



Symposium international sur l'interculturalisme

DIALOGUE QUÉBEC-EUROPE

Montréal

Du 25 au 27 mai 2011

L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites

Contribution au chapitre 5 :
Pratiques interculturelles en éducation

Marie McAndrew

Professeure titulaire

Département d'administration et fondements de l'éducation

Faculté des sciences de l'éducation

Université de Montréal

Notice biographique

Marie McAndrew est professeure titulaire au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. De 1989 à 1991, elle a été étroitement associée à l'élaboration et à la diffusion de l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration Au Québec pour bâtir ensemble.

De 1996 à 2002, elle a été directrice d'Immigration et métropoles, le centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine. De 1993 à 2004, Marie Mc Andrew a coordonné le Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE). Depuis juin 2003, elle est titulaire de la Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal et s'est vu octroyer en juin 2006, une Chaire de recherche du Canada, niveau 1, par le CRSH.

En juin 2005, elle a reçu le Prix québécois de la citoyenneté Jacques-Couture pour le rapprochement interculturel, en reconnaissance de l'impact de son engagement en matière de recherche et de dissémination sur le développement de politiques publiques mieux adaptées à la réalité pluraliste. Elle a siégé également au Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, créé par le ministre de l'Éducation du Québec en octobre 2006. Elle a aussi été membre du comité-conseil de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles en 2007-2008.

L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les limites

Résumé

Dans un contexte de diversification ethnoculturelle de leurs publics, les institutions éducatives des pays d'immigration explorent aujourd'hui diverses avenues leur permettant de concilier leurs mandats de socialisation à des valeurs communes, de respect de la diversité, de promotion de l'harmonie entre les groupes et de soutien à l'égalité des chances et des résultats. Dans ce chapitre, nous prenons comme cas de figure l'adaptation à la diversité des institutions scolaires francophones québécoises, en accordant une importance toute particulière à la scolarité obligatoire, primaire et secondaire, étant donné son caractère intensif et universel. Pour ce faire, nous décrivons dans un premier temps, les encadrements normatifs balisant l'action du système scolaire en matière d'intégration des nouveaux arrivants et d'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves ainsi que certains éléments du débat social à cet égard. Dans un deuxième temps, nous donnons un aperçu des politiques, programmes et interventions menés dans ce champ. Finalement, en nous basant sur les conclusions d'un champ de recherche très dynamique, nous présentons un bilan du chemin parcouru au cours des trente dernières années, tout en tentant de comprendre les dynamiques qui expliquent la persistance de certains obstacles et l'émergence de nouveaux défis.

L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les limites

INTRODUCTION

Qu'elles vivent ou non un dynamique complexe de rapports ethniques, toutes les sociétés qui reçoivent des immigrants vivent des défis communs. Il s'agit, d'une part, d'assurer l'intégration des nouveaux arrivants sur les plans linguistique, social et économique et, d'autre part, de soutenir la nécessaire transformation de la société réceptrice. Ces deux objectifs ont suscité des débats nombreux et récurrents depuis une trentaine d'années, aux États-Unis comme au Canada, entre autres en éducation. Pour les élèves issus de l'immigration et leurs familles, la scolarisation représente souvent la principale voie de mobilité sociale, d'où l'importance d'une prise en compte de la diversité qui permet d'actualiser l'égalité des chances. Mais l'école est également le lieu où s'élabore la culture de demain et où se définissent les identités et les attitudes des futurs citoyens. La place respective que doivent y occuper les langues et les héritages des uns et des autres ainsi que les valeurs civiques communes exige donc la recherche d'un équilibre, difficile à trouver et toujours à redéfinir.

Le cas québécois est particulièrement intéressant à cet égard. Résolument inscrite dans la modernité par son engagement actif en faveur de l'immigration et sa recherche d'une voie de conciliation entre l'assimilation et le multiculturalisme, la société québécoise connaît une certaine fragilité qui complexifie les défis vécus en matière d'intégration linguistique, scolaire et sociale des nouveaux arrivants. De plus, le rapport à la diversité, du moins au sein de la communauté francophone, y est plus récent que dans d'autres contextes nord-américains. Ces réalités sont à l'origine d'un dynamisme remarquable en matière de politiques, de programmes et d'interventions, mais suscitent également nombre d'inquiétudes.

Bien que l'école anglaise au Québec soit également un espace de diversité culturelle, notre analyse portera sur l'école de langue française que fréquentent 90 % des élèves québécois et, désormais, la forte majorité des élèves allophones ou issus de l'immigration¹.

¹ En vertu de la loi 101, en plus des anglophones de longue date, l'école anglaise reçoit essentiellement des élèves issus des communautés culturelles anciennes majoritairement de troisième génération ou plus. Cependant, la

LES GRANDS ENCADREMENTS

La politique d'immigration et ses incidences sur l'école

Plus que toute autre province canadienne, le gouvernement québécois a voulu assumer, depuis la fin des années 1960, un rôle majeur en matière d'immigration, une juridiction de compétence partagée entre le fédéral et les provinces en vertu de la Constitution canadienne. Les facteurs à l'origine de cet intérêt sont sensiblement les mêmes que ceux qui ont présidé au développement de la politique linguistique, entre autres le degré d'assimilation des immigrants à la communauté anglophone et ses conséquences sur l'équilibre démographique à Montréal. Mais on peut y voir, dès l'origine, un projet de construction de la nation concurrent à celui du gouvernement canadien, qui allait devenir de plus en plus explicite au fil du temps. Ainsi à travers une série d'accords qui ont culminé avec l'Accord Canada/Québec en matière d'immigration, le Québec a graduellement acquis le contrôle de l'immigration sélectionnée (qui compte aujourd'hui pour 60 % du mouvement total) et la responsabilité exclusive de l'intégration linguistique et économique des nouveaux arrivants.

L'action québécoise en matière d'immigration, très similaire à celle du gouvernement canadien, est caractérisée par trois éléments (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 1990, 2008; Mc Andrew, 2007). Tout d'abord, face aux conséquences économiques appréhendées du déficit démographique et du vieillissement de la population, une augmentation graduelle des niveaux devant éventuellement assurer au Québec 25 % de l'immigration totale au Canada est visée. Actuellement, le gouvernement québécois est très loin du compte, puisqu'il n'a reçu, en 2006, que 17,8 % de l'immigration canadienne. Toutefois, avec quelque 40 000 immigrants en moyenne depuis cinq ans pour une population de 7 millions, le Québec connaît un taux d'immigration significatif (voir Tableau 1).

transformation des institutions anglophones face à la nouvelle donne linguistique au Québec, entre autres par la mise sur pied des écoles d'immersion française, justifierait en elle-même une étude de cas.

