

Journées d'étude

Présentations et échanges

Pour une éducation inclusive au Québec : Pratiques, recherches, formation



Geneviève Audet
Université de Montréal

sous la supervision de
Marie McAndrew
Université de Montréal
et de

Maryse Potvin
Université du Québec à Montréal

Nous tenons à remercier Mahsa Bakhshaei, Alhassane Balde, Corina Borri-Anadon, Jean-Baptiste Leclercq et Ming Sun pour la collaboration à la rédaction de ce document.



CHAIRE DE RECHERCHE DU CANADA
SUR L'ÉDUCATION
ET LES RAPPORTS ETHNIQUES



Table des matières

x	Avant propos
xx	Conférence d'ouverture
xx	journée du 28 avril 2011
xx	Atelier A : Préscolaire et primaire
xx	Atelier B : Secondaire et éducation des adultes
xx	Atelier C : Collégial et universitaire
xx	Atelier D : Milieu communautaire
xx	Plénière : Les 15 ans de La Fondation de la tolérance : bilan et prospective
xx	Échanges et réflexion commune : Comment peut-on soutenir l'engagement et les compétences professionnelles des acteurs du milieu scolaire?
xx	Journée du 29 avril 2011
xx	Atelier A : Approches visant un changement systémique, stratégies ministérielles ou institutionnelles
xx	Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive - approches systémiques
xx	L'école Chomedey-de Maisonneuve et ses liens avec la communauté
xx	Le certificat pour les enseignants d'immigration récente de la Faculté des sciences de l'éducation
xx	Atelier B : Activités pédagogiques et parascolaires - Emmanuelle Sonntag
xx	Animation interculturelle et défi de l'inclusion au collégial
xx	L'empathie à travers la Valise d'Hana et le cœur d'Auschwitz
xx	Comment utiliser le hip hop pour initier les jeunes aux valeurs pacifiques?
xx	Atelier C : Formation initiale et continue des enseignants et des intervenants
xx	La formation continue des intervenants et enseignants dans une perspective intersectorielle et interdisciplinaire
xx	Quelques initiatives menées par la Commission
xx	Les microprogrammes de formation continue en milieux plurilingues, pluriethniques et défavorisés
xx	Échanges et réflexion commune : Quel rôle la recherche peut-elle jouer dans l'amélioration des pratiques? Comment intensifier les liens entre milieux scolaire, communautaire et universitaire?
xx	Mot de clôture
xx	Recommandations



Avant-propos

Depuis plus de trente ans, les milieux scolaire et communautaire sont engagés dans diverses activités qui visent l'adaptation systémique et la préparation de tous les élèves à vivre dans une société à la fois inclusive et pluraliste. Les recherches sur l'intégration scolaire des élèves immigrants et la promotion du rapprochement interculturel foisonnent également. Cependant, une plus grande appropriation de ces résultats par les milieux et davantage de concertation entre les acteurs seraient nécessaires.

C'est pourquoi les journées d'étude Pour une éducation inclusive au Québec : pratiques, recherches, formation ont été co-organisées par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, la Fondation de la tolérance, la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques et le Centre d'études ethniques des universités montréalaises. Les objectifs visés par cet événement étaient de différents ordres : 1) favoriser une compréhension commune des concepts et débats associés à l'éducation inclusive, 2) développer les liens entre la recherche et la pratique et 3) permettre le partage d'initiatives novatrices. Les quinze ans d'existence de La Fondation de la tolérance, un organisme phare dans ce domaine au Québec, ont également été mis en valeur. Une synthèse des présentations et des échanges y ayant eu cours est présentée ici.

Claire Chamberland
Direction des services aux communautés culturelles
Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

Assia Kada
Fondation de la tolérance

Marie Mc Andrew
Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques
Université de Montréal

Maryse Potvin
Axe Éducation et rapports ethniques, CEETUM
Université du Québec à Montréal

Geneviève Audet
Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques
Université de Montréal



Politologue et sociologue, professeure en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), chercheure au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et au Centre Métropolis du Québec, Mme Potvin a été directrice du pôle Discriminations et Insertion du CEETUM entre 2006-2010 et est co-directrice de l'axe éducation et rapports ethniques

depuis 2010. Elle a aussi été conseillère en élaboration de politiques au Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2000-2002) et chroniqueuse au Journal de Montréal en 2007. Depuis 15 ans, ses travaux portent sur les rapports interethniques et les représentations réciproques, abordés sous différents angles : l'analyse critique des discours d'opinion journalistiques ou populaires ; le racisme, les discriminations et les inégalités systémiques, sociales et scolaires ; l'expérience et les trajectoires des jeunes issus de l'immigration ; l'éducation inclusive, interculturelle et antiraciste. Elle a publié plusieurs ouvrages (dont *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* (Athéna, 2008) et *La 2e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (Potvin, M., Eid P. et Venel, N. (dir.), Athéna, 2007), articles dans des revues scientifiques (dont *International Social Sciences Journal*, *Journal of International Migration and Integration*), et plusieurs rapports d'expert, notamment sur la « Mesure des discriminations au Canada » pour la Commission Européenne (2004) et sur les médias et les discours d'opinion sur les accommodements raisonnables pour la Commission Bouchard-Taylor (2008).

Conférence d'ouverture L'éducation inclusive et antidiscriminatoire

Maryse Potvin
(Université du Québec à Montréal)

Dans le cadre de cette conférence, Mme Potvin a montré comment l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances : il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais d'égalité de résultats, d'acquis et de succès. Elle a d'abord abordé la reconnaissance internationale et nationale de la perspective inclusive, avant d'en évoquer les principes directeurs. Elle a ensuite resitué les enjeux sociaux et culturels qui justifient cette approche, puis insisté sur les convergences entre les perspectives inclusive, interculturelle et antiraciste. Enfin, elle a présenté les compétences associées à l'éducation inclusive.

UNESCO

La mission de l'UNESCO est de contribuer à la construction d'une culture de la paix, à l'éradication de la pauvreté, au développement durable et au dialogue interculturel à travers l'éducation, les sciences, la communication et l'information.

<http://www.unesco.org/new/fr/unesco/>

« Perspectives »

<http://www.ibe.unesco.org/fr/archives-des-actualites/news-single/news/inclusive-education-controversies-and-debates-prospects-151.html>

Au niveau international, à partir des années 2000, un forum de l'UNESCO, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar avait développé un plan d'action autour de l'éducation inclusive qui reposait à la fois sur les objectifs de l'éducation pour tous, les objectifs du millénaire pour le développement et l'éducation tout au long de la vie. À partir de 2005, un guide des principes directeurs a été développé par l'Institution sur l'éducation pour l'inclusion. La 48e Conférence internationale sur l'éducation de l'Unesco en 2008 a aussi porté sur les mêmes préoccupations (L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir) et a publié un numéro spécial de sa revue « Perspectives » sur le sujet. À la suite des travaux de l'UNESCO, plusieurs régions du monde, notamment l'Europe, à travers la Commission européenne et différents mouvements (tel qu'Inclusion Europe), ont développé des travaux, des formations et de la documentation sur l'éducation inclusive, en plus d'avoir inscrit cette perspective dans la Charte sociale européenne. Au Canada, l'Ontario a développé en 2009 sa

Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive alors qu'au Québec, le récent rapport du Conseil supérieur de l'éducation sur l'état des besoins en éducation 2008-2010 porte spécifiquement sur l'éducation inclusive. Par ailleurs, précise-t-elle, la province a déjà un important dispositif de lois, de politiques et de programmes publics qui comportent des objectifs et des composantes d'une approche inclusive. Selon ces différents travaux, cette approche entend tenir compte de divers enjeux socioculturels et «zones de vulnérabilité», selon les termes même du Conseil Supérieur de l'Éducation : rapports de pouvoir, violences et intimidation; marqueurs d'inégalités (langue, sexe, parcours, handicaps, ou autres); développements technologiques; ouverture dans une société pluraliste; transitions d'un secteur éducatif à l'autre; concurrence public-privé et système de sélection, et bien d'autres.

Mme Potvin a ensuite présenté les fondements de l'éducation inclusive, qu'elle résume en trois grands principes. Le premier est celui de la responsabilité de tous, qui repose sur une vision systémique de démocratisation qualitative et d'imputabilité des acteurs : l'objectif de réussite éducative pour tous les apprenants passe par la réduction des causes, obstacles et processus systémiques qui empêchent cette réussite éducative. Le second principe renvoie à l'équité et à la justice sociale, qui implique non seulement une accessibilité



aux services et aux ressources sans discrimination, mais surtout, une capacité systémique de tenir compte de la diversité des besoins des enfants en vertu des réalités sociales qu'ils vivent (pauvreté, immigration, handicaps, ou autres). Il en va de la capacité d'un système à adapter ses pratiques et ses services afin de suivre, retenir, soutenir et accompagner les apprenants vers la réussite. Le troisième principe renvoie à la citoyenneté et à la performance, d'où des attentes éducatives élevées pour chacun, quel que soit le milieu auquel il appartient, notamment en matière de « vivre ensemble » et de participation démocratique aux décisions éducatives. Ces trois principes se déclinent en plusieurs moyens et démarches pour permettre que soient atteints des objectifs d'éducation inclusive. Ainsi, selon Mme Potvin, une vision systémique touche l'ensemble des dimensions de gouvernance, en termes de dotation en ressources, d'accessibilité des services, d'acceptabilité des contenus et d'adaptabilité des pratiques et services de tous ordres; un système éducatif inclusif doit donc viser à actualiser chacune de ces conditions.

