

● C A N A D I A N ● DIVERSITÉ C A N A D I E N N E

*Equity, Inclusion and Culturally
Responsive Pedagogy:*

Training and Experience
of Professional Educators
in Ontario and Quebec

*Équité, inclusion et pédagogie
culturellement adaptée :*

Formation et expériences
du personnel scolaire
en Ontario et au Québec

*Guest Editors:
Rédacteurs invités :*

*Maryse Potvin, Jeff Kugler, Corina Borri-Anadon,
Bronwen Low, Julie Larochelle-Audet,
Saskia Stille & Leslie Stewart-Rose*



OFDE

Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité.

L'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité est né en 2014 et repose sur un réseau québécois de formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle en éducation, et le Réseau international Éducation et diversité (RIED). Il assure un suivi des développements dans le champ de l'enseignement et de la formation initiale et continue sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, au Québec et dans une perspective comparative. Il se consacre à l'analyse des travaux portant sur les enjeux de la diversité, de l'équité et de l'inclusion, dont les approches théoriques et pédagogiques en éducation, les savoirs et compétences essentiels en formation initiale et continue des acteurs éducatifs, l'adaptation systémique des milieux éducatifs ainsi que les politiques et programmes de formation dans différents contextes éducatifs et sociétaux. Il effectue des cartographies, des recensions, des analyses comparatives et des interprétations de synthèses en réponse aux besoins des partenaires et chercheurs dans ce champ. C'est aussi un lieu d'échanges entre chercheurs, décideurs et praticiens du domaine, qui permet une actualisation permanente des connaissances des formateurs et partenaires sur la recherche innovante dans ce champ. Il stimule le travail de réflexion et de concertation du réseau des formateurs universitaires sur la diversité en éducation autour des approches, modèles, programmes, contenus, méthodes et soutien les échanges en cette matière entre les formateurs, les chercheurs, les décideurs et les autres partenaires.

Sous la direction de Maryse Potvin (UQAM) et Corina Borri-Anadon (UQTR), l'Observatoire organise avec le CEETUM le Sommet annuel du réseau des formateurs depuis 2012, des colloques comparatifs avec différentes provinces canadiennes ou pays spécifiques et, de manière rotative, les Rencontres internationales du RIED au Québec. Pour plus d'informations sur les activités et les publications de l'Observatoire : www.ofde.ca



Le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) est le plus important centre de

recherche au Québec dans son domaine. Soutenu par le Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), le CEETUM a pour mandat de coordonner, développer et soutenir les activités d'enseignement, de recherche et de rayonnement interuniversitaire de ses membres ; les relations de ses membres avec la collectivité, dont les intervenants actifs dans le domaine des relations ethniques, de l'immigration, de la gestion de la diversité, et de la lutte contre le

racisme et la discrimination ; de participer au développement d'une stratégie institutionnelle d'adaptation au pluralisme au sein des institutions membres.

Les 35 chercheurs du CEETUM se réunissent autour d'un thème unificateur, l'étude des fluctuations des frontières entre divers groupes. Le programme comprend quatre axes :

- L'intégration des personnes issues de l'immigration : spatialité, économie et cohabitation ;
- L'Éducation et les rapports ethniques ;
- Les langues, identités, relations intergroupes ;
- La pluralité religieuse : enjeux sociaux, politiques et juridiques.

L'axe 2 sur l'Éducation et les rapports ethniques, dirigé par Maryse Potvin (UQAM) et Marie-Odile Magnan (Université de Montréal), a pour objectif d'étudier le rôle du système éducatif et des politiques et pratiques qu'on y mène dans l'intégration des immigrants et la redéfinition des frontières ethniques. Pour plus d'informations, voir le lien : www.ceetum.umontreal.ca

In Quebec, the Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) is the most important research centre in its field. The CEETUM is supported by the Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC), and its mandates are as follow, to coordinate, develop, and support its members' educational activities, research, and inter-university liaison activities; interaction between the Centre's various units and all actors working in fields focusing on ethnic relations, immigration, diversity management and combating racism and discrimination; to participate in efforts to develop and implement a strategy of institutional adaptation to pluralism within its participating institutions.

The CEETUM's 35 researchers are united by one common theme: the study of the fluctuations of the boundaries dividing diverse groups. The program is divided in four axis:

- The integration of people of immigrant origin: spatiality, economy and cohabitation;
- Education and ethnic relations;
- Languages, identities, inter-group relations;
- Religious plurality: social, political and legal issues.

The second axis, education and ethnic relations, led by Maryse Potvin (UQAM) and Marie-Odile Magnan (Université de Montréal), studies the role of the educational system and its policies and practices in the integration of immigrants and the redefinition of ethnic boundaries. For more information, follow this link: www.ceetum.umontreal.ca

Nous tenons à remercier la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et le Center for Urban Schooling de l'Université de Toronto pour leur soutien financier.



5	Introduction MARYSE POTVIN, CORINA BORRI-ANADON, JEFF KUGLER, BRONWEN LOW & JULIE LAROCHELLE-AUDET
PART 1 / PARTIE 1 HISTORICAL AND POLITICAL CONTEXTS IN BOTH PROVINCES AND CONCEPTUAL APPROACHES / CONTEXTES HISTORIQUES ET POLITIQUES DANS LES DEUX PROVINCES ET APPROCHES CONCEPTUELLES	
12	Immigration and diversity in Quebec schools: The policy context and its impact on teacher training MARIE MCANDREW
18	30 Years of Equity Policies and Practices in Toronto/Ontario: "Lost In Translation" JEFF KUGLER
24	Focus on diversity in Ontario: A Snapshot of the Toronto District School Board GILLIAN PAREKH
12 THE ORIENTATIONS TAKEN BY THE MINISTRY OF EDUCATION IN BOTH PROVINCES / LES ORIENTATIONS ADOPTÉES PAR LES MINISTÈRES DE L'ÉDUCATION DES DEUX PROVINCES	
33	Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy RUTH FLYNN
40	Le Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec : un outil novateur et pratique JULIE LAROCHELLE-AUDET ET ISABELLE ANNE BECK
13 APPROACHES TOWARD DIVERSITY IN EDUCATION / LES APPROCHES SUR LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION	
47	Policy Approaches to Address Diversity in Ontario Schools JOSEPH FLESSA
53	Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation : divergences et convergences MARYSE POTVIN ET JULIE LAROCHELLE-AUDET
PART 2 / PARTIE 2 IMPLEMENTING EQUITY IN SCHOOL PERSONNEL TRAINING PRACTICES AND IN THE EDUCATION SYSTEM / LA MISE EN ŒUVRE DE L'ÉQUITÉ DANS LES PRATIQUES DE FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE ET AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE	
21	SCHOOL PERSONNEL TRAINING / LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE
59	Bilan et enjeux de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en enseignement au Québec CORINA BORRI-ANADON, JULIE LAROCHELLE-AUDET, MARYSE POTVIN ET MARIE MCANDREW
65	Évaluer les compétences interculturelles des futurs enseignants dans les stages : vers des indicateurs observables des savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés MARYSE POTVIN, CORINA BORRI-ANADON, VIOLAINE LEVASSEUR ET SYLVIE VIOLA

73	History, Features, and Principles of the <i>Inner City Option</i> , OISE/UT 2006-2014 LESLIE STEWART-ROSE
22 EXPERIENCES AND INNOVATIVE PRACTICES / LES EXPÉRIENCES ET LES PRATIQUES NOVATRICES	
79	Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité : une initiative novatrice de formation continue et d'accompagnement des milieux GENEVIÈVE AUDET ET JACQUES LEDOUX
85	Safe & Inclusive Schools Approach OBENG YAW
90	School Community Programs for Vulnerable Boys LANCE MCCREADY, RAMON SAN VICENTE, RACHAEL NICHOLLS, CARL JAMES AND OLIVIA STROHSCHNEIN
96	Equity, Inclusive and Culturally Responsive Pedagogies: Training and Experiences of Professional Educators in Ontario KAREN MURRAY
102	Decolonizing and Indigenizing Arts Education. Promising Practices in Urban Aboriginal Education. Building School/Community Relationships TANYA SENK
108	<i>Nous sommes ici / We Are Here:</i> Enriching Quebec's Cultural Memory through the Life Stories of Refugees and Immigrants BRONWEN LOW
23 INNOVATIVE PRACTICES IN PLURILINGUAL SETTINGS / LES PRATIQUES NOVATRICES EN MILIEUX PLURILINGUES	
113	Toward a Plurilingual Approach to Language in Education SASKIA STILLE
119	Diversité linguistique et formation initiale et continue des enseignants : l'expérience québécoise FRANÇOISE ARMAND
125	Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l'Université Laval ZITA DE KONINCK ET DIANE QUERIEEN

CANADIAN DIVERSITY IS PUBLISHED BY/
DIVERSITÉ CANADIENNE EST PUBLIÉE PAR



OUTGOING PRESIDENT / PRÉSIDENT

Jocelyn Létourneau, Université Laval

FRENCH LANGUAGE SECRETARY AND TREASURER / SECRÉTAIRE DE LANGUE FRANÇAISE ET TRÉSURIÈRE

Vivek Venkatesh, Concordia University

ATLANTIC PROVINCES REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DE L'ATLANTIQUE

Jeanne-Mance Cormier, Musée acadien de l'Université de Moncton

QUEBEC REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DU QUÉBEC

Yolande Cohen, UQAM

ONTARIO REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DE L'ONTARIO

Eve Haque, York University

PRAIRIE PROVINCES AND NORTHWEST TERRITORIES REPRESENTATIVE /

REPRÉSENTANTE DES PRAIRIES ET DES TERRITOIRES DU NORD-OUEST

Adele Perry, University of Manitoba

BRITISH COLUMBIA AND YUKON REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE ET DU YUKON

Peter Seixas, University of British Columbia

STUDENTS' REPRESENTATIVE / REPRÉSENTANTE DES ÉTUDIANTS

Celine Cooper, University of Toronto

PRESIDENT OF THE ACS / PRÉSIDENT DE L'AEC

Jack Jedwab

DIRECTOR OF PROGRAMMING AND ADMINISTRATION / DIRECTEUR DES PROGRAMMES ET ADMINISTRATION

James Ondrick

SENIOR PROJECT MANAGER / CHARGÉE DE PROJET PRINCIPALE

Sarah Kooi

CANADIAN
DIVERSITÉ
CANADIENNE

EDITOR-IN-CHIEF / RÉDACTEUR EN CHEF

Jack Jedwab

MANAGING EDITOR / DIRECTRICE À LA RÉDACTION

Sarah Kooi (Association for Canadian Studies)

DESIGN & LAYOUT / DESIGN ET MISE EN PAGE

CAMILAHGO, studio créatif

**THIS EDITION WAS RELEASED IN 2015
CETTE REVUE A ÉTÉ DIFFUSÉE EN 2015**

Canadian Diversity is a quarterly publication of the Association for Canadian Studies (ACS). It is distributed free of charge to individual and institutional members of the ACS. Canadian Diversity is a bilingual publication. All material prepared by the ACS is published in both French and English. All other articles are published in the language in which they are written. Opinions expressed in articles are those of the authors and do not necessarily reflect the opinions of the ACS or sponsoring organizations. The Association for Canadian Studies is a voluntary non-profit organization. It seeks to expand and disseminate knowledge about Canada through teaching, research and publications. The ACS is a scholarly society and a member of the Humanities and Social Science Federation of Canada.

Diversité canadienne est une publication trimestrielle de l'Association d'études canadiennes (AEC). Elle est distribuée gratuitement aux membres de l'AEC. Diversité canadienne est une publication bilingue. Tous les textes émanant de l'AEC sont publiés en français et en anglais. Tous les autres textes sont publiés dans la langue d'origine. Les collaborateurs et collaboratrices de Diversité canadienne sont entièrement responsables des idées et opinions exprimées dans leurs articles. L'Association d'études canadiennes et un organisme pancanadien à but non lucratif dont l'objet est de promouvoir l'enseignement, la recherche et les publications sur le Canada. L'AEC est une société savante et membre de la Fédération canadienne des sciences humaines et sociales.

LETTERS / COURRIER

Comments on this edition of Canadian Diversity?
We want to hear from you!

Canadian Diversity / ACS
1822A, rue Sherbrooke Ouest
Montréal, Québec H3H 1E4

Or e-mail us at <sarah.kooi@acs-aec.ca>

Your letters may be edited for length and clarity.

Des commentaires sur ce numéro?
Écrivez-nous à Diversité canadienne:

Diversité canadienne / AEC
1822A, rue Sherbrooke Ouest
Montréal, Québec H3H 1E4

Ou par courriel au <sarah.kooi@acs-aec.ca>

Vos lettres peuvent être modifiées pour des raisons éditoriales

INTRODUCTION

By MARYSE POTVIN, CORINA BORRI-ANADON, BRONWEN LOW, JEFF KUGLER & JULIE LAROCHELLE-AUDET

In a context of rapidly growing cultural diversity in Canada, it's important to examine how instructors and policy makers take this diversity into consideration with a view to helping all children gain equal access to education and its benefits. Issues regarding initial and ongoing training and the assessment of competencies relative to diversity challenge government policy makers as well as schools and universities. For more than 30 years now, Canadian universities have included courses on ethnocultural diversity in their various teaching programs (initial and ongoing training), however debate persists in education circles on the nature of the knowledge, know-how and behavioural skills (theoretical and practical) this training should include and on the assessment of future teachers' competencies relative to diversity. Furthermore, faced with these often similar issues — consideration of the realities linked to immigration and diversity, development of equity practices and professional competencies — responses vary from province to province, both as regards theoretical and didactic approaches and the implementation of mechanisms, policies, and training and practice programs.

The international context, moreover, calls on governments to develop “inclusive” and intercultural education policies and school programs based on the rights of the individual in our pluralistic societies; the monitoring of developments in this field of research and public policies is, accordingly, of central importance. Starting in the 2000s, in fact, the World Education Forum in Dakar (UNESCO) outlined an action plan for inclusive education based on the objectives of *Education for All* (EFA), the *Millennium Development Goals* (MDG), and the UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL). UNESCO has developed guidelines on inclusion (2005) and interculturalism

(2008) in addition to a number of practical guides (2013).

In Canada, in 2009, Ontario adopted its *Equity and Inclusive Education Strategy* containing detailed indicators, and the schools followed suit. The Ontario Teachers' Federation (OTF), the *Centre ontarien de prévention des agressions* (COPA) and the Center for Urban Schooling (CUS) have produced a set of tools, courses and resources for school personnel that includes an interactive kit (*Safe@School*), workshops for leaders, and a guide for implementing an inclusive perspective in the school (*Equity Continuum*, 2011).

Quebec has not yet adopted an inclusive policy in education, but it has several policies and programs containing certain objectives for inclusive education, e.g., the *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), which targets, among other things, the development of intercultural competencies in teachers. In addition, a recent report by the Conseil Supérieur de l'Éducation on *the status of educational needs for 2008-2010* clearly recommends that Quebec adopt a more inclusive approach. In 2013, the ministère de l'Éducation also announced its intention to move in this direction and to proceed with work on inclusion and equity in order to establish government guidelines for diversity and combat drop-out, bullying and violence in the school. Finally, the ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) changed its name to the ministère de l'Intégration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) in May 2014 when the Liberal Party came to power.

If the public policies of the two provinces today tend to have similar objectives of non-discrimination, equity and inclu-

sion, it would seem appropriate to compare their policies and practices in that, historically, they developed a fairly different normative discourse on diversity. Whereas Ontario policies involved an approach that was at first multicultural, then anti-racist during the 1990s and, more recently, inclusive (MEO, 1993, 2009), Quebec policy since the 1990s has defined itself as “intercultural”, focused more on issues surrounding the integration of immigrants, the sharing of a common public language and the development of a pluralistic and democratic citizenship (MEQ 1998).

This special issue targets, in particular, the policies and practices involved in the initial and ongoing training of school personnel in Quebec and Ontario regarding diversity, inclusion, equity and culturally relevant pedagogy. It derives from two study days entitled “Equity, Inclusion and Culturally Adapted Pedagogy: Training and Experiences of Professional Educators in Ontario and Quebec”, co-organized in October 2013 in Montreal by the Education and Ethnic Relations research axis of the *Centre d'études ethniques des universités montréalaises* (CEETUM) and the Center for Urban Schooling (CUS) of the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto (OISE/UT). This event brought together researchers, practitioners and policy makers from the two provincial ministries of education and from school boards in Quebec and Ontario. It was a follow-up to other events organized in Quebec since 2009 - including the *Journées d'études sur l'Éducation inclusive* in 2011, the CEETUM symposium in 2012 entitled *Le développement d'institutions inclusives: formation, transfert des connaissances et accompagnement des milieux*, and two *Sommets des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle en éducation au Québec*, in 2012 and 2013 - during which policy makers, researchers and practitioners in school institutions largely expressed their needs in terms of knowledge and sharing relative to these issues.

- The main objective of this Quebec-Ontario study day was to provide an overview of the situation in the two provinces based on four key themes:
- The overall context in both provinces in terms of ethnocultural diversity in the school and the initial and ongoing training of teachers and other professional educators;
- Identification of the knowledge, attitudes and competencies to target in the field of diversity education;
- A critical look at the reception and influence of this training in practice environments;
- A few case studies of innovative practices and experiences.

The present issue highlights the key themes discussed during these study days by combining them into two main parts. The

first deals with the historical and political context in the two provinces, and on conceptual approaches and current theories in ethnocultural, religious and linguistic diversity. Three articles begin by providing general background on ethnocultural diversity in the school and the initial and ongoing training of teachers and other professional educators in the two provinces. Marie McAndrew (Université de Montréal, U. de M.) and Jeff Kugler (CUS) paint, respectively, a historic portrait of the public policies of the last 30 years dealing with the consideration of diversity in schools in Quebec (McAndrew) and Ontario (Kugler), and offer perspective on the impacts of these policies on teacher training and practice environments. Gillian Parehk (Toronto District School Board, TDSB) enriches this portrait in her text by underscoring the diversity that characterizes the Toronto District School Board based on the latest statistics and highlighting the main challenges involved in the Board's systemic adaptation to diversity.

Next, two articles provide context on the perspectives and orientations adopted by the ministries of education in both provinces. Ruth Flynn (director of the Inclusive Education Branch, OME) presents on the principles and implementation of *Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy*. Isabelle-Anne Beck (Director of the Services aux communautés culturelles du ministère québécois de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR), for her part, co-authored an article with Julie Larochelle-Audet (Université du Québec à Montréal, UQAM) on the Ministry's recent framework for welcoming and integrating immigrant children, which derives from the *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) and is specifically intended for schools. Their article presents the bases and content of the first four documents of this framework, while pointing out certain characteristics of the current Quebec school context.

Finally, two articles examine theoretical perspectives on the consideration of diversity by comparing and contrasting them and identifying their common points. Joseph Flessa (OISE/UT) takes a critical look at the perspective on inclusion and diversity adopted by Ontario policy, particularly its practical application in the schools. Maryse Potvin and Julie Larochelle-Audet (UQAM), for their part, shed light on the points of convergence and divergence regarding the foundations of various theoretical approaches to ethnocultural diversity in education (intercultural, inclusive, antiracist, human rights and citizenship education) as well as on the knowledge, know-how and social skills essential for teachers based on these approaches. They point out, notably, the many points of convergence between inclusive and antiracist approaches.

The second part deals, still more specifically, with the implementation of equity in practices in the school system, notably in activities involving theoretical or basic training, both practical (internships) and ongoing, including innovative initiatives put forth by school boards and support practices in the environments.

As regards teacher training, Corina Borri-Anadon (Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR), Julie Larochelle-Audet and Maryse Potvin (UQAM) report on the design of courses that deal, specifically, with considerations of ethnocultural, religious and linguistic diversity in education in the various teaching programs of 12 Quebec universities. The article offers perspective on the contents, limits and issues involved in this training. In a complementary manner, the article by Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur and Sylvie Viola (UQAM and UQTR) describes the approach to developing and testing a grid for evaluating the “intercultural and inclusive” competency intended for future intern teachers. This grid, produced with and for internship supervisors and the associated teachers in the schools (which receive the interns), includes observable components and indicators of “inclusive and intercultural” competency aimed at measuring the acquisition of this competency and the passage from “theory to practice” by future teachers. In the same way, Leslie Stewart-Rose (OISE/UT) outlines the history, principles and orientations of the teacher training program in urban areas, *Inner City Option*, implemented between 2006 and 2014. This program prepares teachers to work within a context of diversity by putting forward an anti-oppression, transformative and critical approach.

As regards the innovative experiences and practices conducted by school boards, the article by Geneviève Audet and Jacques Ledoux (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) discusses the implementation of the *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité* in this school board. The Centre, the only one of its kind in Quebec, collaborates closely with universities on activities having to do with research-action, ongoing training and educational support in practice environments. Obeng Yaw (Halton District School Board) highlights the winning practices of an approach to inclusiveness and the prevention of violence and bullying implemented by different schools in this school board, while Lance McCready, (OISE/UT), Carl James (Université York, YU), Ramon San Vicente, (TDSB), Rachael Nicholls (OISE/UT), Raymond Peart (YU) and Olivia Strohschein (OISE/UT) present community school programs targeted to boys in vulnerable groups while examining the programs critically and underscoring different issues in terms of effectiveness and implementation. Karen Murray (TDSB) analyzes the training module implemented for the last three years by the Toronto District School Board (TDSB) for practicing or future teachers. It includes several training objectives focused on the development of a culturally relevant pedagogy in the classroom. This module helps teachers gain a deeper understanding of this approach as well as their capacity to apply it in their class and their school, and allows them to explore the components of their own identity and develop critical awareness, inclusive competencies and high expectations with regard to all students. Tanya Senk (TDSB) from the Aboriginal Education Centre, adopts an epistemological view of promising practices in education with First Nation learners in urban

environments, practices that are based, notably, on aboriginal art and knowledge with the aim of decolonizing education. Finally, Bronwen Low (McGill University) presents the educational kit *Nous Sommes Ici/ We Are Here* produced by the CURA-funded project “Life Stories of Montrealers Displaced by War, Genocide, and Other Human Rights Violations.” This kit intended for teachers presents different innovative activities aimed at enriching Quebec's cultural memory through the life stories of immigrants or refugees.