Tableau 1
Taux d'immigration brut dans diverses juridictions* (2007)

Pays	Pourcentage
Canada	0,72
▪ Québec	0,59
États-Unis	0,35
▪ Californie	0,63
▪ New York	0,70
Australie	0,67

* Mesuré à partir des seules admissions permanentes sur la population totale.

La sélection de l'immigration est définie comme l'arbitrage d'objectifs divers : recrutement d'une immigration francophone, contribution de l'immigration au développement économique, soutien à la réunification familiale et engagement à une solidarité internationale accrue. Cette complexité induit des flux migratoires très diversifiés, tant en ce qui concerne la compétence linguistique que l'origine nationale. En effet, la connaissance du français ne constitue pas un critère éliminatoire de la grille de sélection, même si la proportion des personnes connaissant le français s'élève aujourd'hui à plus de 60 %. De plus, l'immigration provient désormais à plus de 80 % d'autres régions que l'Amérique du Nord et l'Europe. Les cinq plus importants pays (Algérie, Chine, France, Maroc, Roumanie) comptent pour moins de 38 % des entrées, ce qui explique l'hétérogénéité qu'on retrouve dans la plupart des classes multiethniques. Finalement, tout comme la Politique canadienne, la Politique québécoise vise l'établissement permanent. La citoyenneté est ainsi acquise très rapidement (trois ans), ce qui contribue au poids politique important dont disposent les minorités dans la société comme à l'école.

Sous l'effet cumulatif des vagues d'immigration, la clientèle scolaire (Mc Andrew, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006) compte aujourd'hui quelque 116 500 élèves dont la langue maternelle n'est ni l'anglais ni le français ni une langue autochtone, soit 10,7 % des effectifs totaux. En ce qui concerne les élèves issus de l'immigration, soit ceux qui sont nés à l'étranger ou dont au moins un parent est né à l'étranger, qui peuvent avoir le français ou l'anglais comme langue maternelle tout comme d'autres langues, ils sont aujourd'hui au nombre de 206 125, soit quelque 19,1 % des effectifs totaux.

Dans les écoles francophones de Montréal, étant donné la concentration de l'immigration et l'exode des natifs vers les banlieues et l'école privée, les élèves qui n'ont pas le français comme langue maternelle représentent 46 % de la clientèle scolaire (dont 7 % d'anglophones, la plupart de première ou de deuxième génération) et les élèves issus de l'immigration, 51 %. Ceci situe la métropole dans la moyenne des grandes villes canadiennes et américaines (voir Tableau 2). Plus d'un tiers des établissements ont une clientèle majoritairement issue de l'immigration et un peu moins d'un sur dix connaît des taux qui dépassent les 75 %. Toutefois, étant donné le profil socioéconomique très diversifié des immigrants, les écoles multiethniques et la défavorisation ne sont pas systématiquement corrélées dans la région de Montréal.

Tableau 2
Pourcentage d'élèves n'ayant pas le français (Québec) ou l'anglais (Canada, USA)
comme langue maternelle ou langue d'usage dans quelques grandes villes
nord-américaines*

Montréal Écoles françaises (2008)	Toronto Écoles anglaises (2008)	Vancouver Écoles anglaises (2008)	New York (2008)	Los Angeles (2006)
46,0 %	52,2 %	37,0 %	41,8 %	59,0 %

* Langue maternelle : Montréal, Toronto, Vancouver. Langue d'usage à la maison : New York. Élèves ayant été inscrits au programme *English Learners* durant leur scolarité : Los Angeles

L'interculturalisme et l'éducation interculturelle : un engagement normatif de longue date

Suite à la réaffirmation de son statut de majorité et à son engagement en faveur d'une immigration accrue, la communauté francophone a eu à définir sa position normative face au pluralisme accru des institutions publiques et de la société civile. L'interculturalisme québécois peut être caractérisé comme la recherche d'une troisième voie entre le multiculturalisme canadien, dénoncé comme essentialisant les cultures et les isolant les unes des autres, et le républicanisme français qui, par sa relégation de la diversité dans l'espace privé, est peu compatible avec l'idéal de reconnaissance du pluralisme, largement partagé au Québec (Juteau, Mc Andrew et Pietrantonio, 1998; Salée, 2007).

Dans les années 1980, dans la foulée de la *Politique québécoise de développement culturel et d'Autant de façons d'être Québécois*, on privilégie une approche de rapprochement

interculturel entre individus dont l'appartenance à des groupes distincts est prise pour acquise. Une culture de convergence fondée sur une centralité liée à la culture francophone traditionnelle et moderne était appelée à s'enrichir des contributions des *communautés culturelles*.

Avec l'*Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*, adopté en 1990 mais qui est toujours en vigueur, commence à émerger une reconnaissance plus grande du métissage identitaire conséquent aux changements des années 1980. Le pluralisme est ainsi présenté comme une caractéristique fondamentale de la culture québécoise et son expression comme un droit dont peuvent bénéficier les Québécois de toutes origines. Ceux-ci doivent cependant respecter des limites communes, entre autres, « la nécessité de l'échange intercommunautaire et le respect des valeurs démocratiques fondamentales ». Parmi celles-ci, l'égalité des sexes, le respect du droit des enfants, la non-violence ainsi que les choix de société du Québec, entre autres en matière linguistique, sont spécifiquement nommés. L'énoncé prend également position en faveur de la participation et la contribution égalitaire de tous les citoyens et plus particulièrement de ceux issus de l'immigration.

En milieu scolaire, il aura fallu attendre jusqu'en 1998 pour que le ministère de l'Éducation rende publique une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* où le rapport à la diversité soit clairement circonscrit (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998; Mc Andrew, 2001). On y définit l'éducation interculturelle comme le savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. La valorisation normative de la prise en compte de la diversité y est significative et les limites à cet égard sont sensiblement les mêmes que celles qu'on retrouve dans l'Énoncé de 1990, soit la protection des droits individuels des élèves, la fonctionnalité des établissements ainsi que les choix linguistiques du Québec. Le document se distingue par son traitement complexe du concept de culture. On incite les enseignants à ne pas ériger la différence comme un *en soi*, mais à considérer l'origine comme un des facteurs qui peut influencer l'intégration et la réussite scolaire.

En matière d'éducation interculturelle, la *Politique* insiste tout particulièrement sur trois enjeux : la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les différents corps d'emploi, la formation et le perfectionnement des maîtres ainsi que la transformation pluraliste du curriculum formel et réel. La troisième orientation a suscité davantage de débats. L'énoncé original qui

postulait que « l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse doit se traduire dans l'ensemble du curriculum et de la vie scolaire » a été atténué suite à la consultation. L'énoncé définitif se lit donc désormais : « 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 ». Cette tension entre valeurs communes et reconnaissance de la diversité peut d'ailleurs être constatée dans tout le document qui a fait l'objet d'une réécriture, largement cosmétique, pour répondre à la sensibilité particulière des secteurs plus nationalistes de la société.