Sur le plan des fondements et des objectifs, l'éducation inclusive en partage un certain nombre avec l'éducation interculturelle et l'éducation antiraciste. Ces perspectives

Liens avec l'éducation interculturelle, antiraciste, à la citoyenneté

Partagent des valeurs

- o Respect du pluralisme et des droits de la personne
- o Prise en compte et valorisation des différences
- o Promotion de l'égalité des chances et de l'équité
- o Valorisation du cadre démocratique qui permet l'exercice de la citoyenneté.

L'éducation inclusive partage la « valeur ajoutée » de la perspective antidiscriminatoire et antiraciste

- o Dimension systémique des inégalités, impact des rapports sociaux, transformation des pratiques, limites des autres perspectives.

reposent toutes sur un ensemble de valeurs communes: le respect du pluralisme et des droits de la personne, la prise en compte et la valorisation des différences, l'utilisation des différences en outils pédagogiques, la promotion de l'égalité des chances et de l'équité et la valorisation du cadre démocratique qui permet l'exercice de la citoyenneté. L'éducation inclusive partage l'objectif prioritaire de la perspective antiraciste, soit assurer l'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et le personnel enseignant issus des groupes historiquement exclus ou opprimés. Elles reposent toutes deux sur un système d'explication dominant, c'est-à-dire tenir compte des rapports sociaux qui génèrent des inégalités sociales de divers ordres.

La valeur ajoutée de cette perspective critique

Un objectif prioritaire

- L'égalité des chances et des résultats pour les jeunes et le personnel des groupes exclus ou opprimés

Un système d'explication dominant

- Les rapports inégalitaires entre groupes, resitués dans les enjeux internationaux et nationaux, historiques
- Sexisme, classisme, néoracisme : des mutations et particularités mais des processus semblables

Ces deux perspectives convergent également vers trois stratégies principales : (1) développement du jugement critique et transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et au sein du système scolaire; (2) transmission d'un empowerment pour les élèves issus de groupes victimes de discrimination, (3) pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien, dans les services et pratiques pédagogiques, d'évaluation, d'orientation et de classement.

Tous les acteurs des milieux éducatifs sont responsables

de l'implantation de l'éducation inclusive à tous les niveaux d'intervention du système : politiques institutionnelles, gouvernance, services administratifs, complémentaires, éducatifs, activités scolaires ou parascolaires, et autres.

Ils doivent également développer des compétences en termes de savoirs, de savoir-être, de savoir-faire et de savoir-vivre ensemble, qui sont les piliers de l'éducation pour le 21^e siècle du rapport Delors (1996) de l'UNESCO. Ces compétences, disciplinaires et transversales sont bien présentes dans le Programme de l'école québécoise visant les élèves, telles que développer son jugement critique, coopérer avec les autres ou connaître ses droits.



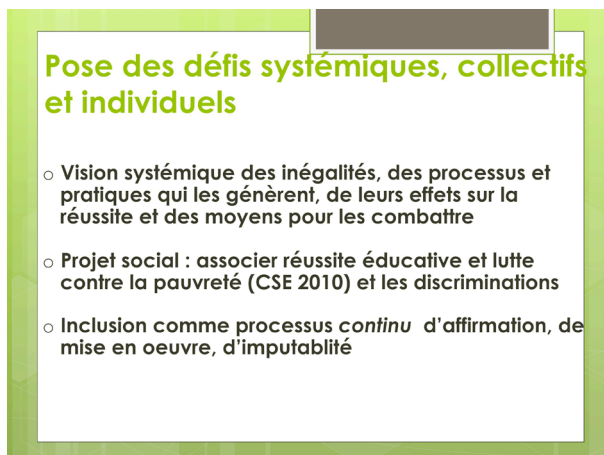
Programme de l'école québécoise

- o **Compétences des enseignants:**
 - ✓ C1, regard critique sur ses origines et pratiques culturelles ;
 - ✓ C3, considérer les représentations et différences sociales et choisir des approches didactiques variées;
 - ✓ C12, agir de façon éthique et responsable, sans discrimination et en situant les problèmes moraux;
 - ✓ C13: s'approprier la réalité pluriethnique de la société; se sentir concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle
- o **Compétences des élèves**
- o **Domaines généraux et programmes disciplinaires**

Elles sont aussi très explicites dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, entre autres la compétence 1 (porter un regard critique sur ses origines et pratiques culturelles), la compétence 2 (tenir compte des représentations et différences sociales et pour adapter ses pratiques didactiques), la compétence 12 (agir de façon éthique et responsable, sans discrimination). Ces savoirs, savoir-faire et savoir-être visent à répondre aux quatre grands types de besoins essentiels des apprenants, selon Mme Potvin : besoin de confiance, de reconnaissance, d'appartenance et de comprendre pour apprendre.



En guise de conclusion, la conférencière évoque un certain nombre de défis systémiques, collectifs et individuels majeurs en lien avec l'approche inclusive. Le premier défi est le développement d'une compréhension holistique et systémique (voire intersectionnelle) des inégalités et des processus et pratiques qui les génèrent chez les acteurs éducatifs, afin d'élargir la compréhension générale des effets de ces facteurs sur la réussite éducative. Ce défi nécessite une vision d'un projet social associant réussite éducative et lutte contre la pauvreté et les autres discriminations, ce qui nécessite un processus continu d'affirmation, de mise en œuvre et d'imputabilité de ce projet.



Un second défi est de renverser certaines conceptions erronées, qui font des discriminations et des inégalités des phénomènes du passé ou «d'ailleurs», découlant d'actes individuels ou nécessitant des mesures compensatoires et de « rattrapage». Enfin, un autre défi consiste à éliminer les actions en silos entre secteurs primaire, secondaire, adultes, collégial et universitaire et entre ceux qui travaillent sur pauvreté, immigration, handicaps, ou autres, afin d'assurer suivis et continuité dans l'accompagnement vers la réussite.

Période de questions

Lors de la période de questions et la discussion qui s'en est suivie, quelques consensus se sont dégagés. Dans un premier temps, on a reconnu que les enjeux présentés ici sont aisément transposables aux niveaux collégial et universitaire. Des besoins de formations sont de plus en plus exprimés pour répondre à un certains de nombre de préoccupation chez des enseignants du primaire et du secondaire, notamment sur la mise en place de balises leur permettant d'appliquer les recommandations issues des décisions sur l'accommodement raisonnable. Au niveau des universités, on constate également que se posent des besoins de formation pour s'adapter à l'accroissement du nombre de jeunes étudiants étrangers et de jeunes issus de l'immigration. On s'entend également pour reconnaître que les attentes vis-à-vis des enseignants sont très élevées. La responsabilité de mettre en place des pratiques pédagogiques et institutionnelles inclusives incombe à tous. Le ministère de l'Éducation, chaque institution scolaire et chaque enseignant se doit de se sentir interpellé. La vision systémique doit être affirmée et il y a tout à gagner à créer une culture organisationnelle qui permette aux différents niveaux du système scolaire de communiquer entre eux.

Ateliers : Quels sont les besoins des milieux de pratique en matière d'éducation inclusive?

Cette portion des journées d'étude comprenait quatre ateliers parallèles, à l'intérieur desquels l'objectif était de brosser un portrait de la situation et de cerner les principaux besoins des milieux en matière d'éducation inclusive.

JOURNÉE DU 28 AVRIL 2011



Atelier A : Préscolaire et primaire

Animation : Lude Pierre

(Programme de soutien à l'école montréalaise)

À l'intérieur de cet atelier, les regards croisés des différents acteurs ont dans un premier temps évoqué le manque de débats et de connaissances sur les concepts d'inclusion, d'égalité et d'équité dans les milieux préscolaire et primaire. Ce manque de vision commune ou partagée des concepts a d'ailleurs été identifié comme le premier défi à relever. Les participants ont également questionné certains processus et pratiques administratives du système scolaire contraires aux principes de l'éducation inclusive. En effet, selon eux, certains problèmes rencontrés sont directement liés soit au mode de fonctionnement de l'école, soit aux approches pédagogiques. Parmi ces problèmes identifiés, les principaux sont : le manque d'équité des pratiques pour les populations ciblées autour des transitions (primaire-secondaire, classe d'accueil-classe régulière, etc.); la quasi-absence d'accompagnement des enseignants dans l'éducation inclusive; la faiblesse du travail en concertation (élève-école-famille-communauté), en cohérence et en continuité pour répondre aux besoins des groupes-cibles et les déficits dans le transfert des informations scolaires aux parents dans une perspective d'égalité et d'inclusion.

En lien avec ceux-ci, des pistes de solutions ont été proposées. Certaines ont davantage trait aux pratiques systémiques, telle une ouverture plus marquée de la direction des écoles envers l'éducation inclusive, notamment par une adaptation des normes et des règlements scolaires et une révision des modèles d'organisation des services scolaires. D'autres concernent la collaboration école-famille-communauté; on insiste sur une mise en œuvre plus explicite de celle-ci, sur la mise en place de modalités de francisation des parents dans une perspective d'égalité et d'inclusion et sur la transmission d'informations horizontales et verticales aux parents. On aborde également la nécessité, pour chaque

enseignant, de travailler sur ses pratiques pédagogiques afin qu'elles soient davantage basées sur les principes de l'éducation inclusive. La formation et l'accompagnement continus de ceux-ci sont identifiés. Finalement, on évoque l'idée de s'inspirer de l'expérience d'autres provinces et celle de valoriser les micro-solutions.