A final section of this part focuses specifically on plurilingualism. The article by Saskia Stille (OISE/UT) presents a plurilingual approach to language education in Toronto. Françoise Armand (U. de Montréal) profiles the ÉLODIL project and presents several types of training (initial and ongoing) for teachers of regular classes working in a pluriethnic and plurilingual environment and teachers of “reception” classes for allophone immigrant newcomers. Last, Zita de Koninck and Diane Querrien (Laval University) scrutinizes the initial and ongoing training of teachers in linguistic diversity at Laval University in Quebec City and the particular issues involved in teaching about ethnocultural diversity in the regions. More specifically, they are part of a project funded by the *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* of the ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MEESR), in which ordinary classroom teachers are twinned with “francization” teachers, who thus ensure support for the learning of French.

The abundance of ideas that emerged from these study days reflects the richness of these contributions. In addition to presenting and providing access to the most current and innovative practices in matters of equity, inclusion and culturally relevant pedagogy with respect to both training and the experiences of school personnel in Ontario and Quebec, this special issue lays the foundations for future comparative exchanges that are essential for the deployment of this kind of training and the continuous improvement of our training practices.

INTRODUCTION

Par MARYSE POTVIN, CORINA BORRI-ANADON, BRONWEN LOW, JEFF KUGLER et JULIE LAROCHELLE-AUDET

Dans un contexte où la diversité culturelle est en pleine croissance au Canada, il est important d'examiner la manière dont les formateurs et les décideurs prennent en compte cette diversité afin de contribuer à un accès équitable de tous les élèves à l'éducation et à ses bénéfices. Les enjeux de la formation initiale et continue et de l'évaluation des compétences sur la diversité interpellent autant les décideurs gouvernementaux, que les milieux universitaires et scolaires. Les universités canadiennes ont introduit depuis plus de 30 ans des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes en enseignement (formation initiale et continue), mais le débat persiste dans les milieux éducatifs quant à la nature des savoirs, savoir-faire et savoir-être que doivent contenir ces formations (théorique et pratique) et quant à l'évaluation des compétences des futurs enseignants liées à la diversité. De plus, face à des enjeux souvent similaires — prise en compte des réalités liées à l'immigration et à la diversité, développement des pratiques d'équité et des compétences professionnelles — des réponses variables sont données d'une province à l'autre, autant sur le plan des approches théoriques et didactiques que de la mise en œuvre de dispositifs, de politiques, de programmes de formation et de pratiques.

Par ailleurs, le contexte international interpelle les gouvernements dans l'élaboration de politiques d'éducation « inclusive » et interculturelle et de programmes scolaires axés sur les droits de la personne dans nos sociétés pluralistes, et la pertinence de suivre les développements dans ce champ de recherches et de politiques publiques est donc centrale. En effet, à partir des années 2000, le Forum mondial sur l'éducation de Dakar (UNESCO) a développé un plan d'action autour de l'éducation inclusive qui repose à la fois sur les objectifs de l'*Éducation pour tous* (EPT), les *Objectifs du Millénaire pour le Développement* (OMD) et l'*Éducation tout au long de la vie*

(ETLV). L'UNESCO a élaboré des principes directeurs sur l'inclusion (2005) et d'autres sur l'interculturel (2008), ainsi que plusieurs guides pratiques (2013).

Au Canada, l'Ontario a adopté en 2009 une *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, avec des indicateurs détaillés, et le milieu scolaire a emboîté le pas. La Fédération des enseignantes et enseignants de l'Ontario (FEO), le Centre ontarien de prévention des agressions (COPA) et le *Center for Urban Schooling* (CUS) ont produit un ensemble d'outils, de formations et de ressources pour le personnel scolaire, dont une trousse interactive (*Bien-être à l'école*), des ateliers pour les leaders, des programmes offerts aux écoles, et un guide d'implantation d'une perspective inclusive pour le milieu scolaire (*Equity Continuum*, 2011).

Le Québec n'a pas encore adopté de politique inclusive en éducation, mais dispose de plusieurs politiques et programmes comportant des objectifs d'éducation inclusive, dont la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998), qui cible entre autres le développement de compétences interculturelles chez les enseignants. Par ailleurs, un récent rapport du Conseil Supérieur de l'Éducation sur *l'état des besoins en éducation 2008-2010* préconise clairement l'adoption d'une approche plus inclusive au Québec. Le ministre de l'Éducation a aussi annoncé en 2013 son intention d'aller en ce sens et d'enclencher des travaux sur l'inclusion et l'équité afin d'arrimer les orientations gouvernementales en matière de prise en compte de la diversité et de lutte contre le décrochage, l'intimidation et la violence à l'école. Enfin, le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC) s'est récemment transformé en ministère de l'Intégration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) en mai 2014, avec l'arrivée du Parti Libéral au pouvoir.

Si les politiques publiques des deux provinces tendent aujourd'hui à se rejoindre sur des objectifs de non-discrimination, d'équité et d'inclusion, il apparaît pertinent de comparer leurs politiques et pratiques, car elles ont développé historiquement un discours normatif assez différent sur la diversité. Alors qu'en Ontario, les politiques ont adopté une approche d'abord multiculturelle, puis antiraciste dans les années 1990, et inclusive plus récemment (MEO, 1993, 2009), la Politique québécoise s'est définie dès les années 1990 comme « interculturelle », plus axée sur les enjeux d'intégration des immigrants, de partage d'une langue publique commune et du développement d'une citoyenneté pluraliste et démocratique (MEQ 1998).

Ce numéro spécial cible particulièrement les politiques et pratiques de formation initiale et continue du personnel scolaire au Québec et en Ontario, relativement à la diversité, l'inclusion, l'équité et la pédagogie culturellement pertinente. Il découle de deux journées d'étude intitulées « Équité, inclusion et pédagogie culturellement adaptée : formation et expériences du personnel scolaire en Ontario et au Québec », co-organisées en octobre 2013 à Montréal par l'axe Éducation et rapports ethniques du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et le Centre de la scolarité urbaine CUS de l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto (*OISE/UT*). Cet événement a regroupé à la fois des chercheurs, des praticiens et des décideurs provenant des deux ministères provinciaux de l'éducation et de commissions scolaires du Québec et de l'Ontario. Il faisait suite à d'autres événements organisés au Québec depuis 2009 — dont des *Journées d'études sur l'Éducation inclusive* en 2011 et le colloque annuel du CEETUM de 2012 *Le développement d'institutions inclusives : formation, transfert des connaissances et accompagnement des milieux*, et deux Sommets des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle en éducation au Québec, en 2012 et 2013 — au sein desquels les décideurs, les chercheurs et praticiens des milieux scolaires avaient largement exprimés des besoins de connaissances et de partage sur ces enjeux.

L'objectif principal de cette journée d'étude Québec-Ontario était de dresser un portrait de la situation dans les deux provinces en fonction de quatre grandes thématiques :

- Le contexte général dans les deux provinces en matière de diversité ethnoculturelle à l'école et de formation initiale et continue des enseignants et des autres professionnels du monde de l'éducation ;
- L'identification des connaissances, des attitudes et des compétences à viser dans le domaine de l'éducation à la diversité ;
- Un examen critique de la réception et de l'influence de cette formation dans les milieux de pratique ;

- Quelques études de cas sur des pratiques et expériences novatrices.

Le présent numéro reprend les grandes thématiques qui ont été discutées lors de ces journées d'étude, en les fusionnant en deux grandes parties. La première partie porte sur le contexte historique et politique dans les deux provinces, ainsi que sur les approches conceptuelles et les courants théoriques sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Trois articles situent d'abord le contexte général en matière de diversité ethnoculturelle à l'école et de formation initiale et continue des enseignants et autres professionnels de l'éducation dans les deux provinces. Marie McAndrew (Université de Montréal, UdeM) et Jeff Kugler (CUS) dressent respectivement dans leur article un portrait historique des politiques publiques des 30 dernières années portant sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire au Québec (McAndrew) et en Ontario (Kugler), et mettent en perspective les impacts de ces politiques sur la formation des enseignants et les milieux de pratique. Afin d'enrichir ce portrait, Gillian Parehk (Toronto District School Board, TDSB) met l'accent dans son texte sur la diversité qui caractérise la Commission scolaire de Toronto, à partir des données statistiques les plus récentes, et dégage les principaux défis liés à l'adaptation systémique à la diversité au sein de cette commission scolaire.

Deux articles situent ensuite les perspectives et orientations adoptées par les ministères de l'Éducation des deux provinces. Ruth Flynn (direction de l'Inclusion du ministère ontarien de l'Éducation, MEO), effectue une présentation des principes et de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Pour sa part, Isabelle-Anne Beck (direction des Services aux communautés culturelles du ministère québécois de l'Éducation, du Loisir et du Sport, MELS) a co-rédigé un article avec Julie Larochelle-Audet (Université du Québec à Montréal, UQAM) sur le récent cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration du ministère, qui découle de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998) et qui s'adresse spécifiquement au milieu scolaire. Leur article présente les fondements et le contenu des quatre premiers fascicules de ce cadre de référence, tout en situant certaines caractéristiques du contexte scolaire québécois actuel.

Enfin, deux articles se penchent sur les perspectives théoriques quant à la prise en compte de la diversité, en mettant de l'avant une analyse contrastée de ces dernières et l'identification de leurs points communs. Joseph Flessa (*OISE/UT*) pose un regard critique sur la perspective adoptée par la politique ontarienne sur l'inclusion et la diversité, et surtout sur son application concrète dans les écoles en Ontario. Pour leur part, Maryse Potvin et Julie Larochelle-Audet (UQAM), mettent en perspective les points de convergences et de divergences sur les fondements des différentes approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation (interculturelle, inclusive, antiraciste, d'éducation aux droits

et à la citoyenneté) ainsi que sur les savoirs, les savoir-faire et savoir-être essentiels à maîtriser pour les enseignants selon ces approches. Elles montrent notamment les nombreux points de convergence entre les approches inclusive et anti-raciste.

La deuxième partie porte plus précisément encore sur la mise en œuvre de l'équité dans les pratiques du système scolaire, notamment au sein des activités de formation théorique ou fondamentale, pratique (stages) et continue, incluant les initiatives novatrices des commissions scolaires et les pratiques d'accompagnement des milieux.

En ce qui concerne la formation des enseignants, Corina Borri-Anadon (Université du Québec à Trois-Rivières, UQTR), Julie Larochelle-Audet et Maryse Potvin (UQAM) font état d'une cartographie des cours qui portent précisément sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, dans les différents programmes en enseignement au sein des 12 universités québécoises. L'article met en perspective les contenus, limites et enjeux liés à cette formation. De manière complémentaire, l'article de Maryse Potvin, Corina Borri-Anadon, Violaine Levasseur et Sylvie Viola (UQAM et UQTR) décrit la démarche d'élaboration et de mise à l'essai d'une grille d'évaluation de la compétence « interculturelle et inclusive » destinée aux futurs enseignants en stage. Cette grille, produite avec et pour les superviseurs de stage et les enseignants associés dans les écoles (qui reçoivent les stagiaires), comporte des composantes et des indicateurs observables de la compétence « inclusive et interculturelle », visant à mesurer l'acquisition de cette compétence et le passage de la « théorie à la pratique » chez les futurs enseignants. Dans le même sens, Leslie Stewart-Rose (*OISE/UT*) dresse un portrait de l'histoire, des principes et des orientations du programme de formation à l'enseignement en milieu urbain, *Inner City Option*, mis en place entre 2006 et 2014. Ce programme prépare les enseignants à œuvrer en contexte de diversité en mettant de l'avant une approche anti-oppression, transformative et critique.

Concernant les expériences et les pratiques novatrices menées par les commissions scolaires, Geneviève Audet et Jacques Ledoux (Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys) présentent dans leur article la mise sur pied du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité dans cette commission scolaire. Ce Centre, le seul du genre au Québec, travaille en étroite collaboration avec le milieu universitaire sur des activités de recherche-action, de formation continue et d'accompagnement des milieux de pratique. Obeng Yaw (Halton District School Board) met en perspective la mise en œuvre d'une approche inclusive et de prévention de la violence et de l'intimidation par différentes écoles de cette commission scolaire, en mettant en perspective des pratiques gagnantes, alors que Lance McCready, (*OISE/UT*), Carl James (Université York, YU), Ramon San Vicente,

(TDSB), Rachael Nicholls (*OISE/UT*), Raymond Peart (YU) et Olivia Strohschein (*OISE/UT*) présentent les programmes des écoles communautaires s'adressant aux garçons des groupes vulnérables, en posant un regard critique et en soulignant les différents enjeux entourant leur efficacité et leur mise en œuvre. Karen Murray (TDSB) analyse le module de formation implanté depuis trois ans par le Toronto District School Board (TDSB) pour les enseignants en exercice ou les futurs enseignants. Il comporte plusieurs objectifs de formation axés sur le développement d'une pédagogie culturellement pertinente en classe. Ce module permet aux enseignants d'approfondir leur compréhension de cette approche et leur capacité de l'appliquer dans leur classe et leur école, de même que d'explorer les composantes de leur propre identité et de développer une conscience critique, des compétences inclusives et des attentes élevées envers tous les élèves. Tanya Senk (TDSB) de l'Aboriginal Education Centre, adopte un regard épistémologique sur des pratiques prometteuses en éducation auprès des apprenants des Premières Nations en milieux urbains, qui s'appuient notamment sur l'art et les savoirs autochtones dans un objectif de décolonisation de l'éducation. Enfin, Bronwen Low (Université McGill) présente la trousse pédagogique *Nous sommes ici / We Are Here* produite par le Groupe éducation du projet *Life Stories of Montrealers. Displaced by War, Genocide, and Other Human Rights Violations*. Cette trousse, qui s'adresse aux enseignants, présente différentes activités novatrices visant à enrichir la mémoire culturelle du Québec à travers les histoires de vie de personnes immigrantes ou réfugiées.

Une dernière section de cette partie s'intéresse spécifiquement au plurilinguisme. L'article de Saskia Stille (*OISE/UT*) présente une approche plurilingue de l'apprentissage des langues en éducation à Toronto. Françoise Armand (Université de Montréal) dresse un portrait du projet ÉLODIL et présente plusieurs types de formation (initiale et continue) et de formules d'accompagnement, récemment mis en place au Québec, visant à outiller autant les enseignants des classes régulières qui travaillent en milieu pluriethnique et plurilingue que les enseignants des classes dites « d'accueil », dans lesquelles sont scolarisés les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Enfin, Zita de Koninck et Diane Querrien (Université Laval) se penchent sur la formation initiale et continue des maîtres sur la diversité linguistique à l'Université Laval, située dans la ville de Québec, et sur les enjeux spécifiques de l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en région. Plus spécifiquement, elles font part d'un projet qui a bénéficié d'un financement du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire* du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), mené avec des enseignants de la classe ordinaire qui ont été jumelés à des enseignants en « francisation », donc qui assurent un soutien à l'apprentissage du français.

Le foisonnement d'idées issues de ces journées d'étude se

reflète dans la richesse de ces contributions. En plus de montrer et de rendre accessible les travaux et les pratiques les plus actuelles et novatrices en matière d'équité, d'inclusion et de pédagogie culturellement pertinente, tant au niveau de la formation que des expériences du personnel scolaire en Ontario et au Québec, ce numéro thématique jette les bases pour de futurs échanges comparatifs, essentiels au déploiement d'une telle formation et à l'amélioration continue de nos pratiques de formateurs.

IMMIGRATION AND DIVERSITY IN QUEBEC SCHOOLS: THE POLICY CONTEXT AND ITS IMPACT ON TEACHER TRAINING

MARIE MCANDREW is a full professor in the Department of Administration and Foundations of Education at the University of Montreal. • **MARIE MCANDREW** est professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal.

ABSTRACT To understand the challenges Quebec faces in the intercultural training of future teachers, it is important to consider it in the broader context of the province's immigration and diversity policies and programs.

IMMIGRATION POLICY AND ITS IMPACT ON SCHOOL CLIENTELE. The pluralist transformation of French-language schools is a relatively recent phenomenon that has not yet been fully integrated into the collective consciousness. Therefore, convincing future teachers of the issue's importance is often a difficult task, especially when those teachers intend on working in relatively homogeneous regions. The significant presence of immigrants from Muslim countries (which is explained by higher immigration rates from French-speaking countries during the selection process) is also at the heart of many debates about the place of religion in the public domain. However, given the selective nature of the immigration policy, immigrant families that come here tend to have high social capital. Future teachers thus do not consider children from immigrant families as all being "at risk" cases as it might be the case in other contexts. Their great diversity also explains to a certain extent the broadness of the approach that is taken when dealing with diversity.

INTERCULTURALISM AND INTERCULTURAL EDUCATION. Quebec's commitment towards interculturalism, an approach which values diversity all the while delineating its boundaries to a greater extent than Canadian multiculturalism does, and the existence of a policy on intercultural education (1998), are assets for the intercultural training of future teachers. However, the ambiguity that surrounds the concept of interculturalism represents a challenge. Students, especially those of French-Canadian origin, often identify with the version of intercultural discourse which sets in opposition relatively homogenous notions of "us" and "them", but teachers generally have a more complex perspective on identities.

LEARNING FRENCH. Our current context is marked by a certain excitement towards the implementation of innovative practices that attribute greater value than they did in the past to multilingualism. This certainly creates a degree of dynamism in language teaching programs. However, there is still a long way to go before all teachers adhere to an additive approach to language learning and attribute greater value to the mother tongue of their students. This represents a major challenge in a society where the status of French is still fragile and where we often tend to adopt the same attitude towards immigrant languages as the one we have towards English. Moreover, many future regular classroom teachers are not fully aware of their future responsibility in the integration of allophone students.

DIVERSITY IN THE CURRICULUM. The tensions that arose in Quebec during debates surrounding the accommodation of religious beliefs and the teaching of ethics and religious culture courses have repercussions on the pre-service training of future teachers. The ad hoc manner in which other issues related to diversity have been treated in the curriculum often also limit the legitimacy given by future teachers to intercultural training, especially when those teachers do not foresee themselves working in a multiethnic setting. The place given to diversity throughout the curriculum at the elementary level or in the high school course they will teach thus plays a key role in those teachers' level of interest.

RESUME Afin de comprendre les défis vécus au Québec en matière de formation interculturelle des futurs maîtres, il est important de se pencher sur le contexte des politiques et des programmes plus généraux en matière d'immigration et de diversité dans cette province.

LA POLITIQUE D'IMMIGRATION ET SON IMPACT SUR LES CLIENTÈLES SCOLAIRES. La transformation pluraliste des écoles de langue française est un phénomène relativement récent qui n'a pas pleinement intégré la conscience collective. Il est donc souvent difficile de convaincre les futurs enseignants de l'importance de l'enjeu, surtout lorsqu'ils ont l'intention d'enseigner dans des régions relativement homogènes. La présence importante des immigrants originaires de pays musulmans (liée à la valorisation du français dans la grille de sélection) nourrit aussi de nombreux débats sur la place de la religion dans l'espace public. Cependant, étant donné la nature sélective de la politique d'immigration, les familles immigrantes ont généralement un capital social élevé. Les futurs enseignants ne considèrent donc pas les enfants issus de l'immigration comme étant tous « à risque », comme dans d'autres contextes. Leur grande diversité donne aussi une certaine légitimité à une approche large de la prise en compte de la diversité.

L'INTERCULTURALISME ET L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE. L'engagement du Québec en faveur de l'interculturalisme, qui valorise la prise en compte de la diversité tout en la balisant davantage que le multiculturalisme canadien, et l'existence d'une politique d'éducation interculturelle (1998), sont des atouts en faveur de la formation interculturelle des futurs maîtres. Cependant, l'ambiguïté qui marque le concept d'interculturalisme constitue un défi. Les étudiants, tout particulièrement ceux d'origine canadienne-française, s'identifient souvent à une version du dialogue interculturel qui oppose un « nous » et un « eux » relativement homogènes, alors que les professeurs ont généralement une vision plus complexe des identités.

L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS. Le contexte actuel est marqué par une certaine effervescence dans la mise en œuvre de pratiques novatrices qui valorisent, davantage que par le passé, le multilinguisme. Cela crée un dynamisme certain dans les programmes de didactique des langues. Cependant, il reste encore bien du chemin à parcourir avant que tous les enseignants adhèrent à une vision additive de l'apprentissage des langues et acceptent de valoriser la langue maternelle de leurs élèves. C'est un défi majeur dans une société où le statut du français est encore fragile et où on a souvent tendance à adopter la même attitude à l'égard des langues issues de l'immigration qu'à l'égard de l'anglais. Par ailleurs beaucoup de futurs enseignants des classes régulières ne sont pas pleinement conscients de leur responsabilité future dans l'intégration des élèves allophones.

LA DIVERSITÉ DANS LE CURRICULUM. Les tensions qu'a vécues le Québec autour de l'accommodement des croyances religieuses ou l'enseignement du cours d'éthique et de culture religieuse ont des répercussions dans la formation initiale des futurs maîtres. La nature ponctuelle du traitement des autres enjeux liés à la diversité dans le curriculum a aussi souvent pour effet de limiter la légitimité accordée par les futurs enseignants à la formation interculturelle, tout particulièrement lorsqu'ils ne pensent pas enseigner dans des milieux pluriethniques. La place de la diversité dans l'ensemble du curriculum au primaire ou au sein de la discipline qu'ils enseigneront au secondaire joue alors un rôle déterminant dans leur degré d'intérêt.

IMMIGRATION POLICY AND ITS IMPACT ON SCHOOLS

Since the late 1960s, Quebec has sought to play a major role in immigration in order to ensure a selection and retention of immigrants that would contribute to its specific character as the only French-speaking province in Canada. A series of agreements with the Federal Government ensured Quebec's exclusive jurisdiction in selecting 'independent' immigrants (who account for almost 70% of total movement) and in the linguistic and economic integration of all newcomers to Quebec (MICC, 1990).

Given the feared consequences of a demographic deficit and an aging population, the province has favoured for the last ten years a significant increase of the number of immigrants. It still receives less than its fair share of 25% of the Canadian total, and much less than Ontario. But with an average annual intake of 51,000, immigration rates are higher than ever since the end of the 50s and experienced as so by many sectors of the population (McAndrew & Arcand, 2013).