Bien que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* ait été adoptée il y a plus de dix ans, le discours gouvernemental n'a pas été remis en question ni actualisé. Les principes mis de l'avant continuent d'encadrer l'action du ministère et d'influencer significativement divers énoncés développés par les commissions scolaires où se concentrent la majorité des clientèles issues de l'immigration. Cependant, alors qu'on visait à étendre la préoccupation relative à la diversité aux milieux qui ne la vivent pas quotidiennement, le bilan à cet égard est limité. En dix ans, seules six commissions scolaires de l'extérieur de Montréal ont adopté une politique d'éducation interculturelle et, pour l'essentiel, il ne s'agit pas de milieux homogènes, mais de milieux que la diversité a rejoints sous l'effet de l'étalement urbain ou d'une certaine régionalisation de l'immigration.

LE DÉBAT SOCIAL

Langue et intégration scolaire des immigrants

Avant l'adoption de la Loi 101 en 1977, les nouveaux arrivants avaient tendance à choisir très majoritairement l'école de langue anglaise à plus de 80 % et ce, tant à cause de la dominance économique de l'anglais que d'une certaine fermeture des institutions francophones à la diversité. Leurs choix de scolarisation ont donc été au cœur du débat linguistique des années 1970 qui a opposé les partisans d'une fréquentation obligatoire de l'école française à ceux du libre choix. Les premiers, massivement mais non exclusivement issus des milieux nationalistes, faisaient valoir l'importance d'une maîtrise de la langue commune du Québec et d'une scolarisation partagée dans le processus d'intégration. Les seconds, qui regroupaient la presque totalité de la communauté anglophone ainsi qu'une large tranche des populations immigrantes,

faisaient valoir que l'apprentissage du français pouvait être réalisé à travers le réseau anglais ou des écoles bilingues et n'acceptaient pas l'aspect coercitif de la législation (Mallea, 1977; Levine, 1990).

Quoi qu'il en soit, la question a été tranchée par l'adoption de la Charte de la langue française qui a comme objectif de faire du français la langue normale et habituelle de la vie publique. La loi a fait de la fréquentation de l'école de langue française une obligation pour tous les élèves, tant francophones qu'allophones, en préservant, pour l'essentiel, le droit historique de la communauté anglophone et des communautés immigrantes anglicisées dans le passé à fréquenter des écoles des institutions de langue anglaise. Plus de 80 % des élèves allophones et plus de 90 % des élèves immigrants sont donc inscrits aujourd'hui dans des établissements du réseau français. De plus, celui-ci est désormais davantage multiethnique, du moins à Montréal, que le réseau anglais (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008).

La place de la langue dans le débat sur l'intégration scolaire des immigrants a toutefois eu tendance à décroître depuis 1977 (Larose, 2001; Mc Andrew, 2002a et b). Jusqu'à la fin des années 1980, l'inquiétude porte sur la résistance active ou passive des immigrants à fréquenter l'école de langue française ou à apprendre le français. D'autres questionnent le statut réel de cette langue au sein des nouvelles écoles multiethniques. Cependant, un consensus, corroboré par les résultats aux examens ministériels, s'installe graduellement en ce qui concerne la connaissance et la maîtrise de la langue par les jeunes immigrants. De plus, l'évolution des flux migratoires, où les groupes plus francophiles tels les Haïtiens, les Vietnamiens ou les Latino-Américains dominant désormais, contribue à diminuer la résistance à la fréquentation de l'école française.

Au début des années 1990, le débat se déplace vers la question des usages linguistiques des jeunes immigrés et des rapports qu'ils entretiennent avec le français. Trois questions seront centrales : l'impact de la concentration ethnique sur le climat linguistique des écoles, le choix de la langue de scolarisation au cégep² (lequel n'est pas soumis à la Loi 101) ainsi que le degré où

² Le système scolaire québécois prévoit entre l'éducation secondaire, qui se termine théoriquement à 16 ans, et l'éducation universitaire, une structure intermédiaire nommée CÉGEP (Collège d'enseignement général et professionnel) qui reçoit, pour l'essentiel, les élèves âgés de 16 à 18 ans. Ce type d'établissement s'apparente

les usages globalement favorables au français en milieu scolaire auront un impact sur les pratiques linguistiques à plus long terme. Bien que nombre de recherches et de rapports viennent apporter des constats plutôt positifs en ces matières, la controverse demeure vive jusqu'à la fin de la décennie 1990. Celle-ci voit, en effet, l'arrivée relativement importante de jeunes immigrants anglophones ou anglophiles suite, entre autres, à la situation politique en Asie du Sud et à Hong-Kong. De plus, nombre de porte-parole nationalistes continuent de privilégier des indicateurs plus substantifs où les résultats sont moins clairs, tels la langue de la vie privée ou la poursuite de la scolarisation en français au collégial. Ils considèrent, en effet, que ce sont ces données qui permettent d'augurer des comportements futurs des nouveaux arrivants.

Dans les années 2000, sous l'effet conjugué d'une vague sans précédent d'immigration maghrébine francophone et du contexte international consécutif aux événements du 11 septembre 2001, le débat linguistique perd de son importance. C'est la question culturelle, surtout religieuse, qui occupe l'essentiel de l'intérêt médiatique et des préoccupations de l'opinion publique. Les études sur l'intégration linguistique, en milieu scolaire comme dans la société plus large, se font également plus rares, ce qui n'implique pas pour autant que l'inquiétude à cet égard soit disparue, tout particulièrement sur le terrain.

La place de la diversité culturelle et religieuse à l'école

Depuis plusieurs années, le Québec est engagé dans une controverse animée sur son identité et la place que la diversité devrait y occuper, caractérisée comme la crise des *accommodements raisonnables*³. Amorcé suite au jugement de la Cour suprême sur le port du kirpan à l'école publique en avril 2006, ce débat s'est élargi à bien d'autres enjeux identitaires, entre autres à l'automne 2008, lors des audiences de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles, créée par le gouvernement québécois pour gérer la crise (Bouchard et Taylor, 2008; Maclure, 2008).

aux *community colleges* américains, bien qu'en vertu des normes internationales il ne soit pas considéré comme appartenant à l'éducation postsecondaire.

³ C'est par ce concept, aujourd'hui largement galvaudé, que la jurisprudence canadienne désigne les exceptions, consenties par les institutions publiques et privées, à des personnes handicapées ou appartenant à des minorités, sur lesquelles des normes et pratiques apparemment neutres ou universelles ont un effet de discrimination indirecte.

