-ils fréquemment, pour atteindre leurs objectifs de formation, 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 nécessairement harmonisés

entre eux et qui ne sont pas toujours appropriés aux besoins de ces élèves, constituent souvent une entrave à leur réussite scolaire, à leur intégration sociale – du moins en ce qui concerne les immigrants et les immigrantes –, à leur insertion professionnelle et à leur pleine participation à l'interaction sociale. Il importe de faciliter ces adaptations et de les rendre harmonieuses, repoussant du même coup les barrières pour une maîtrise de plus en plus grande de la langue et reconnaissant l'apprentissage du français comme 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 au secondaire et au collégial avec les programmes offerts dans les centres d'orientation et de formation des immigrants, dans une perspective de complémentarité. Ces ministères verront également à combler le vide entre les cours offerts dans les cofis et les cours de mise à niveau en français offerts dans les collèges aux élèves qui désirent poursuivre leurs études collégiales tant à l'enseignement ordinaire qu'en formation continue.

Il devient aussi impérieux que les commissions scolaires, par l'entremise de leurs services d'éducation aux adultes, pallient les difficultés qu'engendre la méconnaissance du français chez certains parents, obstacle au soutien de leurs enfants dans leur parcours scolaire. Enfin, pour répondre, par des pratiques originales, aux besoins de communication des parents, il serait souhaitable que les établissements d'enseignement et les organismes de la communauté élaborent des projets, des ateliers ou toute autre forme d'activité de francisation à leur intention et ayant pour objet de développer leurs compétences langagières et de les associer à la mission éducative.

5. Le français, langue commune de la vie publique et véhicule de culture, sera valorisé par la communauté éducative.

La valorisation du français, langue commune de la vie publique, auprès de l'ensemble des élèves représente un chantier prioritaire en ce qui a trait à leur participation active au développement culturel et économique du Québec. La dimension de l'accès à la culture, inhérente à la connaissance de la langue, est trop souvent exclue des pratiques pédagogiques. Cela dénote une tendance réductrice, qui consiste 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 culture et un espace de création.

La présente orientation fait valoir la pertinence de faire usage de la langue commune de la vie publique pour communiquer, établir des liens et bâtir des projets communs entre Québécois et Québécoises de toutes origines, surmonter le cloisonnement ethnique ou linguistique, favoriser l'interaction entre citoyens ou citoyennes, soutenir la compréhension et le rapprochement interculturels ainsi que la solidarité sociale. Elle n'implique pas le rejet de l'anglais, des langues autochtones ni des langues maternelles des élèves allophones.

Sous l'angle des élèves non francophones immigrants et immigrantes ou nés de parents immigrants, valoriser le français dans une perspective de partage entre Québécois et Québécoises de toutes origines constitue une voie privilégiée de l'intégration linguistique et sociale. En effet, au-delà de l'apprentissage de la langue, il convient de nourrir le plaisir d'en faire usage dans les situations de la vie quotidienne, accédant ainsi à une meilleure compréhension du caractère francophone du Québec et de son histoire, tout en développant un sentiment d'engagement à l'égard de la pérennité du français.

Le ministère de l'Éducation s'engage, en ce sens, 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 œuvre diverses stratégies d'intervention. Celles-ci ont pour objet l'intégration linguistique de même que l'initiation des élèves immigrants et immigrantes au patrimoine culturel, et la pleine participation de l'ensemble des élèves au développement de la société francophone, démocratique et pluraliste qu'est le Québec, 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 élèves et des parents, le cas échéant, 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, de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, dans une perspective d'ouverture à la francophonie. La communauté éducative s'emploiera à faire la promotion du français par l'affichage et par la création d'un environnement stimulant et propice à l'utilisation de cette langue.

