



paramètres

Marie Mc Andrew

Immigration et diversité à l'école

LE DÉBAT QUÉBÉCOIS DANS UNE PERSPECTIVE COMPARATIVE



Extrait de la publication **Les Presses de l'Université de Montréal**

**IMMIGRATION ET
DIVERSITÉ À L'ÉCOLE
LE DÉBAT QUÉBÉCOIS DANS UNE
PERSPECTIVE COMPARATIVE**

MARIE MC ANDREW

**IMMIGRATION ET
DIVERSITÉ À L'ÉCOLE
LE DÉBAT QUÉBÉCOIS DANS UNE
PERSPECTIVE COMPARATIVE**

LES PRESSES DE L'UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

Extrait de la publication

Données de catalogage avant publication (Canada)

Mc Andrew, Marie

Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative
(Paramètres)

Comprend des réf. bibliogr..

ISBN 2-7606-1824-2

1. Éducation interculturelle – Québec (Province).
2. Immigrants – Éducation – Québec (Province).
3. Immigrants – Intégration – Québec (Province).
4. Pluralisme – Québec (Province).
5. Immigrants - Éducation.

I. Titre. II. Collection.

LC1099.5.C3M32 2001 370.117⁰09714 C2001-941177-4

Dépôt légal : 4^e trimestre 2001

Bibliothèque nationale du Québec

© Les Presses de l'Université de Montréal, 2001

Les Presses de l'Université de Montréal remercient le ministère du Patrimoine canadien du soutien qui leur est accordé dans le cadre du Programme d'aide au développement de l'industrie de l'édition.

Les Presses de l'Université de Montréal remercient également le Conseil des Arts du Canada et la Société de développement des entreprises culturelles du Québec (SODEC).

Imprimé au Canada

SOMMAIRE

Remerciements	11
Introduction	13
Trente ans d'interventions québécoises	14
Une problématique en transformation	18
Intérêt et limites de la démarche comparative	21
1 L'apprentissage du français par les nouveaux arrivants : services spécifiques ou insertion directe en classe régulière ?	25
La problématique québécoise	25
Les classes d'accueil : historique et évolution	25
L'état de la recherche	29
La prospective	31
L'expérience canadienne et internationale	32
La Grande-Bretagne	33
Le Canada anglais	35
La France	37
Les États-Unis	39
Contribution potentielle au débat québécois	42
2 L'enseignement des langues d'origine : quel avenir au sein du système scolaire public ?	49
La problématique québécoise	49
Le PELO : origines et évolution	49
La faiblesse des études évaluatives	55
La prospective	57
L'expérience canadienne et internationale	58
L'Ontario	59
Les États-Unis	63
L'Alberta	67
La Belgique	69
Contribution potentielle au débat québécois	72

3	La pluriethnicité, la lutte à l'échec scolaire et le soutien aux milieux défavorisés : vers une approche intégrée ?	77
	La problématique québécoise 77	
	Pluriethnicité et défavorisation scolaire :	
	l'état de la recherche 77	
	Une action encore peu adaptée à la conjonction des deux problématiques 87	
	L'expérience internationale 92	
	La France 93	
	Les États-Unis 97	
	L'Angleterre 100	
	Contribution potentielle au débat québécois 103	
 4	 La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les programmes et les pratiques scolaires : jusqu'où, comment ?	 109
	Vers une adaptation systémique au pluralisme 110	
	Une première tentative : le <i>Rapport Chancy</i> 110	
	1985-1998 : les forces et les limites d'une évolution <i>ad hoc</i> 112	
	La politique de 1998 : un cadre normatif, une stratégie globale 115	
	Entre <i>communautarisme</i> canadien-anglais et <i>jacobinisme</i> français : une <i>troisième voie</i> québécoise ? 118	
	Le <i>communautarisme</i> canadien-anglais 119	
	Le <i>jacobinisme</i> français 122	
	La représentation ethnoculturelle dans les programmes et le matériel didactique 125	
	L'action québécoise des années 1980 125	
	La prospective 129	
	Un éclairage américain sur la question 131	
	L'adaptation des normes et des règlements de la vie scolaire 134	
	Le débat québécois des années 1990 134	
	La position française sur le port du foulard à l'école publique 140	
	La prière publique et les manifestations religieuses dans les écoles américaines 141	
	Les balises de la prise en compte de la diversité au Canada anglais 143	
	La prospective 145	

