

« PAS COMME PINOCCHIO »

Document final du projet

L'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités
d'origine ethnoculturelle



Montréal, 30 juin 2008

Association multi-ethnique pour l'intégration
des personnes handicapées



« Pas comme Pinocchio »

**L'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités
d'origine ethnoculturelle**

Collaboration à la rédaction :

- Teresa Penafiel
- Luciana Soave
- Omar Lachheb

Comité de lecture

- Silvio Caddeo, AMEIPH
- Susie Navert, AQIS
- Liette Picard, MELS
- Linda Simard, CHUM Ste.Justine
- Ophélie Sylvestre, OPHQ

Remerciements :

**La réalisation du projet et la production de ce document ont été rendus possibles
grâce à une subvention de Patrimoine Canada**

Les illustrations de la page de couverture et de la page de présentation sont prises du livre « Les aventures de Pinocchio », Carlo Collodi, Fratelli Fabbri editori, Milano, 1968.

ISBN : 978-2-922554-47-51-1 (version imprimée)

ISBN : 978-2-922554-47-51-1 (version électronique)

Dépôt légal - Bibliothèque nationale du Canada, 2^{ème} trimestre 2008

Bibliothèque nationale du Québec 2^{ème} trimestre 2008

Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées (AMEIPH)

6462, boul. St-Laurent

Montréal (Québec) H2S 3C4

Téléphone : (514)272-0680

Télécopieur : (514)272-8530

ameiph@ameiph.com

www.ameiph.com



Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées

« PAS COMME PINOCCHIO »

Document final du projet

**L'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités
d'origine ethnoculturelle**

TABLE DES MATIÈRES

PRÉSENTATION

DÉFINITIONS 1

INTRODUCTION 2

LE PROJET 4

LIMITES DU PROJET 4

PARTIE 1- OBSTACLES ET SOLUTIONS 6

1. Information et référence 6

2. Perception culturelle de la déficience et interventions 8

3. Services en place ou en demande? 9

4. Collaboration-partenariat-communication 13

5. Francisation 16

PARTIE 2- PISTES D'ACTION DÉJÀ EXPÉRIMENTÉES 17

PARTIE 3- CONFÉRENCE-DÉBAT SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE 18

CONCLUSION 20

ANNEXES

• **Acronymes** 21

• **Liste de participants** 22

• **Historique des actions entreprises par l'AMEIPH dans le dossier de l'éducation** 24

• **Documents de références** 25

• **Les missions de l'école** 26

• **Une formation interculturelle (coupure de presse)** 27

PRÉSENTATION

Pourquoi appeler ce document « Pas comme Pinocchio » ? Après tout, Pinocchio est connu internationalement pour ses mésaventures parce qu'il ne voulait pas aller à l'école ! Le point que nous voulons mettre en évidence est que Pinocchio POUVAIT aller à l'école de quartier. Il était inscrit, il avait son abécédaire et personne ne questionnait son droit à l'éducation publique malgré qu'il ne fût pas un enfant comme les autres. Bien que Pinocchio fût très différent de ses copains d'école, tout en bois et avec un nez disproportionné, il était traité comme les autres enfants.

L'auteur de « Les aventures de Pinocchio » était un humaniste très engagé socialement et politiquement; il a subi plusieurs persécutions à cause de ses écrits sur les droits humains, sociaux et politiques. Carlo Lorenzini, mieux connu comme Carlo Collodi, du nom de la ville pas loin de Florence, en Italie, où il a passé son enfance, a écrit l'histoire de Pinocchio en 1881. Il est intéressant de noter que, déjà alors, aller à l'école du quartier était pour Pinocchio, le premier pas pour devenir « un enfant comme les autres ».

Bien sûr, l'histoire de Pinocchio n'est qu'une fable et, comme toutes les fables, celle-ci a une ou plusieurs morales. Une des morales serait que, à l'époque de l'histoire, pour les enfants « différents », aller à l'école n'était pas un privilège, mais un droit. Dans les écoles de nos jours, 126 ans plus tard, pour des centaines d'élèves en chair et en os, ayant des incapacités, considérés « spéciaux », les parents doivent se battre pour avoir accès à une éducation adaptée à leurs besoins, un droit pourtant reconnu par la loi.

Les élèves ayant des incapacités et issus de l'immigration ou des communautés ethnoculturelles font face à des difficultés additionnelles. Ils sont souvent étiquetés comme des « cas à problèmes », trop complexes; les difficultés vécues par les parents dans leurs efforts de les intégrer, ne sont pas toujours connues et les quelques solutions palliatives viennent plus d'initiatives individuelles que d'un plan concerté.

À cause des barrières linguistiques ou culturelles, un certain nombre de ces enfants (trop élevé) ne reçoivent pas des services adéquats à leurs besoins. Les difficultés d'adaptation des familles, le manque de connaissance des ressources et de leurs droits, ainsi que des droits de tout élève d'avoir accès à des services scolaires adaptés, font en sorte que ces élèves se retrouvent dans une situation pire que celle de Pinocchio. Bien sûr, ces enfants « différents » ne sont pas traités comme des marionnettes... leurs besoins spécifiques sont simplement ignorés ou mis de côté.

Nous remercions **Patrimoine Canada** pour avoir soutenu le projet financièrement, **Katia Atif** qui a eu l'initiative de présenter le projet, **Omar Lachheb** qui a pris la relève et a réalisé les différentes étapes du projet, **Teresa Penafiel** pour sa collaboration aux différentes étapes et à la rédaction du rapport final, **les parents** et **les partenaires** qui ont participé à la journée de consultation ou aux focus groups, **Robert Doré**, professeur de l'UQAM qui a animé la rencontre du 21 février, **Harry Delva**, animateur de la conférence sur la discrimination intersectionnelle, **le Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté**, le **CRIEC**, pour le prêt de la salle pour la conférence et la consultation des partenaires, l'**Université de Montréal**, pour le prêt de salles pour la tenue de deux focus groups. Nos remerciements aussi à **Silvio Caddeo** de l'AMEIPH, **Liette Picard** du MELS, **Linda Simard** du CHUM Ste.Justine, **Ophélie Sylvestre** de l'OPHQ et **Susie Navert** de l'AQIS qui ont généreusement accepté de faire partie du Comité de lecture pour la révision finale du document.

Nous espérons que le présent document servira à donner une poussée vers l'avant à la solution de la problématique d'intégration scolaire vécue par les élèves ayant des incapacités d'origine ethnoculturelle et par leurs parents.

Luciana Soave
Directrice générale



DÉFINITIONS

Issus de l'immigration

Une personne (ou un élève) née à l'extérieur du pays d'accueil ou immigré depuis dix ans ou moins. Nous incluons dans cette catégorie aussi les requérants de statut de réfugié, les résidents temporaires et les personnes en attente de statut.

Issus des communautés ethnoculturelles ou d'origine ethnoculturelle

Une personne résidente permanente ou un citoyen immigré depuis plus de dix ans, même de deuxième génération, qui maintient les mœurs et les traditions du pays d'origine et qui s'identifie en premier comme originaire d'un pays autre que celui où il réside.

Personne (élèves) handicapés

Toute personne (enfant) ayant une déficience entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes.

Élève à risque et élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)

Dans le cadre du renouvellement de la convention collective du personnel enseignant (2005-2010), le concept d'élève à risque ainsi que les définitions de l'élève en difficulté d'apprentissage et de l'élève présentant des troubles du comportement ont été clarifiés. On les définit maintenant ainsi :

Élèves à risque

On entend par élèves à risque des élèves du préscolaire, du primaire ou du secondaire qui présentent des facteurs de vulnérabilité susceptibles d'influer sur leur apprentissage ou leur comportement et peuvent ainsi être à risque, notamment au regard de l'échec scolaire ou de leur socialisation, si une intervention rapide n'est pas effectuée.

Une attention particulière doit être portée aux élèves à risque pour déterminer les mesures préventives ou correctives à leur offrir.

Les élèves à risque ne sont pas compris dans l'appellation « élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage ».

Élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EDAA)

a) L'élève en difficulté d'apprentissage :

Celui dont l'analyse de sa situation démontre que les mesures de remédiation mises en place, par l'enseignante ou l'enseignant ou par les autres intervenantes ou intervenants durant une période significative, n'ont pas permis à l'élève de progresser suffisamment dans ses apprentissages pour lui permettre d'atteindre les exigences minimales de réussite du cycle en langue d'enseignement ou en mathématique au primaire, en langue d'enseignement et en mathématique au secondaire.

b) L'élève présentant des troubles du comportement :

Celui dont l'évaluation psychosociale, réalisée en collaboration par un personnel qualifié et par les personnes visées, avec des techniques d'observation ou d'analyse systématique, révèle un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interaction avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial.

Il peut s'agir de comportements sur-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (paroles et actes injustifiés d'agression, d'intimidation, de destruction, refus persistant d'un encadrement justifié...); de comportements sous-réactifs en regard des stimuli de l'environnement (manifestations de peur excessive de personnes et de situations nouvelles, comportements anormaux de passivité, de dépendance et de retrait...).

Note :

Cette nouvelle convention, en cohérence avec les orientations ministérielles, préconise une organisation de services centrée sur les besoins et capacités de l'élève, sans égard à son appartenance, ou non, à une catégorie.

Les commissions scolaires et les écoles n'ont pas à déclarer les élèves en difficulté

d'adaptation ou d'apprentissage. Ils doivent prendre les décisions relatives aux services éducatifs à leur offrir en fonction des besoins et des capacités de chaque élève, cas par cas, sans égard à son appartenance, ou non, à l'une de ces définitions.

INTRODUCTION

L'intégration scolaire est à la base de sa participation sociale en tant que futur adulte dans la société. Une intégration scolaire manquée ou inadéquate peut avoir des conséquences graves pour la personne (mauvaise adaptation, difficulté à intégrer le marché du travail, etc.) et pour la société qui devra assumer les frais pour ceux qui n'auront pas les moyens de fonctionner adéquatement. De là l'importance que les écoles et l'enseignement soient adaptés et que les services soient disponibles selon les besoins de chaque enfant.

«Les enseignants sont sur la première ligne d'intervention en matière d'interculturalisme...L'enseignant, dont la fonction vise le développement cognitif, affectif et socioculturel de l'élève, fait donc face à un défi de taille auquel il n'est pas toujours préparé, celui de la diversité culturelle»¹. Nous pouvons affirmer qu'une intégration harmonieuse des élèves issus de l'immigration exige, notamment, l'intervention non seulement des enseignants, mais également du personnel non enseignant, des directions d'écoles, des commissions scolaires, du ministère de l'Éducation, des organismes communautaires ainsi que des comités de parents.

Les enfants ayant des incapacités ainsi que les enfants issus de l'immigration ou des différentes communautés ethnoculturelles qui composent notre société, ont besoin de certaines adaptations et accommodements afin que leur intégration se fasse de façon adéquate.