6. Le patrimoine et les valeurs communes du Québec, notamment 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'appartenance à la société québécoise et de solidarité chez tous les élèves passe par leur participation active au développement et à l'enrichissement du patrimoine collectif⁶. Celui-ci est conçu comme un héritage évolutif où chacun et chacune peut se reconnaître et comme un projet ouvert sur l'avenir auquel chaque élève 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 francophone de la société d'accueil dans le contexte nord-américain 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 (dans les domaines de l'économie, de la culture, des arts, de la recherche, du sport, des langues, des religions et autres) de tous les membres de la société québécoise, quelle que soit leur origine.

Les établissements d'enseignement ont déjà fait certains efforts pour tenir compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse présente au sein de la société québécoise.

6. Le patrimoine collectif est un terme qui désigne à la fois une mémoire, c'est-à-dire l'ensemble des héritages historiques et de l'apport de tous ceux et de toutes celles qui ont vécu et qui vivent sur le territoire québécois, et un projet au sens où les

citoyennes et les citoyens contemporains, dans leur diversité et avec leurs appartenances particulières, élaborent ensemble les contenus qui façonnent la société.

Ces efforts doivent se poursuivre et on doit inclure plus de perspectives pluralistes dans les contenus d'enseignement et dans les divers volets de la vie scolaire, 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, notamment l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, doivent se refléter dans le curriculum et 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 par l'ensemble des contenus des programmes d'études et, par conséquent, de favoriser l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique 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 et la discrimination. Cette approche globale aura probablement 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

À l'enseignement primaire et secondaire, 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 procédera à ces changements en s'appuyant sur l'énoncé de politique éducative intitulé *L'école, tout un programme* et sous la double perspective des valeurs communes du Québec à transmettre aux élèves immigrants et immigrantes, pour leur intégration, et de la diversité notamment ethnoculturelle, 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 ainsi que la marginalisation et l'exclusion pour en arriver à proposer un débat démocratique sur les repères à construire dans une société de droit; reconnaître l'égalité en droit, la justice sociale et le droit à la sécurité comme les 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 dans l'établissement d'enseignement, objectifs partagés avec l'éducation interculturelle. 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.

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 quatrième secondaire. Il déterminera également des compétences à développer chez les élèves pour favoriser des rapports interpersonnels et sociaux harmonieux, susciter leur participation aux activités de leur milieu et cultiver leur sens critique.

Apprentissage d'une troisième langue - Le ministère de l'Éducation favorisera l'apprentissage d'une troisième langue, ce qui enrichira la formation de l'élève dans le contexte actuel de mondialisation des échanges et des communications. Le choix d'une troisième langue pourrait s'établir à partir des langues autochtones, des langues d'origine enseignées dans le cadre du PELO ou des langues de travail de l'ONU, hormis bien entendu le français et l'anglais, qui sont déjà enseignés dans les établissements à un titre ou à un autre. La langue tierce pourrait être aussi l'espagnol – qui fait partie des deux dernières catégories citées – ou le portugais – une des langues du PELO – en raison des relations culturelles et économiques qu'entretient le Québec avec l'Amérique latine.

Le ministère de l'Éducation examinera la possibilité de reconnaître des acquis en langue maternelle pour les élèves des communautés autochtones et 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 une introduction aux cultures religieuses, qui prendrait en considération les religions chrétiennes et amérindiennes ayant façonné le Québec et les autres 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 de 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 des œuvres écrites en français par des auteures et des auteurs québécois, francophones ou non, dont la lecture permettra à l'élève de mieux connaître la littérature québécoise d'expression française, il conviendra d'ajouter des œuvres littéraires de la francophonie. Cet éventail pourra également s'enrichir de traductions françaises d'œuvres écrites originellement dans une autre langue, notamment en anglais.