5	L'éducation à la citoyenneté : une alternative à l'éducation multiculturelle, interculturelle ou antiraciste ?	147
	La problématique québécoise 147	
	L'éducation interculturelle : origines, débats et évolution 147	
	La prospective 155	
	L'expérience canadienne et internationale 158	
	La France 160	
	Les États-Unis 162	
	L'Ontario 165	
	L'Angleterre 168	
	Contribution potentielle au débat québécois 171	
6	Le partage d'institutions communes : une condition nécessaire à l'intégration ?	177
	La problématique québécoise 177	
	L'évolution des liens entre ethnicité et structures scolaires 1867-1998 177	
	La concentration ethnique et son impact : débats et données de recherche 185	
	La prospective 194	
	L'expérience canadienne et internationale 197	
	Le busing aux États-Unis 197	
	L'intégration scolaire des Sépharades et des Ashkénazes en Israël 201	
	La déconcentration ethnique en Flandre 202	
	Les écoles ethnospécifiques dans divers pays d'immigration 205	
	Contribution potentielle au débat québécois 211	
	Conclusion	215
	Références	221

Page laissée blanche

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier les organismes suivants dont le soutien a permis la réalisation de cet ouvrage :

- Documentation et recherche : le Fonds canadien d'aide à la recherche (FCAR), le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSHC) et Immigration et métropoles, le Centre de recherche inter-universitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine (CRSHC-CIC).
- Publication et diffusion auprès de publics-cibles variés : le ministère du Patrimoine canadien

L'apport de divers collaborateurs mérite également d'être souligné :

- Documentation relative à la Grande-Bretagne, recherche bibliographique générale et édition : Marie-Hélène Chastenay, étudiante au doctorat en psychologie, Université de Montréal
- Documentation relative à la France et aux États-Unis : Coryse Ciceri, étudiante au doctorat en sciences humaines appliquées, Université de Montréal
- Documentation relative à la Belgique : Marc Lavallée, étudiant au doctorat en sociologie, Université Libre de Bruxelles

- Révision linguistique : Nicole Vincent
- Secrétariat : Louise Simard

Nous avons aussi bénéficié de l'aide de nombreux décideurs, chercheurs et intervenants des diverses sociétés à l'étude qui ont accepté de répondre à nos questions, notamment, la Direction des Services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation du Québec dont la collaboration a été appréciée.

INTRODUCTION

Depuis une trentaine d'années, l'École québécoise a été radicalement transformée par l'importance accrue de la diversité ethnoculturelle au sein de sa clientèle. Le secteur de langue française, traditionnellement homogène, a subi l'impact de la Charte de la langue française¹, adoptée en 1977, qui a fait du français la langue commune de scolarisation des nouveaux arrivants et de la majorité francophone. La diversification de la population scolaire résulte aussi d'une politique québécoise de recrutement des immigrants plus active et surtout moins discriminatoire au plan des origines nationales que celle qui avait prévalu, au Canada comme au Québec, jusqu'au début des années 1960. En effet, l'immigration dite non traditionnelle, soit celle qui provient de l'Asie, de l'Amérique centrale et du Sud et de l'Afrique compte désormais pour 80 % des flux alors qu'elle n'en représentait alors qu'environ 20 %².

-
1. Chapitre c-11 des lois du Québec, appelée communément la Loi 101 (projet de loi 101).
 2. Gouvernement du Québec (1977a, b); Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) (1990a); Ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration (MRCI) (1997a).