Lorsqu'il s'agit d'enfants à la fois ayant des incapacités et qui sont issus de l'immigration, la tâche devient doublement problématique

¹ KANAUTÉ, Fasal, La formation à l'interculturel doit être bonifiée, « Nouvelles@UdeM », Forum, 28 mars 2008.

pour toutes les personnes et les instances concernées. En effet, la question de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles est loin d'être bien définie car elle touche différents réseaux, tels que l'éducation, les services sociaux, la santé, l'immigration et le milieu communautaire. En plus, ces élèves ne sont que rarement identifiés comme un groupe cible ayant des besoins spécifiques.

Comptabilisés soit comme des enfants handicapés ou comme des enfants issus de l'immigration, ils ne sont pas objet de statistiques. Conséquemment, aucune mesure ou service spécifique ne leur est offert pour répondre à leurs besoins particuliers.

L'absence de données précises et systématiques devient donc un obstacle dans l'obtention des services adaptés. Toutefois, il faut reconnaître que, dans les derniers temps, il y a eu des progrès. En effet, en 2003, l'Office des personnes handicapées (OPHQ) a produit « Un portrait statistique de la population avec incapacité », dont le chapitre 3 (Profil linguistique et caractéristiques socioculturelles) inclut les personnes handicapées issues de l'immigration. Également, le document « *Poursuivons le virage de l'accessibilité universelle* »² présente des statistiques sur le pourcentage de personnes ayant des incapacités par arrondissement, à Montréal.

Le « Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004 » produit par le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport en 2006³, nous donne une démonstration de la présence dans le système scolaire d'un nombre important d'élèves ayant des incapacités issus de l'immigration, mais il ne rend pas compte des problématiques d'intégration ou d'adaptation et ne propose aucune solution.

Depuis sa création, l'Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes

² Ville de Montréal, *Poursuivons le virage de l'accessibilité universelle!*, Des outils à l'intention des arrondissements et des services corporatifs, Service du développement culturel, de la qualité du milieu de vie et de la diversité ethnoculturelle. Direction de la sécurité du revenu et du développement social, Janvier 2006.

³ Québec, « Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004 », Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006.

handicapées (AMEIPH), se penche sur la question de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles. Nous pouvons même affirmer que l'AMEIPH a été fondée en raison des difficultés vécues par des parents avec l'école fréquentée par leurs enfants handicapés. Au fil des ans, les implications de l'organisme ont pris plusieurs formes, cela aussi parce que les enfants ont grandi et que leurs besoins ainsi que ceux de leurs familles ont changé. Entre temps, des nouvelles vagues d'immigration provenant de pays de plus en plus variés ont fait en sorte que la préoccupation de l'intégration scolaire demeure toujours un enjeu prioritaire.

Le présent document est, indirectement, le résultat d'un atelier tenu en mai 2003 à la fin duquel un petit groupe de participants a proposé de s'impliquer pour faire un suivi sur les questions qui ont été soulevées. Ce comité ad hoc a collaboré à la production d'un état de la situation⁴, qui devrait servir de point de départ pour l'identification plus pointue de la problématique.

L'état de situation « Présents...participants? », publié en septembre 2006, présente les constats autour de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration, tels que rapportés par les membres du comité ad hoc, dans le cadre de leurs fonctions. Au cours de leur réflexion, ils ont senti le besoin de « valider » les difficultés déjà identifiées auprès de d'autres intervenants et partenaires.

Au cours des travaux réalisés par ce comité ad hoc, des problématiques ont été identifiées :

De la part des familles :

- Les barrières linguistiques et culturelles
- La méconnaissance du système et des ressources
- Les difficultés pour les parents qui sont confrontés à des barrières linguistiques et

culturelles à demander ou obtenir un diagnostic et des ressources adéquates

- L'isolement ou le sentiment de se sentir délaissés
- L'influence de la perception culturelle de la déficience

De la part du système :

- Difficultés à obtenir un diagnostic précoce pour les incapacités « moins visibles » (déficience auditive, troubles d'apprentissage, TED, etc.)
- Lacunes dans le dépistage/classement/et démarche d'inscription à l'école des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration.
- Lacunes dans l'information/sensibilisation des intervenants des milieux concernés (enseignants, professionnels, etc.)
- Insuffisante adaptation des programmes pédagogiques, intervention culturellement adaptée, services de francisation, support linguistique adapté à chaque élève (Plan d'éducation individualisé - PEI), support psychologique.
- Information et support incomplet auprès des familles (ceci inclut le support linguistique).
- Support insuffisant aux enseignants et au personnel d'appui.
- Absence de statistiques sur les élèves vivant la double problématique : déficience + immigration

Ces constats étant identifiés par un groupe très restreint d'intervenants (six personnes) et basés sur des expériences dans le cadre de leur travail, l'AMEIPH a voulu les valider auprès d'un nombre plus exhaustif de parents, d'intervenants et de partenaires des milieux concernés.

Les résultats d'une série de rencontres, d'activités et de consultations effectuées dans le cadre de ce projet, démontrent que les difficultés identifiées, principalement sur le territoire du Grand Montréal, avec un nombre restreint de personnes, sont une réalité vécue par un nombre important d'élèves, de parents et d'intervenants faisant partie du réseau scolaire.

⁴ AMEIPH, « Présents...Participants? » État de situation sur l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles », Montréal, 2006

LE PROJET

Le projet, financé par Patrimoine Canada, avait comme objectif la **diminution des obstacles systémiques dans les institutions publiques** pour l'accès équitable à l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles.

Sa réalisation prévoyait trois étapes :

- L'identification de partenaires du milieu, au niveau des services, des décideurs, des gestionnaires et des organismes communautaires.
- Une enquête de terrain auprès d'organismes de parents, les parents eux-mêmes et des étudiants.
- La diffusion des résultats des démarches.

L'AMEIPH a initié le travail en organisant une conférence sur la discrimination intersectionnelle, tenue à l'occasion du lancement du document ci-haut mentionné, « Présents...participants? ». Cette conférence a été l'élément déclencheur des activités du projet. En effet, c'est à partir de la liste d'envoi de la conférence, qu'une liste exhaustive des commissions scolaires, des écoles spécialisées, des organismes concernés dans la région du Grand Montréal a été montée. À cette liste, ont été ajoutés des chercheurs et des personnes connues par leur intérêt sur le sujet. Une lettre a été envoyée pour présenter le projet et pour les inviter à une rencontre d'échange qui s'est tenue le 21 février 2007 à l'UQAM, avec la collaboration du Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté (CRIEC). Trente-six représentants de divers milieux étaient présents : l'éducation, la recherche universitaire, l'immigration, les parents, les organismes communautaires de personnes ayant des incapacités et les étudiants.

Entre mai et juin 2007, tel que prévu par le projet, six groupes de discussion ont été organisés: un avec des organismes communautaires, un avec des intervenants du réseau de la santé et des services sociaux, un avec des intervenants du milieu scolaire, un avec des étudiants, deux avec des parents.

Bien que non prévu par le projet, à la demande de l'AMEIPH, il y a eu également une rencontre avec des représentants du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et des Commissions scolaires. L'AMEIPH a profité du « momentum » créé par les consultations locales et régionales concernant la révision de la Politique « À part...égale » du gouvernement du Québec, en participant aux consultations sur l'intégration scolaire et les services de garde, l'AMEIPH a également assisté à une rencontre avec des partenaires provenant de différents milieux, organisée par la Commission scolaire de Montréal et a participé activement à un colloque sur l'intégration scolaire « Intégration et réussite : une affaire de tous ! » organisé par la Direction des services aux communautés culturelles du MELS.

La production du présent rapport et sa diffusion constituent la dernière phase du projet.

Limites du projet

L'optimisme, à la conception du projet, laissait croire aux promoteurs que les activités prévues auraient permis d'identifier tous les problèmes, à rejoindre tous les principaux partenaires et à proposer des solutions qui auraient fait consensus entre les différentes instances concernées. Malgré les efforts et la volonté investis dans ce projet, il s'est avéré que les objectifs étaient trop ambitieux pour un plan plutôt modeste, avec budget limité et un échéancier relativement court.

Le projet s'est déroulé principalement sur le territoire du Grand Montréal, même si certains organismes rencontrés avaient un mandat régional, sur régional ou même provincial. De plus, dans la liste d'envoi pour la rencontre du 21 février était inclus un bon nombre de partenaires provenant de d'autres villes et régions dans le but de les informer du projet.

En cours de route, il y a eu des difficultés en termes de ressources humaines. La promotrice du projet ayant trouvé un emploi permanent plus rémunérateur a quitté au début du projet. Le nouveau contractuel a dû

prendre du temps pour se familiariser avec l'organisme et le projet. Des problèmes de santé ont également eu une incidence sur le déroulement et le respect des échéanciers.

En outre, les participants à la rencontre des partenaires et aux « focus groups » ont présenté clairement les difficultés et les problèmes qu'ils rencontrent, mais ils ne se sont pas nécessairement engagés à devenir partie prenante des solutions, ceci pour différentes raisons, toutes aussi valables : Complexité de la problématique, définition des responsabilités (ministères de l'Éducation, de la Santé et des Services sociaux, de l'Immigration et des Communautés culturelles, Commissions scolaires, écoles, organismes de parents, etc.), manque de statistiques pour connaître l'ampleur des besoins, insuffisance de ressources (financières et humaines), besoins différents selon les territoires, etc. En ce qui concerne les parents, ils ont apprécié avoir un espace pour exprimer leur mécontentement, mais la plupart de ces interventions portaient davantage sur leurs expériences personnelles.



PARTIE 1

OBSTACLES ET SOLUTIONS

De l'avis des participants, les enfants ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles et les parents continuent à être confrontés à des obstacles particuliers⁵ qui nuisent à leur intégration scolaire et sociale. Les échanges, riches par les expériences et connaissances des participants émanant de milieux divers, ont permis d'illustrer la multi dimensionnalité de cette problématique, de valider plusieurs obstacles identifiés précédemment et de proposer quelques pistes de solutions.

Favoriser l'intégration de ces élèves est une **question de nécessité et un choix éclairé des démarches à privilégier qui passe forcément par une concertation et un partenariat effectifs entre tous les milieux concernés**, ont conclu les participants.

La réussite de la démarche de scolarisation des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles se voit menacée par des obstacles divers tels que :

- Difficultés rencontrées par les élèves
- Difficultés rencontrées par les parents
- Difficultés rencontrées par les intervenants des divers milieux

Concernant les élèves ayant des déficiences, nous pouvons mentionner certaines de ces difficultés, notamment :

Barrières linguistiques - Pour les élèves qui fréquentent les écoles spécialisées, la difficulté se situe surtout au niveau de l'apprentissage de la langue. En effet, dans ces écoles, en général, il n'y a pas de classes d'accueil des immigrants et à moins d'obtenir un « support linguistique », l'élève ayant une limitation fonctionnelle, issu de l'immigration, aura un cheminement académique ardu.