En ce qui concerne l'adaptation de l'école à la diversité, deux enjeux, portés par des groupes distincts, ont été largement débattus. Chez les partisans d'une laïcité stricte « à la française », c'est la question du voile islamique qui a été le plus souvent soulevée. On aurait pu croire que la controverse majeure qu'a connue le Québec en 1995 avait permis de créer un relatif consensus sur une tolérance de ce symbole dans les limites définies par la Commission des droits de la personne et de la jeunesse, telles l'accès égal aux activités scolaires et le libre choix de l'élève ou du parent s'il s'agit d'un jeune enfant. En 2008, ces éléments sont effectivement repris dans les mémoires rédigés par les instances scolaires, mais encore largement absents des témoignages des simples citoyens qui établissent souvent un lien direct entre l'oppression de la femme musulmane et le port du voile. De plus, suite au relatif succès en matière de recrutement de maîtres et de futurs maîtres de toutes origines, le port de signes religieux par le personnel enseignant figure désormais au premier plan des préoccupations. L'ouverture de la Commission à cet égard a d'ailleurs suscité nombre de commentaires négatifs.

Quant aux partisans du retour à une identité traditionnelle, leur cheval de bataille a plutôt été le nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, point culminant d'un processus de laïcisation, amorcé en 1998 par la transformation des commissions scolaires confessionnelles en commissions scolaires linguistiques. Ce cours a remplacé l'enseignement catholique et protestant ainsi que l'enseignement moral qui constituait la seule voie de rechange pour les immigrants non chrétiens. On a reproché à ce programme d'aborder toutes les religions sur un pied d'égalité, ce qui ne refléterait pas le caractère central de la religion catholique dans le développement du Québec, ni même son poids démographique actuel. De plus, on a fait valoir que l'enseignement culturel des religions pouvait constituer une atteinte à la liberté religieuse des jeunes enfants, puisque ceux-ci ne seraient pas en mesure de distinguer les faits rapportés sur diverses religions des croyances que leurs parents désirent les voir adopter.

Cependant, à travers l'ensemble des mémoires et des prises de position publiques, le rôle de l'éducation dans la transformation identitaire au Québec apparaît comme globalement positif. Même les intervenants les plus inquiets ou négatifs mentionnaient souvent que la génération des enfants de la Loi 101 ne leur ressemblait guère, car eux avaient vécu dans la diversité. Plusieurs jeunes sont d'ailleurs venus rappeler leurs aînés à davantage de modération dans leurs propos.

LES PROGRAMMES ET LES INTERVENTIONS

L'accueil des nouveaux arrivants

À l'opposé du modèle canadien anglais dominant d'insertion directe en classe régulière avec soutien linguistique, le Québec a fait le choix d'un modèle de classe d'accueil fermé. Dès la création des premières classes d'accueil en 1969, on a considéré que l'apprentissage du français par les immigrants nécessitait une approche systématique et structurée et non une simple exposition à la langue dans le cadre de la classe régulière, comme cela suffit souvent lorsque celle-ci est clairement dominante. L'enseignement du français dans les classes d'accueil qui bénéficient d'un ratio maître/élèves réduit est bien développé et inclut une sensibilisation à la réalité et aux codes culturels de la société d'accueil. En région, lorsque le nombre d'élèves n'est pas suffisant, les élèves allophones fréquentent les classes régulières mais bénéficient de mesures supplémentaires de soutien linguistique. En 2006, quelque 14 000 élèves, résidant à plus de 88 % à Montréal, fréquentaient une classe d'accueil ou recevaient des mesures de soutien linguistique (Mc Andrew, 2001; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007).

Par ailleurs, jusqu'à tout récemment, aucun rôle n'était reconnu aux langues d'origine dans les mesures d'apprentissage du français pour les nouveaux arrivants (Armand et Dagenais, 2005; Mc Andrew, 2009). Cependant, depuis 1977, le Québec offre un programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) destiné aux élèves allophones maîtrisant déjà le français. À l'époque, on voulait envoyer un message aux communautés d'implantation plus ancienne que le multilinguisme serait valorisé en complémentarité avec les efforts de promotion du français. Cet enseignement, qui regroupe aujourd'hui quelque 7 000 élèves dans 14 langues, s'est relativement peu développé, à cause des résistances de certains enseignants et des parents allophones les plus engagés qui choisissent plutôt d'inscrire leurs enfants dans les écoles privées trilingues qui sont largement financées au Québec. De plus, le programme n'est pas bien ciblé. Alors que la littérature insiste sur les liens entre l'apprentissage de la langue d'origine et la maîtrise de la langue d'accueil, le PELO n'est pas offert aux élèves nouveaux arrivants et vise les élèves du primaire, alors que les problèmes de maîtrise du français se posent plutôt au secondaire.

Suite à la publication de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* en 1998, on a assisté à une évolution des programmes et interventions en matière d'accueil. La nécessité à cet égard s'est imposée quand on a constaté la tendance à l'allongement de la durée de séjour en classe d'accueil, initialement prévue pour dix mois, ce qui suscitait des inquiétudes quant à l'intégration sociale des élèves nouveaux arrivants. Sans que la formule de classes d'accueil soit remise en question, divers modèles novateurs ont donc été explorés ces dernières années afin de favoriser une plus grande intégration des nouveaux arrivants à la classe régulière. Il peut s'agir de l'immersion partielle dans des matières qui exigent moins sur le plan linguistique, d'un *team teaching* entre les enseignants de classes d'accueil et de langue d'origine ou encore d'une insertion en classe régulière avec soutien linguistique. Des expériences de mise en valeur du patrimoine linguistique des élèves dans la classe régulière sont également tentées, dans la foulée du mouvement européen de l'éveil aux langues.

L'adaptation au pluralisme

Une analyse du programme de formation primaire et secondaire de l'école québécoise a montré que les points d'entrée pour une éducation interculturelle, antiraciste ou à la citoyenneté étaient nombreux, ce qui ressort tant de l'énoncé des orientations générales que du descriptif détaillé des compétences, des domaines de formation et des contenus d'apprentissage des diverses disciplines (Ministère de l'Éducation du Québec, 1997, 2001, 2004; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2005). C'est dans le domaine *Vivre ensemble et citoyenneté*, dont découle l'enseignement de la géographie, de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté, que l'on retrouve le plus grand nombre d'engagements liés à une éducation à la diversité. De plus, les trois programmes disciplinaires comportent une compétence commune, *s'ouvrir à la diversité des sociétés*. D'autres domaines généraux, comme ceux *des médias, de l'environnement et de la consommation*, comportent des éléments liés à l'éducation interculturelle, tels la prise de conscience de l'interdépendance des peuples et les conséquences de la mondialisation sur la répartition des richesses ou encore la capacité de reconnaître des messages médiatiques stéréotypés. L'apport à la formation interculturelle passe également par trois compétences qui doivent marquer tous les programmes, *exercer son jugement critique*, où la reconnaissance des préjugés et l'importance de relativiser ses opinions sont mises de l'avant, *structurer son identité*, où l'élève est appelé à reconnaître son enracinement dans sa propre culture et à accueillir celle

des autres et, enfin, *coopérer*, qui repose sur le respect des différences, la présence sensible à l'Autre et l'ouverture constructive au pluralisme et à la non-violence.