Anglais, langue maternelle et langue seconde - À des œuvres écrites en anglais par des auteures et des auteurs québécois, anglophones ou non, dont la lecture permettra à l'élève de mieux connaître les productions littéraires québécoises d'expression anglaise, il conviendra d'ajouter des œuvres de la littérature anglaise produites ailleurs qu'au Québec. Cet éventail pourra également s'enrichir de traductions anglaises d'œuvres 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 une société francophone 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 (apport des communautés culturelles, vagues successives d'immigration). Par ailleurs, le Ministère enrichira ou rendra obligatoire l'enseignement de l'histoire et de la 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 pour la société québécoise 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 œuvres d'artistes québécois d'origines diverses. On associera également l'art 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.

En ce qui a trait aux élèves du collégial qui sont en formation préuniversitaire, ils et elles

doivent maîtriser les théories, les concepts et les faits relatifs au domaine des relations interculturelles et développer des attitudes et des habiletés professionnelles et civiques. Ces contenus de formation doivent être répartis dans les diverses disciplines enseignées dans un programme et faire l'objet d'une concertation entre les professeurs et professeures. L'apprentissage d'un contenu disciplinaire dans lequel sont inclus des objectifs liés aux relations interculturelles, aux droits et à la citoyenneté doit être visé par le maximum de cours d'un programme, chaque discipline contribuant, selon son champ, à l'atteinte d'habiletés interculturelles et civiques.

Par ailleurs, en formation professionnelle et technique, le processus de révision des programmes devra assurer davantage l'introduction de la dimension interculturelle, si la situation de travail l'exige, notamment dans les compétences ayant trait à la communication et aux relations interpersonnelles ou sociales. Cela paraît particulièrement indiqué dans les programmes menant à des professions s'exerçant en relation directe avec le public. C'est le cas, par exemple, des programmes de santé et des services sociaux, éducatifs et juridiques.

La vie scolaire

La participation des élèves

Les établissements d'enseignement, en plus d'offrir des contenus de cours dans lesquels la diversité est prise en considération, introduiront des perspectives pluralistes à l'intérieur des services complémentaires, notamment les codes de vie et les activités parascolaires. 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 par les élèves de toutes origines.

Le processus d'élection 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 chacune de même que 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'assimilation 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 gestion des accommodements

La diversité des convictions et des valeurs, que celles-ci prennent leur origine dans la religion, la culture ou les opinions personnelles, peut donner lieu à des demandes d'exemption des normes institutionnelles de la part des élèves ou de leurs parents. Ces demandes ont trait, en particulier, au respect des prescriptions et des pratiques religieuses, mais aussi à la conception de l'école, de l'apprentissage, de la discipline et des droits de l'enfant, aux usages linguistiques ainsi qu'au statut et aux rôles attribués aux hommes et aux femmes.

Bon nombre de ces demandes sont réglées à la base par les enseignants et les enseignantes ou les directions d'établissement. Dans certains cas, le milieu scolaire agit de sa propre initiative – par souci de professionnalisme et non à la suite de demandes officielles – pour ajuster son intervention pédagogique à la diversité culturelle, religieuse et linguistique des élèves qu'il sert.

En effet, un argumentaire varié renvoyant notamment à l'importance du partenariat et de l'harmonisation des valeurs école-famille et aux moyens de soutenir l'intégration des élèves nouvellement arrivés, incite à rechercher des solutions mutuellement acceptables pour répondre aux demandes hors norme. De plus, les milieux sont de plus en plus conscients que certaines de ces demandes d'ajustement peuvent ou pourraient être «judicialisées», bien qu'à l'opposé de la conception répandue, il ne s'agisse en fait que d'un petit nombre portant surtout sur la liberté religieuse. Les tribunaux ont, en effet, statué clairement sur l'obligation de rechercher un «accommodement raisonnable», dans le domaine de l'emploi, lorsqu'un droit fondamental garanti par les chartes canadienne et québécoise est en cause et que son non-respect peut causer de la discrimination par effet préjudiciable⁷. Plusieurs spécialistes considèrent aujourd'hui que cette obligation s'étend de facto au domaine des services.