Quebec's selection policy attempts to balance competing selection criteria: the recruitment of French-speaking immigrants, the contribution of immigration to economic development, the promotion of family reunification, and the commitment to international solidarity. This has led to a socio-economically diversified and rather specific immigrant population in terms of language skills and national origin (when compared to Canada as a whole). Although knowledge of French is not an eliminatory criterion, currently over 60% of admitted immigrants speak some French. In addition, the ten main contributing countries are largely francophone and among those, the presence of Muslim societies is significant. Nevertheless, combined together these 10 sources account for less than 50% of all entrants, which explains the heterogeneity of most multi-ethnic classrooms (MICC, 2013).

The school population now comprises some 146,377 students (14.6% of the total) whose first language is not English, French, or an Aboriginal language. Students of immigrant origin (e.g. those born abroad or with at least one parent born abroad), now number 249,005 (24.9% of the total). Nevertheless, the impact of diversity is not uniform across the province nor between the English or the French sectors (MELS, 2013).

On the one hand, even if efforts aiming at a better regional distribution of immigrants have started to bear results, especially in suburbs such as Laval, most immigrants still settle in Montreal. On the other hand, for now more than 35 years, the Québec Language Charter has made schooling in French mandatory for newcomer students, with a few exceptions. In 2012, 93% of first- and second-generation students attended the French sector (while this was the case for less than 10% of them in 1969). Consequently, French-Language schools on the Island of Montreal have been transformed into multi-ethnic settings with 44% of students who do not speak French

as their first language and 64% who are of immigrant origin (including 26% of first generation).

The Policy context related to immigration in Quebec bears some challenges in terms of intercultural pre-service training of teachers, but also some assets. On the negative side, the pluralistic transformation of French language schools is a relatively recent phenomenon and one that has not totally percolated in the collective consciousness (McAndrew, 2013). Thus, it is often difficult to convince future teachers of the centrality of the issue of diversity to their work, especially when they envision teaching in relatively homogeneous regions. The important presence of immigrants from Muslim countries also fuels debates on the place of religion within the province (Bouchard & Taylor, 2008), to which student teachers are not immune. On the positive side, the fact that immigrant families usually have a high degree of social capital, given the selective nature of the Immigration Policy, contributes to an interest of student teachers towards their children, who are not systematically identified as at-risk, as it is the case in many international contexts (McAndrew et al., 2014). The high diversity which characterized most of multi-ethnic classes is also a good antidote against the "natural tendency" of many student teachers to ask for recipes on how to deal with students from background X or Y and gives some legitimacy to a wider, less ethnicized, approach to the taking into account of diversity (Larochelle-Audet et al., 2013).

INTERCULTURALISM AND INTERCULTURAL EDUCATION: A LONGSTANDING NORMATIVE COMMITMENT, SOME AMBIGUITIES

Once Quebec's francophone community had reasserted its majority status and committed to increasing immigration, it was faced with the challenge of defining a normative position vis-à-vis the growing pluralism in its public institutions and in civil society. Quebec interculturalism may be described as the quest for a middle path between Canadian multiculturalism, which has been criticized for essentializing cultures and for isolating them from each other, and French Jacobinism, whose relegation of diversity to the private sphere is considered too extreme (Juteau et al., 1998). But they are competing versions of what is meant by interculturalism, which unlike the Multiculturalism Policy, has never been legislated (Bouchard & Taylor, 2008).

In the 1980s, in the wake of *Quebecers, Each and Every One* (Gouvernement du Québec, 1981) the government adopted an approach of intercultural rapprochement between individuals whose membership in clearly distinguishable groups was taken for granted. The idea was to create a culture of convergence, centered around a modern francophone culture, and enriched by the province's various ethnic groups. Nevertheless, this vision, which has experienced a return in popularity

in recent years, opposes an "Us" and a "Them" who do not enjoy the same legitimacy to influence Quebec's future. It also overlooks complex issues linked to multiple identities and to inequalities.

With *Let's Build Quebec Together* (MICC, 1990), theoretically still in effect, expanded recognition of cultural hybridity began to emerge. This document acknowledged both plurality as a fundamental aspect of Quebec culture, and the right of Quebecers of all origins to express their cultures "within the limitations imposed by the respect for fundamental democratic values and the need for intergroup exchanges". The policy statement expressly identified gender equality, respect for children's rights, non-violence, and Quebec's societal choices (including language rights) among the democratic values to be promoted. It also called for the lifting of the many barriers still facing citizens of immigrant origin to their full participation and the equal contribution.

The *Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education* (MEQ, 1998) followed a similar path. Intercultural education was defined as learning how to live together in a democratic, pluralist, French-speaking society. The document stands out for its complex treatment of the concept of culture. It urges that instead of essentializing differences, teachers should regard ethnic identity as only one among many factors influencing integration and academic success. It also highlighted the importance of ensuring equity through schooling for immigrant and minority students and implementing a pluralist transformation of the formal and real curriculum. But this later objective generated some resistances. The tension between the use of ambiguous terms such as common values and the recognition of diversity is thus evident throughout the final version of the Policy (McAndrew, 2001).

Although it was adopted over a decade ago, this policy's principles still form the basis of MELS initiatives and have significantly influenced statements formulated by school boards with the highest concentration of students of immigrant origin. However, while the policy statement was meant to extend the recognition of diversity to homogeneous milieus, progress in that front has been limited. Overall, the Policy does not enjoy a high visibility and the fact that its message has not been updated in response to the fifteen years of changes in immigration flux and integration issues the Province limits its legitimacy (McAndrew, 2013).

In the area of intercultural pre-service training of teachers, the existence of the Policy is clearly an asset as it can serve as an argument to give impetus to the field in faculties of education as well as a basis for the content of many courses (Larochelle-Audet et al., 2013). Nevertheless, the ambiguity surrounding the concept itself constitutes an important limitation. Student teachers, especially those from French-Canadian backgrounds, often identify more easily with

the "Us" vs. "Them" version of intercultural dialogue, while instructors generally promote a more integrated approach to diversity.

RECEPTION SERVICES FOR NEWLY ARRIVED IMMIGRANTS

In contrast to the model prevailing in the rest of Canada, Quebec has opted, since the end of the 60s, for a closed "welcoming class" model which benefits from a lower teacher/students ratio (McAndrew, 2009). This choice reflects the wide-spread perception that the best way for allophone students to learn French is through a systematic intensive and structured approach, and not by merely exposing them to the language in regular classes. In outlying regions, if there are not enough allophone students, they attend regular classes but receive linguistic support.

Even if the province has been supporting Heritage Language Teaching for allophone students attending regular classes since 1978, the recognition of immigrant student mother tongues in welcoming classes for new arrivals has been rather limited. A subtractive bilingualism perspective, in which one language is considered to be learned or kept at the expense of the other, is still very popular among teachers and decision-makers who often invoke the socio linguistic situation of Quebec to justify their position (Thamin et al., 2013)

Recently, though, welcoming programs have started evolving following a growing debate around some of the negative effects of the traditional model or its lack of adaptation to new challenges (Koninck, Z. et Armand, F., 2012; Armand et Maraillet, 2013). Observers note that the 10 months that students are to spend in a welcoming class tend to be extended, up to two years or sometime even more, which causes concern regarding their social integration. Specific services are also considered to contribute to the sense among the school staff that immigrant students are not really their responsibility. Finally, many argue that not building on the strengths immigrant students already have in their heritage language is not a wise pedagogical choice. Therefore, one has witnessed the experimentation of various alternative models such as partial immersion in regular classes tackling less linguistically demanding subjects, team teaching between teachers from welcoming classes and heritage language classes, or placing allophone students in regular classes with linguistic support. The development of students' linguistic heritages within regular classes is also better promoted, under the approach of Language Awareness.

The current context of experimentation in the area of multilingualism opens interesting avenues for intercultural pre-service teacher training and thus departments related to language curriculum among various faculties of education are among the most active in this field (Larochelle-Audet et al.,

2013). Nevertheless, there is a long way to go before all student teachers accept the additive nature of language learning and the consequent necessity to value the mother tongue of their future students. This is still a major challenge in a society where the status of French is fragile and where its' specific relationship with English is not always distinguished from that with other less dominant immigrant languages (Thamin et al., 2013). Many student teachers destined to teach in regular classes are also yet not fully aware of their future responsibility in the integration of allophone immigrant students.

DIVERSITY IN THE CURRICULUM: AN IMPORTANT BUT *AD HOC* PRESENCE

Although Quebec has adopted a Policy with such a name, Intercultural Education is not a subject per se and even less a mandatory one within the K-11 school curriculum. But there are many points of entry for promoting intercultural, anti-racist, or citizenship education within the detailed descriptions of targeted student competencies, broad areas of learning, and various academic subjects in the Quebec Education Program (Potvin et al., 2006; McAndrew, 2013). The learning area entitled Citizenship and Community Life, which comprises the teaching of Geography, History, and Citizenship Education, has the greatest number of stated commitments to providing education on diversity. Moreover, all three of these subjects involve a common educational aim: “openness to the world and respect for diversity”. Three targeted student competencies which must be aimed at in all programs can also contribute to intercultural education. “To exercise critical judgment” stresses the recognition of prejudices and the importance of putting opinions in perspective; “To construct his or her identity” requires students recognize their cultural roots and acknowledge those of others; and “To cooperate with others” encourages respect for differences, developing openness to others, and constructively embracing pluralism and non-violence.

But the main substantive treatment of diversity in the Quebec curriculum is carried through the Ethic and Religious Culture course, which replaced in 2005 the denominational teaching of Catholicism and Protestantism, which could be opted out in favour of moral education that prevailed until then (MELS, 2005). Through this course, which is mandatory from Grade 1 to Secondary 5, all students learn about major world religions such as Islam, Buddhism, Hinduism, and Sikhism, although the primary emphasis is on Judeo-Christian and Aboriginal traditions. The program targets two complementary aims: acknowledging each student's sense of belonging or not belonging to a religious tradition; and promoting the sharing of values and involvement in co-operative projects in a pluralist society. Students learn to weigh ethical questions, demonstrate their understanding of religious phenomena, and discuss these topics with people who do not necessarily share their own beliefs.

These are clearly important skills contributing to the capacity of living together in a pluralist society (Estivalèzes, 2013). But the program also has many raised criticisms, which are largely linked to resistance to the adaptation to diversity among some sectors of Quebec society. Others question what they consider its undue focus on religion in a secular school system or its potential effect on student's perception of immigration and religious challenges as overlapping (Estivalèzes et al., 2013).

These tensions are also encountered in pre-service teacher training where the accommodation of religious beliefs or the teaching of Ethics and Religious Culture, especially by primary teachers who must teach all subjects, raises some of the most important challenges (Larochelle-Audet et al., 2013). The *ad hoc* presence of other issues related to diversity within the school curriculum also hinders, in many instances, the legitimacy that future teachers are willing to grant to intercultural training. For those who do not plan to work in multi-ethnic settings, the extent to which they have to cover diversity issues in the elementary curriculum or in the specific subject they intend to teach at the secondary level is often the main determinant in this regard.

REFERENCES

- ARMAND, F. & DE KONINCK, Z. (2012). Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Report submitted to the MELS.
- ARMAND, F. & MARAILLET, É. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. www.elodil.umontreal.ca/guides/education-interculturelle-et-diversite-linguistique/.
- BOUCHARD, G. & TAYLOR, C. (2008). Building the Future. A Time for Reconciliation. Report submitted to the Consultation Commission on Accommodation Practices Related to Cultural Differences. Quebec.
- ESTIVALÈZES, M. (2013). Apprendre à vivre ensemble par la pratique du dialogue. In M. McAndrew, M. Potvin & C. Borri-Anadon (eds), Le développement d'institutions inclusives dans un Québec pluraliste (p. 99-117). Montréal: PUQ.
- ESTIVALÈZES, M., TREMBLAY, S. & MILOT, M. (2013). Le cours d'Éthique et culture religieuse: un révélateur des tensions entourant la place de la religion à l'école? CEETUM, www.ceetum.umontre.../est-tre-mil-enj-2013.pdf.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1981). Quebecers, Each and Every One. Plan of action for cultural communities. Quebec: Éditeur officiel.
- JUTEAU, D., MCANDREW, M. & PIETRANTONIO, L. (1998). Multiculturalism à la Canadian et intégration à la Québécoise: Transcending their limits. In R. Bauboeck & J. Rundell (eds), Blurred Boundaries: Migration, Ethnicity and Citizenship (p. 95-110). Aldershot: Ashgate/European Centre Vienna.
- LAROCHELLE-AUDET, G., BORRI-ANADON, C., MCANDREW, M. & POTVIN, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif. Montréal: CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

MCANDREW, M. (2001). Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

MCANDREW, M. (2009). Ensuring proper competency in the host language: contrasting formula and the place of Heritage Languages. *Teacher College Review* 111(6), 1528-1554.

MCANDREW, M. (2013). Fragile Majorities and Education: Belgium, Catalonia, Northern Ireland and Quebec. Montreal: McGill-Queen's University Press.

MCANDREW, M. & ARCAND, S. (2013). Quebec Immigration, Integration and interculturalism Policy: A critical assessment. In M. McAndrew, P.Singh & E. Parent (eds), Rethinking Equity in India and Quebec: Towards Inclusive Society, special issue, *Canadian Diversity*, 10(1), 16-21.

MCANDREW, M., ARMAND, F., BAKHSHAEI, M., BALDE, A., GUYON, S., LAROCHELLE-AUDET, G., LEDENT, J., POTVIN, M., RAHM, J., TARDIF-GRENIER, K. & VATZ-LAAROUSSI, M. (with the collaboration of A. CARPENTIER & G. LEMIEUX (to be published 2014). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (MEQ) (1998). A School for the Future: Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education. A New Direction for Success. Quebec: Government of Quebec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2005). Establishment of an Ethics and Religious Culture Program: Providing Future Direction for all Quebec Youth. Quebec: Government of Quebec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS) (2013). Données sur les élèves issus de l'immigration. 2012-2013. Document préparé par la Direction des services aux communautés culturelles.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC) (1990). Let's Build Quebec Together: Vision: A Policy Statement on Immigration and Integration. Montreal: Direction des communications.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC) (2013). Portrait statistique de l'immigration permanente au Québec selon les catégories et quelques composantes, 2008-2012.

POTVIN, M., MCANDREW, M. & KANOUTÉ, F. (2006). L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal: diagnostic et perspectives. Rapport de recherche remis au ministère du Patrimoine canadien, Chaire de recherche du Canada Éducation et rapports ethniques (www.ceetum.umontreal.ca), mai.

SALÉE, D. (2007). The Quebec State and the management of ethno-cultural diversity: Perspectives on an ambiguous record. In K. Banting, T.J. Courchesne & F.L. Seidle (eds), *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada* (p. 105-142). Montreal: IRPP.

THAMIN, N., COMBES, É. & ARMAND, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. In S. Galligani, S. Wachs & C. Weber (eds), *École et langues: difficultés en contextes* (p. 17-40). Riveneuve Éditions. Actes académiques, série Langues et perspectives didactiques.

30 YEARS OF EQUITY POLICIES AND PRACTICES IN TORONTO/ONTARIO: "LOST IN TRANSLATION"

JEFF KUGLER has very recently retired from the position of Executive Director of the Centre for Urban Schooling at OISE (Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto). Prior to OISE, Jeff was the Principal at Nelson Mandela Park Public School (TDSB) in the Regent Park community of Toronto. • **JEFF KUGLER** a récemment pris sa retraite du poste de directeur général du Centre for Urban Schooling à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Auparavant, il était directeur de l'école Nelson Mandela Park Public School du Toronto District School Board (TDSB) dans le quartier Regent Park de Toronto.

ABSTRACT I am an educator who has worked in public education in the city of Toronto for the last 35 years. I have been a teacher, vice-principal, principal, teacher educator, and professional development facilitator. I am a white male who has spent all of my years working towards building a more equitable education system for all students. In this article, a personal narrative based on who I am and my experiences over time, I demonstrate how equity policies and practices have been more or less developed over the past 35 years depending on the political will of the government in power at the time. When there was political will there were also money, staff, and resources that came along with that political will.

At times there has been some form of accountability for putting policy into practice but for most of the last 35 years there has been little accountability and therefore little equity practice has come from the policies. The implications of this lack of accountability for all students, and for racialized and marginalized students in particular, stifled much of the potential for positive change.

This article describes the equity work over those years in four distinct phases: PHASE 1: NDP (and other progressive) Trustees in Power at the Toronto Board of Education (1979-1990); PHASE 2: The NDP in Power Provincially (1990-1995); PHASE 3: The Harris Years (1995-2002), and PHASE 4: The TDSB and a Liberal Provincial Government in Power (2002-present). I question whether equity policy and practice has, in fact, moved forward over the last 35 years and examine factors which may enhance or impede progress in equity education. The positive note is that there are and always have been activist teachers working in schools everyday who do understand that an equity frame and lens to teaching is the essential ingredient to ensuring success for all students. They do not allow their students to become "Lost in Translation".

RÉSUMÉ Je suis un éducateur qui a œuvré dans le domaine de l'enseignement public dans la ville de Toronto durant les 35 dernières années. J'ai été enseignant, directeur adjoint, directeur, formateur d'enseignants et formateur en perfectionnement professionnel. Je suis un homme de race blanche qui a dédié toutes mes années de travail à l'établissement d'un système d'éducation plus équitable pour tous les élèves. Dans cet article, qui prend la forme

d'un récit personnel s'appuyant sur l'individu que je suis et sur mes expériences passées, je montre comment les politiques et pratiques en matière d'équité se sont plus ou moins développées au cours des 35 dernières années en fonction de la volonté politique du gouvernement au pouvoir de l'époque. Lorsqu'une certaine volonté politique se manifestait en ce sens, de l'argent, du personnel et des ressources ont été attribués à cette fin.

Si on a pu sentir sporadiquement une responsabilisation gouvernementale dans la mise en œuvre d'une politique d'équité, cette responsabilisation n'a pas été continue au cours des 35 dernières années car peu d'actions concrètes en matière d'équité ont vu le jour. L'impact de cette faible intervention sur les élèves, et plus particulièrement sur les élèves racialisés et marginalisés, est important car les changements significatifs ont été relativement réduits.

Cet article présente le travail qui a été effectué en matière d'équité au cours de ces années en quatre phases distinctes : la phase 1 correspond à l'époque où le Toronto Board of Education était régi par des administrateurs du NPD et les partis progressistes (1979-1990) ; la phase 2 relate les actions menées lorsque le NPD formait le gouvernement en Ontario (1990-1995) ; la phase 3 correspond aux années du gouvernement Harris (1995-2002) ; et la phase 4, à celle du gouvernement provincial libéral au pouvoir (2002 — à aujourd'hui). Dans cet article, je questionne l'évolution des pratiques et politiques en matière d'équité au cours des 35 dernières années et je discute des facteurs qui peuvent promouvoir ou entraver les progrès réalisés en matière d'équité en éducation. Sur une note positive, cet article montre qu'il y a toujours eu des enseignants qui militent quotidiennement en faveur de l'équité dans leurs classes et qui comprennent qu'une approche promouvant l'équité est un ingrédient essentiel pour assurer la réussite de tous les élèves. Ces enseignants ne laissent pas leurs élèves se perdre en cours de route.

"LOST IN TRANSLATION"

I am an educator who has worked in public education in the city of Toronto for the last 35 years. I have been a teacher, vice-principal, principal, teacher educator, and professional development facilitator. I am a white male who has spent all of my years working towards building a more equitable education system for all students. What I hope to do in the next few pages is to give the reader a sense of some of the equity policies and practices in Ontario education over the last 35 years and to try to make some sense of it all. And this is obviously a personal narrative based on who I am and my experiences over time.

What I will attempt to do is demonstrate how the equity policies and practices over time have been more developed and less developed depending on the political will of the government in power. And when there was political will from the powers that be there were also money, staff, and resources that came along with that political will.

At times there has been some form of accountability for putting policy into practice but for most of the last 35 years there has not been much accountability and therefore not much equity practice has come from the policies. The implications of this lack of accountability for all students, and for racialized and marginalized students in particular, stifled much of the potential for positive change.

THE DEMOGRAPHIC CONTEXT

When I began teaching in Toronto in 1979 we lived in a very different city. While Toronto has always had diversity, it has changed dramatically since that time. I first worked in the Regent Park community of Toronto (Canada's largest social housing community) in 1984. At that time students were overwhelmingly white, with the beginning of Caribbean and Vietnamese families entering the neighbourhood.

Today the students are overwhelmingly non-white. One of the things that they have always had in common is that they come from families with serious economic challenges. Please see the article in this issue by Gillian Parekh, "Focus on Diversity in Ontario: A snapshot of the Toronto District School Board", in order to get a much more detailed examination of the demographic data of the Toronto District School Board (TDSB) at this time. Suffice it to say that racialized students make up 71% of the student population, and socio-economic disadvantage affects huge numbers of TDSB students and that disadvantage impacts racialized students disproportionately. (See FACTS: 2011-12 Student & Parent Census, Maria Yau, Lisa Rosolen & Bryce Archer; Organizational Development/Research & Information Service; Toronto District School Board, 2013.)

I believe it is important for the reader to have a sense of the students attending Toronto schools as well as a sense of Toronto's growing disparities.

It is crucial to understand who we are talking about in order to better understand the implications of equity policies, practices, and implementation over the last 30 years.

EQUITY POLICIES AND IMPLEMENTATION OVER THE YEARS

From the early 1970's the Toronto Board of Education (one of the 7 local boards of education in Toronto pre-amalgamation) began collecting data on its students through the *Every Secondary Student Survey*. This survey took place every 5 years beginning in 1970 up until the end of the Board in 1998. Through its pioneering work in linking achievement data to race and ethnicity data it became clear that the school system was not doing well for certain groups of students—at that time Black, Portuguese, Aboriginal, and Spanish-Speaking students in particular.

Through the publication of these shocking results came a strong push back from both within the Toronto Board of Education and from parent and community advocacy groups. In particular the parents of Black students played a huge role in pushing the school board to take the lack of success for their children seriously. In 1991 (the earliest data available at this time) the students listed as at risk in both English and Math were:

- Portuguese Students: 33%
- Black students born in Canada: 35%
- Caribbean students: 32%
- African students: 39%
- Spanish speaking: 38%
- The Board average was in the low: 20%

From this and other data, and from what many progressive educators were feeling at the time, came much work on policy with regard to seeking new ways to even out the playing field in terms of race, class, and schooling.

