

DES BALISES POUR RÉPONDRE AUX DEMANDES D'ACCOMMODEMENT OU D'AJUSTEMENT DANS LES COLLÈGES



DENYSE LEMAY
Consultante en
relations interculturelles

Cet article suggère un cadre de réflexion permettant d'élaborer des réponses aux demandes d'accommodements adaptées au milieu collégial. Il s'agit bien d'un cadre de réflexion plutôt que de recettes: une seule réponse ne pourrait pas être valable pour tous les cas semblables. Chaque demande doit être étudiée en fonction de chaque situation précise d'où elle émerge. Des situations concrètes évoquées dans ce présent article permettront de vérifier cette assertion.

CONTEXTE

Les collèges du Québec se préoccupent de l'accueil et de l'intégration d'élèves ethniquement diversifiés, et ce, depuis près de trente ans. Ce sont, les collèges de Montréal qui ont été les premiers sollicités, mais, aujourd'hui, l'extension de la population montréalaise vers les banlieues ainsi que la régionalisation de l'immigration soutenue par le gouvernement du Québec ont conduit à une dispersion des immigrants autour de Montréal, puis dans les différentes régions de la province. Nous n'avons pas de statistiques sur la composition ethnique de la population collégiale, mais celles de la population étudiante du préscolaire, primaire et secondaire nous aident à voir venir la population étudiante qui sera au collégial sous peu.

% D'ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION* AU PRÉSCOLAIRE, PRIMAIRE ET SECONDAIRE (2005-2006)¹

Montréal	52,9
Laval	34,3
Outaouais	14,3
Montérégie	11,7
Ensemble du Québec	19,1

Nous savons qu'un peu plus de 60 % des élèves issus de l'immigration qui ont étudié au secondaire en français choisissent de continuer leurs études collégiales en français (Direction des statistiques et des études quantitatives, MELS, 2007). Ces élèves qui optent pour nos établissements d'enseignement collégial nous font parfois des demandes particulières en invoquant soit leur langue maternelle, soit l'une ou l'autre de leurs caractéristiques ethniques, dont le plus souvent leurs croyances religieuses. Comment traiter ces demandes? Devons-nous toujours tenir compte des particularités des élèves? Si oui, pourquoi? Si non, pourquoi?

Certains enseignants ou membres du personnel des collèges sont portés à acquiescer à la majorité des demandes par crainte de déroger aux obligations de la Charte des droits et libertés de la personne; ces personnes ont l'impression que les droits individuels garantis par la Charte sont sans limite et qu'elles pourraient être fautives de ne pas les avoir respectés. D'autres personnes, plus axées sur le maintien de leurs façons de faire, refusent le plus souvent tout ajustement; elles croient qu'il revient aux immigrants, venus ici volontairement, de s'ajuster à nos façons de faire et non l'inverse. Jusqu'où aller dans l'ouverture? Jusqu'où aller dans le maintien de nos pratiques collégiales?

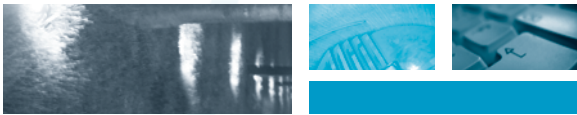
Ce questionnaire a fait l'objet, à l'échelle nationale, de la Commission Bouchard-Taylor (février 2007 – mars 2008), où les témoignages et les mémoires présentés ont exprimé des positions représentant ces deux camps: d'une part, ceux qui se sentent obligés, par souci d'ouverture, de faire tous les ajustements que demandent les immigrants et, d'autre part, ceux qui réclament le maintien d'un « nous » homogène et consensuel.

Cet article suggère des balises permettant de réfléchir aux positions à adopter face aux demandes qui nous sont adressées. Ces balises se sont précisées au cours d'une période de 30 ans. En effet, mes fonctions de conseillère en relations interculturelles au Collège de Bois-de-Boulogne m'ont amenée à recevoir et à traiter les demandes des élèves de l'enseignement régulier et de la formation continue, ainsi que celles de quelques membres du personnel. De plus, à travers les activités annuelles de formation offertes par le Service interculturel collégial, j'ai discuté avec le personnel d'autres collèges de nos pratiques, de leurs fondements et de leurs conséquences.