Évaluations - Comme il est signalé dans ce document (point Services existants), les

⁵ Les obstacles faisant l'objet de ce document sont ceux ayant un lien direct avec la condition de « élèves issus de l'immigration ou des communautés ethnoculturelles ». Il est à noter que ces élèves ainsi que leurs parents, vivent aussi les difficultés et obstacles rencontrés par les parents de « souche », sauf qu'ils le font avec le surplus de leurs barrières linguistiques et culturelles

évaluations sont très importantes. Dans le passé, l'AMEIPH a eu connaissance de cas d'élèves ayant eu une évaluation erronée car des professionnels n'ont pas tenu en compte, dans leur évaluation, les facteurs de la langue et des différences culturelles (reconnaissance de symboles, images pas familières, etc.)

Les différences - Les enfants « différents » éprouvent toujours des difficultés à être acceptés par les autres élèves. Les enfants doublement différents auront encore plus de difficultés et ils se retrouveront doublement isolés.

Lors des différentes étapes du projet, et plus particulièrement dans les groupes de discussion, les participants se sont plus attardés sur les difficultés rencontrées par les parents et les difficultés vécues par les intervenants du milieu, concernent principalement le manque de ressources et les difficultés de communication avec les parents.

Nous avons regroupé les obstacles en cinq catégories qui permettent de les voir aussi sous l'angle des solutions souhaitées ou proposées.

1. Information et référence

Accès à l'information.

Accéder aux renseignements et à l'information sur les ressources disponibles, voici une étape d'importance capitale pour les parents d'origine ethnoculturelle qui souhaitent intégrer leur enfant à l'école. Il arrive souvent que les parents nouvellement arrivés soient dépassés par la quantité d'information qu'ils doivent chercher ou recevoir au sujet des rouages de chaque système dans le pays d'accueil. Le plus souvent, il arrive que malgré tout, ils n'aient pas toute l'information nécessaire. En effet, des parents nouvellement arrivés et qui ne maîtrisent pas assez le français ou l'anglais éprouvent plus de difficultés à se renseigner, à communiquer et à trouver les ressources disponibles et à comprendre les informations offertes aux parents. Les difficultés linguistiques sont un des premiers obstacles identifiés par les parents interviewés au sujet des informations. La méconnaissance de la langue est d'autant

plus importante étant donné qu'elle accentue la méconnaissance du système scolaire en général et se dresse comme un obstacle important quand il s'agit de communication parents-école et ce, pour une période de temps qui peut être assez prolongée.

Pistes de solutions :

- Que les parents aient accès à des cours de français basés sur l'Organisation sociale du Québec.
- Que des documents d'information de base soient disponibles dans les langues utilisées par une majorité de parents (des nouvelles langues devraient s'ajouter au besoin)
- Que des rencontres d'information soient organisées dans toutes les écoles ayant des élèves issus de l'immigration, dans la ou les langues des parents ou avec des interprètes linguistiques et culturels. (Un interprète culturel ne traduit pas simplement la langue, mais tient compte du vécu culturel des personnes pour lesquelles il fait l'interprétariat linguistique. En outre, il est formé pour interpréter, sans « prendre parti » dans les échanges)

La référence.

L'information sur les services autres que scolaires est obtenue principalement à travers les intervenants du milieu communautaire, des CSSS et des centres de réadaptation. Toutefois, l'information que possèdent ces intervenants dépend en grande partie des contacts personnels qu'ils peuvent avoir avec un organisme et elle n'est pas nécessairement transmise à tous les membres de l'équipe, encore moins incorporée à des directives régulières de travail.

La référence vers des organismes d'aide n'est pas une pratique établie mais plutôt l'initiative de quelques intervenants. Cela implique souvent une orientation partielle et une perte de temps pour accéder aux services adéquats selon les besoins de l'enfant et de ses parents. Le « bouche à oreille » est la principale méthode de référence qu'ont les parents pour connaître les ressources et les services offerts. L'utilisation de l'Internet comme outil de recherche pour trouver ces ressources est le moyen le moins utilisé, étant donné la situation précaire des parents nouvellement arrivés et la barrière linguistique.

Pistes de solutions :

- Que le responsable des communautés ethnoculturelles de chaque école soit impliqué dès le départ pour faciliter toute information qui concerne les nouveaux parents.
- Que le service de l'adaptation scolaire développe une stratégie pour assurer la transmission de l'information qui doit être offerte dans chaque école ou commission scolaire.
- Que les commissions scolaires explorent les possibilités de production de matériel audio-visuel destiné aux parents d'origine ethnoculturelle, dans leur langue d'origine et qui explique le processus d'intégration scolaire des enfants ayant une limitation au Québec.

Méconnaissance du système scolaire et des ressources communautaires

La méconnaissance du système scolaire et de ses rouages est liée à l'information et à la référence ainsi qu'à la méconnaissance de l'ensemble de ressources offertes par le milieu communautaire et celui des services sociaux et de santé. Dans ce même sens, le manque de participation des parents d'origine ethnoculturelle à la vie démocratique de l'école est souvent dû à la méconnaissance du système, quoiqu'il ne faille pas négliger des facteurs tels que l'isolement ou l'expérience antérieure des parents. En effet, dans d'autres pays, les écoles peuvent, par exemple, être plutôt autoritaires dans son mode de fonctionnement et les parents ayant vécu cette forme d'intégration scolaire ne sont pas en mesure de saisir ce qu'est une structure participative ni l'importance qu'on accorde au Québec à leur présence dans le processus scolaire de l'enfant.

Certains des participants du milieu des services ou de l'éducation, ont rapporté l'absence de parents d'origine ethnoculturelle dans les comités de parents, surtout dans les écoles régulières. C'est le cas des parents dont l'école n'a pas organisé une séance d'information pour les parents d'enfants handicapés au même titre que celles organisées à la rentrée scolaire pour les autres parents. Ces parents ont ainsi la sensation d'être laissés à eux-mêmes d'autant plus qu'une telle rencontre au début de l'année permettrait de répondre aux nombreuses questions qu'ils peuvent avoir

concernant le cheminement scolaire de l'enfant.

Les parents d'élèves ayant des incapacités d'origine ethnoculturelle signalent d'autres facteurs importants concernant leur absence du milieu scolaire et des espaces de participation offerts à tous les parents. Ils se disent mis de côté dans certains cas, surtout quand il s'agit de l'organisation d'activités leur permettant un contact direct avec l'école et les autres parents. Un parent a rapporté qu'il avait proposé sa candidature pour siéger sur le comité de parents, mais le directeur de l'école a proposé un autre parent qui n'était pas d'origine ethnoculturelle. La problématique est beaucoup plus vaste que la non participation à la vie démocratique !!!

Piste de solution :

- Que les écoles soient tenues d'organiser, au début de chaque année scolaire, une séance d'information destinée aux parents des enfants ayant des incapacités. On devra s'assurer d'envoyer l'invitation dans les langues de communication de ces parents et, autant que possible, avoir sur place des interprètes linguistiques et culturels.

2. Perception culturelle de la déficience et interventions

Déficience et immigration.

La perception culturelle de la déficience, autant du côté des parents comme de la part des intervenants, peut devenir un obstacle au processus d'intégration scolaire de l'enfant. En effet la distance entre la perception des parents et celle de l'école concernant les aptitudes de l'enfant, les objectifs de la scolarisation des élèves « ici » par rapport à « là-bas », le droit aux choix de l'élève ayant des limitations, sont autant de situations qui peuvent s'ériger en barrière entre parents et école.

La perception culturelle de la déficience dans le pays d'origine peut avoir un impact aussi bien sur le diagnostic précoce que sur la demande et l'accès aux services. Plusieurs parents des communautés ethnoculturelles ont du mal à accepter un diagnostic de déficience, surtout quand la limitation n'est pas apparente, comme dans le cas des

enfants TED. D'autres parents des communautés ethnoculturelles refusent d'effectuer des démarches dans le but d'obtenir un diagnostic tandis que certains autres iront jusqu'à multiplier les consultations auprès d'autres médecins et spécialistes de la santé dans l'espoir de contredire le diagnostic initial sans comprendre que, en résistant à l'acceptation de la déficience de leur enfant, ils retardent aussi son accès aux services qui peuvent l'aider.

Sur ce même sujet, pour certains parents, la déficience de l'enfant est perçue comme une punition et ce, même dans le cas d'un enfant né au Québec. Cette interprétation religieuse ou mystique poussera les parents à s'isoler davantage, à avoir tendance à ne pas chercher ou demander des services. De plus, la perception culturelle de la déficience peut avoir des conséquences négatives sur la vie de couple lorsqu'un des parents, souvent le père, a plus de difficulté à accepter la déficience de l'enfant. Dans plusieurs des cas rapportés, le diagnostic d'une déficience chez l'enfant a été source de divergences dans le couple allant parfois jusqu'à la séparation des parents. Une autre conséquence peut être le retrait de la vie sociale du milieu de la culture d'origine.

Il est important de souligner également les difficultés vécues par les enseignants des écoles de quartier, qui n'ont pas toujours été formés pour travailler avec des enfants ayant des incapacités et, encore moins, quand ces enfants sont originaires de d'autres cultures.

Piste de solution :

- Que le milieu scolaire soit sensibilisé à l'impact de l'aspect culturel dans la création de liens de confiance entre l'école et les parents et qu'on en tienne compte à chacune des étapes de la scolarisation d'un élève ayant des incapacités et issu de l'immigration.

Connaissance/demande des services.

Les familles qui arrivent au Québec avec un membre ayant une limitation fonctionnelle, ont toutes eues à être scrutées à la loupe par les services d'immigration. Elles pourraient agir en conséquence, soit qu'elles tentent de cacher la limitation de l'enfant (afin de ne pas être un « fardeau » pour le système), soit qu'elles refusent les services offerts.

La perception des parents quant aux services éducatifs, peuvent parfois les empêcher aussi d'en faire la demande. Ceci peut provenir de l'expérience avec les services éducatifs dans la culture d'origine ou simplement, pour de la crainte de l'inconnu.

Les intervenants auprès des parents d'enfant TED disent arriver difficilement à les convaincre de la nécessité de consulter un psychologue, par exemple. Pour plusieurs de ces parents, un psychologue est juste pour les « fous ». Une longue période s'écoulera avant qu'ils acceptent que leur enfant est différent, qu'ils aillent vers les ressources et fassent des démarches pour avoir accès aux services offerts. Dans un tel contexte, lorsque les parents ont surmonté cette période de « deuil » et qu'ils demandent les services, l'enfant aura perdu des années précieuses.

Lors des rencontres effectuées dans le cadre de ce projet, on a eu connaissance de cas où les parents ont refusé les visites d'infirmières à leurs domiciles ou toute intervention visant à faciliter l'accès aux services comme ceux d'une orthophoniste ou d'une travailleuse sociale du CSSS. Ceci fait aussi partie de la distance culturelle qui peut s'installer entre la famille immigrante et les services offerts, la peur de se sentir jugé, envahi dans leur intimité, la peur de « l'étranger ». Les perceptions culturelles (distance culturelle) vont aussi teinter les liens des parents avec l'école et faire obstacle au travail des responsables de l'intervention scolaire.