Sur l'île de Montréal, où se concentrent près de 80 % des nouveaux arrivants, ainsi que dans certaines municipalités de la grande région métropolitaine, la multiethnicité des écoles est ainsi devenue une réalité incontournable³. Dans l'ensemble du Québec, les élèves d'origine immigrée, soit les immigrants eux-mêmes ou ceux dont les parents sont nés à l'étranger, ne représentent que 10 % de la population scolaire totale. À Montréal, cette clientèle compte pour 46,4 % des effectifs du réseau scolaire de langue française. En outre, plus d'un tiers des écoles atteignent des taux de densité ethnique supérieurs à 50 %. Bien que moins marquée par la présence des nouveaux arrivants, qui fréquentent désormais à près de 95 % le secteur français, l'école montréalaise de langue anglaise demeure, elle aussi, un milieu pluriethnique. En conformité avec la Loi 101 qui a garanti le droit à un enseignement en anglais aux communautés d'implantation plus ancienne qui fréquentaient déjà ce secteur, 25 % de sa clientèle y est, en effet, d'une langue maternelle autre que l'anglais ou le français⁴.

Trente ans d'interventions québécoises

La réaction du système scolaire québécois à cette diversité linguistique et culturelle a largement relevé d'une dynamique commune à l'ensemble des sociétés occidentales confrontées à ce défi⁵. Toutefois, certaines spécificités, qui tiennent notamment à la complexité sociolinguistique de la société québécoise, peuvent y être identifiées.

Une première phase, dont l'amorce remonte à 1969, date de mise en place des premières classes d'accueil, mais qui n'a connu son plein essor qu'avec l'adoption de la Loi 101 en 1977, a été caractérisée par le développement des services visant l'apprentissage du français par les nouveaux arrivants. L'approche compensatoire dominait, la présence immigrante étant interprétée essentiellement comme un défi linguistique. Le Québec a fait alors le choix d'un modèle, unique en Amérique du Nord, de services spécifiques aux nouveaux arrivants pour l'apprentissage de la langue, auquel il

3. Mc Andrew et Jodoin (1999).

4. Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998a).

5. Banks (1988a); Lynch (1988); Moodley (1988).

a d'ailleurs consenti des ressources importantes. Ce choix reflète l'enjeu central que représentait la francisation des immigrants dans le débat démoulinguistique qui venait de connaître son apogée⁶.

Assez rapidement toutefois, du moins lorsqu'on compare le Québec à des sociétés où l'adaptation du système scolaire à la diversité issue de l'immigration s'est étendue sur un horizon temporel plus vaste, la nécessité d'une prise en compte du pluralisme linguistique et culturel s'impose. Comme ailleurs, cette reconnaissance se fait d'abord sous forme de services spécifiques favorisant chez les élèves issus de l'immigration le maintien de leur langue et de leur culture d'origine. Rappelons la création du Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) en 1977, réservé à cette clientèle jusqu'en 1988, et d'activités diverses, souvent à caractère folklorique, permettant ponctuellement à l'ensemble des élèves, pour reprendre ici les termes alors à la mode, *de mieux connaître les autres ethnies et les autres cultures*⁷.

Ce multiculturalisme *additif*⁸ connaîtra son apogée dans les années 1980. Il sera graduellement enrichi, au fur et à mesure que la présence ethnoculturelle devenait un phénomène constitutif de l'École montréalaise et non plus une réalité perçue comme exotique, par une troisième phase, qu'on peut caractériser comme celle de l'adaptation systémique à la diversité. Cette approche, où nous sommes encore engagés, touche l'ensemble des dimensions de la vie scolaire. Elle s'incarne à travers une multitude de petites, et parfois plus ambitieuses, interventions visant à rendre plus *sensibles culturellement* la formation et le recrutement des maîtres, les programmes, les stratégies d'enseignement et le matériel didactique, les codes de vie et règlements des établissements ainsi que les mesures favorisant le lien école/famille⁹. Lors de chacune de ces adaptations, se pose le débat, toujours ouvert, sur l'équilibre à trouver entre la reconnaissance du

6. MEQ (1988a); Plourde (1988).

7. MEQ (1978); Pagé (1988).

8. Banks (1988b).

9. Pour chacun de ces domaines, voir successivement: D'Anglejan *et al.* (1995) et Mc Andrew (1988a); MEQ (1983a) et Conseil supérieur de l'éducation (CSE) (1987); CSE (1983) et MEQ (1994a) ainsi que Mc Andrew (1988b) et MEQ (1995a).

pluralisme, garante de l'équité, et le respect des valeurs communes, permettant le maintien d'un espace de significations partagées.