Atelier B : Secondaire et éducation des adultes

Animation : Réginald Fleury

(Commission scolaire de Montréal)

Les discussions de cet atelier sur l'état de la situation ont permis dans un premier temps d'identifier une certaine inquiétude chez les participants quant à l'atteinte des objectifs d'égalité et d'inclusion par leurs milieux respectifs et à la variation dont cette atteinte témoigne. Ainsi, il ressort un certain manque de cohésion en ce qui concerne l'implantation systémique des politiques. Par ailleurs, les services offerts aux élèves ont été décrits comme des services compensatoires plutôt que comme des services inclusifs, ce qui ramène à la métaphore du « silo », d'où l'idée que les enseignants recherchaient parmi les services offerts celui qui pouvait répondre, au moins en partie, à ses besoins de formation, afin d'obtenir une compensation pour ces carences. Ces silos sont organisés autour des programmes de financement du ministère de l'Éducation et viennent structurer les interventions tant pédagogiques que sociales. Le cas classique cité est celui du silo entre les élèves EHDA et ceux du PASAF, dans lequel l'enfant est classé selon la rentabilité financière de la cote. L'enjeu de la réussite scolaire a également été identifié. Tous les milieux se réunissent autour de cet enjeu, ce qui est bien, mais cela conduit à une certaine compétition entre écoles à l'intérieur même de la commission scolaire, mais aussi de façon plus exacerbée à la compétition entre le public et le privé. Cette compétition prend tellement de place qu'elle en vient à éclipser les autres enjeux, dont l'intégration des élèves immigrants et des autres populations qui peuvent avoir besoin de soutien. À cet effet, le cas particuliers des élèves immigrants qui vivent leur migration comme un acte imposé par leurs parents a été évoqué. Ces derniers connaissent des difficultés de parcours scolaire liées au choix de leurs parents; l'intégration demeure un enjeu majeur pour ce type de population.

Certaines pistes de solution ont été identifiées. L'idée de multiplier les bonnes initiatives locales et celle de reconnaître et légitimer les actions des organismes communautaires, particulièrement au secondaire ont été nommées. Au niveau des actions institutionnelles, les intervenants préconisent une approche systémique, qui touche l'ensemble des écoles ou l'ensemble des commissions scolaires, tandis que les cadres sont plus enclins à favoriser une certaine liberté d'action locale. Il faudrait donc examiner dans quelle mesure il pourrait être possible de faire converger ces deux positions. Finalement, la nécessité que soient nommés explicitement les faits auxquels l'école est confrontée (racisme, ghettoïsation, intégration des enseignants issus de l'immigration), a été évoquée, même si on admet que la situation est peut-être moins inquiétante au Québec qu'ailleurs.



Atelier C : Collégial et universitaire

Animation : Sylvie Loslier

(Service interculturel collégial)

L'atelier regroupait des gens de profils diversifiés, qui interviennent aux niveaux collégial ou universitaire, ou qui ont un intérêt pour cette clientèle. La première partie des discussions a mobilisé des représentants d'organismes communautaires. Certains soulèvent la nécessité d'intégrer la notion de diversité ethnoculturelle dans la pratique, de même que celle d'établir un lien entre les chercheurs, les praticiens et les organismes communautaires. Par ailleurs, on soulève qu'il est indispensable pour les institutions et les groupes communautaires de partager la même vision de l'inclusion.

La deuxième partie des discussions a porté sur les défis que soulève la diversité ethnoculturelle aux niveaux universitaire et collégial. On reconnaît qu'au niveau universitaire, les défis sont beaucoup plus nouveaux parce que l'impact de la loi 101 commence tout juste à se faire sentir. La réflexion à ce sujet n'est donc pas encore approfondie. De plus, on mentionne le fait que les étudiants ne sont pas formés à faire des stages à l'étranger et que les stages ne sont pas bien évalués. On rappelle l'importance de miser sur la collaboration entre les différentes disciplines et sur une orientation commune vers l'éducation inclusive ou/et interculturelle, de même que la nécessité de mettre en place un réseau inter-université afin de favoriser le partage des pratiques. En ce sens, on admet le fait que la structure de coordination offerte par le Service interculturel collégial est une plus-value par rapport à ce qui prévaut dans les universités.

Par ailleurs, certains besoins et défis importants par rapport à l'intégration et l'inclusion au niveau collégial et universitaire ont été identifiés. Dans un premier temps, il faudrait s'intéresser davantage au phénomène de l'absence relative des garçons et des étudiants issus de l'immigration au

niveau du recrutement et de la formation en sciences de l'éducation et en sciences humaines en général. En outre, des connaissances seraient nécessaires pour comprendre la difficulté des étudiants à faire le passage entre les théories et les stages, particulièrement au secteur professionnel. Il y aurait également lieu d'examiner de plus près les conditions nécessaires afin qu'une réelle mise en place d'une perspective inclusive soit possible. Finalement, un réinvestissement des résultats de recherche dans les actions sur le terrain, par exemple en développant des outils de suivi et d'évaluation des pratiques serait profitable.



Atelier D : Milieu communautaire

Animation : Sylvie Guyon

(Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes)

Quatre grands enjeux ont été dégagés dans cet atelier. Dans un premier temps, la nécessité de développer et consolider les partenariats a été soulevée. Il apparaît que le secteur communautaire est généralement utilisé ponctuellement par le milieu scolaire et joue en quelque sorte un rôle de pansement lors de situations de crise. Certains représentants du secteur communautaire vont jusqu'à parler de «discrimination» à leur égard. Des exemples de collaborations plus constructives sont évoqués comme modèles : les différents intervenants scolaires et communautaires y sont davantage impliqués dans un processus et une démarche collective en amont, pendant et en suivi des interventions. Les participants ont également souligné l'importance du développement d'espaces d'échanges et de rapprochement chercheurs et praticiens scolaires et communautaires. (ex. : tables de concertation, formations multisectorielles, collaborations entre praticiens et chercheurs). La place des familles a également été au cœur des discussions. Sur ce point, il n'existe pas de consensus sur la place accordée aux parents dans le milieu scolaire. Cette thématique est revenue de façon récurrente pour parler de rapports inégaux, voire d'abus de pouvoir de la part de l'école vis-à-vis des parents. Aux dires des personnes présentes, il conviendrait de les accueillir et les accompagner dans le respect pour favoriser leur participation active. Plusieurs pistes d'action ont été évoquées, dont le renforcement de l'empowerment et la présence d'intervenants communautaires scolaires interculturels faisant le lien entre les familles, l'école et la communauté.

Une éducation inclusive ne peut se réaliser sans une meilleure préparation et un appui renforcé des acteurs du

milieu scolaire. Sur ce point, le leadership des directions d'école apparaît essentiel. D'autre part, des comportements racistes ou discriminatoires en milieu scolaire ont été rapportés; il est fortement suggéré que la formation initiale des enseignants permette d'instaurer un véritable dialogue et des réflexions sur des sujets comme l'interculturel ou les discriminations. L'augmentation du temps accordé à ces questions, la réduction de nombre d'étudiants dans les groupes et des stages dans les organismes d'accueil des nouveaux arrivants sont évoqués comme des pistes d'actions prometteuses. Enfin, la question du financement apparaît au cœur des préoccupations des participants. Au niveau macro, il apparaît que le désengagement de l'État à partir de 1995 a entraîné une réduction des services et des ressources des écoles ainsi qu'un effritement des partenariats. Les projets sont devenus ponctuels et précaires alors que l'on a assisté dans le même temps à une hausse de l'immigration et des besoins attenants. Au niveau micro, la discontinuité de financement et l'approche en silo jouent sur le suivi des dispositifs tandis que la multiplicité des projets peut tendre à brouiller les pistes pour les acteurs scolaires.

Plénière

Les 15 ans de La Fondation de la tolérance : bilan et prospective

L'objectif de cette plénière était d'établir un pont entre les considérations théoriques liées à l'éducation inclusive et les activités pratiquées sur le terrain, particulièrement celles de La Fondation de la tolérance.

<http://www.fondationtolerance.com>

Présidence :

Marc Gold (La Fondation de la tolérance)

Participants :

Assia Kada (La Fondation de la tolérance)

Andréanne Pâquet (La Fondation de la tolérance)

Suzanne Vallée (École secondaire de la Cité-des-Jeunes)

Benoit Côté (Université de Sherbrooke)



Après une introduction des participants à la plénière par M. Gold, co-président de La Fondation de la tolérance, Mme Kada, directrice générale, présente un bilan des quinze ans d'existence de cet organisme à vocation socioéducative, qui s'est incorporé en 1996, et dont la mission est d'éveiller la conscience des jeunes au respect des différences, afin de bâtir une société plus tolérante et inclusive. Dès 1995, le comité Rapprochement Québec avait mis sur pied une Caravane de la tolérance pour rapprocher les jeunes juifs et les francophones dans les milieux scolaires, en présentant les différents processus d'exclusion à l'œuvre dans l'Holocauste. La Fondation de la tolérance a été créée pour prendre en charge ce projet. Aujourd'hui, la Caravane de la tolérance traite des préjugés et de la discrimination portés par les jeunes et autour de ces derniers. D'abord élaborée à propos de l'Holocauste, elle traite désormais également de cinq autres génocides reconnus (Namibie, Arménie, Cambodge, ex-Yougoslavie et Rwanda). Mme Kada poursuit la présentation en abordant diverses initiatives qui, au cours de l'histoire de l'organisme, ont tenté de documenter son action et ses retombées, dont l'étude d'impact réalisée en 2008. Ces sondages effectués auprès des jeunes et intervenants ont permis de reconnaître les apprentissages réalisés par les jeunes, de bonifier la Caravane au niveau esthétique, d'ajouter un module sur l'engagement citoyen et d'augmenter l'offre éducative par la mise sur pied de deux nouvelles Caravanes, destinées au milieu scolaire anglophone et aux élèves du premier cycle du secondaire. Ensuite, Mme Kada rappelle les forces de cette initiative chez les jeunes : l'intégration de toutes les différences ; la transmission de savoirs et de valeurs et le développement de l'esprit critique. Au niveau des défis qui persistent, elle mentionne la nécessité d'une perpétuelle mise à jour afin de prendre en compte les besoins changeants des milieux, les éléments de l'actualité et les réformes éducatives, ainsi que l'importance de mettre sur pied un dispositif de suivi pour pallier le fait que l'intervention

est limitée.