Par ailleurs, dans le cadre du nouveau cours d'éthique et de culture religieuse, bien que l'accent principal soit mis sur les traditions chrétiennes et autochtones, les élèves auront l'occasion d'être exposés aux autres grandes religions telles l'islam, le bouddhisme, l'hindouisme et le sikhisme. Le programme vise deux finalités complémentaires : reconnaître chacun des élèves dans leur appartenance ou leur non-appartenance à une tradition religieuse, d'une part, et favoriser le partage de valeurs et de projets collectifs dans une société pluraliste, d'autre part. Les élèves y apprendront à réfléchir sur des questions éthiques, à manifester une compréhension du phénomène religieux et, enfin, à pratiquer le dialogue avec des personnes qui ne partagent pas nécessairement leurs croyances.

Pour concrétiser des programmes aussi ambitieux, la production d'un matériel didactique exempt de biais et reflétant adéquatement la diversité s'impose. À cet égard, l'expérience québécoise, même si elle n'est pas sans limites, témoigne d'une évolution positive (Mc Andrew, 2001; Oueslati, 2008). Dès 1982, on a mis sur pied un processus d'approbation du matériel didactique visant à assurer la représentation et le traitement non discriminatoire des personnages appartenant aux minorités ethnoculturelles. L'objectif d'assurer une présence quantitative et d'éliminer les stéréotypes explicites a été rapidement atteint, soit dès la fin des années 1980. À partir de ce moment, c'est plutôt la question du traitement qualitatif de la diversité qui s'est posée, entre autres, celle des omissions et des biais ethnocentriques. Plusieurs études ont, en effet, montré, dans les années 1990, que bien que les manuels valorisaient généralement la diversité culturelle, celle-ci était souvent présentée de façon folklorique et comme extérieure au public-cible des manuels. L'apport des groupes minoritaires à la société québécoise était peu mis en valeur. Par ailleurs, certaines aires de civilisation non occidentales, entre autres l'arabo-musulmane, donnaient lieu à une présentation stéréotypée. On ne possède pas d'études générales sur l'évolution du traitement de la diversité culturelle, religieuse et ethnique dans le matériel didactique développé à la suite de la réforme. Cependant, un examen des manuels d'histoire permet de constater la présence accrue, d'une part, des sociétés et des cultures non occidentales sur le plan international et, d'autre part, des cultures autochtones et des groupes issus de l'immigration sur le plan national. De plus, une étude récente a relevé des progrès significatifs

dans le traitement de l'islam et du monde musulman, même si l'apport de la communauté musulmane au Canada et au Québec demeure encore insuffisamment souligné.

Les enseignants ont aussi besoin d'une formation qui leur permette de s'adapter pleinement à la nouvelle diversité. À cet égard, le bilan est plus partagé (Kanouté, Lavoie et Duong, 2004; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006). Depuis 1995, le ministère a fait de la sensibilisation à l'interculturel une exigence des programmes de formation initiale et, au sein du référentiel de compétences, au moins trois comportent des éléments d'une perspective interculturelle ou antiraciste. Les deux facultés des sciences de l'éducation des universités montréalaises de langue française offrent un certain nombre de cours obligatoires qui traitent de la diversité ethnique, des inégalités et des discriminations ainsi que du développement d'une pédagogie adaptée. D'autres cours, par exemple en didactique de l'histoire ou en enseignement du français auprès des allophones, abordent ces questions sans qu'elles n'en constituent le point principal. Toutefois, il existe un large consensus à l'effet que cet effort est insuffisant ou, du moins, que son impact sur les futurs maîtres n'est pas toujours probant. D'une part, les étudiants percevraient un manque de liens entre ces cours à thème et les cours axés sur les compétences psychopédagogiques ou disciplinaires qu'ils considèrent plus importants. D'autre part, les compétences en matière interculturelle ne seraient pas toujours relayées lors des stages, entre autres lorsque le maître d'accueil a une vision plus traditionaliste ou plus assimilationniste du rôle de l'école.

Le ministère, les commissions scolaires, diverses instances gouvernementales comme la Commission des droits de la personne et de la jeunesse et des organismes communautaires offrent aussi des activités de perfectionnement aux personnels en exercice. Celles-ci touchent des sujets tels que la communication interculturelle, l'intervention en milieu scolaire multiethnique, la prévention du racisme, les relations avec les parents ou encore l'accommodement raisonnable. Toutefois, aucune de ces formations n'est obligatoire et certains leur reprochent de toucher surtout des personnes convaincues qui font déjà des efforts importants d'adaptation à la diversité.

Par ailleurs, les mesures prises en vue d'augmenter la représentation des minorités au sein des facultés de formation des maîtres et, à plus long terme, du personnel enseignant des commissions scolaires commencent à porter fruit (Kanouté, Hohl et Chamlian, 2002). Cette

évolution positive s'explique en partie par les efforts consentis par ces diverses instances pour actualiser des plans d'accès à l'égalité en matière de recrutement ou d'emploi. Cependant, elles tiennent aussi au départ massif d'un grand nombre d'enseignants à la retraite et à la présence de plus en plus importante de francophones qualifiés dans l'immigration récente, dont plusieurs se reconvertissent vers l'enseignement lorsqu'ils rencontrent des difficultés à exercer le métier pour lequel leur formation initiale les a préparés.

LES RÉSULTATS

L'intégration linguistique

Le bilan de plus de trente ans d'interventions en matière d'intégration linguistique à l'école s'avère globalement positif (Mc Andrew, Jodoin, Pagé et Rossell, 2000; Mc Andrew, 2002a, 2006, 2008).

Ainsi par exemple, en ce qui concerne la maîtrise du français, une étude sur les cohortes qui ont commencé le secondaire de 1994 à 1996 montre que le pourcentage de réussite des élèves issus de l'immigration dans cette matière s'élève à 85,1 %, alors que celui de l'ensemble des élèves du Québec est de 89,6 %. Les résultats moyens se situent dans la même foulée, soit 73,4 % pour le groupe des jeunes d'origine immigrée et 76,2 % pour l'ensemble des élèves québécois. Deux limites à ces résultats doivent toutefois être signalées. D'une part, puisque l'épreuve est passée à la fin du secondaire, le taux de présence des élèves issus de l'immigration est déjà inférieur de 10 points à celui de l'ensemble de la population. De plus, l'épreuve ne mesure que partiellement la maîtrise complexe de la langue sur le plan scolaire, comme le démontrent d'autres recherches sur les compétences langagières des élèves ou les perceptions des enseignants qui identifient diverses lacunes.