Trois tendances ont marqué la dynamique de développement de l'approche québécoise en matière d'intégration scolaire des immigrants et de prise en compte de la diversité culturelle à l'école qui, sans être uniques à ce contexte, sont suffisamment particulières pour qu'on les mentionne.

Tout d'abord, à l'opposé d'autres sociétés où défavorisation socio-économique et multiethnicité coïncident, au Québec, les deux problématiques, ainsi que le train de mesures qu'elles ont généré, sont des réalités parallèles et manquant souvent d'articulation. En effet, si de nombreux milieux montréalais sont aujourd'hui à la fois multiethniques et défavorisés, la corrélation à cet égard est loin d'être systématique¹⁰ — ce dont il faut se réjouir. Les politiques et programmes de lutte à l'échec scolaire et de soutien aux milieux socioéconomiquement faibles ont donc traditionnellement été conçus en fonction d'un public francophone dit de *vieille souche* et non de la clientèle immigrante. Cette tendance reflète la spécificité des politiques canadienne et québécoise de sélection de l'immigration, qui induisent des flux migratoires diversifiés au plan socioéconomique; on peut aussi y voir l'effet de l'ambiguïté de dominance ethnique caractéristique du Québec, où le groupe majoritaire francophone a longtemps été le plus défavorisé au plan scolaire¹¹. Elle constitue toutefois un défi pour l'avenir, au fur et à mesure que s'estompe l'avantage relatif dont bénéficiaient les immigrants, quant à la mobilité scolaire et sociale, dans une société dominée par la minorité anglophone.

Par ailleurs, en lien sans doute avec le processus inachevé de transformation pluraliste de l'identité québécoise, voire les résistances de certains secteurs à cet égard, nous avons longtemps tardé à développer un cadre cohérent en matière d'intégration scolaire des immigrants et de prise en compte de la diversité à l'école. Ce cas de figure n'est pas unique, plusieurs sociétés préférant définir *ad hoc* leurs interventions en cette matière. Il tranche toutefois avec la tendance québécoise à valoriser la planification et l'intervention étatique dans d'autres domaines de la vie publique. Pendant

10. Mc Andrew et Ledoux (1995).

11. Sylvain *et al.* (1985); MCCI (1990a).

longtemps, en effet, a prévalu la perception que *le problème* de l'immigration n'était pas *québécois* mais *montréalais* et que l'action gouvernementale devait se limiter au développement de services à l'intention des nouveaux arrivants¹².

C'est pourquoi, alors que le *Rapport Chancy* réclamait, dès 1985, l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle, une demande réitérée depuis par une multitude de documents gouvernementaux, syndicaux ou communautaires¹³, il aura fallu attendre jusqu'en 1997 pour que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) rende public un projet de *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Celui-ci est devenu, en 1998, suite à diverses consultations et après quelques modifications, la politique officielle en cette matière. Cet attentisme, qu'il faut déplorer notamment pour sa contribution à l'accentuation du hiatus Montréal/régions en matière de prise en compte de la diversité, n'a pas eu que des aspects négatifs. Il aura permis, entre autres, à la nouvelle politique gouvernementale de jeter un regard rétrospectif sur le bilan de trente ans d'interventions, tout en ouvrant la porte à divers questionnements sur l'adaptation de ces mesures à un phénomène en pleine mutation.