Mme Pâquet, coordonnatrice de projets, poursuit la plénière en présentant plus concrètement les Caravanes du premier et deuxième cycles du secondaire. La première, plus près du vécu des élèves, s'attarde au phénomène de l'intimidation. Elle vise notamment à conscientiser les témoins en explorant différents moyens de réagir à l'intimidation en tant qu'élèves dans leur école. Elle aborde les notions de stéréotype, de discrimination puis d'intimidation en les définissant, en présentant leurs diverses manifestations et en ciblant des moyens de lutter contre leur émergence. La Caravane destinée aux élèves du deuxième cycle du secondaire les invite à se questionner sur l'altérité et l'identité par le biais de leur rapport à la différence. On s'attarde plus particulièrement à dégager les motifs et les sources des préjugés, au cadre juridique encadrant la discrimination et enfin, à différents cas de génocides, en tant qu'exemples de non-respect des droits humains et des conventions internationales. Ici, les élèves sont amenés à réfléchir à leur rôle en tant que citoyens. Ces interventions d'environ une heure posent deux défis, qui sont liés : la collaboration avec le milieu scolaire qui reçoit la Caravane, de même que la préparation et le suivi de l'activité. Mme Pâquet nous entretient finalement sur un projet de suivi de la Caravane, le projet Empreintes, qui vise à mieux ancrer l'intervention dans le cadre scolaire en permettant aux jeunes de mener une action pour répondre à une problématique qu'ils ont eux-mêmes ciblée.

Mme Suzanne Vallée, animatrice de vie spirituelle et d'engagement communautaire (AVSEC) à l'école secondaire Cité-des-Jeunes à Vaudreuil, partage ensuite son expérience de collaboration avec La Fondation de la tolérance. Selon elle, les Caravanes représentent une activité très pertinente pour les jeunes : plusieurs liens sont à faire avec les programmes de formation. Les problématiques abordées sont actuelles et significatives pour les jeunes. De plus, ces interventions permettent d'aborder des enjeux d'exclusion présents au Québec et ainsi dépasser l'éducation aux droits qui, traditionnellement, n'abordait que des problématiques «étrangères». Madame Vallée mentionne également la

valeur pédagogique du guide d'accompagnement, qui, à son avis, peut aider à relever le défi de responsabiliser tous les acteurs de l'école. Elle termine son intervention en parlant du Comité de lutte anti-sexisme et homophobie mis en place à l'école dans le cadre du projet Empreintes de La Fondation.

Finalement, M. Côté, professeur de psychologie à l'Université de Sherbrooke, a pris la parole pour partager avec nous ses réflexions quant aux enjeux soulevés par les actions de La Fondation de la tolérance à la lumière d'approches théoriques en psychologie sociale. Il précise tout d'abord que l'objectif de sa contribution n'est pas de critiquer ces actions, mais de voir en quoi l'expertise tant théorique que pratique qu'il a développée à partir de la psychologie sociale et sa connaissance de la pratique des organismes communautaires est susceptible d'éclairer l'action. Il rappelle à ce titre que la Fondation est un organisme communautaire différent du milieu scolaire par sa culture organisationnelle et ses enjeux particuliers, enjeux qu'elle partage toutefois avec d'autres organismes. À ce titre, il mentionne le dosage quantité/qualité (balance entre la quantité et la qualité de l'information), le rythme du développement des activités (consolider ses activités et ses relations de confiance pour développer les activités et les interventions), la spécialisation dans une niche d'expertise (globale versus experte), le type d'intervention (vendre un produit « clé en main » ou préparer une intervention sur mesure), la limite des ressources disponibles (comment faire beaucoup avec peu?). De façon plus spécifique, en ce qui concerne l'impact des actions, il dégage diverses pistes de réflexion en lien avec la connaissance théorique développée en psychologie sociale, notamment « la théorie des contacts ». Ainsi, il relève la portée des objectifs entretenus par les Caravanes (est-il réaliste de souhaiter modifier les stéréotypes ?), les impacts négatifs potentiels des interventions (sont-ils prévisibles ? comment peuvent-ils être évités ?), les conditions minimales à la réalisation de l'intervention (que peut-on exiger ?) et l'importance de passer de l'information à l'action en évitant la culpabilisation (comment susciter un changement dans les comportements ?). Ainsi, selon lui, les interventions de

La Fondation de la tolérance repose sur une pratique d'expérience crédible, prête à s'engager dans des projets plus substantiels au niveau du temps et du moyen, tels que le projet Empreintes centré sur l'action.



Période de questions

La période de questions qui a suivi a permis aux présentateurs de revenir sur certains éléments. À propos de l'utilisation même de la Caravane par les écoles, il a été précisé que traditionnellement c'était les animateurs de vie spirituelle et d'engagement communautaire qui la faisaient venir dans les écoles. Depuis le cours d'éthique et culture religieuse, ce sont davantage les enseignants qui font les démarches. On aborde également le fait que la Caravane est aussi utile, voire nécessaire pour les enseignants, puisqu'ils voient là une occasion d'en apprendre plus. À propos des effets de l'étude d'impact, les présentateurs précisent que cela leur a beaucoup apporté au niveau de l'orientation des animations, ainsi qu'au niveau de la conception de la Caravane pour le premier cycle. Les différentes mesures d'impacts suggéraient un réinvestissement des notions transmises après le passage de la Caravane, ce qu'ils incitent désormais les enseignants à faire, afin de tourner les élèves vers des actions à mener individuellement ou en groupe, dans leur école et dans leur communauté. Certaines limites de la Caravane sont également avancées, notamment quant au lien que l'on souhaiterait voir fait entre préjugés, stéréotypes et génocide, mais qui est peu approfondi et difficile à articuler vu la brièveté de la présentation. Ce manque de temps ne permet d'ailleurs pas d'aller en profondeur sur tous les génocides, mais plutôt de mettre l'accent sur les faits saillants de ces

Échanges et réflexion commune : Comment peut-on soutenir l'engagement et les compétences professionnelles des acteurs du milieu scolaire?



Animation : Marie Mc Andrew
(Université de Montréal)

Suite aux rapports des ateliers tenus le matin, une discussion s'engage sur les solutions et les suggestions d'actions afin de répondre aux besoins exprimés par les différents acteurs. De ces échanges, trois thèmes se dégagent plus clairement. Dans un premier temps, plusieurs sont d'avis qu'il y aurait un intérêt certain à miser davantage sur ce qui se fait déjà et à le diffuser davantage. On parle en ce sens de multiplier les projets-pilote afin qu'un certain partage d'expertise soit possible. On parle également de documenter des pratiques « coup de cœur », des pratiques novatrices et de veiller à ce que celles-ci soient diffusées. En somme, ce qui est proposé ici, c'est d'accroître et d'insister sur le transfert de connaissances, mais en veillant à ce que ces connaissances soit issues de la pratique elle-même.

Les besoins en formation sont également nommés. La nécessité que soient ajoutés des cours sur la diversité et que soit infusée la perspective interculturelle et inclusive dans davantage de cours autant au niveau de la formation des enseignants que dans certaines formations techniques au collégial est maintes fois évoquée. À la manière de ce qui existe déjà au collégial, par le biais du Service interculturel collégial (SIC), il est proposé que soit mise en place une structure de

réseautage et de partage au niveau universitaire. L'objectif de celle-ci serait de soutenir l'information et les échanges entre les professeurs et les chargés de cours de différentes universités francophones du Québec qui dispensent des cours en lien avec l'éducation inclusive ou interculturelle. On aborde également l'idée d'insister, en formation continue, sur la maîtrise d'une certaine compétence interculturelle.

D'un point de vue plus macro, on amène l'idée de miser sur les structures existantes (tel Métropolis, le Centre d'études ethniques des universités montréalaises, le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation). Sans nier que celles-ci sont plus susceptibles de convenir aux universitaires et aux organismes communautaires, il ne faudrait pas négliger leur apport à la réflexion sur l'éducation inclusive. En ce sens, aux yeux de certains, il devient nécessaire de penser à mettre en place une structure qui conviendrait davantage aux enseignants et gestionnaires en termes de transfert de connaissances. L'idée d'« espace commun de réflexion » est lancée, afin de faciliter la mise en place de collaborations concrètes, entre individus, de même que celle d'un rendez-vous annuel. À un niveau régional, on parle de rendre plus visible l'éducation inclusive dans les orientations ministérielles et de privilégier le partage d'expertise dans un réseau élargi.