PHASE 1: NDP (AND OTHER PROGRESSIVE) TRUSTEES IN POWER AT THE TORONTO BOARD OF EDUCATION

I will now briefly give some of the recommendations that were made over the years. This begins in 1979 with the *Final Report of the Sub-Committee on Race Relations*:

*“*62. The Professional Development Division of the Personnel Department provide opportunities for in-service programs in human relations, race relations, ethnic relations and human rights for existing Board staff, to equip them with the skills necessary to relate knowledgeably and sensitively with people of different racial and ethnic origins, that such programs be integrated into existing in-service and staff development programs, and that they include an evaluation of the content of such courses for practical application.”*

*“*63. The Director be requested to report to the Board on the feasibility of providing orientation seminars on race/ethnic relations to all new staff within the first year of their employment.” (p. 49)*

In 1984 in the *Race Relations Program Phase 2* came the following:

“Personal and Professional Development (for teachers)

b) Search for ways to overcome their own reluctance and that of their students to recognize and discuss racial and ethnic questions;

c) Recognize racial and cultural biases in themselves and in students and attempt to overcome them;” (p. 6)

Then in 1987 in the *Draft Report of the Consultative Committee on the Education of Black Students in Toronto Schools*:

“17. That teaching staffs by their methodology, attitude and comments take into account the languages and cultures of all students and through their teaching promote the learning of English and French without rejecting the students' home languages.” (p. 35)

And then in 1988 in the *Final Report of the Consultative Committee on Black Students in Toronto Schools* called for:

“Inservice programs, seminars, and courses:

- *On Human Relations*
- *On Race Relations*
- *On Human Rights*
- *To develop sensitivity*
- *To learn how to deal with incidents of racism*
- *To discuss and review curriculum materials*
- *To learn how to teach about race and race relations” (p. 13)*

All of these forward thinking and change-motivated recommendations came from a Toronto Board of Education that had a left-wing majority of Trustees (NDP or left of NDP).

PHASE 2: THE NDP IN POWER PROVINCIALY

In 1990 the first provincial NDP government was elected to power in Ontario and progressive changes came forward in terms of educational equity policy at the Provincial level. The Ministry set up an Anti-Racist Secretariat that put forward strong equity policy and held school boards accountable for its implementation.

In 1992, there was a demonstration on Yonge Street in Toronto that ended in violence. The Black Action Defense Committee (BADC) organized this event, which was initially to protest the acquittal of four white police officers in Los Angeles for the videotaped beating of Rodney King (The Toronto Star 2005). It also took on more significance after a 22-year old black man, Raymond Constantine Lawrence, was shot twice in the chest by a police officer two days earlier. The shooting of Raymond Lawrence was the eighth police shooting of a black person in Toronto since August 1988 (Lawton 1992).

Following the events on Yonge Street, the NDP Premier of Ontario, Bob Rae, asked Stephen Lewis to act as the Advisor on Race Relations to the Premier and to report back with recommendations for change following the 'riot'. In his report (commonly known as the *Stephen Lewis Report*) to the Premier he recommended that:

“The Minister of Education, through his new Deputy Minister, establish a strong monitoring mechanism to follow-up the implementation of multi-cultural and anti-racism policies in the School Boards of Ontario.

The Parliamentary Assistant to the Premier, Ms Zanana Akande, continue to pursue, with unrelenting tenacity, the revisions of curriculum at every level of education, so that it reflects the profound multicultural changes in Ontario society. She might also pursue, as a logical accompanying reform vital to minority students, the elimination of streaming in the school system.” (p. 25)

In 1993, over 20 years ago, the Ministry came out with its *Antiracism and Ethnocultural Equity in School Boards Guidelines for Policy Development and Implementation*.

In terms of Staff Development, it tried to ensure that:

“Staff are able to identify manifestations of systemic and individual racism;

Staff are committed to eliminating racism;

Staff are able to deal effectively and confidently with systemic and individual racism. For example:

-Teachers are able to identify and deal with racial and ethnocultural bias in the curriculum and assessment of students.

-Principals effectively manage a multicultural, antiracist instructional program and all aspects of a culturally and racially diverse school.” (p. 20)

From the 1993 Ministry Guideline above came strong school board policy documents such as the *Interim Policy and Procedure on Racial and Ethnocultural Mistreatment*, Toronto Board of Education, 1994.

PHASE 3: THE HARRIS YEARS

In 1995, a right-wing reactionary Conservative government led by Mike Harris was elected in Ontario. It stayed in power until 2002. For 7 long years all progressive policies were attacked and destroyed. All mention of equity and anti-racism was removed from Ontario Ministry of Education talk and practice. The Anti-Racism Secretariat at the Ministry was disbanded.

The forced school board amalgamations ended equity policies and funded work at the school board level and it was up to individual schools and teachers to continue the work somewhat subversively. In 2002, the Tories were defeated and a liberal government was elected and very slowly change started to happen.

The Harris years were largely 7 lost years for education and educational equity in particular. And those 7 years had serious consequences. The cuts to education and social services impacted youth success and wellbeing in general and especially for racialized and marginalized students. Five years after the end of the Harris government, Jordan Manners, a young Black high school student was murdered in his school on May 23, 2007. Many people have said and written about how his murder is directly or indirectly linked to the fallout of the serious Harris government social and educational cuts. This speaks of how those cuts served as the fodder for the increase in gang violence and murdered youth that followed.

PHASE 4: THE TDSB AND A LIBERAL PROVINCIAL GOVERNMENT IN POWER

Following the murder of Jordan Manners, the first TDSB student to be murdered in a school, the TDSB engaged a panel of experts to examine issues connected to school safety in very broad terms which held numerous consultations and reported back to the Board with many important recommen-

datations in January 2008 at a cost of over one million dollars. The recommendations of the Panel include many repeats of recommendations from many years before.

In *The School Community Safety Advisory Panel Report: The Road to Health: A Final Report on School Safety*, January 2008 (commonly known as the Falconer Report),

“... the Panel recommends that the TDSB develop an inclusive curriculum that will allow students to examine their own cultural and historical experiences and the experiences of living in their communities. Specifically, the TDSB should explore ways to incorporate African-centred perspectives and other forms of cultural knowledge in the education of youth.” (pp. 42-43)

The Roots of Youth Violence Report, a provincial report also following the murder of Jordan Manners recommended in recommendation 16 that:

“The province must remove the barriers and disincentives to education that exist for many children and youth... by:

- Ensuring that teachers and administrators better reflect the neighbourhoods they serve
- Developing and providing a curriculum that is racially and culturally inclusive
- Better connecting schools to families and communities” (p. 37)

And again in 2008 the *Toronto District Urban Diversity Strategy* the TDSB calls for: Actions to Improve Equity and Inclusive Schools

- All staff have training that is school-based and focused on equity and inclusive school practices that contribute in measurable ways to student achievement
- Ensure all policies and practices are fair, inclusive, and contribute to assisting all students to high levels of achievement
- Continue to collect and monitor staff demographics to ensure staff diversity that is reflective of the student population

The TDSB Achievement Gap Task Force was set up, held consultations and reported its findings in May 2010.

Among its key recommendations:

- Prepare guidelines and methodologies to assist schools to use a demographic framework for planning,

implementation, review and reporting on student achievement initiatives

- Provide training in culturally responsive instruction and leadership for all staff
- Provide training in antiracist training for TDSB staff at all levels.
- Require schools to adopt strategies for encouraging and supporting the full engagement of all racialized and marginalized students into the activities of the school

Once again, most things had been recommended many times and many years before.

In 2009 the Ontario Ministry of Education came out with the *Equity and Inclusive Education Strategy*. This strategy is an attempt, the first since before Mike Harris' time to encourage and support equity work from the Ministry of Education. Boards across the province are supposed to be working on the implementation of this strategy.

“... To improve outcomes for students at risk, all partners must work to identify and remove barriers and must actively seek to create the conditions needed for student success. In an increasingly diverse Ontario, that means ensuring that all of our students are engaged, included, and respected, and that they see themselves reflected in their learning environment.” (p. 5)

I believe the Ministry of Education has realized that the Strategy, which was to be fully implemented by 2012, is not yet nearly complete and that there needs to be accountability linked to implementation.

And now 30 years later, how have graduation rates improved for marginalized and racialized students?

Dropout/Pushout Rate by Region of Birth: 2000-2005

- 40% of English-speaking Caribbean students
- 37% of Central and South American students
- 32% of East African students
- 29% of Southeast Asian students
- 21% TDSB average

The TDSB Grade 9 Cohort Study: A Five-Year Analysis, 2000-2005. (TDSB 2006)

Here we are some 30 years later and not much has changed

and in some ways we are even further behind than we were in the 70's and 80's. Students, based on race and class and other identity factors, are still being racialized and marginalized in our schools and are not provided with a school environment that can lead to success, however one defines success.

So 30 years later, the battle for equitable schools continues and must continue if we are to ever truly develop an educational system that can serve as a vehicle for social justice.

And the positive note in all of this is that there are and always have been activist teachers working in schools everyday who do understand that an equity frame and lens to teaching is the essential ingredient to ensuring success for all students. They do not allow their students to become “Lost in Translation”.

REFERENCES

TORONTO DISTRICT SCHOOL BOARD (2008) 2006 Student Census: Linking Demographic Data with Student Achievement; Robert S. Brown and Erhan Sinay, Research Co-ordinators; Organizational Development/Research & Information Service

TDSB (May 17, 2010) Achievement Gap Task Force; Draft Report

MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING. Antiracism and Ethno-cultural Equity in School Boards, Guidelines for Policy Development and Implementation, 1993

TORONTO BOARD OF EDUCATION (May 1988) Black Students in Toronto Schools; Final report of the Consultative Committee

TORONTO BOARD OF EDUCATION (June 1987) Draft Report, Consultative Committee on the Education of Black Students in Toronto Schools

TORONTO DISTRICT SCHOOL BOARD (2013) FACTS: 2011-12 Student & Parent Census, Maria Yau, Lisa Rosolen & Bryce Archer; Organizational Development/Research & Information Service

TORONTO BOARD OF EDUCATION (May 1979) Final Report of Sub-Committee on Race Relations

TORONTO BOARD OF EDUCATION (1991) The 1991 Every Secondary Student Survey, Part 3: Program Level and Student Achievement, Research Services

The Review of the Roots of Youth Violence, Government of Ontario, Queen's Printer for Ontario. 2008. Toronto, Ontario

The Road to Health: A Final Report on School Safety, School Community Safety Advisory Panel, January 1, 2008. Toronto, Ontario

STEPHEN LEWIS REPORT (June 9, 1992) Toronto

TDSB (June 19, 2008) Toronto District Urban Diversity Strategy: Focus on Student Achievement, Raising the Bar and Closing the Gap

FOCUS ON DIVERSITY IN ONTARIO: A SNAPSHOT OF THE TORONTO DISTRICT SCHOOL BOARD

GILLIAN PAREKH is a Postdoctoral Fellow at the Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto, with a doctorate in Critical Disability Studies from York University. • **GILLIAN PAREKH** est postdoctorante à l'Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto et possède un doctorat en études critiques sur la situation des personnes handicapées de l'Université York.

ABSTRACT The Toronto District School Board (TDSB) is one of the largest school boards in North America and, arguably, the most diverse. In light of its unique ethno-cultural and socio-demographic make-up, the TDSB confronts complex and multi-layered challenges in negotiating existing power relations that emerge from interactions between the student population and the education system at large. In order to address issues of equity, particularly relating to academic achievement, access, and participation, the TDSB utilizes robust mechanisms for data collection and analyses. This article reviews one of the methods of data collection used by the TDSB, the Student and Parent Census, and discusses key trends that emerge from the data analyses.

This paper identifies and reviews achievement trends across gender, ethno-racial status, and students' primary language. In addition, analyses investigating the relationships between family income and special education are also explored. Variables such as family structure and parental education are also considered and analyzed across various achievement indicators. Each analysis demonstrates key issues in the actualization of education equity and raises questions as to how best address the evidenced achievement stratification. In conclusion, the embedded analyses aim to challenge and generate discussion among school, district, and community stakeholders to maximize the potential of the data collection tools and subsequent demographic analyses employed by the TDSB.

RESUME Le Toronto District School Board (TDSB) est l'un des plus grands conseils scolaires en Amérique du Nord et fort probablement le plus diversifié. Compte tenu de sa composition ethnoculturelle et sociodémographique unique, le TDSB est confronté à des défis complexes et multidimensionnels qui émergent lors de la négociation des relations de pouvoirs établies entre la population étudiante et le système éducatif dans son ensemble. Pour aborder ces questions d'équité, surtout celles relatives à la réussite scolaire, à l'accessibilité et à la participation, le TDSB utilise de solides mécanismes de cueillette et d'analyse des données. Ce texte examine l'une des méthodes de collecte de données utilisées par le TDSB, le recensement des élèves et des parents, et discute des principales tendances qui émergent de leur analyse.

Dans cet article, nous allons identifier et discuter des tendances qui existent relativement à la réussite selon le sexe, le statut ethnoracial et la langue maternelle des élèves. De plus, nous allons examiner les liens entre le revenu familial et l'éducation spécialisée. Des variables comme la structure familiale et le niveau d'éducation

des parents sont également prises en considération et examinées selon certains autres indicateurs de réussite. Chaque analyse illustre des enjeux pertinents à la mise en place de l'équité scolaire et soulève des questions relativement aux meilleurs moyens d'aborder la stratification qui existe selon la réussite au sein de nos écoles. En conclusion, les analyses visent à remettre en cause et à stimuler le dialogue entre les écoles, le conseil scolaire et les intervenants communautaires dans le but de pleinement exploiter le potentiel offert par les outils de collecte de données et les analyses démographiques subséquemment réalisée par le TDSB.

SHIFTING DEMOGRAPHICS IN TORONTO AND ONTARIO

With continued immigration and community development, Ontario is becoming increasingly diverse. According to the Ontario Trillium Foundation (OTF), Ontario represents close to 40% of Canada's total population. Of Canadians living in Ontario, 23% self-identify as a visible minority with the largest visible minority group being the South Asian community, followed closely by the Chinese community (OTF, 2008). Although Canada boasts of an open post-secondary education system (Kirby, 2009), close to 14% of Ontarians do not have a high school diploma, degree, or certificate (OTF, 2008).

While Ontario may be perceived as diverse, Toronto is often considered the epicentre of cultural and ethnic diversity across Canada. Toronto is home to myriad communities which are largely reflected across its public board of education, one of the largest public school boards in North America. As of 2013, the Toronto District School Board (TDSB) accommodated over 254,000 regular day students and approximately 140,000 continuing education students taking non-formal courses, day-school, night-school, and summer school (internal TDSB enrolment figures). In light of its unique ethno-cultural and socio-demographic make-up, the TDSB confronts complex and multi-layered challenges in negotiating existing power relations that emerge from interactions between the student population and the education system at large. The TDSB has a history of investigating issues of equity and has established means through which to monitor and evaluate its interventions across both their elementary and secondary school panels.

One of the principal tools employed by the TDSB is the TDSB's Student and Parent Censuses, administered every five years. The Parent Census is completed by parents of students ranging from Junior Kindergarten to Grade 6. Following Grade 6, there are two Student Censuses (Forms A and B for each), one completed by students in Grades 7-8 and another completed by students in Grades 9-12. The Student Census requests that students self-identify across various demographic categories including racial identity, ethnicity, sexual orientation, language spoken, family structure, income and other resource and access-related questions.

In addition, the Censuses ask students to respond to experiential queries around in-school experiences, inclusion, bullying,

homework, paid work, home-life, extracurricular activities, honours and awards, as well as how well-developed students perceive their own skill sets to be. What is unique about the TDSB's Student and Parent Censuses is that, while they are confidential, they are not anonymous. Student identification numbers are used to correlate student information collected through the surveys to the TDSB's School Information Systems, which houses student program, achievement, and other student-related information. Conducting analyses on correlations involving student demographics, program opportunities, achievement, and academic outcomes allows the TDSB to closely monitor and develop interventions around issues of equity, access, and social justice.

Before providing a brief overview of current trends revealed within the TDSB's demographic data, it is important to first situate the TDSB within its provincial context. Comparing Ontario demographic information to that of the TDSB highlights Toronto's unique diversity.

Comparative to provincial demographic data, the TDSB is:

- More ethno-racially diverse. Whereas, the proportion of Ontarians who self-identify as White is 75.2%, this proportion drops to 29% for the TDSB. Among the student population at the TDSB, 24% self-identify as South Asian, 15% as East Asian, and 12% as Black (Statistics Canada 2010a, 2010b; TDSB, 2013).
- Home to a greater proportion of first generation immigrants. The proportion of Ontarians of first generation status is 34%; whereas, 67% of students in the TDSB identify as first generation immigrants (Statistics Canada, 2007; TDSB, 2013).
- More linguistically diverse. Of Ontarians, 68.2% identify English as their primary language, while the same is true for only 44.8% of students in the TDSB. This may also explain the heightened proportion of English Language Learners (9%) in the TDSB compared to other school boards in the province (5%) (Statistics Canada, 2012; TDSB, 2013).
- On par with provincial trends in academic outcomes. In terms of the Ontario Secondary School

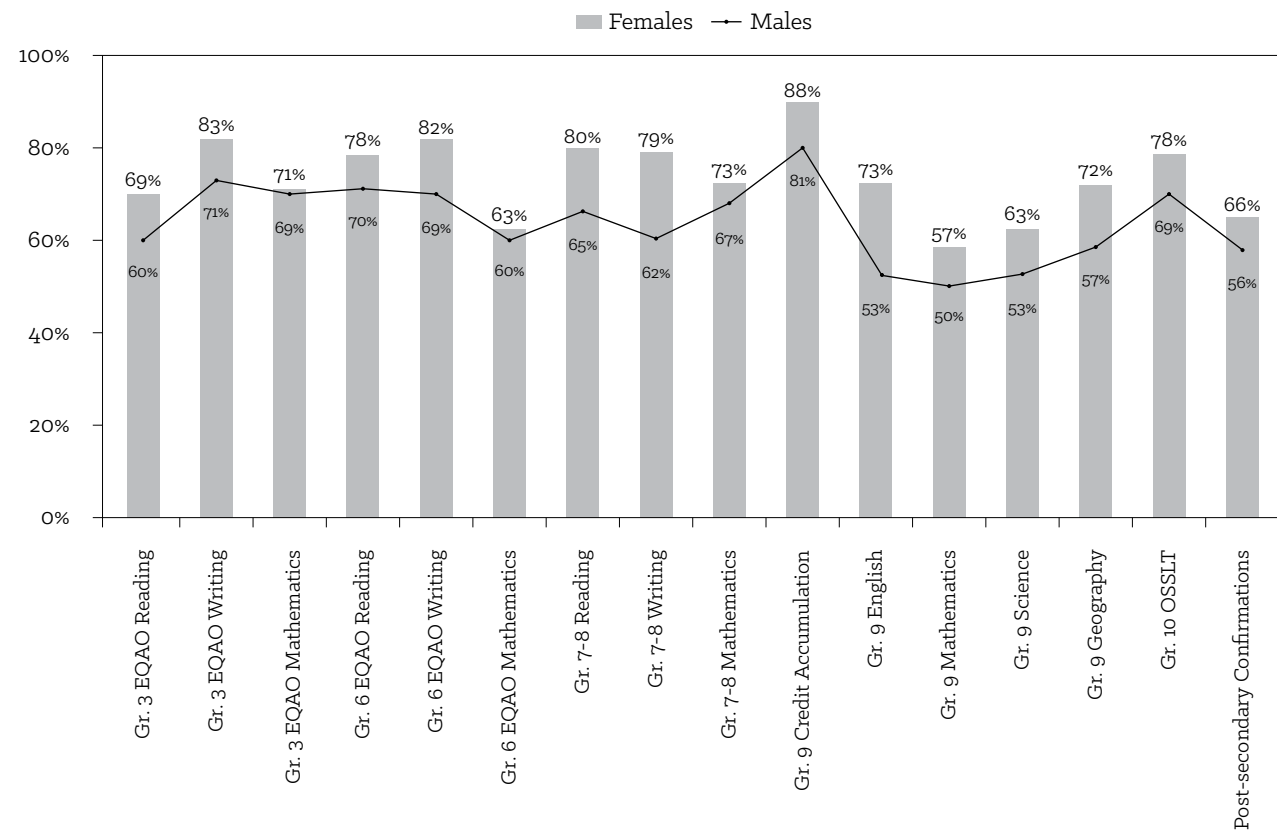
Literacy Test, special education needs identification and secondary school program of study, the TDSB roughly mirrors the proportions of the province (EQAO, 2012; Statistics Canada, 2008; TDSB, 2013b).

Due to the TDSB's distinctive demographic make-up, it is essential to investigate how trends in achievement, access, and well-being are distributed across disparate student groups. This article reviews a selection of TDSB analyses enabled through their extensive data collection. Variables, such as family income, parents' level of education, parental presence, ethno-racial status, and students' primary language spoken, have been explored across several academic outcome measures. Although it is important to remember that correlation does not indicate causation, the following analyses reveal key trends deserving greater investigation.

GENDER AND ACADEMIC ACHIEVEMENT

A gender analysis was conducted across a number of achievement indicators, spanning Grade 3 to post-secondary access. Figure 1 demonstrates a notable and consistent gender gap. Although there was some fluctuation, female students consistently outperformed their male counterparts across all measures. In light of these results, questions have emerged as to whether achievement expectations are reflective of ongoing constructions of gender. Questions as to whether gender role expectations align or conflict with achievement expectations deserve further investigation.

FIGURE 1: GENDER AND ACHIEVEMENT



Achievement Category Details: Grade 3 EQAO, Grade 6 EQAO, and Grade 7-8 Report Card Results (at Level 3 and above), Grade 9 Credit Accumulation (Achieving 8 or more credits, 2011-12), Grade 9 Courses (at Level 3 or above), Grade 10 OSSLT (First-time eligible Grade 10 students, 2012-13), Post-secondary Confirmations (Grade 9 Cohort Fall 2006-Fall 2011).