Cependant, d'autres cas soulèvent davantage d'inquiétudes au sein du personnel scolaire, qui s'interroge sur les contradictions éventuelles entre les ajustements consentis et les valeurs fondamentales auxquelles l'école doit éduquer les jeunes. La reconnaissance du pluralisme et l'exercice des droits et des libertés sont, en effet, balisés par le législateur, au Québec comme au Canada, d'une part, par la nécessité

7. La discrimination par effet préjudiciable est celle qui survient quand, même en l'absence de l'intention de discriminer, 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.

de concilier les divers droits entre eux et, d'autre part, par la responsabilité reconnue à l'État d'en aménager l'exercice au nom du bien commun.

Dans le cas précis du système d'éducation, ce principe général implique, d'abord, que les ajustements consentis pour répondre à des besoins culturels ou religieux des familles ne doivent pas remettre en question les droits fondamentaux, entre autres l'égalité, la non-discrimination et la protection, consentis à tous les élèves du Québec par la Charte des droits et libertés de la personne, la Loi sur l'instruction publique et d'autres lois. Cette balise doit cependant être interprétée avec nuance pour tenir compte, d'une part, de l'exercice graduel des droits que le législateur a consentis aux mineurs et du droit des parents de choisir le type d'éducation qu'ils désirent pour leurs enfants, droits garantis par diverses chartes et pactes internationaux, et, d'autre part, de la nécessité de ne pas confondre une atteinte directe à l'égalité ou à la protection avec une simple pratique jugée inacceptable sur le plan des valeurs par le personnel scolaire mais qui ne contrevient pas aux lois ni aux chartes. C'est ainsi, par exemple, que le simple port du hijab ne peut être interdit dans les écoles québécoises, mais que toute pratique qui viserait à ce que les filles et les garçons n'aient pas accès aux mêmes services éducatifs, ou qui aurait cet effet, doit l'être⁸.

La recherche d'un équilibre entre la reconnaissance du pluralisme et la nécessité d'assurer un cadre commun minimal à la vie scolaire et, à long terme, à la vie en société implique également que les ajustements proposés ne doivent pas enfreindre les lois et règlements relatifs à l'éducation au Québec qui s'appliquent à l'ensemble des milieux. Cependant, on doit tenir

compte du fait qu'à l'opposé des droits fondamentaux ces dispositions n'ont pas toutes la même nature contraignante : plusieurs définissent clairement la marge de manœuvre locale quant à leur caractère «prescriptif» ou font même de la prise en considération de la diversité des effectifs scolaires une obligation. C'est ainsi, par exemple, que, s'il n'est pas permis d'exempter les élèves du cours d'éducation sexuelle, sauf dans des cas limites dont les exigences apparaissent difficiles à atteindre pour des parents nouvellement arrivés au Québec ou peu scolarisés, l'adaptation de cette matière à la diversité des valeurs culturelles et religieuses relatives à la sexualité est non seulement permise, mais fortement suggérée.

Finalement, on devrait tenir compte également des contraintes financières et organisationnelles des établissements afin d'éviter que les ajustements consentis ne viennent remettre en question la capacité du personnel scolaire de remplir les divers mandats qui lui sont impartis. Cette notion de «contrainte excessive» ne doit toutefois pas justifier l'immobilisme ou le refus d'adaptation. En effet, le concept même d'accommodement raisonnable ou de «raisonnabilité» de l'ajustement suppose la bonne foi de part et d'autre. Il convient de souligner que la recherche de compromis mutuellement acceptables est la responsabilité des deux parties, autant celle qui demande d'être exemptée des normes institutionnelles que celle qui représente l'établissement d'enseignement.

Le Ministère, qui a déjà produit, pour le secteur des jeunes, un module de formation sur la prise en considération de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire (incluant une analyse des marges de manœuvre relatives aux demandes parmi les plus courantes)⁹, s'engage

8. Les ajustements consentis, faut-il le souligner, ne doivent pas entraver le droit des filles et des femmes à l'éducation en toute égalité.