Ateliers : Quels sont les besoins des milieux de pratique en matière d'éducation inclusive?

Cette portion des journées d'étude comprenait quatre ateliers parallèles, à l'intérieur desquels l'objectif était de brosser un portrait de la situation et de cerner les principaux besoins des milieux en matière d'éducation inclusive.

JOURNÉE DU 29 AVRIL 2011



Atelier A : Approches visant un changement systémique, stratégies ministérielles ou institutionnelles

Discutant : David Birnbaum

(Association des commissions scolaires anglophones du Québec)

Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive - approches systémiques

Sandy Yep et Vanessa Lee

(Ministère de l'Éducation de l'Ontario)

Les animateurs ont présenté la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (Stratégie) en donnant un aperçu du contexte de l'éducation publique en Ontario. En Ontario, quatre systèmes scolaires sont financés par les fonds publics (le système public de langue française, le système catholique de langue française, le système public de langue anglaise et le système catholique de langue anglaise) et comptent 72 conseils scolaires. Le ministère de l'Éducation a trois priorités fondamentales : (1) le haut niveau de rendement des élèves; (2) la réduction des écarts en matière de rendement scolaire et (3) l'accroissement de la confiance du public. Un système d'éducation équitable et inclusif est nécessaire pour réaliser ces priorités.

Les animateurs ont expliqué les définitions par rapport à la diversité, l'équité et l'éducation inclusive. La Stratégie reconnaît que la diversité croissante de la province constitue l'une de ses richesses. Elle vise à promouvoir l'éducation inclusive et à aider les membres de la communauté scolaire à comprendre, à déceler et à éliminer les préjugés et les obstacles qui limitent les possibilités d'apprentissage et d'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. La Stratégie doit être mise en œuvre dans le cadre de la Loi sur l'éducation, qui confirme les droits constitutionnels des catholiques et des titulaires des droits liés au français en

Ontario. Son objectif est de soutenir les droits fondamentaux de la personne prévus par le Code des droits de la personne de l'Ontario et par la Charte canadienne des droits et libertés et par toutes autres lois pertinentes auxquelles les conseils scolaires doivent se conformer.

Cette Stratégie établit un plan d'action progressif qui comprend des mesures concrètes que le Ministère, les conseils scolaires et les écoles doivent prendre. Les conseils scolaires doivent avoir adopté une politique d'équité et d'éducation inclusive et une ligne directrice sur les adaptations pour diverses religions afin d'appuyer le rendement des élèves. Les conseils scolaires disposeront de la latitude nécessaire pour adapter leur politique afin de tenir compte du contexte et des besoins locaux. Le ministère de l'Éducation et le gouvernement de l'Ontario se dotent d'un système d'éducation dans lequel les élèves, les parents et les autres membres de la communauté scolaire se sentent accueillis et acceptés et où chaque élève est appuyé et encouragé à réussir dans une culture où les attentes en matière d'apprentissage sont élevées.

Le document Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques, 2009 aide les conseils scolaires à élaborer, à mettre en œuvre et à surveiller des politiques d'équité et d'éducation inclusive, en mettant l'accent sur la réduction des écarts dans le rendement des élèves. Les lignes directrices offrent des stratégies et des conseils pratiques de même que des exemples et des modèles dont les conseils pourront se servir pour réaliser l'objectif visé.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>

L'école Chomedey-de Maisonneuve et ses liens avec la communauté

Caroline Boucher
(Commission scolaire de Montréal)

Parmi les enjeux importants de l'éducation inclusive, la question de la défavorisation et de la marginalisation de certains élèves est centrale. Cette présentation, qui a porté sur des progrès réalisés suite à la mise en place d'une stratégie d'inclusion institutionnelle par l'école secondaire Chomedey-De Maisonneuve, située dans un milieu dit défavorisé de Montréal, prenait donc tout son sens. Chaque année, dans cette école, plus de la moitié des jeunes qui arrivent en 1^{ère} secondaire ont un retard académique. Ces élèves connaissent de grandes difficultés académiques, en plus d'avoir beaucoup de besoins spécifiques. Dans ce contexte très difficile, à la fois pour les élèves et pour les enseignants, la notion d'inclusion prend tout son sens. Ainsi, pour répondre aux besoins des jeunes du quartier, l'école offre plusieurs programmes et services dans lesquels les organismes communautaires sont invités à intégrer des activités : le programme régulier de secondaire 1 à 5, les classes de mesures d'appui du présecondaire à la 3^e secondaire spécifiquement dédiées aux élèves qui arrivent du primaire avec du retard, les classes pour dysphasiques sévères qui voient intervenir des orthophonistes, le programme de formation préparatoire au travail, le programme de formation des métiers semi-spécialisés, une classe hybride qui sert à mettre les élèves à niveau dans des matières où ils ont du retard, le projet Déclic qui porte sur la persévérance scolaire. En tout temps, lorsque le besoin existe, l'élève peut bénéficier d'un accompagnement individualisé.

L'école Chomedey-De Maisonneuve a à son actif de nombreuses réalisations en collaboration avec une vingtaine de partenaires qui évoluent dans différents domaines (aide aux devoirs, visite d'une intervenante au domicile de l'élève,

présence d'une intervenante à l'école, soutien à domicile aux élèves temporairement retirés de l'école, sport, emploi, art, danse, lutte contre la violence, lutte contre la discrimination, projets multimédias...). Cette panoplie de mesures, qui s'adressent à des élèves qui accrochent moins facilement et décrochent plus facilement, permet d'impliquer toujours plus de partenaires dans l'opération d'inclusion avec succès. Les résultats enregistrés jusque là montrent une amélioration de la situation des jeunes (88% des élèves ont persévéré depuis le début du projet Déclic). Par exemple, on observe, chez eux, un intérêt pour la découverte de nouveaux métiers en plus de se trouver un but de vie (choix de carrière, obtention d'un D.E.S.). Ils sont plus autonomes et fonctionnent très bien dans leur nouveau milieu (formation des jeunes, formation professionnelle). La question à se poser maintenant est celle de savoir comment démultiplier ce type de stratégie dans des écoles qui rencontrent le même genre de difficultés.

Projet Déclic

Déclic : la clé de la persévérance. Dans un centre de loisirs, un groupe d'une vingtaine de jeunes accompagnés par deux enseignantes apprennent les matières scolaires à leur rythme. Ils apprennent aussi à se faire confiance, à cultiver le respect et à se donner un but dans la vie. Ils participent au programme Déclic. *Objectifs* : Le programme Déclic s'adresse aux élèves qui veulent poursuivre leurs études, mais qui ont besoin d'une attention personnalisée. À la fin du programme, les élèves sont en mesure de s'inscrire en formation professionnelle ou de poursuivre leur scolarité vers la 4e secondaire. *Programme* : Les élèves travaillent les matières de base, en fonction de leur niveau. Un volet engagement communautaire leur permet d'utiliser leurs capacités dans différents contextes et de réaliser la valeur de leur contribution. Un volet professionnel leur donne la possibilité d'explorer différents métiers et de découvrir leurs intérêts.

Le rapport privilégié qu'entretiennent les élèves et les enseignantes dans ce contexte permet d'agir sur des dimensions personnelles comme l'estime de soi, le sens de l'engagement et le sens des responsabilités, le respect...

Le certificat pour les enseignants d'immigration récente de la Faculté des sciences de l'éducation

Louise Poirier
(Université de Montréal)

Cet exposé visait à présenter le Certificat et le module de qualification d'enseignement pour les enseignants d'immigration récente offert par l'Université de Montréal, cursus qui s'adresse aux enseignants immigrants formés dans leurs pays d'origine et qui y ont acquis une expérience d'enseignement. Avant la mise en place de ce programme, ceux-ci étaient incités par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à suivre cinq cours à l'Université, soit deux cours de didactique, deux cours offerts par le département d'administration et de fondements de l'éducation et un cours de psychopédagogie. Les enseignants d'immigration récente venaient à la Faculté des sciences de l'éducation (FSE) suivre ces cinq cours avec les étudiants du baccalauréat. Il y a quelques années, la FSE a eu l'idée de développer un programme de cinq cours afin de répondre à cette demande, de structurer davantage l'offre et d'adapter leur contenu pour mieux répondre aux besoins de ces enseignants. Par la suite, des stages pratiques dans les écoles ont été ajoutés. Le programme, tel qu'il est maintenant, est donc construit dans le but d'aider des enseignants qui ont acquis leur formation et leur expérience dans d'autres systèmes scolaires à s'intégrer au système scolaire québécois.

Plus spécifiquement, les principales caractéristiques de la formation sont d'établir des liens entre la théorie et la pratique afin de faire connaître la philosophie éducative qui prévaut au Québec, de même que le fonctionnement de son système scolaire et d'offrir des stages supervisés. Un environnement d'apprentissage en ligne est proposé dans le cadre de certains cours, favorisant ainsi à la fois l'encadrement pour les professeurs et la collaboration entre pairs. Le tout s'inscrit à l'intérieur d'une approche-programme qui vise le développement des compétences professionnelles. À tout

cela s'ajoute un souci d'encadrement autour de la qualité de la langue française. Les futurs enseignants, selon leurs besoins, bénéficient à la FSE de différents cours de mise à niveau en français écrit et oral. Les programmes, de deux ordres, sont offerts aux personnes détentrices d'un avis d'admissibilité ou d'un permis d'enseignement de qualification du Québec. À terme, la réussite du certificat ou du module de qualification en enseignement habilite ces enseignants venus d'ailleurs à enseigner dans les écoles du Québec.