L'intervention en milieu multi-ethnique demande la mise en place de divers éléments pour qu'elle puisse être réussie⁶. Le milieu de l'éducation vit la même situation que l'ensemble de services offerts à la population québécoise, soit la mutation rapide de la clientèle desservie. Il faut donc conclure à une nécessité d'adapter les services et d'outiller le personnel en place. Quoiqu'un nombre non négligeable d'enseignants et professionnels concernés aient fait des efforts en ce sens, il n'en reste pas moins que ce sont des initiatives ponctuelles et personnelles. De plus, le transfert de connaissances n'est pas

⁶ Voir, entre autres Désy, M., A. Battaglini et R. Bastien, (2005), Mesure de l'intensité nécessaire à l'intervention auprès des jeunes immigrants et leur famille : Centre Jeunesse Montréal et Centre de la Jeunesse et de la Famille Batshaw, Rapport de recherche, Montréal, Direction de la santé publique de Montréal.

toujours effectué auprès de leurs collègues et n'est pas une pratique répandue.

Pistes de solutions :

- Que les commissions scolaires reconnaissent officiellement l'existence de barrières culturelles et linguistiques qui créent des obstacles à l'intégration scolaire des enfants ayant des incapacités issus de l'immigration afin de promouvoir des services adaptés en tout moment.
- Que les commissions scolaires posent des balises claires pour mieux gérer les situations qui en découlent (recherche d'une tierce personne pour aider à la communication, formation des intervenants, code d'intervention culturelle, etc.)
- Que le ministère de l'Éducation, à l'instar de celui des Services sociaux et de Santé, voit à offrir des séances de formation sur l'intervention interculturelle, incluant la double problématique « immigration- handicap », afin de faciliter le travail dans les écoles et l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités et issus de l'immigration.

3. Services en place ou en demande?

Les services offerts, ainsi que le réseau scolaire québécois ont évolué de façon rapide dans les 30 dernières années, par rapport à l'intégration scolaire des enfants handicapés. Certains aspects du processus sont aujourd'hui considérés comme des acquis non discutables et connus de tous. Toutefois, pour un parent qui arrive d'un pays qui offre peu de services ou qui a vécu dans un milieu familial riche en ressources pour le supporter ses besoins, les services offerts ne sont pas nécessairement ceux qu'ils voudraient recevoir, ceux dont l'enfant aurait le plus besoin ou bien ils ne savent pas comment procéder pour en faire la demande.

Attentes de parents : support

Concernant les services aux parents, les attentes, tel que mentionnées par les participants des groupes de discussion, semblent se centrer énormément sur le répit gardiennage et l'accompagnement. Deux indicateurs de la situation de solitude qu'ils vivent (manque de réseau familial dû à

l'immigration ou à la crainte de dévoiler la déficience de l'enfant devant la communauté d'origine) et de leur difficulté à se débrouiller seuls devant « le système ». Tous les participants se disent dépassés et sans répit suffisant durant l'année.

En outre, les parents et surtout les mamans des enfants ayant des incapacités, qui sont souvent celles qui s'occupent des divers aspects de l'intégration scolaire des enfants, se sentent très peu supportées par les conjoints mais aussi par le réseau de santé et par le milieu scolaire. Il semble aussi que ces parents apprécieraient un support psychologique en plus du service de répit.

Le support aux parents, ainsi que le service de garde en milieu scolaire, sont davantage importants pour les parents dont l'enfant fréquente une école spécialisée. En effet, les horaires de certaines de ces écoles sont différents de l'ensemble des écoles régulières. Ainsi, les parents se doivent de rester à la maison le matin ou l'après-midi afin de garder l'enfant.

Les parents ayant participé aux groupes de discussion sont des personnes provenant de pays où le français est une des langues d'usage ou qui sont au Québec depuis quelques années, qui ont déjà fait appel à des services spécialisés, tels que le répit et l'accompagnement. Il faut se demander quelle est la situation des parents nouvellement arrivés, de ceux qui ne maîtrisent pas le français ou l'anglais, de ceux qui n'ont aucune connaissance des services comme le répit ou autres. Il faut, dans ce sens, considérer les parents pour lesquels ces services sont encore inconnus, ou qui n'en font pas usage car le gardiennage par des *étrangers* ne fait pas partie de leur culture, encore moins dans le cas de l'enfant qui est « *malade* »!

Pistes de solutions :

- Informer les parents d'origine ethnoculturelle des services de répit qui peuvent leur être offerts, en tenant compte des possibles résistances culturelles à des services inconnus.
- Que le répit soit plus fréquent, à plusieurs époques de l'année et avec des prix abordables pour des familles qui sont souvent dans une situation financière précaire.

- Que les personnes responsables du répit soient formées aux spécificités des enfants ayant une déficience, sur les divers types d'incapacité et sur les relations interculturelles.

- Que les horaires des écoles soient organisés de façon à faciliter la vie de famille : suivi des autres enfants, études et travail des parents, etc.

- Que l'accompagnement des parents soit pris en compte (évalué afin d'être intégré au suivi de tout dossier qui le demande) par tous les intervenants auprès des parents d'élèves ayant des incapacités d'origines ethnoculturelles et qu'il soit inclus dans leur cadre d'intervention. La présence et l'aide d'un intermédiaire comme les organismes communautaires s'avère nécessaire et fructueuse dans plusieurs cas.

Les organismes communautaires. « Les organismes communautaires de quartiers ne sont pas préparés pour donner un service à ces enfants et le sont encore moins les organismes d'aide et d'accueil des immigrants ». C'est ce que les parents et les représentants du milieu communautaire ont dit à ce propos. Il semble que les organismes de quartiers qui offrent des services tels que l'aide aux devoirs, soient réticents à recevoir des élèves ayant une déficience.

Pistes de solutions :

- Que les services de garde des écoles spécialisées offrent des horaires compatibles avec ceux des écoles régulières.

- Que des ententes soient cherchées entre les écoles, les bailleurs de fonds et les organismes spécialisés, pour stimuler davantage l'offre de services de gardiennage après l'école ainsi que l'aide aux devoirs pour les élèves ayant des incapacités. Cette sensibilisation nécessite, quand même, un support financier pour que le service soit approprié.

Lors de la tenue des groupes de discussion, il a été possible de constater que la majorité des parents connaissent peu ou pas les services offerts dans le milieu communautaire en général. À titre d'exemple, seulement un d'entre eux connaissait l'AMEIPH et ses services. Ceux qui connaissaient les services d'autres organismes avaient reçu l'information par un travailleur social dans un CSSS ou un

CRDI. Ce constat témoigne de la difficulté qu'ont les parents à connaître les ressources disponibles et du manque de référence de la part des organismes de services publics. Le problème existe aussi au niveau communautaire car les organismes d'accueil des immigrants ne connaissent pas les ressources pour les personnes handicapées, et vice-versa.

Pistes de solutions :

- Que le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles s'assure que les organismes d'accueil des nouveaux immigrants soient sensibilisés et formés pour « identifier » les familles qui arrivent avec un enfant ayant des besoins spéciaux et les référer vers les ressources spécialisées, notamment l'AMEIPH, ou les services d'un CLSC.

Perceptions et préjugés au niveau de l'intervention scolaire

Dans le cadre d'intervention de l'école, il existe des valeurs ou des cadres de comportement précis et bien connus des parents québécois. Quand ces cadres sont appliqués sans égard aux différences culturelles qui peuvent exister, il pourrait y avoir des désaccords qui minent la communication avec les parents. Il arrive que les parents d'enfants ayant des incapacités d'origine ethnoculturelle reçoivent des commentaires à propos du comportement « violent » de leur enfant. Toutefois les parents peuvent y voir un comportement normal d'enfant actif selon leur culture et le contexte du pays d'origine. Ce genre de différend crée une distance entre l'intervenant et les parents au niveau de la compréhension d'un comportement, d'une problématique et aussi de la situation des parents.

Ceci est aussi vrai pour la situation contraire, les perceptions de ces mêmes parents par rapport à des situations vécues par l'enfant à l'école, peuvent être mises de côté, à défaut de les considérer comme « hors contexte », « trop culturelles » par l'école. Il ne faut pas non plus négliger le fait que les enfants « différents » sont souvent objet de ridicule ou de taquinerie de la part des enfants dit « normaux ».

Des enfants qui subissent constamment du harcèlement, peuvent avoir des

comportements agressifs comme moyen de défense. Un jeune adolescent d'origine ethnoculturelle, avec une déficience physique, s'est vu humilié en public quand certains de ses copains ont défoncé son casier et ont jeté ses couches d'incontinence dans le corridor. Dans une autre occasion, on lui a descendu ses pantalons au milieu du gymnase. Au lieu de punir les enfants qui l'ont agressé, le directeur de l'école a suspendu l'enfant pour ses réactions « violentes ».

Ce manque de compréhension et de communication entre les écoles et les parents entraîne malheureusement des résultats négatifs pour l'intégration scolaire de l'enfant. Certains parents se disent prêts à retirer l'enfant de l'école et à le garder à la maison à défaut de trouver un terrain d'entente avec l'enseignant ou la direction de l'école.

Accompagnement.

L'accompagnement offert par des intervenants du milieu scolaire comme celui des services sociaux et de santé démontre son utilité et sa pertinence dans le support aux parents aussi bien que dans la création des ponts de communication avec l'école. Il existe parfois une méfiance chez les parents nouvellement arrivés vis-à-vis de ces intervenants. Confier ses problèmes à un intervenant est une barrière difficile à dépasser culturellement pour ces parents. Cette résistance peut découler d'une crainte que l'intervenant aille « fouiller » dans leur vie privée. Certains parents pensent même qu'ils risquent de se faire enlever leurs enfants (Direction de la protection de la jeunesse) s'ils ont recours à ces services. La résistance est, quand même, moindre dans le cadre des relations avec un intervenant du milieu communautaire, puisque celui-ci sera perçu comme l'un des leurs et non comme faisant partie du système.

Piste de solution :

- Que les commissions scolaires élaborent des protocoles d'intervention qu'intègrent la collaboration des intervenants du milieu communautaire (ayant une raison d'être dans le suivi du dossier), des services sociaux autres que celui de l'école et que ce protocole considère aussi la référence vers les services de support offerts par le milieu communautaire (service répit-parents, AMEIPH, etc.)

Attentes des parents versus celles des intervenants

L'école au Québec a une mission plus large que celle de transmettre des connaissances académiques. En effet, ses missions sont, **INSTRUIRE, SOCIALISER et QUALIFIER.**⁷ Ce large éventail d'objectifs doit se refléter dans la planification d'activités de chaque école mais aussi dans les plans d'intervention développés pour chaque élève ayant des besoins spéciaux. Les parents récemment arrivés au Québec ou dont le fils ou la fille commence son parcours scolaire, ne sont pas toujours en mesure de comprendre dès le début, l'orientation de l'éducation dans leur nouveau pays. Ainsi, leur vision de l'école peut apparaître comme réductrice aux yeux de l'école ou bien, les parents peuvent être perçus comme étant indifférents ou peu collaborateurs, selon ce que l'école espère d'eux. Pour arriver à la conciliation des attentes, il faut un travail de dialogue et de rapprochement.