En ce qui concerne les usages linguistiques à l'école, l'effet de francisation de la fréquentation scolaire semble bien établi. C'est ce que révèle une étude réalisée dans 20 écoles primaires et secondaires pluriethniques de Montréal en 1999, soit dans un contexte sociolinguistique nettement moins favorable que celui qui prévaut aujourd'hui. Au sein des écoles primaires, l'observation des échanges à caractère informel entre les élèves montre que le taux de français se situe entre 67,5 % et 99,7 % et dépasse même les 90 % dans six des écoles.

Au secondaire, même si la situation linguistique est plus complexe, le français occupe aussi la première place avec des taux de présence variant de 53,1 % à 98,4 %. Lorsqu'on exclut les langues d'origine, la force relative du français par rapport à l'anglais confirme également la tendance à la francisation. Au primaire, celle-ci varie de 70 % à 100 % et dépasse 90 % dans huit écoles. Au secondaire, les pourcentages respectifs sont de 59,9 % à 99,3 % et dépassent 80 % dans six écoles. Dans l'ensemble, l'usage linguistique constaté chez les élèves est nettement supérieur au niveau de francisation attendu, à savoir s'ils adoptaient les comportements linguistiques du groupe d'âge de leurs parents, tels que rapportés lors du recensement. Les entrevues avec les élèves ont aussi révélé que les approches de promotion du français les plus couronnées de succès se situent en complémentarité, et non en opposition, avec les compétences que possèdent déjà les élèves dans d'autres langues. En effet, si la valorisation du français et l'importance de son usage font l'objet d'un large consensus, les positions normatives favorables au plurilinguisme dominant, tant chez les allophones que les francophones.

Le choix de la langue d'enseignement au cégep a aussi été examiné avec beaucoup d'attention, puisque certains y voient une indication importante quant aux pratiques futures des jeunes. Les données à cet égard révèlent une évolution en dents de scie. À la fin des années 1980, période qui coïncidait avec l'accès de la première cohorte d'élèves allophones entièrement scolarisés en français, ceux-ci choisissaient un cégep de langue française à plus de 70 %. Durant la décennie qui a suivi, ce pourcentage a décliné systématiquement jusqu'à atteindre un niveau minimal de 53,6 % en 1986. Depuis, on note une augmentation régulière : le pourcentage de choix d'un cégep de langue française s'élevant, en 2006, à plus de 60 %. Toutefois, il n'existe pas de consensus sur le sens qu'il faut accorder à la popularité des cégeps de langue anglaise. Alors que certains s'en inquiètent, puisqu'ils voient là une tendance de fond, d'autres font valoir que ce choix est, d'abord et avant tout, stratégique. Ayant acquis une bonne maîtrise du français, les jeunes allophones iraient chercher au cégep des compétences en anglais que l'école de langue française, particulièrement non performante à cet égard, ne leur a pas permis d'acquérir.

En ce qui concerne l'impact à plus long terme de la scolarisation, une étude du Conseil de la langue française menée auprès d'un large échantillon de jeunes allophones ou anglophones de 20 à 35 ans a montré que 65 % de ceux qui avaient fréquenté une école de langue française utilisaient le français comme langue de leur vie publique de manière dominante, alors que ce

pourcentage ne s'élevait qu'à 36,5 % parmi les personnes scolarisées en anglais. De plus, ces résultats positifs n'incluent pas les jeunes immigrants de langue maternelle française, dont on a vu l'importance croissante au sein des flux. Les données sur la langue utilisée le plus fréquemment à la maison par les jeunes immigrants allophones de 15-25 ans, au recensement de 2006, montrent aussi que la francisation est plus poussée dans cette tranche d'âge que chez leurs aînés. Mais le maintien des langues d'origine ainsi que l'usage encore important de l'anglais permettent une lecture de la situation plus pessimiste par les personnes pour lesquelles le multilinguisme est synonyme d'anglicisation à plus long terme (Girard-Lamoureux, 2004; Statistiques Canada, 2007).

L'égalité des chances et la réussite scolaire

La question de l'égalité des chances et de la réussite a longtemps été le parent pauvre du débat sur l'intégration scolaire des jeunes issus de l'immigration au Québec. À partir des années 2000, toutefois, la question va occuper un plus grand espace dans le débat public. En effet, on possède désormais des données beaucoup plus précises qui viennent relativiser le constat positif jusqu'alors dominant. De plus, les milieux scolaires et communautaires ont pris davantage conscience de l'existence de problèmes, dans un contexte où une part importante de l'immigration, même sélectionnée, connaît une mobilité sociale descendante. En effet, 60 % des écoles défavorisées de l'île de Montréal sont aujourd'hui des écoles pluriethniques.

Une étude récente (Mc Andrew, 2006; Mc Andrew, Garnett, Ledent *et al.*, 2008) montre que, par rapport à l'ensemble de la population scolaire, les élèves nés à l'étranger ou dont les parents sont nés à l'étranger intègrent le secondaire avec davantage de retard et continuent d'en accumuler, même lorsqu'ils sont arrivés à l'heure (c'est-à-dire à l'âge «normal»). Ils obtiennent moins souvent un diplôme secondaire après cinq ans (45,5 % versus 57,8 %) ou même sept ans de scolarité (57,4 % versus 69 %). Ces élèves sont également moins présents à l'ensemble des épreuves ministérielles et, comme on l'a vu plus haut, connaissent des taux de réussite et des moyennes légèrement inférieurs en français. Mais leurs résultats sont similaires en histoire et en sciences physiques et légèrement supérieurs en anglais. Toutefois, ils semblent manifester plus de résilience, puisqu'ils accèdent de manière sensiblement équivalente au collégial (52,8 % versus 54,8 %). Parmi les facteurs influençant la réussite scolaire, cinq sont particulièrement

importants : le sexe, le fait d'être né au pays ou à l'étranger, le niveau d'entrée dans le système scolaire, le retard scolaire ainsi que l'appartenance socio-économique. En ce qui concerne les différences intergroupes, l'étude a aussi permis de documenter la situation particulièrement criante vécue par les élèves des communautés noires. Pour eux, le déficit de diplomation secondaire après sept ans atteint 17 points et, chez les Antillais de langue maternelle anglaise ou de langue maternelle créole, seuls quatre élèves sur dix obtiennent un diplôme secondaire. Ces données expliquent en partie le sentiment d'aliénation qui prévaut au sein de cette population et qui s'est manifesté, entre autres, lors des récentes émeutes à Montréal-Nord, suite à une bavure policière qui a causé la mort d'un jeune adolescent.

Suite à la publication du rapport et à sa large diffusion auprès des milieux scolaires et des communautés concernées, plusieurs interventions ont été amorcées dans le cadre d'un comité de suivi piloté par le ministère de l'Éducation visant plus particulièrement la communauté noire. De plus, au sein des organismes responsables de la stratégie d'intervention en milieux défavorisés, une analyse des besoins spécifiques des milieux ethniques ainsi que le développement d'interventions adaptées à leur réalité sont en cours.