Enjeux soulevés lors de la discussion

La dynamique particulière du Québec et la réalité de la minorité francophone de l'Ontario dans un environnement d'Amérique du nord où prédomine l'anglais posent tout le défi de l'intégration. La notion d'inclusion interpelle aussi pour le cas particulier du Québec, sur la prise en compte des dynamiques en région qui sont différentes des réalités montréalaises, mais aussi sur des aspects spécifiques de l'inclusion comme les interventions auprès des élèves handicapés et en difficultés d'apprentissage. C'est toutefois la présentation sur le certificat pour les enseignants d'immigration récente qui a occupé la majeure partie du débat. En effet, on a soulevé la nécessité d'une consultation de tous les partenaires concernés par la formation des enseignants d'immigration récente par la FSE, comme les milieux scolaires ou les milieux communautaires, pour connaître les problèmes d'intégration que rencontre cette population. Aux dires de plusieurs acteurs du milieu scolaire, ces enseignants font face à de nombreux préjugés, à divers niveaux au sein de l'école. On a également insisté sur la nécessité d'aborder les questions interculturelles dans les programmes de formation destinés aux enseignants dits d'immigration récente, car pour eux l'intérêt de développer des compétences interculturelles est double ; d'abord pour eux-mêmes qui sont en situation d'intégration, mais aussi parce que lorsqu'ils arrivent sur le terrain, ils ont à faire à une population scolaire d'une diversité telle que très peu d'entre eux connaissent dans leur pays d'origine. De plus, ils sont plus souvent victimes de discrimination que d'autres

enseignants; ils ont donc besoin de développer des compétences pour gérer toutes ces difficultés.

Ce programme s'adresse aux titulaires d'un permis d'enseigner et aux personnes qui ont reçu un avis d'admissibilité décerné par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, qui veulent se qualifier pour l'obtention du brevet d'enseignement. Ce programme d'appoint a fait l'objet d'une entente entre le Ministère et la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal au printemps 2008. La réussite du programme habilite à enseigner dans les écoles du Québec.
<http://www.futursetudiants.umontreal.ca/fr/1er-cycle/programme/36/qualification-en-enseignement.html>



Atelier B : Activités pédagogiques et parascolaires

Discutante : Emmanuelle Sonntag
(Histoires de vie Montréal)

Animation interculturelle et défi de l'inclusion au collégial

Habib El-Hage
(Collège de Rosemont)

Lors de sa présentation, M. El-Hage aborde diverses initiatives menées au Collège de Rosemont où il travaille en tant qu'intervenant social en relations interculturelles. Après avoir présenté un portrait de la diversité qui caractérise la population de cet établissement collégial urbain, il présente les actions et les outils développés par le Collège. Il explique l'importance de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du Collège de Rosemont qui a mené à la mise en place de diverses activités d'accueil, de prévention, d'intervention et de formation sur les relations interculturelles. Il cite à titre d'exemple la réalisation de multiples projets : le projet de jumelage interculturel et linguistique, des projets d'encadrement des stagiaires et d'aide à la réussite; des ateliers et conférences de lutte contre le racisme; la formation et la création d'un outil de gestion des accommodements raisonnables, plusieurs projets d'aide à la recherche d'emploi pour les étudiants issus de l'immigration, le théâtre d'intervention... Le Service interculturel à l'intérieur même du Collège est également décrit; il vise l'intervention psychosociale adaptée au contexte d'immigration, l'animation interculturelle et la réalisation continue de diverses enquêtes visant à identifier les besoins et les représentations des étudiants. Ceci aide, selon lui, à guider les interventions auprès de la communauté collégiale et la réflexion sur les sujets qui touchent les relations interculturelles. L'engagement de l'institution à l'égard de cette question a amené la Direction des études à créer en 2010 un cours de 180 heures de français langue seconde conçu pour des étudiants issus de l'immigration

ainsi qu'un cours sur la médiation interculturelle. Il présente aussi le Comité intercollégial en intervention interculturelle (CIII) du réseau des collèges de Montréal métropolitain, une structure de concertation qui a pour buts de briser l'isolement des intervenants-es en relation interculturelle (intervenants sociaux, conseillères pédagogiques, animatrices à la vie étudiante), d'offrir de la formation aux membres, de développer des outils en intervention interculturelle et d'échanger sur les pratiques de différents milieux.

M. El-Hage propose ensuite une définition de l'animation interculturelle, un concept peu théorisé, comme étant une méthode d'intervention pour faciliter la communication et le rapprochement entre des entités diverses, à partir de moyens et stratégies favorisant l'action et la réflexion. Ainsi, pour lui, les objectifs de l'animation interculturelle sont de créer un lien social, de favoriser l'inclusion par la création d'actions concrètes dans une perspective d'empowerment individuel et de groupe, de comprendre les valeurs d'ici et d'ailleurs et ce, en ciblant à la fois les individus, les groupes et la structure en place. Les moyens idéaux de sa mise en œuvre sont des activités mixtes, à la fois parascolaires et pédagogiques. Des stratégies de collaboration sont utilisées: mobiliser les acteurs à l'interne et créer des espaces de concertation entre les collèges, entre le milieu collégial et les milieux communautaire et/ou universitaire. En conclusion, M. El-Hage propose des considérations pour des pratiques « gagnantes », c'est-à-dire des activités qui aident à dire, à faire et à réfléchir : s'assurer de faire un retour concret par une discussion avec le groupe; encourager l'engagement social de la part des jeunes; lier les activités à l'action et à l'analyse postérieure; permettre aux étudiants de rendre leur rôle actif et établir des partenariats avec les groupes communautaires.

Depuis l'automne 1988, le Service interculturel collégial (SIC) réunit des personnes travaillant dans les collèges québécois comme professeurs et professeures, administrateurs, professionnels ou personnel de soutien. Il a été créé afin de répondre aux besoins grandissants des personnels des collèges et de permettre à tous et à toutes de s'ajuster à un contexte de plus en plus pluriethnique et de former des élèves à vivre dans une société où la diversité est de plus présente.

<http://www.service-interculturel-collegial.qc.ca/activites.htm>

L'empathie à travers la Valise d'Hana et le cœur d'Auschwitz

Sabrina Moisan

(Centre commémoratif de l'Holocauste de Montréal)

Le Centre commémoratif de l'Holocauste à Montréal (CCHM) poursuit plusieurs objectifs éducatifs : faire apprendre l'histoire de l'Holocauste; encourager le dialogue démocratique en classe; développer des attitudes d'ouverture et de respect de la diversité; développer un sentiment d'empathie; réfléchir aux moyens d'action pour lutter contre la discrimination. Le programme éducatif présenté lors de l'atelier comprend quatre activités : La Valise d'Hana; la visite guidée du Musée; le témoignage d'un survivant de l'Holocauste et finalement, Le cœur d'Auschwitz. Dans cette présentation, Mme Moisan aborde deux d'entre elles, qui sont normalement réalisées en classe. Ces deux activités, complémentaires à la visite du Musée, sont nées des constats que l'Holocauste est un sujet complexe à aborder en enseignement (autant pour les enfants que pour les adultes), qui nécessite une préparation antérieure et un suivi postérieur aux activités proposées. Ces activités reposent sur l'identification de thèmes porteurs : empathie, relations intergroupes, respect de la différence et vivre-ensemble. Mme Moisan choisit de se concentrer sur le thème de l'empathie d'après les deux activités présentées.

La première activité est une initiation à l'histoire de l'Holocauste par le biais de la vie d'Hana Brady, enfant assassinée à 13 ans à Auschwitz. Elle repose sur un roman d'enquête, qui raconte l'histoire de cette jeune fille et dix activités comprises dans un guide de l'enseignant, qui visent à ce que les élèves établissent envers Hana un rapport à la fois d'identification – ils ont le même âge qu'Hana – et de distanciation – ils vivent à une époque et dans un pays différents -, que Mme Moisan nomme «l'empathie historique». De ce fait, les élèves apprennent à faire des liens signifiants entre le passé et le présent, car ils sont amenés à réfléchir aux stéréotypes et à la discrimination, qui existent encore dans leur environnement.

La seconde activité, Le cœur d'Auschwitz, se réalise à partir d'un objet de la collection, qui est présenté dans le musée et qui représente la résistance émotionnelle de certaines femmes du camp d'Auschwitz. Cette activité propose une réflexion sur la discrimination et la solidarité, de même qu'une occasion de réfléchir sur l'action de résistance. Les élèves sont invités à produire à leur tour un cœur contenant leur engagement pour un avenir meilleur. Ils sont aussi invités à remettre ce message au survivant de l'Holocauste qu'ils ont rencontré. En plus de terminer sur une note positive, cette activité développe l'« empathie affective » des élèves : touchés par un geste de solidarité, ils s'engagent à utiliser leur pouvoir d'action pour améliorer la vie dans leur environnement immédiat (école, famille).

Centre commémoratif sur l'holocauste :
<http://www.mhmc.ca/fr/pages/mission-et-mandat>

Comment utiliser le hip hop pour initier les jeunes aux valeurs pacifiques?