Enfin, au cours d'activités reliées à un doctorat en éducation interculturelle, j'ai pu approfondir le sujet à l'aide des résultats d'études et de recherches sur les relations interculturelles et le « vivre ensemble » propres au milieu de l'éducation au Québec. Ces expériences, échanges et recherches ont mené à la suggestion de balises utiles au milieu collégial pour la gestion des accommodements et des ajustements.

¹ Les élèves issus de l'immigration correspondent ici aux élèves nés à l'extérieur du Canada ou à ceux nés au Canada de mère ou de père né à l'extérieur du Canada ou dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

* Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007.



Bien que l'éducation interculturelle au collégial ait fait l'objet de recherches portant sur la compréhension de l'immigration, des différentes communautés venues s'installer au Québec, des rapports interculturels ainsi que sur la gestion de la diversité, et bien qu'une pédagogie interculturelle collégiale se soit aussi développée en tenant compte des milieux d'enseignement multiethniques (Service interculturel collégial, 2008), à ma connaissance, les collèges ont présentement peu de balises ou de lignes directrices permettant aux enseignants et aux personnes qui font partie des autres catégories de personnel de répondre aux demandes qui leur sont adressées. Comme il a été mentionné précédemment, selon le degré d'ouverture des uns et des autres, les réponses vont dans un sens ou dans un autre. On peut constater que les élèves ne sont pas nécessairement assurés de réponses équitables. Des balises comme celles qui suivent pourraient permettre d'engager une réflexion dans un établissement et d'arriver à l'élaboration de réponses explicites et concertées assurant un traitement plus équitable des diverses demandes.

[...] les collèges ont présentement peu de balises ou de lignes directrices permettant aux enseignants et aux personnes qui font partie des autres catégories de personnel de répondre aux demandes qui leur sont adressées.

DES BALISES POUR TRAITER LES DEMANDES PARTICULIÈRES DES ÉLÈVES EN RAISON DE CARACTÉRISTIQUES LINGUISTIQUES OU ETHNIQUES

D'emblée, deux catégories de situations ou de demandes peuvent se présenter.

La demande d'un élève porte sur une situation où une liberté ou un droit garantis par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec sont compromis par des règlements ou des façons de faire du collège. Dans cette situation, le respect des libertés et des droits garantis par la Charte est prépondérant et le collège doit rechercher un accommodement raisonnable qui soit à la satisfaction de l'élève et du collège.

Si aucun droit n'est lésé mais qu'une situation vécue au collège engendre une insatisfaction de la part d'un élève en raison d'une caractéristique linguistique ou ethnique, nous pouvons proposer ou non un ajustement, selon que nous considérons que la demande porte sur des exigences ou des façons de faire qui sont négociables ou qui ne le sont pas.

Pour prendre une décision éclairée...

Une des libertés ou un des droits protégés par la Charte des droits et libertés de la personne du Québec sont-ils compromis ?

Si oui, nous n'avons pas le choix de rechercher, en accord avec l'élève qui fait une demande, un accommodement raisonnable, mais sans contrainte excessive.

Si non, nous pouvons décider de procéder ou non à un ajustement. Ce qui nous guide, ce sont nos lignes directrices : ce qu'on a jugé non négociable dans nos façons de faire, nos règlements, nos choix pédagogiques ; ce que nous considérons non négociable ne fera pas l'objet d'ajustement et ce qui est négociable pourra donner lieu à un ajustement volontaire.

LE RESPECT DE LA CHARTE DES DROITS ET LIBERTÉS DE LA PERSONNE DU QUÉBEC : L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE

Depuis 1975, la Charte des droits et libertés de la personne du Québec garantit les libertés fondamentales de conscience, de religion, d'opinion, d'expression, de réunion pacifique et d'association (article 3). Elle garantit également un ensemble de droits fondamentaux, économiques et sociaux, politiques et judiciaires ; enfin, elle garantit le droit à l'égalité des individus et, conséquemment, elle interdit toute discrimination, exclusion ou préférence fondée sur l'un des motifs suivants : race, couleur, sexe, grossesse, orientation sexuelle, état civil, âge, religion, convictions politiques, langue, origine ethnique ou nationale, condition sociale, handicap (article 10) (Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse, 2001). L'équivalent existe depuis 1982, dans la Charte canadienne des droits et libertés.