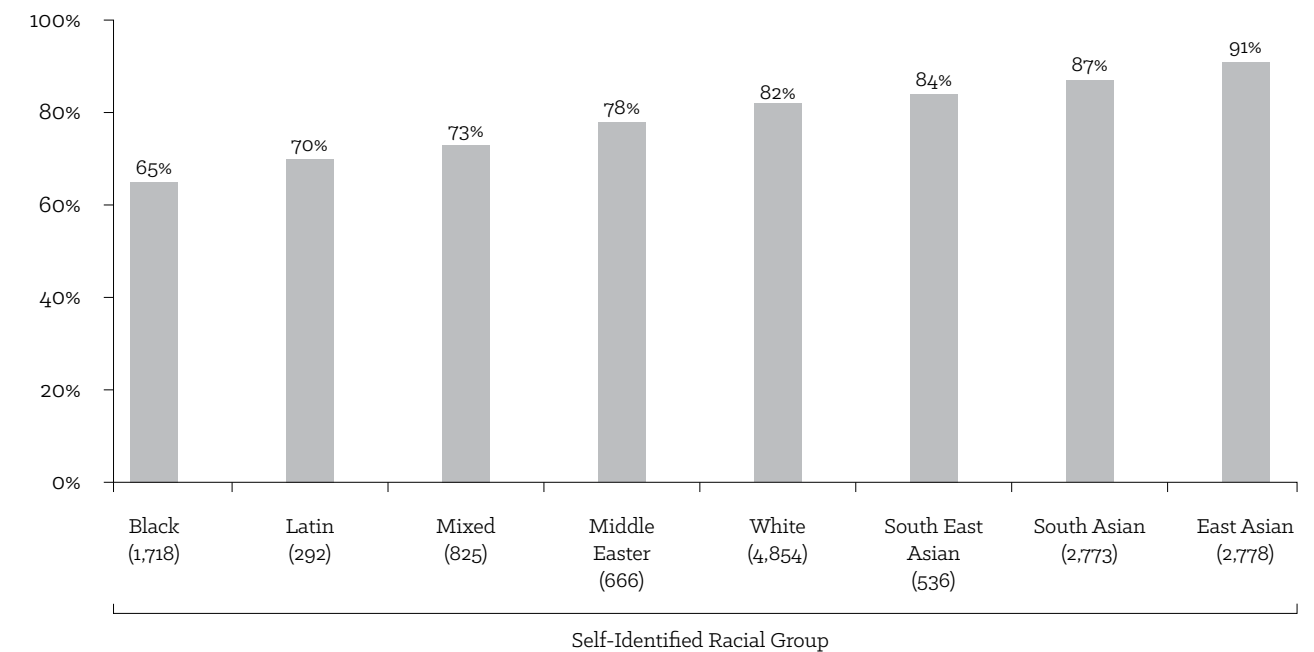
Source: Fact Sheet Grade 3 & 6 Achievement Outcomes, Issue 6, March 2014; Fact Sheet Grade 7 & 8 Achievement Outcomes, Issue 7, March 2014; Fact Sheet Secondary Success Indicators, Issue 1, June 2013; and Fact Sheet Post-Secondary Pathways, Fact Sheet 3, The TDSB Grade 9 Cohort 2006-2011; and Research and Information Services, 2013.

RACE AND GRADUATION RATES

Employing graduation data from the Toronto District School Board's Grade 9 Cohort (2006-11), an analysis was conducted across self-identified racial groups in the TDSB. Figure 2 includes graduation data of students who have graduated "on time" or within four years from starting secondary school. As observed in Figure 2, there are notable differences between racial groups. Students who self-identified as Black had a graduation rate of 65% compared to students who self-identified

as East Asian (91% graduation rate). Other self-identified racial groups fell somewhere in between. Students self-identifying as Black, Latin, and Mixed are groups who have experienced historical marginalization (Thobani, 2007) and currently have the lowest 4 year graduation rates within the TDSB. Results urge further investigation into the systemic barriers to academic success that self-identified Black, Latin, and Mixed students may be encountering both in school and within larger society.

FIGURE 2: TORONTO DISTRICT SCHOOL BOARD GRADE 9 COHORT 2006-2011, GRADUATION RATES BY RACIAL GROUP



Source: Toronto District School Board. (2013). The TDSB grade 9 cohort 2006-2011: Graduation rate patterns, Fact Sheet No. 2. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

STUDENT LANGUAGE AND POST-SECONDARY ACCESS

Employing data from the TDSB's Grade 9 Cohort (2006-11), the relationship between student language and post-secondary access was explored. The results illustrated in Figure 3 demonstrate notable disparities in relation to students' primary language spoken and their post-secondary access after 4 and 5 years of secondary school. The analysis includes students who confirmed an offer of acceptance to an Ontario university, students who confirmed an offer of acceptance to an Ontario college, students who applied to a post-secondary institution and did not confirm (either they confirmed elsewhere outside of Ontario or were not offered an accep-

ance), and students who did not apply to any post-secondary schools.

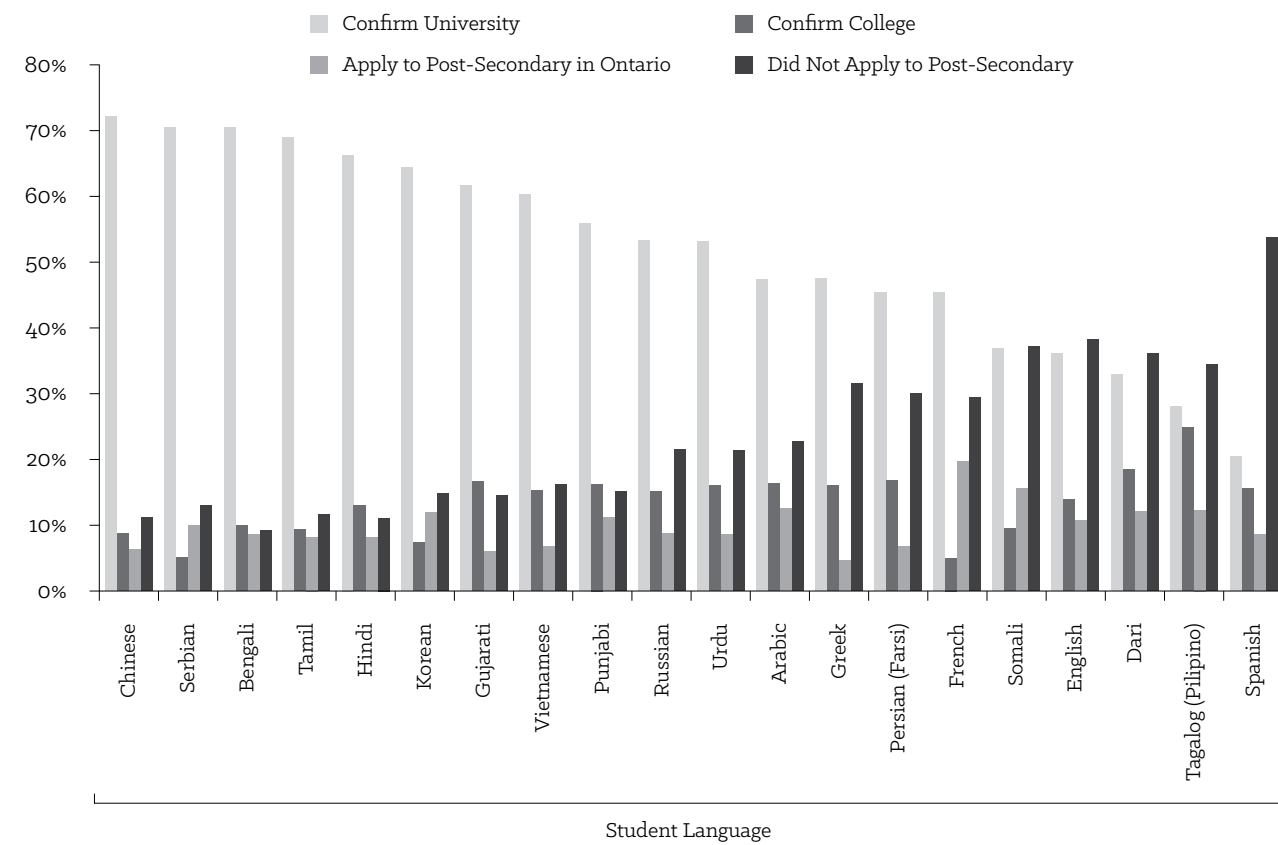
Organized by highest to lowest proportion of students confirming an offer of acceptance to an Ontario university, results demonstrated a 51.2% difference between students whose primary language was Chinese and students whose primary language was Spanish, with the majority of other student languages falling in between. Of students whose primary language was Chinese, 72.3% confirmed an acceptance to an Ontario university, while 11.4% did not apply to a post-secondary institute. Of Students whose primary language was Spanish, 21.1% confirmed an acceptance to an Ontario

university, while 53.6% did not apply to a post-secondary institute. Although the largest language group represented in the TDSB are students' whose primary language is English, they had a rate of confirming an offer of acceptance to an Ontario university of 36.5%, while 38.3% did not apply to a post-secondary institute.

It is critical to better understand the underlying factors leading to the notable disparities of post-secondary access across students' primary language. Although differences in

the pursuit of post-secondary access are not always clear, it is imperative that schools and school boards prioritize removing any barriers preventing certain student groups from reaching post-secondary education. Post-secondary outcomes are closely related to previous experiences of academic success (TDSB, 2013, Fact Sheet 3). Therefore greater attention to student engagement, school organization, academic tracking, and early access to positive educational experiences appear to be critical in enabling post-secondary access.

FIGURE 3*: GRADE 9 COHORT 2006-2011, POST-SECONDARY CATEGORY BY LANGUAGE



*All categories with less than 100 respondents are not reported.

Source: Toronto District School Board. (2013). The TDSB grade 9 cohort 2006-2011: Trend data Fact Sheet No. 1. Retrieved from www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/Gr9CohortFactSheetTrendData.pdf

FAMILY INCOME AND SPECIAL EDUCATION

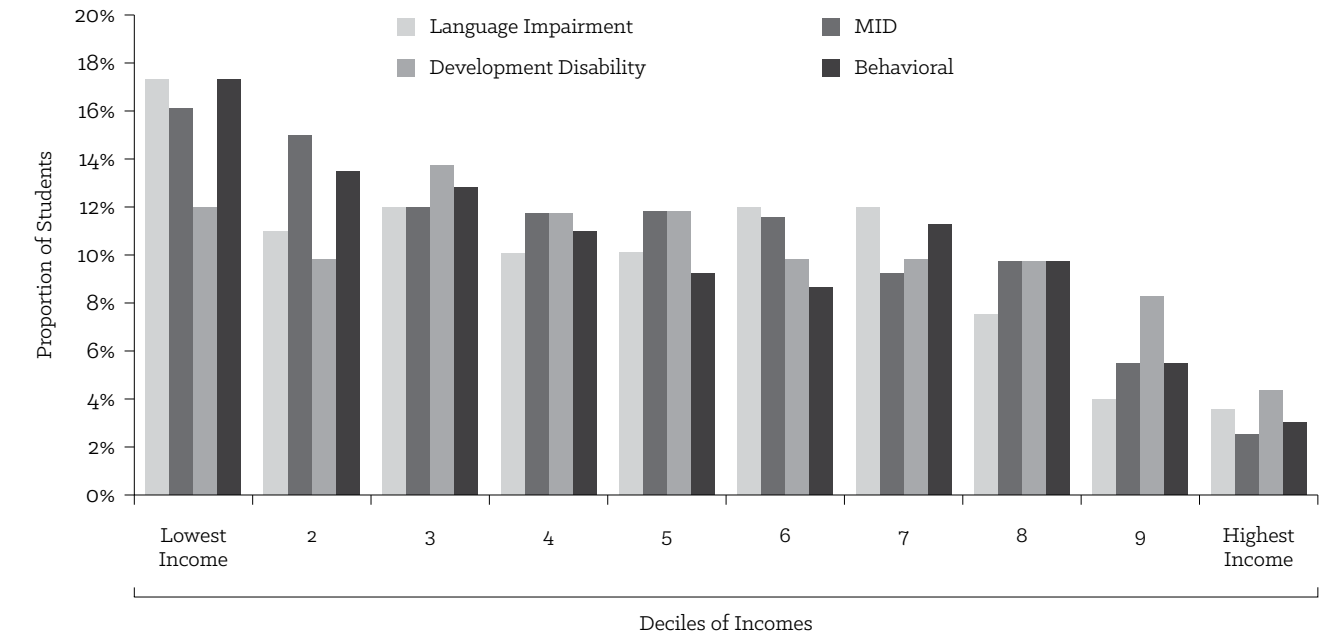
Family income has demonstrated to be highly correlated to academic outcomes. The family income variable employed in this analysis has been extracted from Statistics Canada through students' postal codes. Figure 4 shows the correlation between family income and the identification of one of

four special education exceptionalities: Language Impairment, Mild Intellectual Disability, Development Disability, and Behavioural Disorder. As demonstrated in Figure 4, income has an almost linear correlation with the identification of these four exceptionalities. These results demonstrate that students who were identified with a Language Impairment, Mild Intellectual Disability, Development Disability, or

Behavioural Disorder were more likely to come from families within lower income deciles and much less likely to come from families within higher income deciles (TDSB, 2010, p.

20). In light of these results, it is important to deconstruct perceptions of achievement and ability, and how they may be influenced by the experience of poverty or affluence.

FIGURE 4: SELECTED EXCEPTIONALITIES (EXCLUDING GIFTED) BY FAMILY INCOME



Source: Brown & Parekh. (2010). *Special education: Structural overview and student demographics* (Research Report No.10/11-03). Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board. Retrieved from www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/SpecEdStructuralOverviewStudentDemo.pdf

FIGURE 5: STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATION NEEDS ACROSS INCOME DECILES



Source: Brown & Parekh. (2010). *Special Education: Structural Overview and Student Demographics* (Research Report No. 10/11-03). Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board. Retrieved from www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/SpecEdStructuralOverviewStudentDemo.pdf

EXCEPTIONALITIES (INCLUDING GIFTED) AND INDIVIDUAL EDUCATION PLANS BY INCOME

Figure 5 also investigates the correlation of student identification across deciles of income. In this case, variables for students identified as having any exceptionality (excluding Gifted), students who have not been formally identified, but who have an Individual Education Plan (IEP), students who have not been identified nor have an IEP, and students formally identified as Gifted have all been run across deciles of income. The analysis in Figure 5 demonstrates a notable difference at either end of the income spectrum, showing how more students identified with exceptionalities (excluding Gifted) and students who only have an IEP had greater representation within the lower income deciles and a notably smaller representation within the higher income deciles. Students without any identification or IEP were equitably stratified across all income deciles.

However, students identified as Gifted revealed a starkly contrasting trend with 56% of students coming from the three highest income deciles in the TDSB (TDSB, 2010, p. 19). Again, this is an area where the conflation between privilege and perceptions of ability need to be critically explored.

PARENTAL PRESENCE AND ACHIEVEMENT

Closely tied to family income, parental presence has also demonstrated to have a relationship with academic achievement. In this analysis, living with both parents means that students live with two parents, but not necessarily within the same home. Living with one parent indicates that students only ever live with a single parent. An analysis of parental presence across achievement indicators, spanning Grades 7 & 8 until the Ontario Secondary School Literacy Test administered in Grade 10, demonstrated a consistent achievement gap across all achievement measures (see Figure 6). Overall, students who self-identified that they lived with two parents were more likely to encounter academic success compared to students who self-identified that they lived with one parent. These results necessitate further investigation into the resources available to parents living on their own and to look at how schools can accommodate any identified gaps.

PARENTAL EDUCATION AND ACHIEVEMENT

Parental education is an additional variable through which the TDSB can explore student achievement. Figure 7 demonstrates the correlation between mothers' level of education and the proportion of students scoring 'very low' on two domains (out of five) on the Early Development Index (EDI) in Senior

Kindergarten. The results illustrated in Figure 7 point to a relationship between the level of education attained by students' mothers and students' scores on the Early Development Index (assessment conducted in Senior Kindergarten). Of students whose mothers had only attained a high-school level education, 24% scored very low on two or more domains of the EDI. This proportion dropped to 15% for students whose mothers had a college level education, and to 9% for students whose parents had a university level education.

tional structure, and achievement will seek to inform policy makers and educationalists where and how interventions may be most effective.

ACKNOWLEDGE

I would like to acknowledge the skilled contributions of Lisa Newton and Robert S. Brown for their data analysis and the construction of the charts included in this article.

NOTES

1 "East Asian" is a TDSB category in which close to 80% of students are Chinese. The comparative category with Statistics Canada is Chinese.

REFERENCES

EDUCATION QUALITY AND ACCOUNTABILITY OFFICE (2012). First-Time Eligible Students, School Board Report, Toronto District School Board.

KIRBY, D. 2009. "Widening access: Making the transition from mass to universal post-secondary education in Canada." *Journal of Applied Research on Learning*, Vol. 2, pp. 1-17.

ONTARIO TRILLIUM FOUNDATION (2008). 2008 Community Profile - Ontario. Retrieved from www.otf.ca/en/knowledgeSharingCentre/resources/OntarioCommunityProfile.pdf

SINAY, E. (2010). Achievement gaps among student sub-groups in the Toronto District School Board (Internal Document). Toronto, Ontario, Canada: Toronto District School Board.

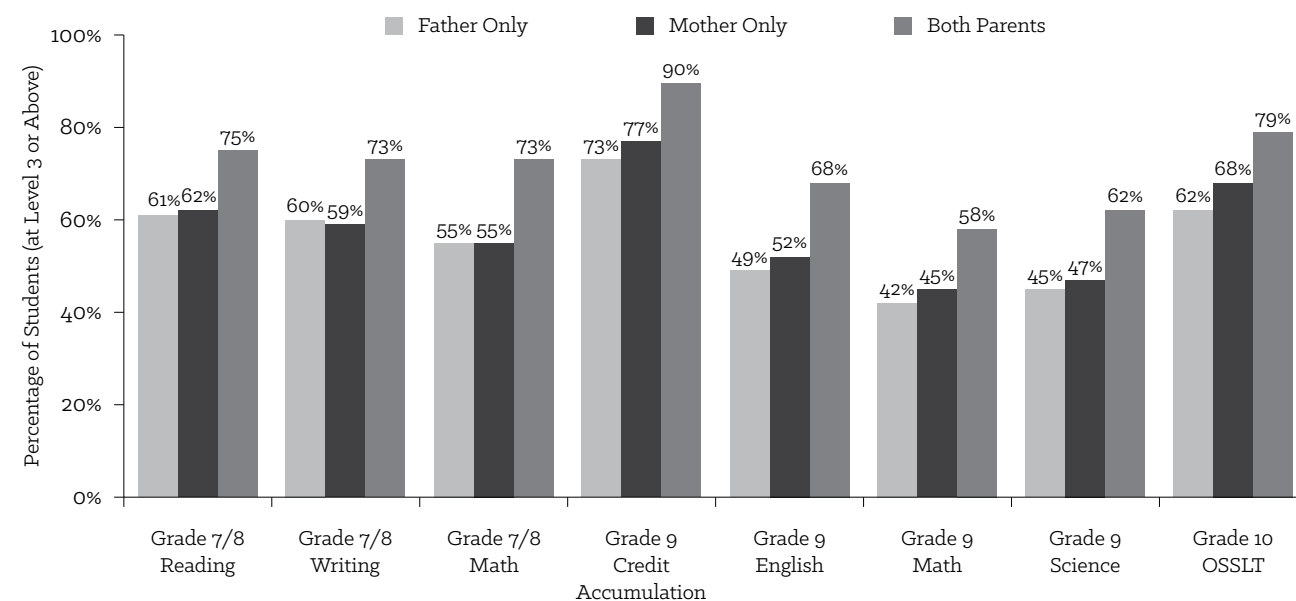
STATISTICS CANADA. 2007. Ontario (Code35) (table). 2006 Community Profiles. 2006 Census. Statistics Canada Catalogue no. 92-591-XWE. Ottawa. Released March 13, 2007. www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/index.cfm?Lang=E (accessed March 31, 2014).

STATISTICS CANADA (2008). Series 6 - Type of disability for adults and children with disabilities by province, 2001 and 2006, Retrieved from PALS survey data www.statcan.gc.ca/pub/89-628-x/2007003/4183120-eng.htm

STATISTICS CANADA (2010a). Visible minority groups, percentage distribution, for Canada, provinces and territories - 20% sample data. Retrieved from: www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-562/pages/page.cfm?Lang=E&Geo=PR&Code=01&Table=1&Data=Dist&StartRec=1&Sort=2&Display=Page

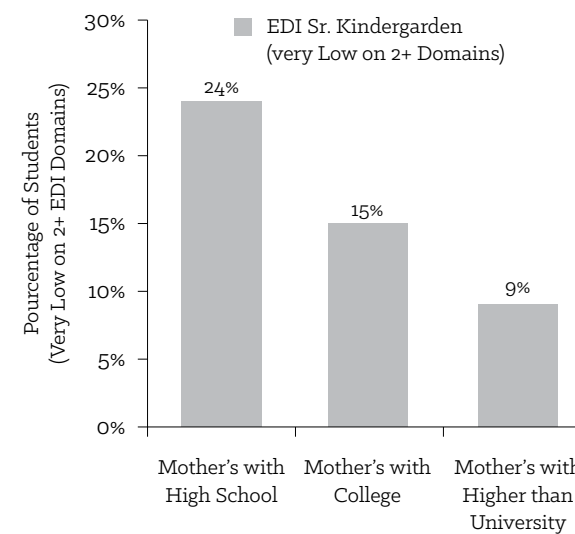
STATISTICS CANADA (2010b). Aboriginal identity population by age groups, median age and sex, percentage distribution for both sexes, for Canada, provinces and territories, and census metropolitan areas and census agglomerations - 20% sample data. Retrieved from: www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-558/pages/page.cfm?Lang=E&Geo=CMA&Code=35&Table=1&Data=Dist&Sex=1&Age=1&StartRec=1&Sort=2&Display=Page

FIGURE 6: ACHIEVEMENT RESULTS BY PARENTAL PRESENCE - GRADES 7 & 8, GRADE 9 AND GRADE 10 OSSLT, 2013



Source: Toronto District School Board Fact Sheet Grade 7 & 8 Achievement Outcomes, Issue 6, June 2013. Toronto District School Board Fact Sheet Secondary Success Indicators, Issue 1, June 2013. Toronto District School Board Fact Sheet Secondary Success Indicators, OSSLT, June 2013, and Research and Information Services, 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

FIGURE 7: MOTHER'S LEVEL OF EDUCATION ACROSS EDI RESULTS



Source: Sinay, 2010 as cited in "The 2010-11 Environmental Scan of the Toronto District School Board" (p. 75). Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/environmentalscan.aspx

CONCLUSION

Due to the rich data collected through the TDSB's assemblage of tools including the TDSB's Student and Parent Censuses, the possibilities for exploration are limitless. Of particular importance are the analyses that uncover trends in both student achievement and well-being indicating the potential of existing barriers to equitable educational opportunities. The forms of analyses enabled through the TDSB's data sources are an important first step towards developing strategies and interventions that address existing, and often historical, issues of structural justice. Through the thorough collection and publication of its findings, the TDSB has committed to the active identification and resolution of prevailing inequities. The TDSB has a uniquely diverse ethno-racial, linguistic, and cultural student population embedded within an economically stratified urban environment. Opportunities to investigate the relational intersections of identity, institu-

STATISTICS CANADA (2012) Focus on Geography Series, 2011 Census. Statistics Canada Catalogue no. 98-310-XWE2011004. Ottawa, Ontario. Analytical products, 2011 Census. Last updated October 24, 2012. Retrieved from www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/fogs-spg/Facts-pr-eng.cfm?Lang=Eng&GK=PR&GC=35

THOBANI, S. (2007). Exalted subjects: Studies in the making of race and nation in Canada. Canada: University of Toronto Press.