Ce processus d'examen critique est facilité par une dernière caractéristique québécoise, le développement appréciable des recherches fondamentales et évaluatives sur l'intégration scolaire de la clientèle d'origine immigrée, ainsi que sur l'adaptation institutionnelle au pluralisme et la qualité des relations interethniques dans les écoles montréalaises. Du fait de leur caractère extrêmement sensible dans le contexte de redéfinition des rapports linguistiques et ethniques qu'a vécu le Québec, nous avons, en effet, accès à un éventail de données sur ces enjeux, souvent plus large qu'ailleurs¹⁴.

12. MEQ (1988a).

13. Conseil de la langue française (CLF) (1987a, b), CSE (1987, 1993); Berthelot (1991); Conseil scolaire de l'île de Montréal (CSIM) (1991); Mc Andrew et Jacquet (1996).

14. Lorcerie et Mc Andrew (1996); Mc Andrew (1997); Mc Andrew et Proulx (2000).

Une problématique en transformation

Le bilan d'ensemble, que nous approfondirons sous chacun des enjeux de politique débattus dans cet ouvrage, s'avère globalement positif. On peut mentionner, à cet égard, les compétences linguistiques et la performance scolaire appréciables d'une très large majorité de la clientèle d'origine immigrée, son projet d'intégration sociale somme toute assez similaire à celui des jeunes francophones d'implantation plus ancienne ainsi que ses usages linguistiques, beaucoup plus favorables au français que la rumeur publique ou médiatique ne le laisse entendre¹⁵. Réciproquement, dans ce processus d'adaptation mutuelle qui définit l'intégration, le milieu scolaire québécois a franchi des étapes importantes en ce qui a trait aux structures, aux services, aux programmes, au matériel didactique, à la formation des maîtres ainsi qu'à l'éthos institutionnel¹⁶.

De nombreux défis perdurent toutefois, que le Québec partage souvent avec d'autres sociétés également confrontées au pluralisme grandissant de leur population scolaire. Certains de ces enjeux tiennent à l'inadéquation de nos approches traditionnelles face aux changements qu'ont connus les flux migratoires, tant en ce qui concerne leur diversification de plus en plus marquée que leur profil socioéconomique, linguistique et culturel, plus complexe que par le passé. C'est le cas de notre modèle d'enseignement de la langue d'accueil, qui fera l'objet du premier chapitre de cet ouvrage. La formule d'une classe d'accueil universelle est, en effet, peu adaptée aux besoins des élèves sous-scolarisés arrivant en cours de scolarité, et peu arrimée au courant actuellement dominant en matière d'apprentissage de la langue scolaire par les nouveaux arrivants, celui d'une intégration étroite entre services spécifiques et classe régulière¹⁷.

De même, la pertinence de notre programme d'enseignement des langues d'origine — qui sera traité au chapitre 2 — a besoin d'être évaluée.

15. Pour chacun de ces domaines, voir respectivement : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration (CCCI) (1990) et MEQ (1994b, 1997a); Jodoin *et al.* (1997) et Pagé *et al.* (1998) ainsi que Mc Andrew, Veltman *et al.* (1999) et Mc Andrew *et al.* (2000).

16. Mc Andrew (1996a); MEQ (1998b).

17. Gress-Azzam (1987); Boyzon-Fradet (1993b); Cummins (1994); MEQ (1996a).

Visant encore essentiellement une clientèle d'implantation ancienne, ce programme doit mieux répondre, d'une part, aux problèmes d'apprentissage vécus par les groupes plus récents et, d'autre part, aux attentes de l'ensemble des parents québécois en matière de plurilinguisme¹⁸. L'imposition d'une formule unique dans ces deux domaines est d'ailleurs aujourd'hui fortement questionnée par le milieu scolaire, notamment par le MEQ dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*.