9. Le Ministère publiera, en 1999, une version de ce module, adaptée au secteur de l'éducation des adultes.

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 et des droits de la jeunesse du Québec et le Conseil du statut de la femme.

7. Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise.

Les enseignants et les enseignantes de même que les autres membres des établissements d'enseignement jouent un rôle capital dans l'implantation et la réussite de tout projet du milieu scolaire. Ces personnes constituent le moteur d'un processus de scolarisation et de formation réussi, et leur collaboration est essentielle à la mise en œuvre 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 du 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 de nouvelles préoccupations ont émergé : formation et adhésion aux valeurs communes, prise en considération appropriée de la diversité, scolarisation des élèves immigrants et immigrantes en difficulté d'intégration scolaire, plus grande efficacité d'intervention, etc. Des défis se posent également dans le secteur de l'éducation des adultes où la formation interculturelle offerte au personnel est limitée. Des activités de sensibilisation et de formation pour le personnel sont organisées dans plusieurs

collèges, mais elles ne suffisent pas à répondre à l'ensemble et à la diversité des besoins.

Il est essentiel que le personnel des établissements d'enseignement 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 des écoles, des centres d'éducation des adultes et de formation professionnelle, ainsi que des collèges, et ce, dans toutes les régions du Québec. Tout ce personnel doit avoir les connaissances, les habiletés et les attitudes appropriées pour relever ces défis éducatifs.

Par ailleurs, étant donné que l'intégration, 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 pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; 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, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, 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 l'élaboration 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.

Dans les collèges, on encouragera le personnel à se prévaloir des possibilités de formation continue qui existent déjà pour mieux intervenir auprès d'une population diversifiée sur le plan ethnique. Dans le cas de la formation des enseignants et des enseignantes, on s'emploiera à y intégrer des contenus permettant de former l'ensemble des élèves, tous milieux confondus, aux valeurs communes du Québec, qui incluent l'ouverture à la diversité notamment ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

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 à faible densité ethnique. Cette préoccupation devra être présente dans l'ensemble de la formation théorique et pratique.

8. La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire.

Les établissements, les commissions scolaires, les collèges et le ministère de l'Éducation doivent se préoccuper de la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi leur personnel. Il y va de nos grands objectifs de société de viser à l'équité

sociale et de combattre l'exclusion et la discrimination sous toutes leurs formes. Il importe que les personnes venant des divers groupes ethniques se sentent reconnues et incluses dans la société québécoise, et qu'elles aient accès aux divers corps d'emploi du monde scolaire. En même temps, cela reflétera plus justement la composition du tissu social.

D'autre part, 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 le sentiment d'appartenance au Québec. Ces retombées ne sont pas bénéfiques uniquement pour les élèves immigrants et immigrantes, mais aussi pour l'ensemble des élèves et du personnel de l'établissement 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 ou le collège doit pouvoir compter dans ses rangs des individus d'origines diverses, et ce, même dans les milieux dits homogènes. Cela ne signifie pas toutefois que chaque établissement d'enseignement doive se fixer l'objectif de représenter proportionnellement, parmi son personnel, les différentes origines ethniques de ses élèves. La représentation ne doit pas être liée à la présence d'élèves d'autres origines dans un établissement donné, mais plutôt à la diversité ethnoculturelle même de la société québécoise prise dans son ensemble.

La représentation de cette diversité concrétise le discours sur l'acceptation et l'intégration et peut contribuer au rapprochement de personnes de différentes cultures. Elle doit constituer une priorité pour le milieu scolaire, qui s'efforce d'atteindre un pluralisme actif et visible, tout en reconnaissant l'obstacle que représente le

manque de candidats et de candidates qualifiés d'origines diversifiées aux postes d'enseignants et d'enseignantes.