Toronto District School Board Fact Sheet Grade 3 & 6 Achievement Outcomes, Issue 5, September 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

Toronto District School Board Fact Sheet Grade 7&8 Achievement Outcomes, Issue 6, June 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

Toronto District School Board Grade 9 Cohort of 2006-2011: Graduation Rate Patterns, Fact Sheet No. 2, 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

Toronto District School Board Grade 9 Cohort of 2006-11: Post-Secondary Pathways, Fact Sheet No. 3, 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

Toronto District School Board Fact Sheet Secondary Success Indicators, Issue 1, June 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

Toronto District School Board Fact Sheet Secondary Success Indicators, OSSLT, June 2013. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/reportsmore/reportsearch.aspx?type=fact%20sheets

Toronto District School Board (2012). The 2010-11 Environmental Scan of the Toronto District School Board. Retrieved from www.tdsb.on.ca/aboutus/research/environmentalscan.aspx

Toronto District School Board Fact Sheet. (2013, issue 1). TDSB's Students and Families: Demographic Profile. Retrieved from: www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/2011-12CensusFactSheet1-Demographics-17June2013.pdf

Toronto District School Board. (2013b). The intersection of disability, achievement, and equity: A system review of special in the TDSB, Research Report, Toronto District School Board.

ONTARIO'S EQUITY AND INCLUSIVE EDUCATION STRATEGY

RUTH FLYNN is the Director of the Inclusive Education Branch, Ontario Ministry of Education. • **RUTH FLYNN** est directrice de la Direction de l'éducation inclusive du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

ABSTRACT Launched in 2009, Ontario's award winning Equity and Inclusive Education (EIE) Strategy aims to help the education community identify and address discriminatory biases and systemic barriers to support the achievement and well-being of all students. Parent engagement and character development are key components. When parents are involved in their children's education, children do better in school. Ontarians share a belief in the need to develop students' character and to prepare students for their role in society as engaged, productive, and responsible citizens. In an equitable system, factors such as race, gender and socio-economic status should not prevent students from achieving ambitious outcomes. The Strategy helps to foster an inclusive education system in which all students, parents and other members of the school community are welcomed and respected, and every student is supported and inspired to succeed in a culture of high expectations for learning. To improve outcomes for all students and in particular those at risk, all partners must work to identify and remove barriers and must actively seek to create the conditions needed for student success.

Canadians embrace multiculturalism, human rights, and diversity as fundamental values. However, there are ongoing incidents of discrimination in our society that require our continuing attention. Racism, religious intolerance, homophobia, and gender-based violence are still evident in our communities and – unfortunately – in our schools.

The strategy sets the vision and the course of action for a system-wide approach to diversity, inclusiveness and human rights in the education sector. Power dynamics are acknowledged, and the elimination of racism continues to be a major focus; however, the strategy provides a framework to assist publicly funded schools in their efforts to respond to the full range of needs within the education community. A key focus of the Strategy is to support boards and schools to embed the principles of equity and inclusive education in all operations and learning environments, for example, from school and board planning, policies and practices, curriculum and assessment, to extra-curricular activities, student discipline practices, parent and community engagement, to professional learning, hiring and succession planning practices. The EIE principles are also being embedded across Ontario Ministry of Education initiatives through interdivisional collaboration. For instance, all revised curriculum policy documents include a section on EIE and how this relates to the particular subject or discipline.

Realizing that boards, schools and our education partners are at different levels of engagement, the ministry has supported a phased-in implementation approach, building upon successful policy and practices including diverse partnerships with our stakeholders to help develop evidence informed tools, resources and training. A number of measures have been undertaken to assist boards, including comprehensive guidelines with templates and reflective

tools, and the funding of seven (EIE) Implementation Networks to support effective implementation at the local level. Every school board is a member of one of the networks. The networks share effective practices, develop new resources, build capacity and engage in collaborative learning opportunities. This article outlines some of the challenges and the opportunities that have characterized Ontario's approach.

RÉSUMÉ Lancée en 2009, la Stratégie ontarienne en matière d'équité et d'inclusion scolaire (EIS) a comme objectif d'aider le milieu de l'enseignement à identifier et aborder les préjugés et les barrières systémiques afin de promouvoir la réussite et le bien-être de tous les élèves. L'engagement des parents et le développement du caractère des élèves en sont des composantes importantes. Lorsque les parents s'impliquent dans l'éducation de leurs enfants, les enfants réussissent mieux à l'école. Les Ontariens estiment nécessaire que l'éducation développe la personnalité de chaque élève et prépare les élèves à devenir des citoyens engagés, productifs et responsables. Dans un système équitable, des facteurs tels que la race, le sexe et le statut socio-économique ne devraient pas empêcher les élèves d'atteindre leurs pleins potentiels. La stratégie ontarienne vise à promouvoir le développement d'un système éducatif inclusif où tous les étudiants, parents et autres membres du milieu scolaire se sentent accueillis et respectés, et où tous les étudiants sont soutenus et encouragés à faire de leur mieux dans un environnement où les attentes envers l'apprentissage sont élevées. Afin d'améliorer les résultats de tous les élèves, et surtout des élèves à risque, tous les partenaires doivent diriger leurs efforts afin de cerner et d'éliminer les barrières et s'impliquer activement dans l'établissement de conditions propices au succès des élèves.

Les Canadiens considèrent le multiculturalisme, les droits de la personne et la diversité comme étant leurs valeurs fondamentales. Cependant, les incidents discriminatoires continuent de se produire dans notre société et il est nécessaire de leur accorder une attention soutenue. Le racisme, l'intolérance religieuse, l'homophobie et la violence fondée sur le sexe sont très présents dans nos communautés et – malheureusement – dans nos écoles.

Cette stratégie définit la vision et le cadre d'action par lesquels aborder le secteur de l'enseignement au moyen d'une approche intégrée en matière de diversité, d'inclusion et de droits de la personne. Cette approche reconnaît l'existence des dynamiques du pouvoir et l'élimination du racisme demeure une de ces préoccupations principales; cependant, cette stratégie nous offre un cadre par lequel soutenir les écoles publiques dans leurs efforts de répondre à l'éventail complet des besoins du milieu de l'enseignement. Un des objectifs centraux de cette stratégie est de soutenir les commissions scolaires et les écoles afin qu'elles intègrent les principes de l'équité et de l'inclusion en matière d'éducation à travers toutes leurs interventions et les divers environnements d'apprentissage (p. ex. de la planification dans les écoles et les commissions, les politiques et les pratiques, les curriculums et les évaluations jusqu'aux activités parascolaires, aux pratiques disciplinaires des étudiants, à l'engagement parental et communautaire, aux pratiques concernant le perfectionnement professionnel, l'embauche et la succession). Les principes de l'EIS sont en processus d'intégration, a sein de collaborations intersectorielles, à travers les initiatives du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Par exemple, tous les documents révisés concernant les politiques sur les curriculums incluent une section sur l'EIS, qui décrit la façon dont celle-ci s'applique à un sujet ou à une discipline donnée.

Reconnaissant que les conseils scolaires, les écoles et leurs partenaires sont engagés à différents degrés dans la mise en œuvre de cette stratégie, le ministère a décidé d'adopter une approche graduelle, qui s'appuie sur les politiques et les pratiques efficaces, incluant les divers partenariats établis qui ont permis de développer des outils d'apprentissages, des ressources et des formations. Différentes mesures ont été prises afin d'assister les conseils scolaires, dont des guides et des outils réflexifs, ainsi que le financement de sept réseaux de mise en œuvre de l'EIS, visant à soutenir l'implantation de la stratégie au niveau local. Chaque conseil scolaire est membre de l'un de ces réseaux. Ces réseaux partagent les « bonnes pratiques », développent de nouvelles ressources, renforcent les capacités des acteurs et participent à des initiatives d'apprentissage collaboratif. Cet article décrit certains des enjeux et opportunités que comporte la stratégie ontarienne.

INTRODUCTION

Our children and youth are our most precious resource – they are the driving force behind everything that we do. Internationally, an equitable and inclusive education system is seen to be essential to supporting student success in a knowledge-based global economy.

Launched in 2009, Ontario's award winning¹ Equity and Inclusive Education (EIE) Strategy aims to help the education community identify and address discriminatory biases and systemic barriers to support the achievement and well-being of all students.

The Strategy helps to foster an inclusive education system in which:

- all students, parents, and other members of the school community are welcomed and respected; and,
- every student is supported and inspired to succeed in a culture of high expectations for learning.

Research shows that students who feel welcome and connected to school stay engaged and are more likely to succeed (EIE Strategy, 2009). In an increasingly diverse Ontario, this means fostering positive learning environments that support all students to feel engaged, included, and respected, and in which students see themselves reflected. Recent immigrants, children from low-income families, Aboriginal students, boys, and students with special education needs, however, are some of the groups that may be at risk of lower achievement (EIE Strategy, 2009).

In an equitable system, factors such as race, gender, and socio-economic status should not prevent students from achieving ambitious outcomes. To help close achievement gaps and improve outcomes for all students, and in particular students who are at risk, all partners must work to identify and remove barriers and must actively seek to create the conditions needed for student success. Equity and excellence go hand in hand.

Bullying, cyberbullying, racism, religious intolerance, homophobia, hate propaganda and gender-based violence – these are some of the issues that are still evident in our communities and, unfortunately, in our schools. Through the development of the EIE Strategy, it was recognized that our provincial policies must evolve to meet the challenges of a complex and ever evolving society. After extensive consultations with diverse stakeholders, it was clear that a system wide approach was needed.

EIE STRATEGY LAUNCH

Ontario's education system needed a provincial framework with combined commitment, energy and strategies to identify and remove the barriers to student success. Charged with this challenging mandate, the Inclusive Education Branch was established to develop and support effective implementation of the Strategy. Prior to the introduction of the Strategy in 2009, only 43 school boards reported having some form of equity policy and only 12 boards had some form of guideline on religious accommodation. Now all school boards have an EIE policy and a religious accommodation guideline in place.

The Strategy sets the vision and the course of action for a system-wide approach to diversity, inclusiveness and human rights in the education sector. Power dynamics are acknowledged, and the elimination of racism continues to be a major focus; however, publicly funded schools must also continue to increase their efforts to respond to the full range of needs within the education community.

The Strategy recognizes that several factors may intersect to create additional barriers for some students: these barriers, whether overt or subtle, intentional or unintentional need to be identified and addressed. What sets the Strategy apart is the concrete action items (many are ongoing) that were identified for the ministry, boards and schools at the outset, together with requirements outlined in Policy/Program Memorandum (PPM) 119, *“Developing and Implementing Equity and Inclusive Education Policies in Ontario Schools”* (updated April 2013). PPM 119 provides direction to boards in eight key areas designed to foster equitable and inclusive learning environments.

EIE STRATEGY IMPLEMENTATION

To put the Strategy into practice and assist boards in developing their EIE policies and religious accommodation guidelines, the ministry partnered with the Ontario Education Services Corporation (OESC). The OESC developed policy templates, customized for public, Catholic and French Language school boards, cooperatively working with all four education sectors, their legal firms, the Institute for Catholic Education, and the Ontario Human Rights Commission (OHRC). The templates, distributed to all boards free of charge, were adopted by many boards for their EIE policies and religious accommodation guidelines². This unprecedented cooperation set the stage for further collaborative initiatives. In addition to providing training and workshops at both the regional and provincial level, the OESC is currently developing an online compilation of board developed EIE tools and resources (in English and French). The OESC is also developing a framework for training, resources and professional learning that will help address

Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) issues in schools and boards.

The vision of the Strategy must be understood as a journey, not a destination. The Strategy and board EIE policies, therefore, were only the beginning of the implementation process. The Strategy is not one that, once developed, sits on a shelf; it identifies an ongoing process that must be embedded in a culture of continuous improvement. In keeping with their EIE policy, boards are to embed EIE principles - in other words applying an equity lens - to all operations and aspects of their learning environments, from their multi-year strategic plan, to employment, curriculum implementation and classroom instructional practices. Building upon existing mechanisms and successful practices utilized by boards, an EIE focus is to be applied to board and school improvement plans, SMART goals - Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Timely goals - and their cyclical review of policies, with this work highlighted in the Director's Annual Report to their local communities (PPM 119, 2013).

In 2012, the Education Act was revised (through the Accepting Schools Act) to provide clear legislative authority; every board is required by legislation to have an EIE policy.

PPM 119 and the guidelines have been revised to reflect these changes and remain current.

Shared and committed leadership at all levels is a key success factor. The commitment to equity in Ontario is cited as a "game changer" for school and system leaders in their efforts to improve the learning of all children and closing gaps in achievement between those groups of students who have always done well and those groups who have not.³⁷ EIE principles are actively being embedded in ministry initiatives, policies, programs, and practices; for example, the revised School Effectiveness Framework (SEF)⁴ identifies indicators for equity and inclusiveness at the school and board levels. *Aménagement linguistique*⁵ is in place to support our French-language school boards: it fosters the development of French-language and culture to support high levels of achievement for all French-language students. In addition, the policy statement and guidelines on the Admissions, Welcoming and Support of French-language students in Ontario focuses on the inclusion and support of all students with particular attention to newcomers and students from families in which French is not the language spoken at home.

The Ontario Leadership Framework (OLF) and the Board Leadership Development Strategy (BLDS), essential components of Ontario's Leadership Strategy⁶, support school and system leaders to foster positive, safe, respectful school climates and cultures. Throughout the curriculum development and review process, EIE is an important lens that is considered: all curriculum documents are reviewed from a bias and equity and inclusive education lens, by academic and equity experts,

before being released. The front of every revised curriculum policy document includes a section on EIE, highlighting the importance of EIE principles and showing the connections to that program area in order to help implement the curriculum in a way that students can see themselves reflected in what they are learning. For the first time in Ontario, the newly revised Social Sciences and Humanities Curriculum (Grades 9-12, 2013)⁷ includes courses in equity studies and gender studies that are being offered for the first time.

Realizing that boards, schools and our partners are at different levels of engagement, the ministry has supported a phased-in implementation approach, building upon successful policy and practices. A number of measures have been undertaken to assist boards from the release of comprehensive guidelines, containing templates and reflective tools, to the funding of seven (EIE) Implementation Networks to support effective implementation at the local level. Every school board is a member of one of the Networks. The Networks share effective practices, develop new resources, build capacity and engage in collaborative learning opportunities. Lauded by the members of the Minister's Partnership Table⁸, the EIE Networks are valued and seen to be a model of how to influence positive change across sectors. Diverse, cross-sector partnerships, whether they are new, enhanced or expanded, are essential; to forge valuable links, draw upon expertise (embracing an interdisciplinary approach) and experience to collaboratively seek solutions. This multi-pronged, results-oriented approach - where everyone has a role to play - was adopted from the onset, and continues.

This era of school and community relationships fostering partnerships is demonstrated by the ministry's collaborative work with the Ontario Human Rights Commission (OHRC) to jointly develop a new resource. *Supporting Bias-Free Progressive Discipline in Schools: A Resource Guide for School and System Leaders* (August 2013)⁹ will help foster a bias-free approach to progressive discipline, prevention, and early intervention practices to support positive behaviour among all students. To support implementation, Adobe Connect sessions were held in the fall of 2013 for boards as well as key stakeholders. Additional implementation supports are also being developed; for example, an "In-Conversation" paper is being developed to provide key leadership perspectives on how to effectively use this practical, user-friendly resource.

CHALLENGES AND OPPORTUNITIES

While there have been many challenges (e.g. racism, intersectionality) there have also been many opportunities. It is this attitude that has characterized Ontario's approach. The ministry recognizes that the scope and the dimensions of diversity are vast. For example, in terms of diversity, 27% of Ontario students are born outside of Canada and 20% are visible

minorities. Toronto, the largest city in Ontario, is one of the most diverse cities in the world¹⁰. In addition to English and French, the 2011 National Household Survey estimated more than 200 languages as mother tongue¹¹.

The issues themselves (e.g. racism, homophobia) and the intersectionality of these issues are by their nature sensitive - many are contentious and complex - as evidenced by the emergence of competing rights. These issues could not be ignored and served as an impetus for the release of the Strategy. The ministry understood the ramifications if we did not seek to deal with these challenges facing the education sector and the potential impact on our society.

While a system-wide approach was needed, it was clear that "cookie cutter" solutions would not work. Instead, local solutions needed to be found in the context of a comprehensive provincial framework, arrived at collectively with diverse stakeholders at all levels. For those who did not know where to begin, the ministry provided leadership using the excellent work that resulted in the issuing of the original PPM 119 in 1993 as a basis. We have expanded upon this work, while maintaining an anti-racism focus, to reflect the emerging issues and the complex needs of our rapidly changing, dynamic society. We were able to draw on the valuable advice from an ad hoc Equity Roundtable convened by the Minister of Education, comprised of experts and practitioners in the field to support the development of the Strategy and its accompanying documents. As we have moved forward, we are now benefitting from the ongoing collaborative relationships that have been established and the advice of the multi-disciplinary Accepting Schools Expert Panel which includes academics and respected practitioners¹². The Strategy is embedded in Ontario's comprehensive action plan which focuses on a whole school approach that involves all partners to foster safe, inclusive and accepting learning environments.

In the beginning, there were some who viewed the Strategy as "Toronto-centric". They did not feel that it applied to their local situation. We also heard concerns that the Strategy would only recognize multiculturalism and that it would not go far enough to deal with difficult issues such as racism. We have seen a shift in these perceptions as a result of the excellent work that has been done and is continuing in schools, boards and at the ministry. While multiculturalism is recognized and celebrated, the challenging, "hard" issues (e.g. racism, homophobia) together with stereotypes, discriminatory biases and systemic barriers, are being identified and addressed. There is a realization that these issues are incredibly complex and that several factors may intersect to create additional barriers for students¹³. There is also a realization that these issues are not going to go away - they must be dealt with in order to support our students to reach their full potential.

Applying an equity lens to the work that we do is seen to be not only relevant but essential. Research shows that inclu-

sive settings provide optimal learning environments for all students¹⁴. There is a renewed emphasis on prevention and early intervention. Boards are benefitting from anti-racism and human rights training; many are proactively approaching the Ontario Human Rights Commission seeking their input to help ensure that their processes are fair, equitable and transparent. Boards that showed initial resistance now acknowledge the need and value of the Strategy and are actively supporting it, for example by forming their own equity committees to further advance implementation.

The Strategy has provided a safe and open platform to bring challenging issues forward; collaboratively working with our partners utilizing a cross disciplinary approach to discuss and share strategies, evidence-informed practices and most importantly, collectively implement solutions. The EIE Networks have been highly effective in this regard; helping to build capacity within the sector by mobilizing and transferring knowledge including evidence informed strategies to identify and address discriminatory biases and systemic barriers to support student achievement and well-being.

The release of the Strategy has led to a growing network of partnerships that are forging valuable links between the government and the communities it serves. New partnerships have been formed with organizations such as the Antiracist Multicultural Educators Network of Ontario, Centre ontarien de prévention des agressions, the Canadian Race Relations Foundation, the Harmony Movement, the Canadian Centre for Diversity and the Ontario Multi-faith Council. The portfolio of evidence informed tools and resources that have been developed by the ministry, boards and our partners is unprecedented and continues to grow. International delegations, many from high performing jurisdictions, are coming to Ontario to learn about our work. Extensive outreach has been undertaken to extend our sphere of influence beyond the traditional educational realm to affect transformative change. For example, to date workshops have been provided to over 4,000 cadets at the Ontario Police College.

To realize long term, sustainable improvements across Ontario's education system, the focus is to support deeper implementation of the Strategy. For example, the ministry has partnered with the Council of Ontario Directors of Education (CODE) to work with boards to develop a performance assessment rubric, including benchmarks and indicators that reflect the goals of the EIE Strategy. The rubric will enable schools/boards to assess the implementation of their EIE policies and identify strengths/gaps to inform ongoing implementation.

The Enhanced Teacher Education Program will expand teacher pre-service to four semesters and include mandatory core content on teaching diverse populations and tailoring teaching methods to each student. The mandate of the Inclusive Education Branch itself has been expanded to include parent and community engagement and character education,

which are essential elements of the Strategy. A range of new and innovative initiatives continue to support deeper implementation of the Strategy: for example, The Centre for Urban Schooling (University of Toronto) is engaged in a pilot project with participating schools to develop culturally relevant and responsive teaching e-learning modules to help teachers incorporate these principles into their instructional practice.

GOING FORWARD

While much has been accomplished, there is more that needs to be done. We are continuing our journey, entering the next phase of the Strategy, renewing the ministry's commitment and identifying next steps in implementation.

Since Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy was first published in 2009, a renewed vision for education has been established, which builds on the system's three priorities of: increasing student achievement, closing gaps in student achievement and increasing public confidence in publicly funded education. It encompasses these goals and reaches deeper and broader, raising expectations both for the system and for the potential of children and students.

The renewed goals for education are:

- **Achieving Excellence:** Children and students of all ages will achieve high levels of academic performance, acquire valuable skills and demonstrate good citizenship. Educators will be supported in learning continuously and will be recognized as among the best in the world;
- **Ensuring Equity:** All children and students will be inspired to reach their full potential, with access to rich learning experiences that begin at birth and continue into adulthood;
- **Promoting Well-Being:** All children and students will develop enhanced mental and physical health, a positive sense of self and belonging, and the skills to make positive choices;
- **Enhancing Public Confidence:** Ontarians will continue to have confidence in a publicly funded education system that helps develop new generations of confident, capable and caring citizens¹⁵.