Par ailleurs, il serait sans doute utile de *revisiter* les liens qui devraient exister entre nos actions de lutte à l'échec scolaire et de soutien aux milieux socioéconomiquement faibles, et nos politiques et programmes d'intégration des immigrants. C'est le sujet du chapitre 3. Ces deux problématiques coïncident davantage que par le passé. De plus, les moyennes globalement favorables des groupes d'origine immigrée en termes de performance scolaire masquent souvent des variations importantes. Celles-ci tiennent à la polarisation des flux migratoires et aux obstacles différents vécus par les *minorités visibles*, davantage susceptibles d'être discriminées au sein du système scolaire¹⁹.

Dans d'autres cas, même si le profil de la clientèle joue un certain rôle, c'est plutôt la société québécoise, voire même l'ensemble du discours occidental, qui a changé. Les identités multiples sont, en effet, désormais plutôt la norme que l'exception chez les majorités comme les minorités²⁰. Cette tendance peut résulter des origines diversifiées de la population, comme c'est le cas à Montréal. Toutefois, dans l'ensemble du Québec, la multiplicité des choix personnels des citoyens y contribue également, dans un contexte où l'individualisme accru et les pressions de la mondialisation affaiblissent les appartenances groupales.

Les approches manichéennes, qui postulaient l'existence de frontières intergroupes clairement identifiables et d'une certaine homogénéité à l'intérieur même des communautés, sont donc aujourd'hui largement délégitimées²¹. La relation même qu'entretiennent les démocraties avec un

18. Gouvernement du Québec (1996); Laurier *et al.* (1999).

19. Mc Andrew et Potvin (1996); Gagné et Chamberland (1999); Mc Andrew et Jodoin (1999).

20. Tajfel (1982); Camilleri (1985).

21. Touraine (1994); Kymlicka (1995); Juteau (2000a).

pluralisme multiforme a ainsi été transformée, au fur et à mesure que la *culture des droits de la personne* s'impose comme une valeur universelle transcendant les particularismes. Celle-ci vient éroder les projets d'homogénéité, qu'ils soient étatiques ou communautaires, et remettre en question le relativisme culturel. De plus, la promotion de l'égalité ainsi que l'arbitrage des droits s'imposent comme des enjeux incontournables.

Les controverses²², parfois houleuses, qu'a connues la société québécoise sur la définition des balises relatives à une prise en compte raisonnée de la diversité culturelle et religieuse à l'école relèvent largement de ce changement de paradigme, qui sera approfondi au chapitre 4. C'est le cas également de la proposition récente du MEQ d'inclure, sous la perspective plus large de *l'éducation à la citoyenneté*, les pratiques d'*éducation interculturelle* qui dominaient jusqu'alors au Québec — sujet du cinquième chapitre. Toutefois, cette évolution tient aussi à l'état d'avancement de la redéfinition pluraliste de la société québécoise et de son École, où c'est désormais le *vivre ensemble* plutôt que le *connaître l'Autre* qui représente l'objectif prioritaire.

Dans le débat québécois, les conceptions divergentes relatives à la nature de l'espace scolaire commun ont toutefois occupé nettement plus de place que la légitimité d'en partager davantage. La ségrégation scolaire des communautés d'origine immigrée et de la population francophone d'implantation plus ancienne est, en effet, un vieil héritage que nous n'avons que partiellement redéfini il y a vingt-cinq ans par la Loi 101 et surtout, plus récemment, par la mise en place de commissions scolaires linguistiques. À l'opposé des enjeux discutés plus haut, ce défi — abordé au chapitre 6 — témoigne donc davantage d'une donne traditionnelle assez spécifique au Québec que d'une réalité en mutation. Il reflète l'ambiguïté de dominance ethnique et la division qui ont caractérisé notre société jusqu'au début des années 1960²³.