Les relations interculturelles à l'école : enseignants, parents, élèves

La prise en compte de la diversité à l'école québécoise est loin de se présenter comme un long fleuve tranquille (Bouchard et Taylor, 2008; Mc Andrew 2008). Il s'agit plutôt d'un *work in progress*. Parmi les éléments positifs, il faut noter le foisonnement des initiatives visant à mieux adapter l'école à son milieu. Ainsi dans le cadre d'un sondage mené auprès de l'ensemble des directions d'école du Québec, plus de 25 % ont déclaré avoir mis sur pied, de leur propre initiative, diverses interventions. Ils ont aussi rapporté plus de 1 000 exemples de pratiques réussies. L'enquête montre aussi que les demandes d'adaptation (ou d'accommodement) sont demeurées stables depuis trois ans et que les milieux scolaires ne sont pas complètement démunis face aux pressions des communautés ou des parents. Ainsi, la moitié des demandes seraient acceptées, un peu moins d'un quart refusées et, dans un peu plus d'un quart, on trouverait des solutions de remplacement. De plus, malgré le stéréotype répandu, les demandes ne proviennent pas exclusivement de nouveaux arrivants ni des communautés musulmanes. En

effet, elles se diviseraient de façon sensiblement équivalente entre les chrétiens et les Témoins de Jéhovah, généralement d'implantation plus ancienne, et les musulmans.

Cependant, nombre d'intervenants entretiennent des craintes sur l'impact de l'adaptation à la diversité. À court terme, on soulève les contradictions potentielles de certains accommodements avec les exigences de la Loi de l'instruction publique relatives à la fréquentation scolaire, les programmes ou encore la sécurité. Mais on s'interroge aussi sur leurs conséquences à plus long terme sur le partage des valeurs communes, la cohésion sociale ou la participation future des jeunes appartenant à des minorités. Au Québec comme ailleurs, ces dernières années, la figure emblématique de la crainte identitaire a été celle du musulman, dont l'adaptation aux valeurs communes promues par l'école est souvent considérée comme problématique.

En ce qui concerne les pratiques dans les classes, bien que beaucoup d'enseignants abordent des questions relatives aux droits et aux relations interculturelles, des recherches révèlent qu'il existe encore, chez nombre d'entre eux, des résistances à inclure pleinement une perspective interculturelle dans le curriculum (Normand et Hohl, 2000; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006; Gérin-Lajoie, 2007). Ainsi selon une étude menée auprès d'un large échantillon de répondants francophones à Montréal, Vancouver et Toronto, l'objectif prioritaire des enseignants serait l'intégration des élèves à la culture de l'école et de la société afin d'assurer leur réussite scolaire. Les différences sont souvent reconnues de façon implicite par les enseignants qui adaptent leurs stratégies pédagogiques aux caractéristiques des élèves, mais plus rarement de manière explicite, par un changement des programmes et des contenus d'enseignement. Quant aux interventions antiracistes, elles seraient essentiellement de l'ordre de la gestion de crise et de la résolution ponctuelle des conflits. De plus, l'accent est souvent mis sur ce qui se passe ailleurs dans le monde et non sur les dynamiques vécues au Québec ou à l'école. Plusieurs de ces constats pourraient s'appliquer à toutes les sociétés pluriethniques. Mais d'autres enquêtes ont illustré une spécificité minoritaire, ou de *majorité fragile*, dans le discours des enseignants québécois. Ainsi, l'adaptation à la diversité est vécue comme une menace à l'identité québécoise traditionnelle chez une minorité d'intervenants, même si ceux-ci invoquent également souvent un discours civique qui met l'accent sur la défense de valeurs comme l'égalité des sexes ou la démocratie.

La recherche auprès des jeunes confirme largement ce constat de verre à moitié vide, à moitié plein. Ainsi une étude déjà ancienne, menée auprès de 2 800 élèves du secondaire montréalais, montrait que ceux-ci partageaient largement les mêmes valeurs qu'on pouvait caractériser comme celles de l'individualisme libéral et de l'égalitarisme démocratique. Ils s'identifiaient, d'abord et avant tout, comme jeunes et prenaient une distance critique face aux valeurs de leurs parents, notamment dans le domaine des relations interethniques. De plus, les élèves immigrés manifestaient un sentiment significatif d'appartenance à la société québécoise, bien que moins fort que celui des élèves de troisième génération. De même, une étude plus récente a illustré que les convergences dans la définition de la citoyenneté et des problèmes sociaux prioritaires chez les jeunes immigrés et natifs sont nettement plus importantes que les divergences. De plus, lorsque des différences existent, elles relèvent davantage du statut socio-économique que de l'appartenance ethnique (Pagé, Mc Andrew et Jodoin, 1998; Laperrière et Dumont, 2000).

Cependant, ces tendances positives n'impliquent pas que le projet, implicite chez beaucoup de partisans de la Loi 101, de faire des enfants d'immigrés des *Québécois d'abord et avant tout*, ait été atteint. Plusieurs études montrent, en effet, que l'identité québécoise demeure plus faible que l'identité canadienne chez une majorité de jeunes de la Loi 101. Les porte-parole nationalistes considèrent que cette situation relève de l'ambiguïté du statut présent du Québec et ne saurait être résolue que par son accession à l'indépendance. Toutefois, certains avancent d'autres explications. L'identité canadienne serait liée positivement à la diversité culturelle et linguistique, alors que l'identité québécoise continuerait d'être associée plus exclusivement à l'héritage canadien-français. Des jeunes qui vivent en français, partagent nombre de caractéristiques de la culture québécoise et ne connaissent pas d'autres provinces que le Québec, adopteraient une identité canadienne, parce que celle-ci leur semble davantage civique et donc plus susceptible de les inclure que l'identité québécoise (Potvin, 1999; Chastenay et Pagé, 2007). Quoiqu'il en soit, il est hasardeux de se prononcer sur un éventuel impact de la scolarisation à cet égard, dans un contexte où les influences sur l'identité des jeunes sont multiples et où les efforts de transformation institutionnelle sont encore récents.

CONCLUSION

L'école québécoise de langue française, institution traditionnellement homogène, a été radicalement transformée ces trente dernières années sous l'effet des politiques publiques de promotion du français et d'ouverture à l'immigration. Le chemin parcouru est significatif et situe favorablement l'expérience québécoise lorsqu'on la compare à celle d'autres sociétés d'immigration. Nombre de défis subsistent toutefois, entre autres la marginalisation de certains groupes, comme les minorités noires, et la prise en compte de la diversité religieuse, qui suscite des tensions. Le système scolaire québécois est relativement bien placé pour y répondre, tant à cause des grands encadrements d'ensemble mis de l'avant par le gouvernement que par l'expertise développée par nombre d'acteurs du terrain. Cependant, dans un contexte où les conflits interculturels sont en croissance un peu partout sur la planète et où la mondialisation est susceptible de remettre en cause certains acquis, notamment sur le plan linguistique, seul l'avenir dira jusqu'à quel point les hypothèses optimistes ou plus pessimistes sont fondées à cet égard.