The Strategy recognizes that an equitable, inclusive education system is one in which all students, parents, and other members of the school community are welcomed and respected, and every student is supported and inspired to succeed in a culture of high expectations for learning¹⁶.

*“The increasingly rich diversity of our student population is not a problem, but rather an opportunity that benefits all learners in a classroom community”.*²⁰

Embracing diversity and moving beyond tolerance and celebration to inclusivity and respect will help us reach our goal of making Ontario's education system the most equitable in the world.

Everyone in our publicly funded education system — regardless of background or personal circumstances — must feel engaged and included. Realizing the promise of our diversity is a continuous process grounded in actively respecting and valuing the full range of our differences. As Ontario strives to achieve excellence, we will continue to strengthen our focus to provide our students with every opportunity to succeed and reach their full potential.

NOTES

¹ “Excellence in Diversity Education Award”, January 2011, Canadian Intercultural Dialogue Centre, Intercultural Dialogue Institute, Canadian Race Relations Foundation's National Award of Excellence 2010, Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy, Parents Reaching Out (PRO) Grants recognized as an effective practice among 20 top performing school systems (November 2010, McKinsey & Company report).

² OESC templates - www.oesc-cseo.org/English/equityInclusivity.html

³ Leithwood, Ken, Langan, L., & Hoshizaki, W. (2010). Leading the Future: A Project of the Directors of Education in Southwest Ontario, Final Report (Final Report). Institute for Education Leadership, p.5.

⁴ www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/framework.html

⁵ www.edu.gov.on.ca/eng/document/policy/linguistique/guide/

⁶ www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/index.html

⁷ www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/sstudies.html

⁸ www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/partnership/

⁹ www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/SupportResGuide.pdf

¹⁰ OECD, Strong Performers and Successful Reformers in Education: Lessons from PISA for the United States, 2011

¹¹ www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-eng.cfm#a5

¹² Accepting Schools Expert Panel- www.edu.gov.on.ca/eng/parents/safe-schools.html

¹³ Ontario. Ministry of Education. (2009). Equity and Inclusive Education in Ontario Schools: Guidelines for Policy Development and Implementation Toronto: Author. Page 6

¹⁴ Banks, J.A. (Ed.). (2012). Encyclopedia of diversity in education (Vol.2). Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. p. 1150.

¹⁵ Ontario Ministry of Education. (2014) Achieving Excellence: A renewed Vision for Education in Ontario, p.3.

¹⁶ Hattie, J (2008) Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement, p.70, 238.

¹⁷ Campano, G (2007). Honouring student stories. Educational Leadership, 65(2), p. 49.

REFERENCES

Ontario Human Rights Commission (OHRC). Ontario Human Rights Code. R.S.O. 1990, c. H19. Available at www.OHRC.on.ca, or www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_90h19_e.htm

Ontario Human Rights Commission (OHRC). (1996). Policy on creed and the accommodation of religious observances. Available at www.OHRC.on.ca.

Ontario Ministry of Education and Ontario Human Rights Commission (OHRC) (2013) - Supporting Bias-Free Progressive Discipline in Schools: A Resource Guide for School and System Leaders.

Ontario Ministry of Education. Education Act. Available at: www.e-laws.gov.on.ca/html/statutes/english/elaws_statutes_90e02_e.htm

Ontario Ministry of Education. (2005). Ontario's Aménagement linguistique policy for French-language education. Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education. (2007). English language learners / ESL and ELD programs and services: Policies and procedures for Ontario elementary and secondary schools, Kindergarten to Grade 12. Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education. (2008). Reach every student: Energizing Ontario education. Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education (2009). Policy Statement and Guidelines on the Admissions, Welcoming and Support of French-language Students in Ontario, Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education. (2013) Policy/program memorandum no. 119: Developing and implementing equity and inclusive education policies in Ontario schools. Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education. (2009). Realizing the promise of diversity: Ontario's equity and inclusive education strategy. Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education. (2009). Equity and Inclusive Education in Ontario Schools: Guidelines for Policy Development and Implementation Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education (2013). The Ontario Curriculum Grades 9 to 12 –Social Science and Humanities. Toronto: Author.

Ontario Ministry of Education (2014). Achieving Excellence: A Renewed Vision for Education in Ontario. Toronto: Author.

Institute for Education Leadership (IEL) (2013), Ontario's Leadership Framework: A School and System Leader's Guide to Putting Ontario's Leadership Framework into Action. Toronto: Author.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

(2008). Inclusive education: The way of the future. UNESCO International Conference on Education, November 25–28. Geneva: Author

LE CADRE DE RÉFÉRENCE POUR L'ACCUEIL ET L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION AU QUÉBEC¹: UN OUTIL NOVATEUR ET PRATIQUE

JULIE LAROCHELLE-AUDET est doctorante en éducation à l'Université de Montréal. • JULIE LAROCHELLE-AUDET is a Doctorate student in Education at the University of Montreal.

ISABELLE ANNE BECK travaille au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. • ISABELLE ANNE BECK works at the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (Québec).

RÉSUMÉ Plus de 15 ans après sa publication, les principes de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) continuent d'encadrer l'action ministérielle et d'influencer le milieu scolaire autour du savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. L'évolution des populations scolaires, la régionalisation de l'immigration et, de manière générale, les engagements récemment renouvelés du Québec en matière de persévérance et de réussite scolaires pour tous appellent cependant à raviver l'action du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à cet égard. De plus, l'observation de disparités dans la compréhension et l'organisation de services destinés aux élèves issus de l'immigration dans les commissions scolaires laisse entrevoir la nécessité de diffuser des orientations et des informations claires menant à des pratiques équitables. Il faut notamment rejoindre et outiller le personnel des commissions scolaires et des écoles où la présence d'élèves issus de l'immigration est plus récente (McAndrew, 2011). C'est dans ce contexte que la Direction des services aux communautés culturelles du MELS a élaboré le *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Cet article présente les fondements et les objectifs de ce cadre, ainsi qu'un survol du contenu de ses premiers fascicules. Les aspects novateurs de cet outil sont également mis de l'avant.

Les élèves issus de l'immigration représentent aujourd'hui près du quart de l'ensemble des élèves du Québec, et leur présence est de plus en plus marquée à l'extérieur de l'île de Montréal (MELS, 2013a). Depuis l'adoption de la Charte de la langue française, couramment appelée la « loi 101 », les élèves issus de l'immigration sont majoritairement concentrés dans les écoles des commissions scolaires francophones. Le cadre de référence est donc principalement destiné au personnel du milieu scolaire francophone, qu'il entend informer, soutenir et outiller pour la mise en place et l'organisation des services destinés à ces élèves, la promotion de l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique et la prise en compte des élèves plus vulnérables, comme les réfugiés ou les élèves ayant accumulé un grand retard scolaire. Prenant appui sur la recherche, il affirme l'importance de la mise en place d'interventions basées sur les valeurs d'égalité, d'équité et d'inclusion et propose des pistes d'action concrètes pour y parvenir.

Le *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* a été conçu sous la forme d'une série de fascicules pour en permettre la publication de façon échelonnée, en fonction de l'évolution

des besoins des milieux et des enjeux liés à l'accueil et à l'intégration des élèves issus de l'immigration. Les quatre premiers fascicules, diffusés en janvier 2014, portent chacun sur un aspect spécifique de l'accueil et de l'intégration des élèves issus de l'immigration. Le premier fascicule, *Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*, offre un bref portrait des élèves issus de l'immigration, des services qui leur sont offerts et du soutien apporté par le MELS au milieu scolaire à cet égard. Le deuxième, *Organisation des services*, vise à favoriser une meilleure compréhension des services et à soutenir le milieu scolaire dans leurs choix organisationnels au regard de l'intégration des élèves issus de l'immigration. Le troisième, *Protocole d'accueil*, vise à soutenir le milieu scolaire dans la mise en place d'une démarche structurée d'accueil qui leur permettra d'orienter les élèves nouvellement arrivés vers les services les plus appropriés à leur situation. Le dernier fascicule élaboré, *Partenariat – École, famille et communauté*, propose aux établissements scolaires quelques pistes d'intervention qui favorisent la création de liens avec la famille et l'ouverture à la diversité culturelle. D'autres fascicules sont actuellement en élaboration, dont un sur l'éducation interculturelle au sein des établissements scolaires.

ABSTRACT More than 15 years after publication, the principles from the *Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) continue to inform the actions of the Ministry and to influence the school milieu regarding how to live harmoniously in a francophone, democratic and pluralistic society. Changing school populations, the regionalization of immigration and, in general, Quebec's recent commitments toward student retention and academic success have put pressure on the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) to renew its actions. A lack of understanding and organization of school boards' services for students from immigrant backgrounds suggest in addition that there is a need to issue guidelines and clear information leading to fair practices. Furthermore, staff working in school boards and schools where students with an immigrant background are a relatively new phenomenon and where support needs are important must be reached out to and given the appropriate tools (McAndrew, 2011). Taking that into consideration, the MELS's Direction des services aux communautés culturelles published in 2014 the *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* (a frame of reference for welcoming and integrating students with an immigrant background in Quebec). This article examines the frame of reference's foundations and goals, and presents an overview of the content found in its initial booklets; its innovative features will also be highlighted.

Students with an immigrant background currently represent close to a quarter of all students in Quebec, and their number is quickly rising outside the island of Montreal (MELS, 2013a). Since the adoption of the *Charter of the French Language*, most commonly known as “Bill 101,” the majority of students with an immigrant background have been enrolled in French schools. Consequently, the frame of reference is mainly intended for staff of the French education community. Its purpose is to inform and support them, and give them tools to develop and implement services for those students, to promote openness to cultural and linguistic diversity, and to identify and help vulnerable students such as refugees or students who have fallen severely behind in their studies. Based on research, the document reiterates the importance of the implementation of equality, equity and inclusion-based interventions and recommends concrete action plans to achieve that.

The frame of reference was first published as a series of booklets so as to facilitate a progressive distribution that takes into account the communities' evolving needs and the issues that arise when welcoming and integrating students with an immigrant background. The four first booklets were distributed in January 2014, and each focused on a specific topic related to welcoming and integrating students with an immigrant background. The first booklet, *Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*, contained a brief description of students with an immigrant background, a summary of the services available to them, and the support services offered by the MELS to the education community. The second booklet, *Organisation des services*, clarified what exactly the various services provide and offered support to the education community for making organizational choices about the integration of students with an immigrant background. The third booklet, *Protocole d'accueil*, aimed to support the education community by implementing a structured welcoming approach to guide newly-arrived students toward the most appropriate services. The last booklet, *Partenariat – École, famille et communauté*, recommended some intervention options for schools which aim to facilitate relationships with families and open-mindedness toward cultural diversity. Other booklets are currently being created, including one on intercultural education within schools.

INTRODUCTION

Plus de 15 ans après sa publication, les principes de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) continuent d'encadrer l'action ministérielle et d'influencer le milieu scolaire autour du savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste. L'évolution des populations scolaires, la régionalisation de l'immigration et, de manière générale, les engagements récemment renouvelés du Québec en matière de persévérance et de réussite scolaires pour tous appellent cependant à raviver l'action du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) à cet égard. De plus, l'observation de disparités dans la compréhension et l'organisation des services destinés aux élèves issus de l'immigration dans les commissions scolaires laisse entrevoir la nécessité de diffuser des orientations et des informations claires menant à des pratiques équitables. C'est dans ce contexte que la Direction des services aux communautés culturelles du MELS a diffusé en janvier 2014 les premiers fascicules du *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. Cet article présente les fondements et les objectifs du Cadre ainsi qu'un survol du contenu de ses premiers fascicules. Les aspects novateurs de cet outil sont également mis de l'avant.

ÉTAT DE LA SITUATION

Depuis la fin des années 1990, le portrait des élèves issus de l'immigration au Québec a évolué de manière considérable, en nombre et en diversité. Les élèves issus de l'immigration représentent aujourd'hui plus du quart de l'ensemble des élèves du Québec, et leur présence est de plus en plus marquée à l'extérieur de l'île de Montréal. Entre les années scolaires 1998-1999 et 2010-2011, la proportion d'élèves issus de l'immigration fréquentant des écoles situées sur l'île de Montréal est passée de 66 à 56 % et leur nombre en dehors de la région métropolitaine de Montréal² est passé de 22 000 à près de 40 000 (MELS, 2013a). Sous l'effet de la stratégie de régionalisation de l'immigration du gouvernement du Québec, plusieurs élèves réfugiés, dont un certain nombre ont un grand retard scolaire³, sont amenés à fréquenter des écoles situées hors de l'île de Montréal. Par ailleurs, depuis l'adoption de la Charte de la langue française en 1977, couramment appelée la « loi 101 », la quasi-totalité des nouveaux arrivants inscrits à la formation générale des jeunes fréquente une école d'une commission scolaire francophone. En 1971-1972, seulement 14,6 % des élèves allophones⁴ étudiaient en français, tandis que cette proportion atteignait 85,4 % en 2010-2011 (MELS, 2012 : 2).

La proportion d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français est aussi en forte augmentation. Elle est passée de 9 à 15 % pour l'ensemble des commissions scolaires franco-

phones québécoises et de 40 à 52 % sur l'île de Montréal entre 1998-1999 et 2009-2010 (MELS, 2013a : 3). Néanmoins, en raison des choix de sélection du Québec en matière d'immigration, environ la moitié des élèves immigrants inscrits pour la première fois dans une école francophone en 2009-2020 pouvait entreprendre ou poursuivre leurs études sans avoir recours à des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français.

Les analyses sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration indiquent par ailleurs que les élèves immigrants nés à l'extérieur du pays ne réussissent pas à obtenir un diplôme d'études secondaires dans des proportions comparables aux autres élèves, d'une manière plus marquée pour certains groupes au regard, par exemple, de leur parcours migratoire ou leur statut socioéconomique (McAndrew, Ledent et Murdoch, 2011). Seulement 48 % des élèves immigrants, de première génération⁵, obtiennent leur diplôme d'études secondaires dans les sept années suivant leur entrée au secondaire, contrairement à 70 % chez l'ensemble des élèves (MELS, 2008).

De nombreuses commissions scolaires et écoles sont donc confrontées à un défi relativement nouveau, pour lequel elles n'ont souvent qu'une expertise limitée, soit celui de mettre en place des services appropriés pour ces élèves et d'assurer ainsi des chances de réussite scolaire égales à l'ensemble des élèves. Plus encore, des disparités au niveau de la réussite scolaire de ces élèves et de l'offre de services leur étant destinée ont mis en évidence la nécessité pour le MELS de proposer des pistes d'intervention visant une meilleure prise en compte des réalités et besoins des élèves et une adaptation des pratiques au sein des écoles.

LES FONDEMENTS, LES OBJECTIFS ET L'ASPECT NOVATEUR DU CADRE DE RÉFÉRENCE

Arrimé aux valeurs et aux orientations de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998) et prenant appui sur la recherche, le Cadre de référence propose des orientations pratiques pour la mise en œuvre d'interventions basées sur des valeurs d'égalité, d'équité et d'inclusion, dans le but de soutenir la persévérance et la réussite des élèves issus de l'immigration et de contribuer au développement d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste.

Le Cadre de référence se veut à la fois un outil d'information, de réflexion et d'action pour la mise en place et l'organisation des services destinés à ces élèves, la promotion de l'ouverture à la diversité culturelle et linguistique et la prise en compte des élèves plus vulnérables, comme les réfugiés ou les élèves ayant accumulé un grand retard scolaire. Il est d'abord destiné

au personnel du milieu scolaire francophone, qui accueille la plus large part des élèves issus de l'immigration. Conçu sous la forme d'une série de fascicules, son format permet en outre une utilisation simplifiée ainsi qu'une publication échelonnée en fonction de l'évolution des besoins des milieux et des enjeux liés à l'accueil et à l'intégration des élèves issus de l'immigration.

Les premiers outils développés par le MELS se sont davantage concentrés sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, en visant trois objectifs spécifiques :

- Favoriser, au sein de la communauté éducative, une compréhension commune des processus liés à l'intégration des élèves issus de l'immigration
- Identifier et comprendre les facteurs qui favorisent l'apprentissage du français et l'intégration scolaire et sociale des élèves
- Soutenir les intervenants scolaires dans l'organisation des services aux élèves issus de l'immigration.

UN APERÇU DES PREMIERS FASCICULES

Les quatre premiers fascicules, diffusés en janvier 2014, portent chacun sur un aspect spécifique de l'accueil et de l'intégration des élèves issus de l'immigration. D'autres fascicules sont actuellement en préparation, dont un portant plus spécifiquement sur l'éducation interculturelle au sein des établissements scolaires.

Le premier fascicule, *Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire*, offre un bref portrait des élèves issus de l'immigration, des services qui leur sont offerts et du soutien apporté par le MELS au milieu scolaire à cet égard. Le deuxième, *Organisation des services*, vise à favoriser une meilleure compréhension des services et à soutenir les commissions scolaires et les établissements d'enseignement dans leurs choix organisationnels au regard de l'intégration des élèves issus de l'immigration. Le troisième fascicule, *Protocole d'accueil*, entend soutenir les commissions scolaires et les établissements d'enseignement dans la mise en place d'une démarche structurée d'accueil qui leur permettra d'orienter les élèves nouvellement arrivés vers les services les plus appropriés à leur situation (voir la section « Un outil pratique »). Il est accompagné d'outils qui visent à soutenir les milieux dans l'analyse des besoins des élèves. Le dernier fascicule diffusé, *Partenariat – École, famille et communauté*, propose aux établissements scolaires quelques pistes d'intervention qui favorisent la création de liens avec la famille et l'ouverture à la diversité culturelle. Il est par exemple suggéré de présenter un environnement visuel inclusif reflétant la diversité de l'établissement, d'adapter les communications aux besoins des parents nouvellement arrivées ou encore de mettre sur pied un comité rassemblant

des enseignants offrant des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des enseignants de classes ordinaires pour se pencher sur l'accueil des élèves immigrants nouvellement arrivés.

UN OUTIL D'INFORMATION ET DE RÉFLEXION

Dans l'objectif de soutenir le développement d'établissements scolaires ouverts à la diversité et de pratiques équitables et inclusives, le Cadre de référence entend d'abord répondre à des besoins de connaissances des milieux ainsi qu'à alimenter une réflexion sur leur propre offre de services. Il met de l'avant certaines approches éducatives soutenues par la recherche qui ont comme finalité la réussite de tous les élèves, lesquelles pourront par la suite être traduites en pistes d'action concrètes par les commissions scolaires et les établissements d'enseignement.

Il fournit de l'information factuelle récente sur la présence et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration dans le réseau scolaire québécois, dont ceux ayant recours aux services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français ou encore ceux étant plus vulnérables. Il rappelle également les différentes modalités de financement du MELS pour l'apprentissage du vivre-ensemble et l'accueil et l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, ainsi que les ressources auxquelles les commissions scolaires ont accès, tant pour les élèves que pour la formation continue du personnel scolaire.

L'une des orientations du Cadre est aussi d'éclairer les milieux sur les différentes modalités de services possibles, selon leurs réalités propres, et de favoriser une compréhension commune de l'ensemble des services pouvant être offerts aux élèves issus de l'immigration, soit les services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, les services de soutien pour les élèves issus de l'immigration, les services complémentaires et le soutien additionnel, de même que de leur complémentarité.

UN OUTIL PRATIQUE

Bien qu'il ne soit pas prescriptif, le Cadre de référence espère susciter la mise en œuvre d'actions concrètes dans les milieux. Il se veut donc un outil d'accompagnement, modulable selon la diversité des contextes éducatifs.

L'une des pistes d'action les plus novatrices proposée dans le Cadre de référence est le Protocole d'accueil (voir la figure 1), une démarche structurée, mais adaptable par les milieux, qui met en perspective les différentes étapes de l'accueil des élèves immigrants nouvellement inscrits à l'école québécoise.

Il a comme objectif d'outiller les intervenants scolaires en vue de soutenir l'accueil des élèves et de leur famille, de faciliter leur orientation vers les services les plus appropriés à leur situation et enfin d'éviter les préjudices pouvant résulter d'un manque de renseignements sur les acquis scolaires des élèves (De Koninck et Armand, 2012). Il permet de tracer un premier profil de l'élève, en rassemblant des renseignements sur l'histoire familiale et migratoire, l'évolution globale de l'élève, son développement langagier, son parcours et sa réussite scolaires, ses habiletés, ses talents particuliers et ses champs d'intérêt. Ces renseignements doivent être non seulement recueillis, mais aussi transmis entre les différents intervenants scolaires et servir à fournir une information adaptée aux élèves et à leurs parents.

De manière globale, le Protocole d'accueil inclut normalement l'inscription de l'élève, son entrevue initiale, son évaluation langagière en français et l'utilisation de l'outil diagnostique pour les élèves qui sont potentiellement en situation de grand retard scolaire, mais d'autres types d'évaluation peuvent s'y ajouter selon les parcours et les expériences des élèves. Des outils, disponibles en ligne, pour réaliser l'entrevue initiale et l'évaluation initiale des compétences langagières en français sont également proposés aux commissions scolaires et aux établissements d'enseignement responsables de l'accueil. Des conseils pour l'organisation d'un accueil de qualité des élèves et de leurs parents sont aussi donnés.

Le rapprochement avec les familles et l'établissement d'un réel dialogue constituent par ailleurs l'une des orientations du Cadre de référence, notamment afin de favoriser leur participation à la vie de l'école et leurs liens avec le personnel scolaire, de se familiariser avec le système d'éducation québécois et de suivre le cheminement de leurs enfants. Afin d'y parvenir, les milieux scolaires sont par exemple invités à utiliser les services d'intervenants communautaires scolaires interculturels, qui agissent à titre d'agent de liaison entre l'école, les élèves et les familles, et des services d'interprétariat.