Dans le contexte des relations interculturelles au collégial, les libertés le plus fréquemment évoquées sont les libertés de conscience et de religion. Pour ce qui est du droit le plus souvent invoqué, il s'agit du droit à l'égalité, mis en cause pour des motifs de race, de couleur, de religion, de langue ou d'origine ethnique ou nationale.

QU'EST-CE QUE LA LIBERTÉ DE RELIGION ?

La liberté de religion a fréquemment été soumise aux tribunaux par des parties qui ne la concevaient pas de la même façon, ce qui a permis de la préciser juridiquement. Les derniers jugements l'ont définie comme le droit de croire à ce que l'on veut en matière religieuse, le droit de professer ouvertement ses croyances religieuses, de les manifester par leur mise en pratique, de les enseigner et de les propager.



Un jugement récent de la Cour suprême du Canada (Anselem c. Syndicat Northcrest – 2004) a précisé que la liberté de religion s'applique aux grandes religions, mais aussi à toute croyance sincère de l'individu; une conception personnelle et subjective de la religion a été retenue, ainsi que la sincérité de la conviction.

Par ailleurs, un jugement américain (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire, 2007), pour lequel je ne connais pas d'équivalent canadien, a considéré que le simple fait d'exposer quelqu'un à des idées contraires à ses croyances n'est pas une atteinte à la liberté religieuse, alors que l'obligation d'agir contre ses croyances ou d'adhérer à d'autres croyances le serait.

QU'EST-CE QUE LA DISCRIMINATION ?

La discrimination consiste à priver quelqu'un d'une liberté ou d'un droit garantis par la Charte. La discrimination peut être directe, par exemple si on interdit l'accès à l'école à un élève noir ou à un élève juif, ou indirecte. On parlera de discrimination indirecte si une règle de discrimination indirecte si une règle en apparence neutre, la même pour tous, a un effet préjudiciable sur un individu ou un sous-groupe en raison de l'un des 14 motifs de discrimination énoncés par la Charte, par exemple si l'on fixe un

Exemple :

Accommodement raisonnable

Pour des raisons de pratiques religieuses, un élève demande de reporter un moment d'examen afin de pouvoir assister à une cérémonie religieuse obligatoire.

Le professeur, soucieux de respecter la pratique religieuse de l'élève, trouve un autre moment convenant à ce dernier pour qu'il puisse faire son examen avant que les corrections de l'examen soient remises en classe.

examen lors d'une journée de pratique religieuse juive ou musulmane. Si l'un de nos comportements ou de nos règlements discrimine un élève, soit directement, soit indirectement, la loi nous oblige à corriger cet effet préjudiciable par la recherche d'un arrangement, d'un accommodement raisonnable.

L'obligation liée à l'accommodement raisonnable est l'obligation de recherche de solution en toute bonne foi, mais sans contrainte excessive. Il est donc possible que des contraintes excessives nous empêchent de trouver une solution. Juridiquement, les contraintes jugées excessives sont des contraintes de planification dans le temps, de coût, de ressources, d'hygiène, de sécurité, de pression sur les autres, d'entraves importantes au fonctionnement normal.

Exemples :

Contrainte excessive

Pour des raisons de pratiques religieuses, une élève en Soins infirmiers demande de reporter les évaluations programmées pendant le Ramadan parce qu'elle est affaiblie et inapte à passer les évaluations.

Le professeur est soucieux de respecter la pratique religieuse de l'élève, mais il trouve que la contrainte est excessive parce que la demande touche à plusieurs évaluations (rétroaction à chaque jour de stage et plusieurs évaluations sommatives en classe) sur une période d'un mois. Le professeur n'accède donc pas à la demande de l'élève.

Un groupe d'élèves musulmans demande un local de prières pendant le Ramadan.

La Direction des études accepte de chercher un local pour permettre la pratique religieuse de ce groupe, mais aucun espace n'est disponible; elle ne peut répondre à la demande des élèves faute d'espace.

Quand une liberté ou un droit garantis par la Charte sont compromis, il revient à l'établissement ayant causé cette discrimination de prendre l'initiative de recherche d'accommodement; si cette solution de compromis ne convient pas à l'élève, celui-ci doit à son tour proposer un accommodement que l'établissement peut ou non accepter. S'ensuit un échange jusqu'à l'obtention d'une solution à la satisfaction du collègue et de l'élève. Le rôle d'un établissement multiethnique est de faire preuve de souplesse pour composer avec le pluralisme et de mettre en pratique des valeurs de respect et de tolérance.