Nantali Indongo
(Hip Hop sans la pop)

L'organisme Hip Hop No Pop a été créé en 2005 par la cinéaste et entrepreneure sociale, Maryse Legagneur. Avec l'aide de Nantali Indongo, travailleuse communautaire et maître de cérémonies dans le groupe Hip Hop, Nomadic Massive, le projet éducatif et interactif a évolué et intervient dans le milieu scolaire depuis 2007, principalement au secondaire. Il propose quatre ateliers qui visent à défaire les préjugés et les stéréotypes véhiculés par les médias et les jeunes sur la culture Hip Hop. Ces derniers commencent tous par une présentation en cercle, un des symboles fondateurs de la culture Hip Hop. Mme Indongo fait un lien avec la présentation antérieure de Mme Moisan puisqu'ici aussi on vise la création de liens entre le passé et le présent, soit entre l'histoire de l'esclavage et la naissance de la culture Hip Hop dans les années '70 à New York, en passant par le

mouvement des droits civiques, les périodes de ségrégation américaine et le mouvement féministe.

Le premier atelier vise la présentation des origines pacifiques de la culture hip hop en défaisant les idées reçues entretenues par les jeunes. Un espace est offert pour que les jeunes puissent partager leur expérience, dans leurs mots. À l'origine, le Hip Hop visait à abolir la violence dans le South Bronx (New York), une communauté marginalisée. Une attention particulière est donnée aux termes utilisés afin de les inscrire dans le contexte socio-historique et économique de la réalité noire américaine. On se détache ainsi de l'explication ethnique et on s'approche d'une perspective plus économique pour aborder les problématiques vécues par des groupes racisés. On utilise l'exemple du graffiti : les jeunes de communautés exclues ont besoin de s'inscrire dans l'espace; alors que ce besoin légitime est souvent perçu comme la source de comportements délinquants. Le second atelier aborde l'image des femmes à travers leur traitement médiatique. Utilisées comme stratégie de commercialisation de certains produits (ex : Aunt Jemima), les femmes noires sont considérées comme des objets. Des modèles féminins du Hip Hop valorisés sont ensuite présentés. Le troisième atelier, par la réalisation de l'activité Le Battle, s'articule comme un débat où l'on demande aux jeunes de se situer par rapport aux symboles de la culture hip hop présentés antérieurement. À travers le rap, on amène les jeunes à s'exprimer en équipe, dans le respect des positions diverses. Finalement, le dernier atelier vise une valorisation de la débrouillardise et de la citoyenneté chez les jeunes par l'éveil de l'esprit critique. On aborde la création de la culture Hip Hop dans une perspective de recherche de solutions. À travers une activité pratique où les participants sont divisés en sous-groupes et doivent prendre différentes décisions face à des situations fictives auxquelles est confrontée leur communauté, les participants sont appelés à traduire leur réflexion en actions.

Enjeux soulevés lors de la discussion

La synthèse de Mme Sonntag aboutit à une illustration qui intègre les trois présentations. L'intervention de M. El-Hage a été représentée par deux personnes qui se regardent, à la découverte l'une de l'autre. L'intervention de Mme Moisan a été imagée par un cœur, faisant référence aux stratégies d'empathie historique et émotive suscitées dans les activités proposées par le Centre commémoratif de l'Holocauste de Montréal. L'intervention de Mme Indongo a été représentée par un cercle, qui témoigne de l'approche systémique et de la considération des motifs d'exclusion abordés dans l'activité proposée, en tentant d'inclure tous les élèves. Cette image mène à une discussion au cours de laquelle plusieurs enjeux sont soulevés. On s'interroge sur la manière de rendre la collaboration entre les acteurs de différents milieux plus effective. Est ainsi abordée par certains la nécessité que les structures de collaboration soient moins cloisonnées et moins hiérarchiques, et que soient reconnues, voire même dépassées les logiques et les cultures organisationnelles différentes au sein de celles-ci. En ce sens, on avance également le besoin de sortir de la logique ponctuelle d'offre de services de la part des organismes communautaires. On évoque le manque d'information des milieux scolaires sur ce que les organismes communautaires ont à offrir, la lourdeur des documents exigés, de même que l'accessibilité au financement et sa discontinuité comme obstacles principaux. La formation des intervenants est également soulevée. La nécessité d'engagements politiques clairs et une mobilisation des acteurs à l'interne sont identifiés comme pistes de solutions.

Atelier C : Formation initiale et continue des enseignants et des intervenants

Discutante : Fasal Kanouté
(Université de Montréal)

La formation continue des intervenants et enseignants dans une perspective intersectorielle et interdisciplinaire

Janine Hohl
(Consultante)

Dans sa présentation, Mme Hohl a témoigné de l'émergence des enjeux liés à l'inclusion dans les formations qu'elle donne autant dans le milieu scolaire, auprès des futurs enseignants et de ceux en exercice, des conseillers pédagogiques et des animateurs à la vie spirituelle et à l'engagement communautaire (AVSEC), que dans le réseau de la santé et des services sociaux, auprès des intervenants et des cadres. D'emblée, elle a identifié le message principal qu'elle souhaitait livrer par cette présentation; pour elle, l'essentiel, c'est le travail de l'intervenant ou de l'enseignant sur lui-même, relativement à sa manière d'appréhender et de comprendre les différences et l'inclusion. En puisant à ses expériences diverses de formation et de recherche, elle a mis notamment l'accent sur la notion de décentration, c'est-à-dire partir d'une posture de décentration de son propre cadre de pensée, incluant différentes dimensions de sa culture, de sa société, de sa profession, des valeurs et des normes de sa profession.

Elle précise que l'intervenant devrait apprendre à se décentrer de la fonction professionnelle ou administrative qu'il exerce, c'est-à-dire en venir à se percevoir comme autre chose qu'un dispensateur ou un exécutant de programmes, un évaluateur de performances ou un gérant de normes institutionnelles. C'est, précise-t-elle, cette capacité de décentration qui donne le ton à la qualité de l'engagement

dans les pratiques d'inclusion et ouvre la porte à une capacité à transiger avec la complexité. Elle reconnaît cependant que cela n'est pas donné d'avance. À cet égard, elle précise que pour qu'une telle décentration soit possible, une marge de manœuvre personnelle, collective et institutionnelle est nécessaire. Enfin, en présentant quelques exemples d'« exclusion régulière », elle insiste également sur le fait que le travail de décentration n'est pas facile, mais qu'il est possible d'y arriver si on peut se forcer à s'interroger soi-même et à ne pas rester à la première impression. Finalement, Mme Hohl souligne la nécessité de reconnaître la diversité comme étant un aspect structurel et non pas un « accident ». Elle considère en ce sens qu'il devient nécessaire d'élaborer et de formuler un cadre de référence pluriel.

Quelques initiatives menées par la Commission

Shirley Sarna

(Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse)

En prenant appui sur son expérience lors de la consultation publique sur le profilage racial et ses conséquences menée dans le cadre des travaux de la Commission, la présentatrice nous permet d'apprécier le niveau privilégié d'observation des enjeux d'équité et d'inclusion dont bénéficie cet organisme. En effet, dans cette consultation, qui visait principalement trois secteurs, soit la sécurité publique, l'éducation et la protection de la jeunesse, il a été possible de mettre en exergue une discrimination systémique dont sont victimes certains jeunes, principalement des jeunes Noirs.

À la lumière de son analyse des témoignages de jeunes de 14 à 25 ans et de sa réaction à ceux-ci, elle insiste sur le fait que, selon elle, la réflexion sur les enjeux d'inclusion et sur la discrimination systémique est avant tout d'accepter que cette dernière existe et par la suite de définir les

espaces où il faut agir. Il importe donc que nous ayons un regard systémique et une réponse institutionnelle à ces enjeux. Pour elle, ceci passe indispensablement, mais pas exclusivement, par le fait de donner un mandat clair à la formation initiale et continue des enseignants et du personnel non enseignant et que les formations des maîtres intègrent explicitement, non seulement des compétences interculturelles, mais également les principes de l'approche antiraciste. À cet égard, Mme Sarna soutient l'idée que les facultés d'éducation des universités québécoises devraient inclure dans chacun de leurs programmes de formation des maîtres un cours obligatoire visant à initier les étudiants à l'éducation antiraciste et interculturelle et que les objectifs de ce cours doivent mentionner explicitement les enjeux d'équité et d'inclusion.

Commission des droits de la personne : il est possible de consulter le rapport auquel fait référence l'auteure à l'adresse suivante :
http://www2.cdpedj.qc.ca/publications/Documents/Profilage_rapport_FR.pdf

Les microprogrammes de formation continue en milieux plurilingues, pluriethniques et défavorisés

Françoise Armand
(Université de Montréal)

Dans cette intervention, Mme Armand présente les principes d'un microprogramme de formation continue, conçu en collaboration avec le Programme de soutien à l'école montréalaise. Ce microprogramme, qui permet de faire les liens entre les savoirs théoriques et expérientiels, vise à soutenir l'apprentissage du français et à favoriser l'ouverture à la diversité linguistique dans les milieux plurilingues, pluriethniques et défavorisés. Partant du constat de base que le pluralisme culturel inclut le plurilinguisme, elle souligne l'importance de problématiser davantage les questions linguistiques dans le système éducatif québécois. Elle rappelle que l'apprentissage du français pour les élèves allophones nouvellement arrivés doit être assumé

collectivement et que cela ne relève pas uniquement de la responsabilité des enseignants des classes d'accueil. Ainsi, il est important que les enseignants des classes ordinaires œuvrant dans des milieux pluriethniques et plurilingues soient familiarisés avec les grands principes de l'enseignement-apprentissage des langues secondes comme plus largement de la pédagogie interculturelle.