L'autonomie

Quel que soit le type de déficience de l'enfant, les parents issus de l'immigration semblent avoir les mêmes attentes et les mêmes objectifs liés à l'intégration de leur enfant à l'école. Questionnés sur le sujet, l'objectif régulièrement souhaité par les parents est l'atteinte d'un degré d'autonomie et de savoir vivre suffisants. D'autres parents voient dans l'intégration scolaire un milieu qui leur offre un répit nécessaire à leurs besoins et qui leur donne le temps de se consacrer aux autres enfants, de participer à des activités sociales ou d'intégrer le marché du travail. De plus, certaines facettes du programme d'éducation leur inspirent des craintes (notamment l'éducation sexuelle, au niveau secondaire). Il est donc possible de constater qu'à plusieurs occasions, leurs attentes ne vont pas dans le même sens que l'école et que les intervenants vivent parfois une grande frustration. Les parents, quant à eux, se sentent mal à l'aise avec les propositions de l'école.

⁷ « Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme », Énoncé de politique éducative, Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation, 1997

École régulière ou spécialisée

Concernant les attentes des parents, un point mentionné par les intervenants est celui de la difficulté qu'ont les parents issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles à choisir entre le système scolaire régulier et les écoles spécialisées. Souvent, les parents ne sont pas en mesure de faire un choix éclairé car ils ont comme seul point de référence seulement le système de leur pays d'origine.

Ces parents sont parfois acheminés directement vers les écoles spécialisées pour une série de raisons soulevées par les intervenants :

- Manque d'information aux parents sur le système et les démarches à suivre.
- Obstacles liés à l'accessibilité architecturale qui font en sorte que l'enfant est dirigé vers une école spécialisée sans autres raisons.

Tout en soutenant l'importance de l'intégration à l'école régulière, quelques interventions ont souligné, exemples à l'appui, que dans bien des cas, lorsque les services de l'école ne sont pas adaptés aux besoins spécifiques de l'enfant, l'intégration peut s'avérer nuisible et inappropriée. À cet égard, plusieurs soutiennent l'intégration en milieu scolaire régulier mais pas à n'importe quel prix.

Services existants

Les services offerts par le milieu scolaire, ont été créés pour l'ensemble de la population. Au cours de ses années de travail sur ce sujet, l'AMEIPH a demandé à maintes reprises, la reconnaissance officielle de l'existence des élèves ayant des incapacités issues de l'immigration. Cette reconnaissance vise l'objectif d'adapter ou de créer des services adaptés à leurs besoins spécifiques avec un support financier récurrent pour en assurer la prestation. Par exemple, si une école ne tient pas compte des besoins de ces élèves, elle n'aura pas non plus un budget qui puisse lui permettre d'offrir les services de support linguistique, d'interprétariat, d'orthophonie (en avoir davantage d'heures pour supporter l'enfant dans son apprentissage du français), de soutien psychologique et bien d'autres. En ce même sens, si on ne reconnaît pas l'existence de ces élèves, leurs besoins en matière d'évaluation

adaptée, services de francisation, orthophonie et autres ne seront jamais couvertes par le système et leur intégration scolaire et sociale, sera compromise.

Pistes de solutions :

Concernant l'existence d'un problème d'intégration scolaire des élèves ayant une incapacité, issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles :

- Que le ministère de l'Éducation et les commissions scolaires intègrent « officiellement » la présence des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration dans tous les documents (lois et autres) qui concernent l'intégration scolaire de ces élèves.
- Que des mesures concrètes (protocole de suivi, services disponibles, budget spécifique) soient mises en place afin d'aplanir les obstacles particuliers à l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles (Ministère, commissions scolaires, écoles, organismes de parents, organismes de personnes ayant des incapacités et organismes d'accueil aux immigrants, etc.)
- Que la problématique des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration soit mieux documentée afin d'aider professionnels, enseignants, directions d'école et personnel d'appui, dans leurs efforts d'adaptation de services.
- Que les commissions scolaires tiennent des statistiques de ces élèves dans les différentes commissions scolaires afin de cibler chaque année, les services nécessaires à l'adaptation pour leur scolarisation.

Concernant l'intervention dans le milieu scolaire :

- Que l'aspect culturel soit pris en compte par les intervenants (personnel administratif, enseignants, professionnels et personnel d'appoint des écoles) et que des relations plus étroites soient établies avec les cliniques interculturelles.

Concernant les relations parents-école :

- Que les parents soient informés des objectifs de travail de l'école, en leur donnant

le temps et les moyens pour comprendre chaque décision du plan d'intervention.

- Que les différentes initiatives et pratiques gagnantes en matière d'intégration des élèves, tels que le mini-guide sur ce sujet⁸, soient utilisées et distribuées dans le milieu scolaire au début de chaque année scolaire.

4. Collaboration-partenariat-communication

Les liens parents-école ne sont pas une problématique exclusive aux parents d'élèves ayant une limitation fonctionnelle, issus des communautés ethnoculturelle. Par contre il faut considérer que pour ces derniers, l'école peut être perçue soit comme une autorité incontestable et une structure dans laquelle les parents n'ont pas à s'impliquer, soit comme une sorte de « garderie » dans laquelle l'éducation de l'enfant (surtout pour ceux dont la limitation est plus importante) n'est qu'un symbole et donc, sans importance pour qu'ils en fassent partie.

Piste de solution :

La réussite scolaire des élèves ayant des incapacités et issus de l'immigration nécessite davantage la collaboration entre l'école et la maison, ainsi qu'une communication transparente et non embrouillée par des problèmes d'ordre culturel ou linguistique. Il est souhaitable donc :

- Que les écoles investissent du temps auprès des parents, afin qu'ils puissent participer, au même titre que les autres parents, à la vie de l'école et qu'ils soient en mesure de saisir leur rôle et l'impact de leur participation dans l'évolution de leur fils ou fille.

Plan d'intervention. L'élaboration du plan d'intervention est une pierre angulaire dans la réussite de l'intégration scolaire de l'enfant. À cet égard, la participation des parents à ce plan et une bonne communication avec l'école sont des importants facteurs de réussite. Il importe aussi que les parents saisissent l'importance d'une bonne collaboration avec les intervenants et l'équipe de l'école. Quand

⁸ AMEIPH, Mini-guide : L'intégration scolaire des élèves handicapés issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles, feuillets 1 et 2, Montréal, mai 2004

les objectifs et les moyens ne sont pas perçus de la même manière par les deux parties, le cheminement scolaire de l'enfant peut se voir affecté. Les parents consultés à ce sujet ont mentionné qu'au début, leur méconnaissance du système scolaire et la terminologie utilisée dans l'élaboration du plan d'intervention ont été « *décourageants* ». La terminologie utilisée est méconnue dans leur expérience du pays d'origine ou difficile à comprendre sans compter la difficulté additionnelle qui se rajoute lorsque les parents ne maîtrisent pas suffisamment la langue. C'est le cas par exemple des parents ayant participé à la rencontre d'élaboration du plan d'intervention, séance durant laquelle on leur a fait savoir que l'enfant aura à faire des activités appelées « stage ». Les parents ont accepté l'idée, toutefois, une fois qu'ils ont appris que dans le cadre de ses stages l'enfant aurait à accomplir, avec les autres enfants, des tâches appelées de « concierge » les parents ont refusé que leur enfant « *ait à faire la vaisselle ou à mettre la table* ».

Cette distance culturelle conduit à une méconnaissance de leur rôle et de celui de l'école dans l'adéquation du plan de services. La question qui se pose est dans quelle mesure on travaille avec ces familles pour changer leur regard sur le handicap et les amener à comprendre le système de leur nouvelle culture.

En général, les documents envoyés par l'école ont été décrits par les parents comme très « techniques » et difficiles à comprendre. Il en est de même pour les codes utilisés pour désigner le type de déficiences et qui déterminent, en partie, le type de services auxquels l'enfant aura droit.

Pistes de solutions :

Favoriser la réussite de l'enfant dépend en grande partie d'une participation active de ses parents dans l'élaboration du contenu et du suivi du plan d'intervention. L'accompagnement, l'information et l'implication des parents tout au long de la démarche d'intégration scolaire sont nécessaires pour surmonter les obstacles rencontrés.

- Que les commissions scolaires travaillent à la production de matériel d'information, audiovisuel, en collaboration avec des associations

de parents d'origine ethnoculturelle, afin de les aider à comprendre le parcours de leur fils ou fille.

- Que dans leur intervention, les écoles considèrent le parcours migratoire des parents issus de l'immigration. Les besoins d'adaptation des familles nouvellement arrivées et celles de résidences plus anciennes peuvent être très différents.
- Parmi les pistes de solutions suggérées, certains aspects indirectement reliés à l'intégration scolaire ont été mentionnés, comme celui du support aux parents pour favoriser leur intégration citoyenne et sociale.

Communication

Dans chaque point déjà mentionné, la communication est un obstacle à surmonter. Plusieurs parents ont dit, lors des rencontres, ne pas comprendre le système scolaire ou le cadre d'intervention à l'école. En outre, les occasions semblent fréquentes où le parent serait blâmé pour le « mauvais » comportement de son enfant. Des parents ont dit se sentir visés et culpabilisés par les intervenants à chaque fois que des problèmes ponctuels se présentent au niveau du comportement de l'enfant ou si une lenteur dans l'atteinte des objectifs de son plan d'intervention est constatée. Toute sortie du cadre régi par le plan d'intervention serait expliquée par une négligence parentale. Ceci ne fait qu'éloigner davantage les intervenants et les parents du cadre de communication souhaité. De plus, certains parents voient une incohérence entre le cadre d'intervention de l'école et les besoins de l'enfant tels qu'ils les perçoivent.

Les perceptions culturelles inhérentes aux valeurs et aux coutumes véhiculées dans le pays d'origine des parents peuvent constituer une importante barrière à une bonne communication avec l'école. Plus les expériences sont négatives, plus les parents estiment que « là-bas » c'était meilleur. Plus les parents se referment, plus les intervenants sont portés à laisser de côté l'élève. Il importe de trouver des moyens pour rendre la communication efficace et diminuer la méfiance de part et d'autre.

Communication entre les intervenants. Les parents se sentent souvent dépassés par l'ampleur du rôle qui leur incombe dans

l'intégration scolaire de l'enfant. Par exemple, ils doivent parfois servir de pont de communication entre le centre de réadaptation et l'école. Ce côté plutôt administratif est souvent perçu comme un obstacle par des parents dépassés par le processus migratoire et qui ne connaissent pas suffisamment les rouages de l'intégration scolaire et des services de réadaptation. Donner leur consentement et « coordonner » la communication entre les intervenants des différents réseaux, devient une tâche plutôt ardue pour ces parents.