L'obligation liée à l'accommodement raisonnable est l'obligation de recherche de solution en toute bonne foi, mais sans contrainte excessive.

DES BALISES POUR LES AJUSTEMENTS

Quand aucune liberté ni aucun droit ne sont compromis, mais que des élèves réclament un comportement particulier à leur égard en raison de motifs liés à leur langue maternelle ou à leur ethnie, nous sommes alors placés devant des possibilités d'ajustements, mais au sens juridique, rien ne nous oblige à faire de tels ajustements. Comment prendre nos décisions, par exemple dans les situations suivantes ?



Exemples :

Situations où se pose la question des ajustements

Des élèves parlent créole ou arabe entre eux en classe, durant les pauses entre les cours, à la cafétéria à l'heure du dîner.

Pour des raisons de choc de croyances religieuses, un élève demande de ne pas lire *Le Code da Vinci* mis au programme dans un cours d'art du programme Arts et lettres.

Pour des raisons de croyances religieuses, un élève demande de ne pas avoir à étudier les théories évolutionnistes sur l'origine des humains dans un cours d'anthropologie du programme Sciences humaines.

Une élève ne veut pas travailler en équipe en classe avec des collègues masculins.

Des élèves réclament de parler au supérieur immédiat d'une secrétaire devant le refus de cette dernière d'acquiescer à une de leurs demandes qui relève de sa compétence.

Le gouvernement du Québec a déjà défini un cadre pour « la vie en société québécoise » avec ses immigrants; il a choisi l'interculturalisme comme modèle d'intégration des nouveaux arrivants et a défini une culture publique commune que les immigrants sont appelés à respecter. L'interculturalisme québécois propose une société où le pluralisme est valorisé, où les immigrants sont invités à participer à la vie publique avec leurs particularités, où les influences entre la culture majoritaire et celle des différentes communautés vont dans les deux sens mais dans le respect d'une culture publique commune: francophone, égalitaire, pluraliste, démocratique et laïque².

Ces balises québécoises inspirent celles des collèges. Selon moi, il y a au moins trois éléments qui sont essentiels dans la formation collégiale, donc incontournables: l'apprentissage du français pour tous (y compris les allophones), le développement des compétences au seuil de sortie fixé par le programme et, enfin, l'apprentissage de la vie en société québécoise. Je suggère que nous ne faisons pas d'ajustements sur ces éléments essentiels de la formation collégiale, mais que nous en faisons sur les moyens d'arriver à cette formation ou sur les formes variables que celle-ci peut prendre.

L'apprentissage du français pour tous (y compris les allophones) devrait faire partie des exigences non négociables des collèges. Il en va de la réussite des cours de français, de la réussite de l'épreuve uniforme de français et de l'obtention du diplôme d'études collégiales, de la réussite de l'ensemble des cours mais aussi de l'intégration à la vie collégiale et à la vie en société québécoise. C'est le résultat qui est visé ici de manière incontournable, soit l'apprentissage de la langue française au niveau fixé par le programme de l'élève.

Les collèges ont d'ailleurs mis en branle des services particuliers permettant aux allophones d'arriver à ce niveau de maîtrise de la langue française propre au collégial. Les collèges ont ainsi développé des cours de mise à niveau en français, des

centres d'aide en français, des mesures de tutorat par les pairs, etc. Afin que les élèves atteignent cette maîtrise visée de la langue française, toutes les occasions de la parler doivent aussi être favorisées: on doit encourager les allophones à parler français au collège le plus souvent possible, bien qu'on comprenne l'intérêt des élèves parlant une même langue maternelle de communiquer dans leur langue. Pour des raisons d'équité, durant des activités pédagogiques en classe, l'utilisation exclusive du français est impérative. Enfin, il ne semble pas acceptable que des élèves remettent un travail dans une autre langue que le français, même si on trouvait des professeurs aptes à comprendre cette langue.

Sous prétexte que les élèves allophones du collégial ne font pas leurs études dans leur langue maternelle ou qu'ils en sont à leur deuxième, troisième, voire quatrième langue seconde, on ne devrait pas réduire les exigences quant au niveau de maîtrise du français, étant donné l'importance capitale de la langue comme moyen d'intégration sociale, et ce, tant pour la maîtrise du français écrit que pour celle du français oral. Il en va des possibilités de trouver du travail en français, de communiquer avec les voisins et les collègues de travail, de participer à des activités collectives, bref de s'intégrer à la société.