La présentatrice a aussi insisté sur la nécessité de déconstruire une certaine frilosité par rapport aux langues autres que le français. Elle souligne qu'il faut favoriser une approche de complémentarité et non d'opposition et de concurrence entre les langues. Il est donc important de trouver un équilibre entre mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue seconde/langue d'enseignement et tenir compte du bagage linguistique (et culturel) des élèves allophones et d'origine immigrante. Enfin, elle questionne les modalités d'évaluation de ces élèves à leur arrivée et dans les premiers temps de leur intégration en classe ordinaire. Ne considérer ces jeunes allophones que comme des novices dans leur apprentissage du français langue seconde, les amalgamer avec des élèves, de langue maternelle, faibles en français ou encore avec des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, ne permet pas au système scolaire de mettre en place une vision inclusive, adaptée et différenciée en fonction du profil de chacun des élèves dont il est responsable.

Le site ÉLODil propose aux enseignants (els du préscolaire, du primaire et du secondaire des activités visant à favoriser l'éveil au langage et l'ouverture à la diversité linguistique.

Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique

<http://www.elodil.com/>

Enjeux soulevés lors de la discussion

La période de discussion a permis de faire émerger des points transversaux aux trois présentations. Tout d'abord, on identifie que transiger avec la complexité de l'inclusion implique également qu'on accepte de croiser les regards, plus particulièrement celui de la recherche universitaire,

l'expertise du milieu scolaire et les ressources de la communauté et d'autres institutions. Par ailleurs, certains ont souligné qu'une réflexion sur ces enjeux ne peut se faire dans la prise en compte de la spécificité de l'intervention dans les milieux au quotidien. En ce sens, l'enjeu du racisme et de la discrimination a également été abordé. Une grande partie de la discussion a par la suite été mobilisée par un débat autour de la nécessité d'introduire une treizième compétence sur l'interculturel et sur les enjeux de l'antiracisme au référentiel des compétences professionnelles des enseignants. L'inquiétude réside surtout dans le fait que de rendre celle-ci « visible » ne doit pas être compris comme la possibilité de faire l'économie que cet enjeu doit être pris en compte à l'intérieur même de chacune des douze autres compétences. La manière d'évaluer la maîtrise ou non de cette compétence a également été au centre d'un débat. Enfin, le rôle significatif que peut jouer la formation initiale et continue sur les futurs enseignants qui font face aux enjeux de l'éducation inclusive a été réitéré.





Échanges et réflexion commune : Quel rôle la recherche peut-elle jouer dans l'amélioration des pratiques? Comment intensifier les liens entre milieux scolaire, communautaire et universitaire?



Animation : Claire Chamberland

(Ministère de l'Éducation, du Loisir
et du Sport)

L'objectif de cette dernière étape des journées d'étude était d'identifier collectivement des suivis concrets à mettre en place. Quatre chantiers principaux ont été identifiés. Dans un premier temps, les participants s'interrogent sur le rôle à faire jouer à cette synthèse des journées d'étude. Y a-t-il lieu de se servir de celle-ci pour faire bouger les choses au niveau des décideurs? Peut-elle servir de levier pour intensifier les liens entre les milieux scolaire, communautaire et universitaire? Peut-elle influencer des décisions?

Dans un deuxième temps, certains soulignent qu'il y aurait lieu de penser à des événements de partage. La création d'un site internet pourrait être envisagée pour donner accès aux ressources à un plus grand nombre. Dans cet esprit, il est mentionné qu'il y aurait également lieu de continuer à mieux définir le concept même de l'éducation inclusive (ce qu'il inclut et ce qu'il n'inclut pas) et d'identifier des pratiques pédagogiques et organisationnelles de qualité en lien avec celle-ci. L'idée de miser sur la réflexivité des acteurs est également émise.

Dans un troisième temps, le financement constituerait un élément à ne pas négliger. L'idée d'accompagner les écoles dans leurs demandes de financement et de prévoir des fonds

pour permettre la multiplication d'initiatives prometteuses est émise.

Le quatrième chantier identifié par les participants concerne la mise en place concrète d'un réseau de réflexion et d'intervention sur l'éducation inclusive. Dans une telle perspective, le réseau Réussite Montréal pourrait servir de relais de l'information, de point d'ancrage de la diffusion, dont celle des recherches menées sur le thème de l'inclusion. L'idée de prévoir une rencontre annuelle, un moment de ressourcement afin de « nourrir les convaincus de tous les milieux » est avancée par plusieurs. Les personnes présentes intéressées à participer aux suites de ces journées ont été invitées à le signifier.

Mot de clôture



Gaétan Cousineau
(Président, Commission des droits de la
personne et des droits de la jeunesse)

Commission des droits de la personne
<http://www2.cdpedj.qc.ca>

La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ), créée en 1976, est une commission apolitique rattachée à l'Assemblée Nationale, dont le mandat est de veiller au respect des droits prévus par la Charte des droits et libertés promulguée en 1975. De l'avis de son Président, cette Charte peut apporter des pistes de solutions intéressantes quant à l'éducation inclusive, puisqu'elle préconise de traiter tout le monde également plutôt que d'identifier des groupes séparés. La Commission est dotée de deux pouvoirs : la protection des droits et la promotion de ceux-ci.

La Commission peut également entreprendre des consultations, comme cela a été le cas à propos des problèmes de profilage racial et de discrimination systémique des jeunes racisés de 14 à 25 ans. Des consultations ont ainsi été lancées, ce qui a permis de rencontrer plus de 150 groupes ou personnes venant de plusieurs régions du Québec (Trois-Rivières, Sherbrooke, Québec, etc.). Le but était d'engager tout le monde dans un processus de changement et de trouver des pistes de solutions à ces problèmes qui touchent différents milieux de vie de ces jeunes. Trois secteurs ont notamment fait l'objet de cette consultation: le milieu scolaire, le milieu des services sociaux et de la protection de la jeunesse, et celui de la sécurité publique.

Bien que certains problèmes soient transversaux à ces différents secteurs, ces consultations ont permis d'isoler une

vaste gamme de facteurs qui compromettent les droits des jeunes des minorités racisés ou issus de l'immigration. En ce qui concerne le milieu scolaire, cela peut par exemple avoir un lien avec l'application des codes de vie, les mesures disciplinaires ou les politiques organisationnelles qui créent des biais dans les façons d'agir ou d'être traité. Ces facteurs ont sur ces jeunes un impact relatif à leurs parcours scolaires, leurs chances et envies de réussite. Dans le milieu scolaire, il est davantage question de discrimination systémique alors que le terme de profilage racial est plus approprié dans d'autres secteurs. Ceci étant, il convient de ne pas considérer ces phénomènes comme des cas particuliers (contrairement par exemple à ce que dit la Police) : il s'agit de façon de faire et d'agir systémiques. D'autres facteurs ont été évoqués comme le manque de formation à l'antiracisme dans les institutions, ou encore la pauvreté et les conditions sociales des jeunes racisés.

Plusieurs pistes de changement sont à prendre en considération, notamment l'augmentation et l'amélioration de la collecte de données, la sensibilisation ou l'importance du leadership dans les organisations. En ce qui concerne les relations écoles/communautés, il convient de développer des zones de confort et le partenariat. Enfin, d'une manière générale, l'importance du leadership au sein des ministères est primordiale pour la prise de mesures à l'égard des discriminations et du profilage.

Recommandations

- 1) Produire une synthèse des échanges et l'envoyer à des décideurs du monde de l'éducation et des personnes-clé du milieu communautaire.
- 2) Multiplier les événements de ce type, qui présentent des expériences concrètes de pratique, de recherche ou de formation, sous ses formes diverses.
- 3) Étudier la possibilité de créer un site internet pour donner accès aux ressources à un plus grand nombre de personnes et où les expériences de chacun pourraient être partagées. Voir à ce propos s'il y aurait une pertinence à ce qu'y soit animé un forum de discussion.
- 4) Continuer à mieux définir théoriquement le concept d'éducation inclusive et les recherches permettant d'identifier des pratiques pédagogiques et organisationnelles de qualité en lien avec celle-ci.
- 5) Produire des guides ou instruments de vulgarisation en lien avec l'éducation inclusive.
- 6) Prévoir, à travers les différents programmes qui soutiennent les écoles (Programme de soutien à l'école montréalaise, Agir autrement...), un accompagnement afin de favoriser le développement de l'éducation inclusive.
- 7) Rendre plus visible le concept d'éducation inclusive au sein des orientations ministérielles.
- 8) Faire en sorte que le concept d'éducation inclusive soit plus ancré dans la formation initiale des enseignants.
- 9) À la manière de ce qui existe déjà au collégial par l'entremise du Service interculturel collégial (SIC), mettre en place une structure de réseautage pour les professeurs et les chargés de cours en éducation interculturelle des universités du Québec.
- 10) Créer un réseau de réflexion et d'intervention sur l'éducation inclusive, en se basant sur des partenaires-clé (Réseau Réussite Montréal) et des structures déjà existantes (tel Métropolis, le CEETUM, le GRIÉS). Prévoir en ce sens l'organisation d'un Sommet annuel sur l'éducation inclusive.