Toutefois, il est aujourd'hui rendu plus complexe par deux tendances récentes que nous partageons avec d'autres sociétés occidentales. Il s'agit, d'abord, de la surreprésentation des populations d'origine immigrée dans

22. Proulx (1995a) ; MEQ (1998b) ; Cicero (1999).

23. Laferrrière (1983) ; Proulx (1995b) ; Juteau (2000b).

certaines écoles pourtant *de jure* communes, résultant des dynamiques de choix résidentiels et scolaires divergentes chez les nouveaux arrivants et les natifs. De plus, une spécificité québécoise moins connue, celle du financement public d'institutions ethnoreligieuses, est susceptible de connaître de nouveaux développements, étant donné le retour en force, au plan international, des idéologies du libre choix et du contrôle communautaire des institutions scolaires²⁴.

Intérêt et limites de la démarche comparative

La problématique québécoise relative à l'intégration des immigrants et à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire, tout en présentant des spécificités, n'est pas sans lien avec les grandes tendances occidentales en cette matière. Dans un contexte de circulation rapide de l'information et d'échanges pédagogiques accrus, les services, programmes ou interventions que nous avons développés depuis trente ans sont généralement proches de ce qui se fait ailleurs, lorsqu'ils ne sont pas carrément calqués sur des expériences étrangères. Par ailleurs, bien qu'à des degrés divers, les questions que nous nous posons sont communes à bien d'autres contextes. Certaines controverses ont même été directement influencées par des dynamiques extérieures.

Cette intégration des problématiques et des actions s'exerce non seulement dans ce champ mais dans l'ensemble des domaines de la vie sociale. Elle plaide résolument en faveur d'une approche comparative, ou du moins d'un enrichissement de nos perspectives. En effet, lors du processus d'examen critique de nos pratiques, l'analyse des expériences d'autres sociétés, et sans doute davantage celle des débats qu'elles ont suscités, est susceptible de générer des pistes de questionnement qu'une démarche en vase clos ne favorise pas toujours²⁵.

24. Pour le premier phénomène, voir CSE (1993) et Mc Andrew et Ledoux (1998); pour le second, MEQ (2000c), Swanson (1995) et Tooley (1997).

25. Miguez (1977); Le Thàn Khoi (1981); Broadfoot (2000).

- US Department of Education (1996), *Goal 2000: A Progress Report for 1996*, Washington, DC. Automn.
- US Department of Education (1998a), *Goal 2000. Reforming Education to Improve the Achievement*. Washington, DC. <www.head.gov/pubs/g2kreforiming>
- US Department of Education (1998b), *Student Assignment and Title 6 in Elementary and Secondary School*. Washington, DC, Office for Civil Rights, September. <www.head.gov/offices/ocr/tviassgn.html>
- US Department of Education (1999a), *Our Mission and Responsibilities*, Washington, DC, Office for Civil Rights. <www.head.gov/offices/ocr/aboutus.html>
- US Department of Education (1999b), *The State of Charter Schools*, Third Year Report, National Study of Charter School, Washington, DC, Office of Educational Research and Improvement and National Institute on Student Achievement Curriculum and Assessment. <www.head.gov/pubs/chartertrdyear/title.html>
- US Department of Education (1999c), *Secretary's Statement on Religious Expression*, Washington, DC. <Farell://A:\secretarystatementonreligiousexpression.htm>
- US Department of Education (1999d), *Education Research Organization Directory*, Washington, DC. <www.ed.gov/basis>
- US Government (1968), *United States Public Law 90-247. Bilingual Act, Title 7, Elementary and Secondary Education Act of 1965*, Washington, DC. Amendé en janvier 1967.
- US Government (1994), *Improving America's School Act of 1994*, HR6 103rd Congress of the United States of America. An Act to extend for five years the authorization of appropriations for the Program under elementary and secondary education Act 1975, and for certain other processes, Washington, DC.
- Vachon, R. (1985), « Éducation interculturelle et attitude à l'égard du deux tiers-monde », *Interculture*, XVIII(2), cahier 87, Montréal, Centre interculturel Monchanin.
- VALENTINE, C.A. (1971), « The Culture of Poverty: Its Scientific Significance and its Implications for Action », in E.B. Leacock, *The Culture of Poverty: A Critique*, New York, Simon and Schuster, p. 193-225.
- VALLAS, P.G. (1999), *Saving Public School 1999*, New York, Center for Civic Innovation, Manhattan Institute for Policy Research. <www.manhattan-institute.org/html/cb_16htm>
- VALLET, L.A et J.P. CAILLÉ (1996a), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble », *Les Dossiers d'éducation et formations*, 67.
- VALLET, L.A. et J.P. CAILLÉ (1996b), « Les élèves étrangers ou issus de l'immigration : les résultats du panel français dans une perspective comparative », *Migrants et formation*, 104, mars, 66-86.
- Vancouver School Board (1995), *Multiculturalism and Antiracism Policy*, Vancouver, June.