[...] il y a au moins trois éléments qui sont essentiels dans la formation collégiale, donc incontournables: l'apprentissage du français pour tous (y compris les allophones), le développement des compétences au seuil de sortie fixé par le programme et, enfin, l'apprentissage de la vie en société québécoise.

² Ces choix ont été exprimés par le gouvernement du Québec dans son *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration* (1990) et dans son *Contrat moral entre la société d'accueil et les personnes qui désirent immigrer au Québec* (1990); essentiellement, ces choix ont été repris dans la troisième partie du rapport Bouchard-Taylor (2008) qui propose un cadre de référence, p. 101-154.



Exemples :

Décisions qui pourraient être prises dans des situations où se pose la question des ajustements pour raison linguistique

Des élèves parlent créole ou arabe entre eux en classe.

Le professeur exige qu'ils parlent français lors de toutes les activités pédagogiques en classe.

Des élèves parlent créole ou arabe entre eux durant les pauses entre les cours.

Le professeur leur demande de parler français durant les pauses afin de ne pas fermer la communication avec les autres élèves de la classe. Il leur explique qu'il en va de leur intégration à la classe et au collège.

Des élèves parlent créole ou arabe entre eux à la cafétéria, à l'heure du dîner.

Le collègue fait preuve de compréhension à l'égard de ces élèves, mais les sensibilise à l'utilité de parler français le plus souvent possible au collège pour maximiser leurs chances d'apprendre le français et de réussir leur intégration au collège ainsi qu'à la société québécoise.

Le développement des compétences au seuil de sortie fixé par le programme est un deuxième objectif qui est non négociable. Tous les diplômés des collèges, quelle que soit leur langue maternelle ou leur appartenance ethnique, doivent être préparés à poursuivre des études universitaires ou à exercer leur métier de techniciens. Il en va de la réussite de leur vie professionnelle et de leur intégration à la société québécoise. Aucun motif linguistique ou religieux ne peut justifier de réduire ces compétences. Quelle que soit la religion des élèves, quelles que soient leurs valeurs

culturelles, ceux-ci doivent tous être compétents en soins de santé, service social, service de garde, etc. Ils doivent avoir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour réaliser leur travail de techniciens dans le milieu pluraliste québécois. Il en va de même pour les compétences des programmes préuniversitaires : celles-ci doivent être les mêmes pour tous les élèves et les rendre aptes à entreprendre des études universitaires.

L'acquisition d'une démarche scientifique et le développement d'un sens critique font partie des compétences de la formation collégiale. Les études collégiales et universitaires apprennent à prendre de la distance et à analyser, relativement à leur contexte, les données d'expérience ou de sens commun. Plutôt que de se soustraire à des situations de confrontation quant aux croyances ou aux valeurs, les élèves du collégial doivent apprendre à les traiter : cerner les opinions diverses sur un même sujet, les comparer, les replacer dans leur contexte, se situer personnellement par rapport à elles. Ces habiletés sont à développer par tous les élèves, sans exception.

Ainsi, les demandes relatives à ce qu'un élève ne soit pas exposé à des points de vue religieux différents du sien ne doivent pas donner lieu à des ajustements : le seul fait d'être exposé à des points de vue religieux différents ne saurait constituer une atteinte à la liberté religieuse, mais demander à un élève d'adhérer à des points de vue religieux qu'il ne partage pas le serait.

Par ailleurs, la responsabilité des enseignants est de s'assurer que la discussion sur les croyances et les valeurs se fasse dans le respect. Le fait que les collèges du Québec deviennent de plus en plus multiethniques devrait représenter un atout supplémentaire à la formation collégiale : l'ensemble des élèves profitera de cette multiplicité d'expériences et de points de vue pour approfondir et élargir ses apprentissages.

Exemple :

Refus d'ajustement sur des compétences de formation

Pour des raisons de croyances religieuses, un élève demande de ne pas avoir à étudier les théories évolutionnistes sur l'origine des humains dans un cours d'anthropologie du programme Sciences humaines.