Pistes de solutions :

- Que les écoles considèrent, de façon systématique, la collaboration des groupes communautaires ayant une connaissance en la matière ou d'experts en relations interculturelles, dans le suivi des dossiers des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration. La concertation avec d'autres intervenants déjà connus de la famille est très importante.
- Qu'un groupe « S.O.S » soit créé pour aider les enseignants dans les situations difficiles comme dans les cas où il y a un trouble de comportement. Cette proposition, issue des parents participants, démontre l'intérêt qu'ils ont d'être partie prenante de la démarche d'intégration scolaire.
- Que les instances éducatives voient à la création de groupes de support aux parents ou les orientent vers des groupes ou des organismes qui offrent déjà ce service afin que les parents aient des espaces où ils pourront se rencontrer et s'entraider par l'échange de connaissances ou autre.
- Que l'accompagnement aux parents devienne la « norme » dans les nouveaux dossiers du système scolaire. Cette pratique d'accompagnement, souvent accomplie par le milieu communautaire et dans des cas particuliers par des parents ayant eux aussi des enfants ayant des déficiences, est vue d'un bon œil par les participants de focus group des intervenants. Les organismes communautaires qui font ce travail, se disent satisfaits de l'impact de leur intervention en termes d'acquis qui se prolongent tout au long de l'année scolaire.
- Que l'accompagnement soit assuré par les intervenants du CRDI, les travailleurs sociaux

des CLSC et les autres instances concernées. Ce service n'est pas l'apanage exclusif du milieu communautaire mais aussi des autres intervenants qui font déjà partie du « dossier ».

- Les écoles ont la responsabilité d'initier une analyse des besoins de chaque enfant qui les fréquente et d'aller chercher les ressources nécessaires pour les combler. Ceci inclut la présence et la consultation des parents. Le leadership des directeurs d'écoles est primordial à ce niveau.
- Que les écoles travaillent à la coordination des actions avec les parents, dès le début de l'année scolaire ou au moment de l'intégration de l'élève à leur école. Que les enseignants cherchent à intégrer dans leur dynamique de travail, la relation avec les parents.
- Privilégier le travail en partenariat entre toutes les parties concernées : école- réseau de la santé-famille. L'arrimage des ressources doit prendre la place du travail en silos. Une création de liens de collaboration doit avoir pour objectif premier d'offrir à l'élève des services continus et complémentaires. Étant donné que la responsabilité est partagée, le partenariat reste la meilleure des solutions à envisager.
- Que la transmission du « savoir-faire » et la continuité des initiatives gagnantes en matière d'intégration scolaire et relations « parents-école » soient encouragées afin qu'elles deviennent des normes et des pratiques adoptées par tous les intervenants.
- Les ressources existantes ne trouvent pas toujours le support financier adéquat pour se maintenir en place. D'autres partenaires devraient appuyer l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration.
- Que des programmes de financement soient explorés, notamment au ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, en faveur des organismes communautaires travaillant sur ce dossier.

5. Francisation

A ce sujet, un premier point soulevé a trait à l'école : Il n'y a pas de classes d'accueil dans les écoles spécialisées. Pour les enfants issus de l'immigration ayant des incapacités qui fréquentent les écoles du quartier, la situation n'est plus idéale. En effet, le manque généralisé de ressources professionnelles (orthopédagogues, orthophonistes, etc.) pénalise doublement les enfants qui doivent surmonter la barrière linguistique en même temps que leur incapacité (intellectuelle, physique ou autre).

Dans les écoles spécialisées, la non-disponibilité des services de francisation serait due en partie au retard dans les évaluations qui arrivent des mois après l'inscription scolaire. Peu de progrès est enregistré dans ce domaine, pourtant revendiqué à maintes reprises par le passé, et le manque n'a fait que s'accroître au cours des dernières années. D'un autre côté, les écoles spécialisées ne peuvent pas compter sur un soutien linguistique automatique pour les enfants issus de l'immigration, elles doivent en faire la demande et attendre la disponibilité du service « itinérant ». De façon concrète, les ressources pour le soutien linguistique de ces élèves sont insuffisantes pour combler les besoins.

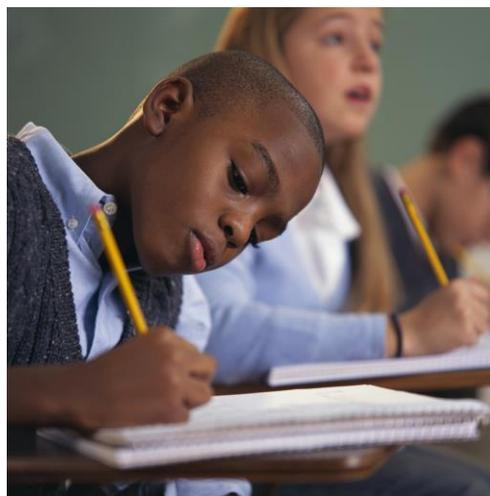
Au sujet du financement, les intervenants se sont dits inquiets quant au manque de mesures spécifiques pour ces élèves et de la rigidité des critères d'admission de programmes qui existent déjà, notamment pour le volet de la francisation.

Sur ce même point, il faut ajouter que les parents ayant participé aux focus group, ainsi que les intervenants, ont mentionné l'importance d'offrir des services de francisation aux parents. Une mesure qui a été considérée et intégrée dans certaines écoles afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Il est également important de souligner que les barrières linguistiques ne sont pas un problème qui concerne exclusivement les immigrants allophones. En effet, il arrive que, à l'arrivée, même les parents qui parlent français ne comprennent pas nécessairement le discours ou le message véhiculé par les intervenants. Il ne s'agit pas seulement d'une question de langue, mais de compréhension des mots et

de concepts ainsi que du contexte culturel nouveau auquel ils sont confrontés.

Pistes de solutions :

- Que la problématique de la francisation des élèves ayant des incapacités, nouvellement arrivés, soit analysée et évaluée pour qu'ils aient les mêmes possibilités d'intégration scolaire et sociale que les enfants nouvellement arrivés qui n'ont pas de déficiences.
- Que l'allocation de ressources pour la francisation des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration devienne une des valeurs d'intégration scolaire.
- Innover dans les façons de faire pour favoriser l'intégration des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration est primordial.



PARTIE 2 **PISTES D' ACTIONS DÉJÀ** **EXPÉRIMENTÉES**

Les actions qui suivent, autres que celle de l'AMEIPH, ont été mentionnées lors des focus group du projet.

▪ Initiative d'un organisme communautaire - Une des pratiques « gagnantes » identifiées, mise en place par un organisme communautaire consulté lors de ce projet, serait la mise sur pied d'un groupe d'entraide entre parents ayant des enfants handicapés d'âge scolaire. Ce groupe de mamans permet d'offrir des services de gardiennage à chaque fois qu'un membre du groupe demande un répit. Les parents s'entraident donc mutuellement sans faire appel aux services offerts par les CLSC ou le milieu communautaire. Cette pratique nouvelle instaurée par des groupes de parents pourrait servir d'exemple pour développer d'autres initiatives semblables. Cette aide informelle a démontré sa pertinence pour le moins au sein du groupe mentionné.

▪ Organisation de journées dites « d'intégration » pour réunir les élèves handicapés et permettre ainsi aux parents un temps de répit durant les fins de semaines. Les partenaires consultés recommandent que ce genre de pratiques soit élargi à tous les organismes communautaires de quartiers et aussi aux organismes d'accueil des immigrants. Cependant, il est à noter que les organismes d'accueil aux immigrants ont davantage de difficulté à s'impliquer lors qu'ils sont confrontés à des situations de handicap. Là aussi des efforts importants de sensibilisation sont à déployer afin que cette problématique soit prise en considération par toutes les parties concernées.

▪ L'Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées a produit deux feuillets de communication pour expliquer le système scolaire aux parents qui intègrent leur enfant handicapé pour la première fois et pour

promouvoir la participation des parents à la vie de l'école.

▪ Concernant le volet communication, l'Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées en collaboration avec les Écoles Peter Hall a produit des feuillets de communication en plusieurs langues pour permettre aux parents et aux intervenants de communiquer des informations de base (état de santé, besoins spéciaux, journée pédagogique, etc.). Ces feuillets pourraient être un excellent outil pour assurer une bonne communication entre les parents, les enseignants et la direction de l'école. L'outil a été développé grâce au travail d'une enseignante de cette école qui siégeait aussi au Conseil d'administration de l'AMEIPH et il a été utilisé jusqu'au moment où elle a pris sa retraite. Ceci montre à quel point les mesures développées par des initiatives individuelles, ne peuvent pas se maintenir en vigueur sans l'existence d'un cadre de référence établi, soit des normes d'intervention ou autre.

Les initiatives mentionnées proviennent de la base, sans aucune ressource pour pouvoir développer voir maintenir ces services.

Pistes de solutions :

- Que les expériences soient reconnues et soutenues par les commissions scolaires et les autres partenaires. Ceci devrait inclure leur traduction dans les langues d'usage nécessaires (comme c'est le cas du mini-guide).
- Que l'information à leur sujet soit diffusée parmi les écoles, les parents et les organismes d'aide aux familles issues de l'immigration

PARTIE 3

CONFÉRENCE-DÉBAT SUR L'INTÉGRATION SCOLAIRE

Le 30 avril 2008, dans le cadre de la 11^{ème} « Journée minorité inVISIBLE », l'AMEIPH a organisé une conférence-débat sur le thème de l'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités et issus de l'immigration. Les conférencières invitées étaient mesdames **Marie McAndrew**, Titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, Professeure titulaire, Département d'Administration et fondements de l'éducation, Faculté des sciences de l'éducation Université de Montréal et **Liette Picard**, Directrice de l'adaptation scolaire, MELS. Mme **Marie-Claire Rufagari**, coordonnatrice du volet formation, Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). Les présentations des conférencières ainsi que le débat animé par Mme Rufagari ont éclairé davantage la situation actuelle et identifié d'autres pistes d'action.

1. Pistes d'actions proposées par Marie McAndrew⁹ (UdeM)

- La question de la réussite éducative doit être au cœur du débat relatif à l'intégration scolaire des populations issues de l'immigration
- Des actions multiples de sensibilisation aux difficultés vécues doivent être menées dans les divers milieux (ministères, commissions scolaires, écoles, cégeps, universités, organismes communautaires)
- Intensifier les suivis du cheminement et de la « diplomation » des jeunes issus de l'immigration, tant pour l'ensemble du Québec que dans des régions spécifiques
- Mieux comprendre l'interrelation dynamique des facteurs individuels qui influencent la « diplomation », entre autres, la langue maternelle, le rang de milieu socio-économique, le handicap et l'âge d'arrivée dans le système scolaire (qui recoupe largement le fait d'être nés ou non au Québec)
- Explorer davantage, malgré les résistances potentielles, les facteurs institutionnels qui constituent des freins à la pleine égalité pour les élèves issus de l'immigration:
 - déficit des ressources consenties auprès des élèves et des parents
 - ethnocentrisme des pratiques scolaires
 - attentes et préjugés des enseignants
- Rendre centrale la question de la réussite des populations issues de l'immigration dans les pratiques éducatives déjà en place, entre autres:
 - Examen de la pertinence et du choix des divers modèles d'accueil (y compris la place des langues d'origine) en fonction de leur impact sur cette dimension
 - Intégration d'objectifs spécifiques à divers sous-groupes dans les plans de réussite des établissements
 - Développement d'un volet adapté à la réalité des milieux pluriethniques dans la stratégie d'intervention en milieux défavorisés (*École montréalaise, Agir autrement*)
 - Modulation des mesures visant les élèves handicapés et en difficulté d'adaptation et d'apprentissage à la réalité et aux besoins des élèves qui sont également issus de l'immigration

⁹ Partie finale de la conférence de Madame Marie McAndrew « La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : Bilan et pistes d'action », Montréal, le 30 avril 2008.