- VAN DROMME (RUIMY) H., J. LEFEBVRE et L. VAN DROMME (1985), *L'école et l'intégration des communautés ethnoculturelles au Québec. Une étude des perceptions des leaders ethniques*, Rapport de recherche, projet de recherche sur l'éducation des minorités, Montréal, UQAM/Université McGill.
- VAN DROMME (RUIMY), H., L. VAN DROMME et P. LIAMCHIN (1991), « Bilan d'une expérience d'évaluation des élèves de l'accueil », *Québec français*, 83, 69-71.
- VAN HAEBCHT, A. (1998), « Les politiques éducatives : figures exemplaires des politiques publiques », *Éducation et Sociétés*, numéro spécial : *L'éducation, l'État et le Local*, 1, Revue internationale de sociologie de l'éducation, INRP/De Boeck.
- VAN ZANTEN, A. (1996), « La scolarisation des enfants et des jeunes des minorités ethniques aux États-Unis et en Grande-Bretagne », *Revue française de pédagogie, L'école et la question de l'immigration*, 117, octobre-novembre-décembre, p. 117-149.
- VERLOT, M. (1998), « Un pacte de non-discrimination », *Agenda interculturel*, 163, avril, 16-22.
- VERLOT, M. (2000), *Implementing Intercultural Education in Flanders-Belgium: Patterns and Ambiguities*, 5^e conférence internationale Métropolis, Vancouver, 13-17 novembre.
- WALDINGER, C. (1997), *Which Way LA? Immigration and Ethnic Changes in Southern California*, California Policy Seminar Immigration Panel. <migration.ucdavis.edu/tc/397cps.htm>
- WALFORD, G. (1996), « Diversity and Choice in School Education: An Alternative view », *Oxford Review of Education*, 22(2).
- WAUGH, E.H., S. McIRVIN ABU-LABAN et R. BURCKHARDT QURESHI (dir.) (1991), *Muslim Families in North America*, Edmonton, The University of Alberta Press.
- WEBSTER, A. et C. ADELMAN (1993), « Education for Citizenship », in G.K. VERNA et P.D. PUMFREY (dir.), *Cultural Diversity and the Curriculum: Cross-Cultural Contexts, Themes and Dimensions in Secondary Schools* (volume 2), London/Washington, DC, The Falmer Press.
- WEINSTOCK, D. (1996), « Droits collectifs et libéralisme. Une synthèse », in F. GAGNON, M. Mc ANDREW et M. PAGÉ (dir.), *Pluralisme, citoyenneté et éducation*, Montréal/Paris, L'Harmattan, p. 53-81.
- WELLS, A.M., A. LOPEZ, J. SCOTT et J.J. HOLME (1999), « Charter Schools as Post-Modern Paradox: A Rethinking Social Certification in an Age of Deregulated School Choice », *Harvard Educational Review*, 69(2), Summer.
- WIEVIORKA, M. (dir.), P. BATAILLE, D. JACQUIN, D. MARTUCELLI, A. PERALVA et P. ZAWADZKI (1992), *La France raciste*, Paris, Seuil.
- WILLIS, C.W. et M. ALVES, (1996), *Controlled Choice: A New Approach to Desegregated Education and School Improvement*, Education Alliance Press and the New England Desegregation Assistance Center, Brown University.
- WILLIS, P. (1977), *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough, Gower.