Le professeur refuse tout ajustement ; tout en mettant en place un climat dans lequel l'élève sera à l'aise d'affirmer ses croyances, il exige que ce dernier comprenne les théories évolutionnistes sur l'origine de l'humanité (les fondements, la démarche, les traces paléontologiques, les déductions archéologiques) et qu'il fasse la distinction entre théorie scientifique et croyance.

L'apprentissage de la vie en société québécoise complète enfin le trio des objectifs non négociables, puisque le collège est un lieu d'intégration à la société. La connaissance et le respect de la culture publique commune ne peuvent faire l'objet de compromis. Sous le couvert de tolérance face aux valeurs culturelles différentes, on ne pourrait en effet accepter que des élèves traitent avec discrimination ou violence des élèves d'autres groupes, qu'ils traitent de façon inégale des hommes et des femmes, qu'ils soient intolérants à l'égard de croyances différentes des leurs, etc.



Exemples :

Refus d'ajustement sur les valeurs jugées essentielles par la société québécoise

Une élève ne veut pas travailler en équipe en classe avec des collègues masculins.

Le professeur se donne l'objectif que l'élève apprenne à travailler en équipe avec des collègues masculins au cours de la session; il propose des sujets de discussion en équipe allant des plus faciles aux plus délicats, il aide l'élève à préparer les sujets, il s'assure que les discussions sont respectueuses.

Des élèves réclament de parler au supérieur immédiat d'une secrétaire devant le refus de cette dernière d'acquiescer à une de leurs demandes qui relève de sa compétence.

La secrétaire maintient sa réponse, affirme qu'il est de sa responsabilité de prendre cette décision, refuse de faire venir son supérieur immédiat pour qu'il confirme sa réponse et explique que son supérieur immédiat est d'accord avec cette façon de faire.

Toutefois, des ajustements volontaires sont à encourager dans tous les aspects de la vie collégiale relatifs aux moyens ou aux formes que peuvent prendre les contenus de la formation collégiale.

Exemple :

Ajustement volontaire

Pour des raisons de choc de croyances religieuses, un élève demande de ne pas lire *Le Code da Vinci* mis au programme dans un cours d'art du programme Arts et lettres.

Le professeur donne une lecture alternative à l'élève, car cette œuvre ne fait pas partie du corpus essentiel du programme.

[...] les balises proposées ici sont générales. Elles pourraient en effet être précisées davantage dans chacun des collèges [...].

CONCLUSION

Il nous semble nécessaire de rappeler que les balises proposées ici sont générales. Elles pourraient en effet être précisées davantage dans chacun des collèges, et ce, pour tenir compte des choix locaux effectués à travers les orientations et politiques. Elles pourraient également être précisées par les programmes, selon les orientations incontournables de chacun.

Au premier chef, ces balises pourraient servir de déclencheurs à des discussions afin que soit mis en lumière le cadre d'insertion de la diversité dans nos collèges. Ce cadre implique que les élèves qui fréquentent volontairement l'enseignement collégial puissent vivre dans des milieux où leurs particularités culturelles sont respectées, qu'ils soient invités à s'engager dans la vie de leur programme et dans

celle de leur collègue, qu'ils puissent influencer les activités dans lesquelles ils s'impliquent et à leur tour être influencés par leurs pairs, mais que tout cela se fera en français, en respectant le fonctionnement démocratique entre individus égaux, différents par les valeurs, les conceptions et la religion. ●

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BOUCHARD, G. et C. TAYLOR, *Fonder l'avenir. Le temps de la réconciliation*, Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles, 2008, 307 p.

COMITÉ CONSULTATIF SUR L'INTÉGRATION ET L'ACCOMMODEMENT RAISONNABLE EN MILIEU SCOLAIRE, *Une école québécoise inclusive: dialogue, valeurs et repères communs*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2007, 124 p.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC, *Vos droits et libertés*, 2001, 31 p. [En ligne] <http://www.cdpdj.qc.ca/fr/droits-personne/index.asp?noeud1=1&noeud2=3&cle=0>.

DIRECTION DES STATISTIQUES ET DES ÉTUDES QUANTITATIVES, «Cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire», *Bulletin statistique de l'éducation*, n° 34, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2008, 19 p.