BIBLIOGRAPHIE

- Armand, F. et Dagenais, D. (2005). « Languages and immigration : Raising awareness of language and linguistic diversity in schools ». *Journal of the Canadian Studies Association*, numéro spécial, 99-102.
- Bouchard, G., et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir. Le temps de la conciliation*. Québec : Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles (CCPADC).
- Chastenay, M.H. et Pagé, M. (2007). « Le rapport à la citoyenneté et à la diversité chez les jeunes collégiens québécois : comment se distinguent les deuxièmes générations d'origine immigrée? », in N. Venel, P. Eid et M. Potvin (dir.), *Les deuxième générations en France et au Québec*. Montréal : Éditions Athéna.
- Fleury, B. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport du comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire présenté à Rapport présenté à madame Michelle Courchesne, ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). *Le discours du personnel des écoles sur la diversité de la clientèle scolaire*. Communication présentée au 60^e Congrès de l'ACELF.
- Girard-Lamoureux, C. (2004). *La langue d'usage public des allophones scolarisés au Québec*. Québec : Conseil supérieur de la langue française.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). « Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée », in M. Mc Andrew et F. Gagnon (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. Montréal/Paris : L'Harmattan, 169-181.
- Juteau, D., Mc Andrew, M. et Pietrantonio, L. (1998). « Multiculturalism à la Canadian et intégration à la Québécoise: Transcending their limits », in R. Bauboeck et J. Rundell (dir.), *Blurred Boundaries Migration, Ethnicity and Citizenship*. The European Centre : Vienna Ashgate, 95-110.
- Kanouté, F., Hohl, J. et Chamlian, N. (2002). « Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal », in D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante*. Outremont : Les Éditions Logiques, 183-201.
- Kanouté, F., Lavoie, A. et Duong, L. (2004). « L'interculturel et la formation des enseignants ». *Éducation Canada*, 44(2), 8-10 et 54.
- Laperrière, A. et Dumont, P. (2000). *La citoyenneté chez de jeunes Montréalais: vécu scolaire et représentations de la société*. Rapport de recherche. GREAPE, Université de Montréal.

- Larose, G. (2001). *Le français, une langue pour tout le monde*. Montréal : Commission des États généraux sur la langue française.
- Levine, M.V. (1990). *The Reconquest of Montreal : Language Policy and Social Change in a Bilingual City*. Philadelphia : Temple University Press.
- MacClure, J. (2008). « Le malaise relatif aux pratiques d'accommodement de la diversité religieuse: une thèse interprétative », in M. Mc Andrew, M. Milot, J.S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique. Normes et pratiques*. Montréal : Fides, 215-242.
- Mallea, J. (1977). *Quebec's Language Policy : Background and Responses*. Québec : CIRB.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2002a). « La loi 101 en milieu scolaire: impacts et résultats ». *Revue d'aménagement linguistique*, numéro hors-série, 69-83.
- Mc Andrew, M. (2002b). « Le remplacement du marqueur linguistique par le marqueur religieux en milieu scolaire », in J. Renaud, L. Pietrantonio et G. Bourgeault (dir.), *Ce qui a changé depuis le 11 septembre 2001. Les relations ethniques en question*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal, 131-148.
- Mc Andrew, M. (2006). « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: enfin au cœur du débat sur l'intégration ? ». *Options CSQ*, 109-128
- Mc Andrew, M. (2007). « Québec immigration, integration and intercultural Policy : A critical assessment ». *Indian Journal of Federal Studies*, 15(1), 1-18
- Mc Andrew, M. (2008). « Cégeps : des nuances s'imposent. Avant de conclure à l'échec de la loi 101, il y a tout un pas à ne pas franchir ». *La Presse*, 25 janvier.
- Mc Andrew, M. (2008). « The Muslim community and education in Québec : Controversies and mutual adaptation », in M. Mc Andrew, P. Brodeur and A. Triki-Yamani (dir.), *Islam and Education in Pluralistic Societies: Integration and Transformations*.
- Mc Andrew, M. (2009). « Ensuring proper competency in the host language: contrasting formula and the place of heritage languages ». *Teacher College Review*, 111(6).
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C. Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). « La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture ? ». *Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 177-196.
- Mc Andrew, M., Jodoin, M. Pagé, M. et Rossell, J. (2000). « L'aptitude au français des élèves montréalais d'origine immigrée : impact de la densité ethnique de l'école, du taux de francisation associé à la langue maternelle et de l'ancienneté d'implantation ». *Cahiers québécois de démographie*, 29(1), 89-118.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès. Énoncé de politique éducative*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir, Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2005). *La mise en place d'un programme d'éthique et de culture religieuse. Une orientation d'avenir pour tous les jeunes du Québec*. Québec : Gouvernement of Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). *L'effectif scolaire à temps plein et à temps partiel du secteur des jeunes (2003-2004 à 2007-2008) selon la langue maternelle (regroupée) et la langue d'enseignement, par région administrative et sexe (Tableau 8)*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Politique sur l'immigration et l'intégration*. Montréal : Direction des communications.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2008). *Tableaux sur l'immigration au Québec 2003-2007*.
- Oueslati, B. (2008). « The evolution of the coverage of Islam and Muslim cultures in Quebec French-language textbooks since the 1980s », in M. Mc Andrew, P. Brodeur et A. Triki-Yamani (dir.), *Islam and Education in Pluralistic Societies : Integration and Transformations*.
- Pagé, M., Mc Andrew, M. et Jodoin, M. (1997). *Vécu scolaire et social des élèves scolarisés dans les écoles secondaires de langue française de l'île de Montréal*. Rapport de recherche. Montréal : Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration du Québec.
- Potvin, M. (1999). « Second generation Haitian youth in Québec : Between the 'real' community and the 'represented' community ». *Canadian Ethnic Studies*, 31(1), 43-73.

Potvin, M. Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006), *L'éducation antiraciste en milieu francophone montréalais: bilan critique*. Rapport de la Chaire en Relations ethniques. Montréal : Université de Montréal.

Salée, D. (2007). « The Quebec State and the management of ethnocultural diversity : Perspectives on an ambiguous record », in K. Banting, T.J. Courchesne et F.L. Seidle (dir.), *Belonging ? Diversity, recognition and Shared Citizenship in Canada*. Montréal : The Art of the State.

Statistiques Canada (2007). *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006: Évolution de la situation linguistique au Québec*. Série « Analyses ».