- ✓ Recentrage de la formation initiale et du perfectionnement «interculturel» vers la question de l'équité en éducation
- ✓ Soutien à une participation des parents des communautés culturelles à la transformation de l'École (*empowerment*)
- Libérer des ressources supplémentaires pour, entre autres:
 - Maintenir et intensifier les mesures compensatoires visant les nouveaux arrivants, les milieux défavorisés et les élèves handicapés dans un contexte de croissance des flux migratoires et des difficultés vécues
 - Développer des approches novatrices auprès des sous-groupes dont les problèmes ne relèvent que partiellement de ces dimensions (exemple: jeunes Noirs de 2^e génération ou plus qui n'ont pas, *a priori*, de handicap)

2. L'approche de Liette Picard (MELS)¹⁰

- Une approche individualisée, basée sur les besoins et les capacités de chaque élève
- Basée sur une vision d'ensemble de la situation parce que chaque élève et chaque situation est unique et parce que tout élève peut rencontrer des difficultés
- Pour que l'évaluation serve à mieux intervenir

Difficultés rencontrées :

- Difficultés pour les intervenants de répondre aux besoins diversifiés des élèves et de leurs parents
- Manque de temps pour un suivi du plan d'intervention et concertation
- Besoins d'information, de soutien, d'accompagnement, des intervenants
- Parents non toujours reconnus comme réels partenaires
- Gestion et mise en œuvre du plan d'intervention
- Arrimage avec interventions Santé et Services sociaux et autres partenaires
- Partage d'expertise à tous les niveaux

Situation à venir

- Poursuite de la collaboration pour connaître la situation, les difficultés rencontrées et les moyens de l'améliorer
- Poursuite des travaux visant à favoriser l'intégration scolaire
- Poursuite de l'accompagnement du milieu
- Efforts à poursuivre pour mettre l'organisation au service des élèves
- Importance de se donner des moyens de suivre l'évolution de la situation
- **La responsabilité de la réussite éducative de tous les élèves appartient à tous les partenaires**

¹⁰ Tiré de la conférence de Madame Liette Picard, Montréal, le 30 avril 2008

CONCLUSION

L'Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées (AMEIPH), espère que ce document aura un impact à moyen et à long à terme. Elle considère important de continuer ces rencontres avec les partenaires. Par contre, un groupe qui n'a pas été sollicité de façon particulière et qui pourrait bénéficier du chemin déjà parcouru, est celui des directions des écoles ayant un programme d'intégration d'élèves ayant des limitations. Les écoles spécialisées sont déjà sensibilisées et très conscientes des problèmes des élèves issus de l'immigration. Elles vivent par contre, d'autres situations qui méritent une attention particulière.

Avec ce projet, l'**AMEIPH** a réussi à susciter une meilleure compréhension et connaissance de l'enjeu par les instances concernées, par les membres de l'Association et par les partenaires collaborant au projet et à développer des données capables de préciser la complexité de la problématique d'intégration scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles.

Nous souhaitons que les actions entreprises par le projet et les pistes de solutions identifiées, bien que modestes, puissent faire en sorte que le système éducatif fasse bon usage de ce travail et de l'opportunité d'un partenariat profitable pour des nombreuses personnes, afin que l'insertion scolaire des élèves ayant des incapacités issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles et la prise en compte de la double problématique « Déficience-Immigration » dans les différents systèmes éducatifs à un niveau national soient l'objet des accommodements raisonnables qui sont essentiels pour permettre une pleine intégration scolaire.



ANNEXES

ACRONYMES :

ACCESSS	Alliance des communautés culturelles pour l'égalité dans la santé et les services sociaux
AMDI	Association de Montréal pour la déficience intellectuelle
AMEIPH	Association multi-ethnique pour l'intégration des personnes handicapées
AQIS	Association québécoise pour l'intégration sociale
CSDM	Commission scolaire de Montréal
COPHAN	Confédération des organismes de personnes handicapées du Québec
CRIEC	Centre de recherche sur l'immigration, l'ethnicité et la citoyenneté
CRI-VIFF	Centre de Recherche Interdisciplinaire sur la violence familiale et la violence faite aux femmes
CSSS	Centre de santé et de services sociaux
CRDI	Centre de réadaptation en déficience intellectuelle
EHDA	Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport
MIICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles
OPHQ	Office des personnes handicapées du Québec
PEI	Plan d'éducation individualisé
STM	Société de transport de Montréal
TED	Troubles envahissants du développement
TRCI	Table de concertation des organismes au service des immigrants et des réfugiés
UQÀM	Université du Québec à Montréal

LISTE DES PARTICIPANTS

(Personnes ou représentants d'organismes ayant participé à une ou plus d'une des activités organisées dans le cadre du projet – les parents qui ont participé aux focus groups à titre personnel, ne sont pas nommés)

Annabi Hédia,

Antoine Marie-Ange, UQÀM

Aubet Colette, Centre des femmes de Montréal

Augenfeld Rivka, TRCI

Barrette Géneviève, Banque Nationale du Canada

Bashala Évelyne, Conseil des relations interculturelles

Belhassen Amel, CRIEC

Benabdelkader Djamila, M.I.C.C.

Bilge Sirma, Université de Montréal

Bilodeau Julie, UQÀM

Borri Corina, Condition féminine Canada

Broz Kosana, Épilepsie Montréal

Cantin Monique, Centre de référence du Grand Montréal

Carlos Angel, Association des paraplégiques du Québec

Champagne Claude, Commission scolaire de Montréal

Charbonneau Micheline, UQÀM

Charland Audrey, Agente d'accueil et de développement

Chouakri Yasmina, Fédération des femmes du Québec

Cisse Amadou Lamine, Ville de Montréal

Corbeil Christine, UQÀM

Coulombe Valérie, Association canadienne de la santé mentale

Coutu José Luiz, Centre de ressources de la troisième rue

De Courcy Diane, CSDM

De Courcy Richard, OPHQ

Delies Le Gilles, Service Canada

Delva Harry, Radio Canada internationale, Émission noirs du monde

D'Emico Lisa, CAP de Montréal

Derrouche Ramel, Utilisateur des services

Desautel Chloé, Institut Raymond Dewar

Dey Sugata, Action travail des femmes

Doiron Lucille, Centre Champagnat

Doré Robert, UQÀM

Druella Annik,

Dufour Marie-Ève, Centre Miriam

Duhamel Faye, Étudiante

Duquette Christine, J'me fais une place en garderie

Erbib Khadija, Centre de ressources éducatives et pédagogiques, Éducation populaire

Fafard Michelle, MELS

Field Ann-Marie, CRIEC

Finn Cindy, Commission scolaire Lester-B.Pearson

Fleury Bergman, Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire

Forchet Chantale, Centre Miriam

Fortin Louise, MELS

Gabbay Éliane, MICC

Gravel Sylvie, Santé publique de Montréal

Gravel Sylvie, CRI-VISS

Icart Jean-Claude, Observatoire international sur le racisme et les discriminations,

Jacob Lucie, Étudiante UQÀM

Jetté Lise, CSDM

Joubert Marie Antoinette, Centre des femmes de Montréal

Kanouté Fasal, Université de Montréal

Kiloka Roland, Cabinet de la ministre du MICC

Lafrance Gaëtane, École St-Pierre Àpôtre

Lapierre Mark, Étudiant UdeM

Lazarus Visa Susana,

Le Bourclais Jocelyne, UQÀM

Lemieux Claire, CECM

Levasse Violenne, Étudiante UQÀM

Levesque Liette, Étudiante UQÀM

Lindera Loreen, CBC Radio

Lomimy Marie Judith, CRIEC

Mainville Louise, CECM
Mair Smain, étudiante
Malipart Nathalie,
Mallais Roger,
Marchand Isabelle, UQÀM
Martinoli Marie-France, Commission scolaire
Marguerite Bourgeoys
Mascola Louise, Patrimoine Canada, Région
Québec
Méloul Félix, Association des Écoles juives
Messier Marielle, Direction aux services aux
communautés culturelles, MICC
Millo Roxane, Étudiante UdeM
Montejo Maria Elisa, Conseil des relations
interculturelles
Monteroso Georges
Monterrosa Irene
Mouna Sylvie, Centre Africa
Nadon Stéphanie, Banque nationale du Canada
Navert Susie, AQIS
Noël Mathieu, Regroupement des organismes de
promotion de Montréal Métropolitain
Ouellette Daniel, UQÀM
Ouellette Daniel, Maison les Étapes
Paré Marie-Nathalie, Commission des droits de la
personne
Pelletier Annie, CRI-VIFF
Picard Liette, Adaptation scolaire du MELS
Ping Wang, Agence SSSS de Montréal
Pleau Marcel, Centre Miriam
Plotnik Risa, Centre Miriam

Poirier Daphné, UdeM
Postras Lyne, Centraide
Poncé de Leon Liliana, AMDI
Raboan Léa
Rigalio Claire
Rojas Pernia Susana
Rouzier Ralph, Conseil des relations
interculturelles
Safa Suella, Condition féminine Canada
Sanchez Nora, Université de Montréal
Santini Eleonora, Centre Champagnat
Sarna Shirley, Commission des droits de la
personne et de la jeunesse
Serradori Chloé, COPHAN
Sicard Hélène, Université McGill
Simard Linda, Centre de réadaptation Marie-
Enfant/CHU Ste-Justine
Slim Dazouli, La Maisonnée
St-Pierre Normand, Surveillance active de gestion
Sylvestre Ophélie, OPHQ
Terroux Diane, STM, service du transport adapté
Thérrien Jacinthe, Direction des services aux
communautés culturelles, Mels
Tranquille Claire, Centre de ressources de la
troisième avenue
Trudeau Louise, Direction générale des relations
interculturelles
Ungureanu Adina, ACCESSS
Veillette Rénée, Regroupement pour la trisomie 21
de Montréal
Veillette Diane, OPHQ