Denyse LEMAY a été active dans le milieu des cégeps dès 1972, d'abord à titre de professeure d'anthropologie dans plusieurs collèges de la région de Montréal, puis comme conseillère pédagogique et adjointe à la Direction des études au Collège de Bois-de-Boulogne. À partir de 1985, elle fait de la formation interculturelle auprès des enseignants du primaire et du secondaire; en 1987, avec des collègues du milieu collégial, elle fonde le Service interculturel collégial, un organisme regroupant les personnes intéressées à partager leurs expériences, à réfléchir ensemble et à se former sur l'éducation interculturelle en milieu collégial. Elle a effectué sa recherche doctorale sur l'interculturalisation des programmes d'études au collégial et elle est présentement à la retraite.

denyse.lemay@bdeb.qc.ca



POUR EN SAVOIR PLUS...



Denyse Lemay vous propose la lecture de quelques titres qui permettent d'approfondir la réflexion sur la question des accommodements et des ajustements.

DEMANDES D'ACCOMMODEMENT OU D'AJUSTEMENT DANS LES COLLÈGES

BOSSET, P. M^e, *Réflexion sur la portée et les limites de l'obligation d'accommodement raisonnable en matière religieuse*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 2005.

BOSSET, P. M^e et M. ROCHON, *Le pluralisme religieux au Québec: un défi d'éthique sociale*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 1995.

BOSSET, P. M^e, *Avis concernant la discrimination indirecte en emploi et l'obligation de prendre des mesures d'adaptation en faveur des personnes affectées*, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec, 1991.

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE DU QUÉBEC, *Le pluralisme religieux au Québec: un défi d'éthique sociale*, 2005.

MC ANDREW, M. et J. LEDENT (avec la collaboration de R. Ait-Said), «Le cheminement scolaire des jeunes des communautés noires au secteur français: cohortes 1994, 1995, 1996 du secondaire», *Cahiers québécois de démographie*, mars 2007.

MC ANDREW, M., B. GARRET, J. LEDENT, C. UNGERLEIDER, M. ADUMATI-TRACHE et R. AIT-SAID, «La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration: une question de classe sociale, de langue ou de culture?», *Cahiers québécois de démographie*, juin 2007.

PROVENCHER, C., *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.

LE COMITÉ DE RÉDACTION ATTEND

- ➔ vos propositions d'articles
- ➔ vos réactions aux textes publiés
- ➔ vos idées de sujets à aborder

PAR COURRIEL :

fkingsbury@cegep-ste-foy.qc.ca

Les textes soumis sont tous évalués par le comité de rédaction. Ce dernier peut demander aux auteurs de modifier leur texte en vue de sa publication.

Consultez les normes de publication sur le site Internet de l'AQPC :

<http://www.aqpc.qc.ca/index.php?q=fr/soumission-articles-normes>

29^e COLLOQUE ANNUEL DE L'AQPC

POUR DES APPRENTISSAGES DURABLES

Apprendre est un processus qui commence dès le début de la vie et qui se poursuit pratiquement jusqu'à son terme... Malheureusement, nous ne retenons pas tout ce que nous apprenons. Qu'advient-il de nos apprentissages? Que faire pour favoriser les apprentissages durables?

Comme acteurs de l'éducation, nous concevons des activités, des cours et des programmes à la manière d'édifices solides où chaque unité joue un rôle essentiel dans la construction subséquente des savoirs et des compétences. Bien qu'elle soit séduisante, cette vision se heurte à une réalité moins rassurante. En effet, il arrive que des connaissances attestées par la réussite d'un examen semblent s'être effacées moins d'un ou de deux mois plus tard, que la maîtrise d'une compétence qu'on croyait confirmée par la réussite d'une épreuve apparaisse moins assurée dans le cours suivant ou qu'une notion supposée déjà acquise semble nouvelle pour certains étudiants. Manifestement, les étudiants n'apprennent pas tout ce que nous leur enseignons... et, encore, ils n'en retiennent qu'une partie au-delà de la période du cours.

Nous vous invitons à venir partager vos pratiques et réflexions critiques sur ce thème dans le cadre du 29^e colloque annuel de l'AQPC.

www.aqpc.qc.ca

colloque@aqpc.qc.ca

Télécopieur: 819 371-1265

511, rue Carrière, Trois-Rivières QC G8T 7Y7

DATE LIMITE DE L'APPEL D'ATELIERS: 16 JANVIER 2009