Le milieu scolaire devra prendre les moyens nécessaires pour tenir compte de cette priorité à l'occasion du renouvellement – d'ailleurs déjà en cours – d'une partie du personnel scolaire dans les prochaines années. Il conviendra de se soucier aussi des processus de mutation et de promotion du personnel au sein des établissements, pour seconder l'embauche qui demeure la principale voie pour accroître la représentation de la diversité ethnoculturelle.

Par conséquent, il apparaît approprié de demander, d'une part, aux commissions scolaires et aux collèges 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 établissements, même les plus homogènes, et, d'autre part, au milieu scolaire de faire 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 le système scolaire québécois pour prendre en considération la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de son effectif. 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, dont 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. En ce sens, la présente politique détermine des orientations précises qui couvrent de nombreux champs d'intervention : la prise en charge de l'intégration des élèves immigrants et immigrantes nouvellement arrivés au Québec; la réussite des élèves en difficulté d'intégration scolaire; la collaboration entre l'établissement d'enseignement, d'une part, et la famille et la communauté, d'autre part; l'apprentissage continu de la langue publique commune qu'est le français et la valorisation de cette langue en tant que véhicule de culture; l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans l'ensemble des programmes d'études et dans la vie scolaire; la formation initiale et continue du personnel scolaire en matière d'éducation interculturelle et d'intervention en contexte pluriethnique; la représentation de la diversité ethnoculturelle parmi ce personnel.

Ce qui est proposé par ces orientations, c'est donc une démarche globale d'intervention qui touche aux différents aspects du curriculum et de la vie scolaire. L'intégration et l'éducation interculturelle ne relèvent pas de l'enseignement d'une matière en particulier ni de la mise en œuvre de moyens isolés, aussi stimulants paraissent-ils. Ce sont plutôt des objectifs transversaux qu'il convient d'avoir en vue et de poursuivre à tous moments et dans tous les aspects du processus d'éducation.

Il va sans dire également que les orientations deviennent, par leur diversité, 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 et chacune 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 et chacune aura apporté sa contribution à l'œuvre collective de renouveau qui doit caractériser l'école québécoise.

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).
- LEBLANC, Mona. *Pour une révision du code de vie à l'école secondaire*, Montréal, Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1996, 87 p.

- 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 DU STATUT DE LA FEMME. *Diversité culturelle et religieuse : recherche sur les enjeux pour les femmes*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1997, 55 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), CONSEIL DU STATUT DE LA FEMME. *Droits des femmes et diversité : avis du Conseil du statut de la femme*, Québec, Conseil du statut de la femme, 1997, 79 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), CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *L'école, une communauté éducative. Voies de renouvellement pour le secondaire*, avis à la ministre de l'Éducation, Sainte-Foy, Conseil supérieur de l'éducation, 1998, 66 p.
- QUÉBEC (GOUVERNEMENT), GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM. *Réaffirmer l'école*, rapport du Groupe de travail, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, 151 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 manœuvre. 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. *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, 40 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 DE L'ÉDUCATION. *Guide d'information à l'intention des conseils provisoires. Le statut des écoles et les services confessionnels dans les commissions scolaires linguistiques*, Québec, ministère de l'Éducation, 1997, 5 p.
- 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.
- UNESCO, COMMISSION INTERNATIONALE SUR L'ÉDUCATION POUR LE VINGT ET UNIÈME SIÈCLE. *L'éducation, un trésor est caché dedans*, Paris, UNESCO et Éditions Odile Jacob, 1996, 311 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

KOMATSOU LIS, Angelo

Directeur régional, Commission des écoles protestantes du Grand Montréal

LAVOIE-GAUTHIER, Lise

Directrice, regroupement 2, Commission des écoles catholiques de Montréal

LEMAY, Denyse

Professeure, cégep Bois-de-Boulogne

McANDREW, Marie

Directrice, Centre Immigration et métropoles, Université de Montréal

MÉLOUL, 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, Émilio

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

SAINT-MAURICE, Yves

Directeur général, Commission scolaire des Chutes-de-la-Chaudière

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

Division 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 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