HISTORIQUE DES ACTIONS ENTREPRISES PAR L'AMEIPH DANS LE DOSSIER DE L'ÉDUCATION

- 1981- Participation à une consultation de l'Office des personnes handicapées du Québec sur la Politique à part égale. Ce fut l'occasion de constater les difficultés de communication et de participation des parents d'origine ethnoculturelle aux comités d'école.
- 1983- Étude sur les problèmes de communication vécus par les familles des communautés ethnoculturelles vivant avec une personne handicapée. Une partie importante du document était consacrée aux problèmes d'intégration scolaire.
- 1986- Organisation du colloque «*Les minorités inVISIBLES*». L'atelier sur l'éducation permet de cerner les difficultés propres aux personnes handicapées des communautés ethnoculturelles.
- 1988- Production d'un mémoire dans le cadre des consultations sur la réforme de la Loi de l'instruction publique et présentation en Commission parlementaire.
- 1988- Organisation du colloque «*Minorité inVISIBLE*», portant exclusivement sur l'intégration scolaire des élèves issus des différentes communautés ethnoculturelles.
- 1989- Publication d'un dossier sur l'intégration scolaire dans la revue «Le Goéland»
- 1989- Production des «Feuilles Contact», outil de communication parents-école, en 10 langues, à l'intention des parents et des professionnels scolaires (collaboration avec les écoles Peter-Hall)
- 1990- Numéro spécial de la revue «Minorité inVISIBLE» (publication de l'AMEIPH), consacré à l'intégration scolaire.
- 1991- Projet pilote, en collaboration avec la Commission scolaire catholique de Montréal (CECM), dans le but de mettre sur pied des cours de français pour les adultes allophones ayant une déficience intellectuelle
- 1992- La CECM se retire du projet; l'AMEIPH décide de le continuer par ses propres moyens.
- 1994- Le programme, «*Je découvre*» (*ma nouvelle langue, mon nouveau pays, moi-même ...*) est parrainé par la Commission scolaire protestante du Grand Montréal (CEPGM)
- 1994- Ajout d'un nouveau volet aux cours de francisation pour personnes adultes issues ayant une déficience intellectuelle : «*Atelier d'expression artistique*». L'objectif du volet est de découvrir et développer les capacités artistiques, la créativité, le travail de groupe des participants et d'augmenter les possibilités de parler le français.
- 1995- Présentation du mémoire «*L'intégration des élèves handicapés issus des communautés ethnoculturelles*», présenté à la Commission des États Généraux sur l'éducation.
- 1997- Présentation du mémoire «*L'intégration des élèves handicapés issus des communautés ethnoculturelles*», présente à la Commission parlementaire de l'Éducation, dans le cadre de la Consultation pour l'avant-projet de Loi.
- 1998- Avis «*Vers une politique de la formation continue*», présenté en Commission parlementaire à la Ministre de l'Éducation, Mme Pauline Marois.
- 1998- Création des cours «Introduction à l'informatique» pour personnes adultes issues ayant une déficience intellectuelle, grâce à une subvention des Ressources humaines Canada. (Le service est actuellement suspendu par manque de fonds).
- 1999- «*Vers une politique de la formation continue*», Réponses au document d'appoint pour les audiences, préparé par M. Paul Inchauspé.
- 1999- Avis «*Un véritable virage du succès*», les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage des communautés ethnoculturelles. Présenté au ministère de l'Éducation, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, dans le cadre des consultations «*Prendre le virage du succès*», Projet politique de l'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous.
- 1999- Participation de l'AMEIPH au Séminaire international de Québec, organisé par le ministère de l'Éducation et l'UNESCO.
- 2000- Mise sur pied du «*Stage de préparation aux habitudes de travail*», grâce à une subvention du ministère des Relations avec les citoyens et de l'Immigration
- 2000- Restructuration du programme «*Je découvre : ma nouvelle langue, mon nouveau pays, moi-même ...*» avec quatre volets : le français pour l'intégration sociale, atelier d'expression artistique, stage de préparation aux habitudes de travail, initiation à l'informatique.

- 2001- « *L'éducation des adultes handicapés issus de l'immigration* », Avis présenté au ministère de l'Éducation du Québec, dans le cadre des consultations sur le Projet de Politique de l'éducation des adultes dans une perspective de formation continue.
- 2001- « *Le français, parlons-en* », Mémoire présenté à la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec.
- 2003- Tenue de l'atelier : « *L'intégration scolaire des élèves handicapés issus de l'immigration, voie du succès* », dans le cadre de la Journée minorité inVISIBLE de la même année.
- 2003- Création du comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés issus de l'immigration
- 2004- Production du mini-guide en deux feuillets, à l'intention des parents, « *L'intégration scolaire des élèves ayant des limitations fonctionnelles issus de l'immigration* » : Feuille N°1 : *Le système scolaire québécois et la démarche d'intégration scolaire des élèves handicapés*; Feuille N°2 : *Votre place dans l'école et dans la scolarisation de votre fils/fille*
- 2005- Participation aux consultations de la Commission scolaire de Montréal, tenues en vue du plan stratégique de la CSDM, 2006-2007, secteur de l'adaptation scolaire et des services complémentaires.
- 2006- Lancement du document « *Présents...Participants?* » État de situation sur l'intégration scolaire des élèves ayant des limitations fonctionnelles issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles » et début du projet de recherche concernant l'intégration scolaire des élèves ayant des limitations fonctionnelles issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles, financé par Patrimoine Canada.
- 2007- Continuation du Projet avec la tenue d'une journée de consultation, la tenue de six focus groups et d'autres rencontres avec différents groupes et partenaires. Début de la rédaction du rapport des résultats.
- 2008- Finalisé la rédaction et publication du rapport du Projet.

DOCUMENTS DE RÉFÉRENCE

AMEIPH, « *L'intégration scolaire des élèves ayant des limitations fonctionnelles issus de l'immigration* », Mini guide en deux feuillets, à l'intention des parents : Feuille N°1 : *Le système scolaire québécois et la démarche d'intégration scolaire des élèves handicapés*; Feuille N°2 : *Votre place dans l'école et dans la scolarisation de votre fils/fille*, Montréal, 2004.

AMEIPH, « *Présents...Participants?* » État de situation sur l'intégration scolaire des élèves ayant des limitations fonctionnelles issus de l'immigration et des communautés ethnoculturelles, Montréal, 2006

Commission scolaire de Montréal, *Projet de politique interculturelle et pistes d'action pour sa mise en œuvre*, 2006.

Kanauté, Fasal, *La formation à l'interculturel doit être bonifiée*, « *Nouvelles@UdeM* », Forum, 28 mars 2008.

Québec, *Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA)* : définitions, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2000.

Québec, « *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004* », Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2006, 66 p.

Québec, *Recueil de projets novateurs, - Répertoire de projets favorisant l'intégration scolaire des élèves immigrants et le mieux-vivre ensemble dans les écoles*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Direction des services aux communautés culturelles, 2007, 145 pp.

Une école interculturelle – Répertoire d'activités et de mesures, Sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal, 2007, 62 pp.

Van Garderen, Delinda, Whittaker, Catharine, « *Planning Differentiated, Multicultural Instruction for Secondary Inclusive Classrooms* », from *Teaching Exceptional Children*, Vol. 38, N. 3, pp. 12-20, 2006.

LES MISSIONS DE L'ÉCOLE

Pour conduire les élèves à la réussite, l'école a besoin de l'appui de toutes les Québécoises et de tous les Québécois, jeunes et adultes. Mais cet appui ne lui sera accordé que si les missions qui lui sont confiées sont connues et font consensus. Sinon, l'ambiguïté persistera et l'école continuera de se voir adresser des demandes qui risqueront de la distraire de son objectif. Il importe donc de mieux définir le champ d'action de l'école.

INSTRUIRE, avec une volonté réaffirmée

L'école a une fonction irremplaçable en ce qui a trait à la transmission de la connaissance. Réaffirmer cette mission, c'est donner de l'importance au développement des activités intellectuelles et à la maîtrise des savoirs. Dans le contexte actuel de la société du savoir, la formation de l'esprit doit être une priorité pour chaque établissement.

SOCIALISER, pour apprendre à mieux vivre ensemble

Dans une société pluraliste comme la nôtre, l'école doit être un agent de cohésion : elle doit favoriser le sentiment d'appartenance à la collectivité, mais aussi l'apprentissage du «vivre ensemble». Dans l'accomplissement de cette fonction, l'école doit être attentive aux préoccupations des jeunes quant au sens de la vie; elle doit promouvoir les valeurs qui fondent la démocratie et préparer les jeunes à exercer une citoyenneté responsable; elle doit aussi prévenir en son sein les risques d'exclusion qui compromettent l'avenir de trop de jeunes.

QUALIFIER, selon des voies diverses

L'école a le devoir de rendre tous les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire ou à s'intégrer à la société par la maîtrise de compétences professionnelles. Pour qu'elle remplisse cette mission, l'État doit définir le curriculum national de base, et les établissements doivent offrir des cheminements scolaires différenciés selon les intérêts et aptitudes de chaque élève, particulièrement au-delà de l'éducation de base. Il est temps d'accorder une attention plus soutenue à l'orientation des élèves et de réhabiliter la formation professionnelle comme voie normale de scolarisation.

« Prendre le virage du succès : L'école, tout un programme »

Énoncé de politique éducative

Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation, 1997 -- 97-0533

ISBN 2-550-32172-3

Dépôt légal -- Bibliothèque nationale du Québec, 1997



Une formation interculturelle

ÉDUCATION. Les enseignants sont sur la première ligne d'intervention en matière d'interculturalisme, souligne Fasal Kanouté, professeure au Département de psychopédagogie et d'andragogie à l'Université de Montréal.

L'enseignant doit prendre conscience qu'il est lui-même porteur de culture, pour ensuite «objectiver son système de références», rappelle Fasal Kanouté.

Plus de 40 % des élèves des écoles publiques de Montréal viennent de familles immigrantes et près de 38 % n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle. L'enseignant dont la fonction vise le développement cognitif, affectif

Plus de 40 % des élèves des écoles publiques de Montréal viennent de familles immigrantes.

et socioculturel de l'élève fait donc face à un défi de taille auquel il n'est pas toujours préparé, celui de la diversité culturelle.

«Chaque enseignant a ses propres tâches où l'important est la matière à enseigner. Même s'ils ne peuvent avoir toutes les compétences, les enseignants doivent être conscients qu'ils sont sur la première ligne en ce qui concerne la prise en compte de la diversité ethnoculturelle», souligne Fasal Kanouté.

Défaut d'intégration.

La professeure, qui a remporté l'année dernière l'un des prix d'excellence en enseignement de l'Université, se préoccupe particulièrement de la formation que reçoivent les futurs enseignants pour faire face à la diversité ethnoculturelle. Une étude exploratoire qu'elle a effectuée auprès d'étudiants en formation des maîtres a révélé un problème d'intégration des objectifs sur ce plan.

À partir du «référentiel de compétences profession-

nelles» produit par Québec pour les besoins de la formation des maîtres, M^{me} Kanouté a tiré sept composantes pouvant être liées au pluralisme culturel et a demandé aux étudiants d'en évaluer la pertinence pour leur formation. Ces énoncés évoquent, par exemple, la nécessité de reconnaître la diversité ethnoculturelle de la société, de transformer la classe en un lieu ouvert à la pluralité ou encore d'éviter toute forme de discrimination.

Le taux moyen de pertinence accordé aux énoncés est très élevé et dépasse quatre points sur une échelle de cinq. Les étudiants avaient également à désigner les lieux où ces référentiels étaient pris en charge et c'est ici que ça se gâte : ils n'ont mentionné que les cours sans jamais parler des stages ni des séminaires de préparation.

«Nous avons un problème», déclare Fasal Kanouté. Les stages, c'est le lieu de la vraie vie et les étudiants ne perçoivent pas que l'interculturel fait partie de ce qu'ils ont à mettre en pratique.»

JOURNAL FORUM

Métro • Jeudi 27 mars 2008