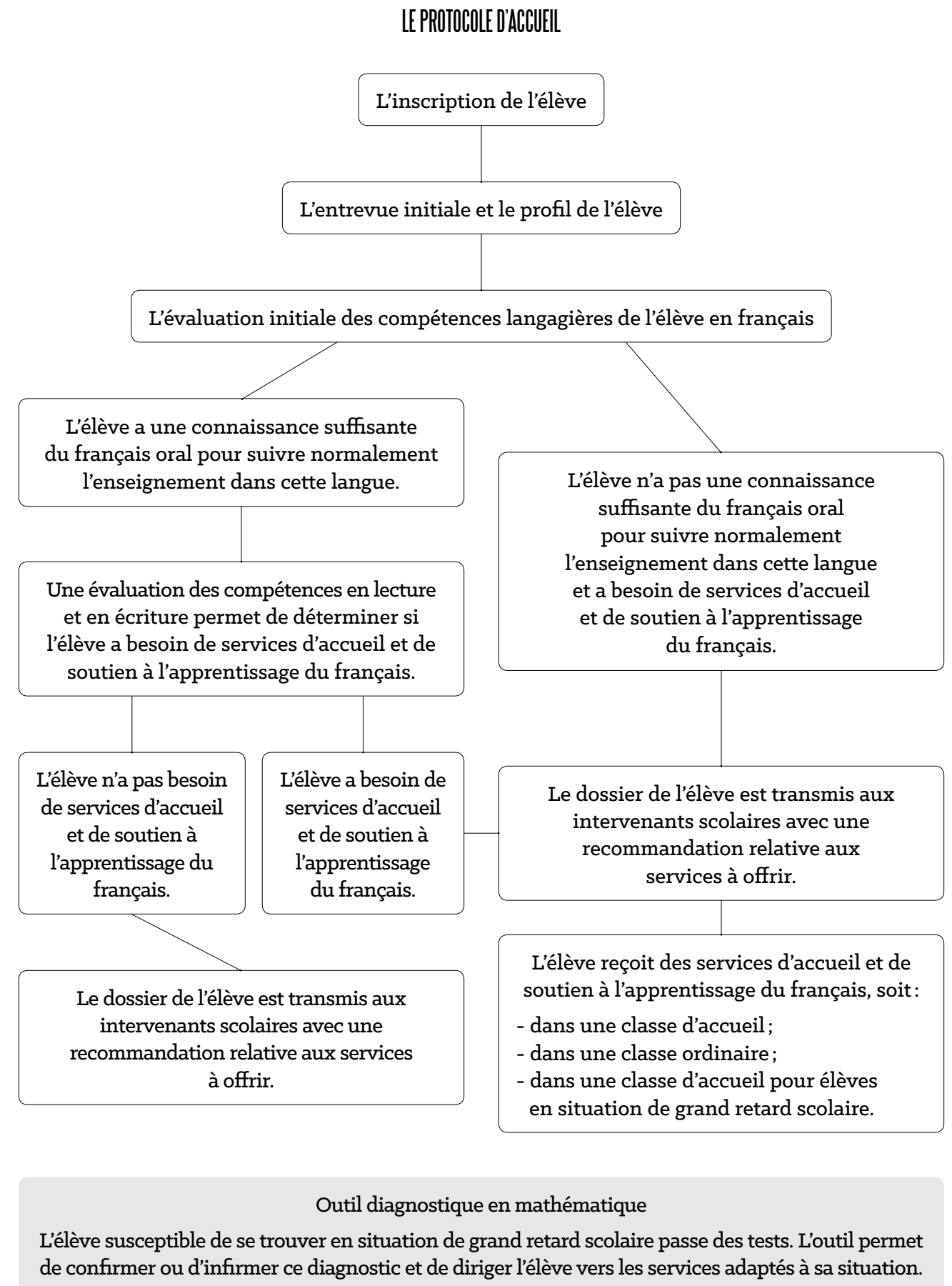
Le Cadre met également en perspective la responsabilité partagée entre tous les acteurs du milieu scolaire afin de faire de l'école un milieu ouvert à la diversité culturelle et de favoriser l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration. Il est par exemple recommandé de reconnaître le travail et le savoir-faire des partenaires et des organismes travaillant à différents égards auprès des élèves issus de l'immigration et de leur famille et de miser davantage sur la formation continue du personnel scolaire, en matière d'enseignement du français langue seconde et du développement d'une compétence interculturelle.

Le Cadre de référence propose enfin différentes pistes d'action pour favoriser le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration. On retrouve par exemple des mesures concrètes pouvant faciliter les transitions des élèves entre les différents ordres d'enseignement ou encore entre la classe

d'accueil et la classe ordinaire, de même qu'une liste de conditions gagnantes à mettre en œuvre afin que les élèves bénéficient pleinement des différents modèles de services d'accueil et d'intégration.

CONCLUSION

Dans un souci de réussite pour tous les élèves et selon des principes d'égalité, d'équité et d'inclusion, la Direction des services aux communautés culturelles du MELS a entrepris la diffusion du *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* dans les commissions scolaires francophones qui sont appelées, de par la Loi sur l'instruction publique⁶, à élaborer leur programme de services particuliers d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Cette initiative ravive une politique québécoise phare en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle et fournit des lignes directrices pour guider les différents acteurs du milieu scolaire dans le déploiement de leur offre de services pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration, selon les réalités propres à leur milieu. Son aspect pratique et son ancrage dans la recherche en font en outre un outil fort prometteur. La diffusion des quatre premiers fascicules constitue un pas de plus pour l'édification d'écoles inclusives, lequel devrait se voir assurer rapidement par l'élaboration de nouveaux fascicules.



NOTES

¹ Les quatre premiers fascicules du Cadre de référence sont accessibles en ligne sur le site du MELS: www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec/

² La région métropolitaine de Montréal est une entité de recensement définie par Statistique Canada. Elle correspond à l'agglomération urbaine formée de la ville de Montréal et des 90 municipalités environnantes. En 2011, près de 50 % de la population de cette région habitait Montréal, Laval et Longueuil.

³ Sont considérés comme tels les élèves accusant trois années ou plus de retard scolaire par rapport à la norme québécoise.

⁴ Les élèves dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone.

⁵ Par contre, les élèves de deuxième génération, dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada, ont un taux de diplomation légèrement plus élevé que celui des élèves qui ne sont pas issus de l'immigration (MELS, 2008: 4).

⁶ Les outils pour l'entrevue initiale et l'évaluation initiale des compétences langagières en français sont accessibles en ligne sur le site du MELS: www.mels.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/accueil-et-integration-des-eleves-issus-de-limmigration-au-quebec-entrevue-initiale/

RÉFÉRENCES

DE KONINCK, ZITA ET FRANÇOISE ARMAND (2012). Portrait des services d'accueil et d'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. Rapport public. Direction des services aux communautés culturelles. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Québec.

MCANDREW, MARIE, LEDENT, JACQUES ET JAKE MURDOCH (avec la collaboration de RACHID AIT-SAÏD). 2011. La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire. Rapport final soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 141 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 1998. Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, Québec, Direction des services aux communautés culturelles, 48 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2006. Portrait des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004. Québec, Direction des services aux communautés culturelles, 70 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2008. Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration: cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire, Québec, 19 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2012. Indicateurs linguistiques dans le secteur de l'éducation 2011, Québec, 8p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2013a. 1. Portrait des élèves – Soutien au milieu scolaire. Québec. 14 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2013b. 2. Organisation des services. Québec. 23 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2013c. 3. Protocole d'accueil. Québec. 14 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (MELS). 2013d. 4. Partenariat – École, famille et communauté. Québec. 13 p.

POLICY APPROACHES TO ADDRESS DIVERSITY IN ONTARIO SCHOOLS

JOSEPH FLESSA is Associate Professor and Coordinator of the graduate program in Educational Leadership and Policy at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto. • JOSEPH FLESSA est professeur agrégé et coordonnateur du programme d'études supérieures en leadership et politique éducationnelles à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à l'Université de Toronto.

ABSTRACT Ontario is Canada's most populous province, home to its largest school district, and is undergoing significant demographic change. Ontario has also, for more than a decade, been the site of a high-profile system-wide reform movement reliant on centralized, Ministry-coordinated improvement policies with their corresponding resources, assessments, and sanctions. An examination of the Ministry of Education's Equity and Inclusive Education Strategy (EIE) provides an opportunity to consider both these trends: Ontario's schools are changing, warranting policymakers' response, and that response has been a set of guidelines developed centrally. Because part of what shapes educators' day to day work is provincial policy—rules, guidelines, and resources that reward teachers for focusing their efforts in certain ways—the purpose of this article is to explore how Ministry equity policy in the province of Ontario sets out to address classrooms' growing demographic diversity. This paper is not an evaluation of that policy. In fact, the article raises questions about the feasibility of assessing impact in the absence of clear reporting requirements. Instead of evaluation, this paper makes a contribution to the conversation about diversity in Canadian schools by raising questions about the policy logics behind a particular policy, and providing research-based questions to consider when assessing any claims of the strengths or weaknesses of policy approaches. The critical analysis connects the Ontario experience to the broader policy research literature, examining for example the ways that policies can both solve problems and cause new ones, and the ways that policies might change schools and schools might change policies.

All policies have built into them an implicit definition of the problem. What problem does the Strategy seek to solve? For the EIE to make a difference in Ontario education there need to be incentives or inducements associated with the policy that will change educators' behaviour. What are they? What logic is driving the policy? And in the absence of assessments or sanctions, just how effective can this Strategy be? At this moment of growing demographic diversity and rising expectations for schools the province of Ontario has articulated a vision of equity and inclusion in a policy strategy. This step is important for several reasons: it provides a signal, not only to educators, that fairness and opportunity matter, that educational stratification should not be considered to be neutral or inevitable, and that districts and schools have within their span of control the ability to take steps to make their work demonstrably more equitable. In short, it's hard to imagine that advocates concerned with equity would be happy if this policy didn't exist. Nevertheless, a signal is not the same as action. Statements of equity aspirations are laudable but are not a substitute for implementation of concrete and observable goals. In a province that has demonstrated so persuasively in the past ten years its ability to implement centralized mandates, the fact that this

policy so obviously decouples goals from inducements or assessments or sanctions should raise questions about just how serious the province is about seeing this policy take root.

RESUME L'Ontario est la province la plus peuplée du Canada, qui possède le plus grand arrondissement scolaire subissant des changements démographiques majeurs. Depuis plus de dix ans, l'Ontario connaît une réforme très médiatisée touchant l'ensemble du système scolaire. Cette réforme découle de politiques centralisées et coordonnées par le ministère, qui engendrent des ressources, des évaluations et des sanctions. Un examen de la Stratégie en matière d'équité et d'inclusion scolaire (EIS) du ministère de l'Éducation montre que les écoles ontariennes subissent de profonds changements qui nécessitent une attention soutenue de la part des décideurs politiques mais que la réponse du ministère est restée au niveau de l'élaboration de lignes directrices centralisées.

Puisque le travail quotidien des enseignants est en partie façonné par les politiques provinciales – les règles, les lignes directrices et les ressources qui récompensent les enseignants lorsqu'ils orientent leurs efforts « dans le bon sens » – l'objectif de cet article est d'examiner comment la politique en matière d'équité de l'Ontario aborde la diversité croissante des salles de classe dans la province. Cet article ne propose pas une évaluation de cette politique. Il questionne plutôt la possibilité d'évaluer les effets de cette politique en l'absence de lignes directrices clairement établies. Cet article entend contribuer à la réflexion sur la diversité dans les écoles canadiennes en soulevant des questions quant à la logique sous-tendant l'élaboration de certaines politiques et en fournissant à la recherche un cadre de questionnement qui pourrait être appliqué dans l'évaluation des forces ou faiblesses d'une approche politique. Cette analyse critique relie l'expérience de l'Ontario aux travaux de recherches sur les politiques publiques, en examinant par exemple comment les politiques peuvent à la fois résoudre des problèmes et en créer de nouveaux, ou avoir une influence sur les écoles et vice versa.

Toute politique contient en son centre une définition implicite d'un problème qu'elle vise à résoudre. À quel problème la Stratégie EIS tente-t-elle de palier ? Pour que l'EIS produise un changement en enseignement en Ontario, certaines mesures incitatives ou certains avantages devraient lui être associés afin qu'elle puisse modifier des comportements chez les enseignants. Quelles sont ces mesures incitatives/avantages ? Quelle logique sous-tend cette politique ? Et en l'absence d'évaluations ou de sanctions, dans quelle mesure cette Stratégie peut-elle être efficace ? Dans une époque marquée par une diversité grandissante et une hausse des attentes du public envers les écoles, l'Ontario a certes développé une vision de l'équité et de l'inclusion dans sa stratégie politique, mais une simple vision est-elle suffisante ? Cette étape est importante car elle affirme et avertis tous les acteurs concernés que l'équité et l'égalité des chances sont des enjeux vitaux, que la stratification en éducation ne doit pas être considérée comme neutre ou inévitable, et que les conseils scolaires et les écoles ont la possibilité d'instaurer des mesures afin de rendre leur travail réellement plus équitable. Néanmoins, un avertissement n'est pas une action concrète. Faire des déclarations sur ses aspirations envers l'équité est un exercice louable, mais il ne se substitue pas à une mise en œuvre d'objectifs concrets et observables. Dans une province qui a démontré de manière convaincante au cours des dix dernières années sa capacité à mettre en œuvre des mandats centralisés, le fait que cette politique dissocie si manifestement ses objectifs de ses mesures incitatives, de ses évaluations et de ses sanctions devrait soulever certaines interrogations quant aux intentions de la province de voir réellement cette politique se concrétiser.

INTRODUCTION

The articles in this volume have, for the most part, chronicled the ways that educators working in schools have responded to the changing demographics in their classrooms. This article will take a more macro approach. Because part of what shapes educators' day to day work is provincial policy—rules, guidelines, and resources that reward teachers for focusing their efforts in certain ways—the purpose of this article is to examine how Ministry equity policy in the province of Ontario addresses classrooms' growing demographic diversity. This paper is not an evaluation of that policy but is instead

a set of critical questions for readers to consider when assessing any claims about the benefits or drawbacks of Ministry of Education efforts to support equity and diversity in schools.

CONTEXT

Ontario is Canada's most populous province and home to its largest school district (the fourth largest in North America) the Toronto District School Board. There are 2.1 million stu-

dents in Ontario's 4891 schools. These schools are governed by 72 intermediary organizations (school districts/school boards) in four parallel systems: 31 English public school boards; 4 French public; 29 English Catholic school boards; and 8 French Catholic school boards. There are about 115,000 classroom teachers and about \$21 billion dollars in operating funding. The size of the education sector, the prominence of education debates in electoral politics in the province, and the concrete successes over the past few years (increased high school graduation rate, rising early literacy rates, class size reduction, and full day kindergarten policies implemented) attract a lot of attention worldwide. By the end of this academic year, the Ontario Ministry of Education will have hosted about 90 visiting delegations (Read, Huang, & Flessa, 2014).

Ontario has been the site of high profile educational policy changes for a generation. Although NDP, Conservative, and Liberal provincial governments are certainly not interchangeable, they have all demonstrated faith in macro-level systems approaches (like test-driven accountability) to affect what happens in schools (Jaafar & Anderson, 2007). Part of the logic here is that large scale change, something greater than a few pockets of excellence, requires a coordinated response from central government. That these impulses towards centralization exist simultaneous to pluralist demands to diversify the "one best system" (Fuller, 2003) means educators are faced with sometimes contradictory messages about how best to support equity. Should different schools in this large province all follow the same set of rules for equity and inclusion, or is local variation okay? If local variation is okay, who is ensuring (and how) whether these approaches are indeed equitable? An examination of provincial policy can show how policymakers have tried to respond to these different dilemmas.

WHAT IS POLICY FOR?

A technical rational understanding of policy is that it a) is meant to solve problems and b) is meant to make more likely positive outcomes and less likely negative ones. One of the great contradictions of policy, however, is that it also causes problems, has unintended negative consequences, and is a far more complicated intervention than a simple statement of instructions (Stone, 2002). In a system of compulsory schooling as vast as Ontario's there will always be cases of excellence on whatever measure you're looking for (academics, co-curriculars, community engagement). But one role of policy is to turn those cases from exceptions into the rule. Policy includes but isn't exactly the same as statutes or regulations. Educational policy isn't simply what provincial legislators decided and send to the schools to implement. Policy is also shaped by the decisions of what some social science authors have named "street level bureaucrats" (Lipsky, 1980), the people charged with implementing policy in the day to day

operation of public organizations. Looking only at how policy is written will tell you more about intentions than it will about impact. As one scholar has put it, "Everyone's thumbprints are on educational policies as they wend their way into classrooms" (Cuban, 2004, p. 113). This scholar also wonders how much schools change policies (rather than the more traditional question of how much policies change schools).

So if school sites have such a strong influence on how policy is actually enacted, why look at the macro level at all? A look at the macro level policy provides a window into how policy-makers (politicians, bureaucrats, and educators alike) are grappling with a Canada that looks so different from even a generation ago. Research on Canadian educational policies focused on racial or ethnic diversity has a comparatively short history. Only thirty years ago, for example, it was possible for two OISE researchers to conclude that "research on the implementation of educational policies related to multiculturalism in Canada is virtually non-existent" (Anderson & Fullan, 1985, p.17). It is no longer accurate to say that such research is nonexistent (see Joshee & Johnson, 2007 for example) but it is worth remembering that, compared to our neighbour to the south, educational policy focused on racial diversity is a newcomer.

In Ontario education, some commonly used policy language is that of strategies and frameworks. There is, for example, an Ontario First Nation, Métis, and Inuit Education Policy Framework and Ontario Leadership Framework. There is a subsequent Ontario Leadership Strategy and an Equity and Inclusive Education Strategy. Frameworks are more general than strategies and both are highly aspirational; they signal to schools or districts what the Ministry's priorities are, but do not necessarily have the "teeth" or potential sanctions that Ministry Policy/Program Memoranda might have. Primary Class Size reduction policy had inducements for schools to implement a 20-student cap in grades 1-3, and financial sanctions for not doing so. There are no such sanctions associated with the FNMI Policy Framework or the Equity and Inclusive Education Strategy.

WHAT 'PROBLEM' IS THE EIE STRATEGY INTENDING TO SOLVE?

All policies have built into them an implicit definition of the problem. In this section I highlight a few aspects of Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy (2009) to shed light on how Ontario policymakers have articulated the "problem." This is a particularly interesting case because the system the strategy criticizes, for its lack of equitable outcomes, the system requiring the new equity strategy, is the very system the Ministry has always managed.

In the 2009 document introducing the policy then-Minister of Education (now Premier) Kathleen Wynne: states,

“Student achievement will improve when barriers to inclusion are identified and removed and when all students are respected and see themselves reflected in their learning and in their environment.”

The problem to be solved is student achievement that is hampered by a lack of inclusion.

Later, the document itself frames the question of diversity in this way:

We believe that Ontario’s diversity can be one of its greatest assets. To realize the promise of diversity, we must ensure that we respect and value the full range of our differences. Equitable, inclusive education is also central to creating a cohesive society and a strong economy that will secure Ontario’s future prosperity (Ontario Ministry of Education 2009, p.5).

So here the problem to be solved is an economic one: if difference is not attended to, less cohesion will result, which will lead to a weaker economy.

An examination of the equity framework begs the question: is the more important problem the fact that students from diverse backgrounds lack fair access to opportunity? Or, from the perspective of the policy, does it matter most that Ontario loses economically if diversity isn’t embraced? In whose interest should changes to the day-to-day work in schools be made?

Diversity (“recent immigrants, children from low-income families, Aboriginal students, boys, and students with special education needs are just some of the groups that may be at risk of lower achievement”) Ontario Ministry of Education, 2009, p.5)) is associated with low achievement, low achievement stands in the way of social cohesion and economic growth. Equity policy can address all of these by making students feel included.

Another assumption expressed by the Strategy is that

“Our schools should be places where students not only learn about diversity but experience it.” (Ontario Ministry of Education, 2009, p.15).

By way of comparison, the First Nations Metis and Inuit [FNMI] Education Policy Framework likewise states a goal similar to the diversity strategy regarding who it is for:

“FNMI students in Ontario will have the knowledge, skills, and confidence they need to successfully complete their elementary and secondary education in order to pursue postsecondary education or training and/or enter the workforce... All students in Ontario will have the knowledge and appreciation of contemporary and

traditional FNMI traditions, cultures, and perspectives.” (Ontario Ministry of Education, 2004).

At another place the EIE document says that the goal should be to:

“identify and remove discriminatory biases and systemic barriers to student achievement and celebrate diversity and respect for all in our schools.”

One question worth asking here is the extent to which student achievement goals and diversity celebration goals work together or are potentially in conflict. Given a great deal of evidence from a range of studies from across the globe that indicate that test-driven accountability seems to narrow, not broaden, what public schools offer, particularly to less advantaged students (Levin, 2012) there is reason to look twice at assertions that Ministry achievement goals and equity goals have equal pull on teachers’ time and effort.

One final question about the problem definition implicit in the Strategy: Is the problem “difference” or is it “hierarchy”? If the problem is difference, then work emphasizing integration and intercultural understanding should take priority. However, if the problem is hierarchy—some students get better or worse education simply because of the socioeconomic categories they were born into—then a different set of interventions are required. These interventions would have to be redistributive. And it is an open question whether the people of Ontario have an appetite for one approach more than another.

WHAT POLICY LEVERS OR POLICY LOGICS ARE AT WORK IN THE EIE?

For the EIE to make a difference in Ontario education there need to be incentives or inducements associated with the policy that will change educators’ behaviour. What are they?

There is language in the 2009 document stating that educators must *“identify and remove discriminatory biases and systemic barriers to student achievement and celebrate diversity and respect for all in our schools”* (Ontario Ministry of Education 2009, p.2). This is an interesting dilemma in Ontario because of the controversies associated with collection of demographic data related to educational results. A tiny minority of school boards in Ontario do what all school districts in the United States are required to do, namely to collect and analyze a range of educational data based on race, proficiency with the language of instruction, or family’s income level. What American educators take for granted is perceived by some Ontario educators as contributing to rather than addressing the problem of inequality.

The Ontario Human Rights Commission notes:

It is a common misperception that the Code prohibits the collection and analysis of data identifying people based on race and other Code grounds. Many individuals, organizations and institutions mistakenly believe that collecting this data is automatically anti-ethical to human rights... The OHRC’s position [is] that data collection and analysis should be undertaken where an organization or institution has or ought to have reason to believe that discrimination, systemic barriers or the perpetuation of historical disadvantage may potentially exist (OHRC 2009, pp.42-43).

In their analysis of the “roots of youth violence” in Ontario McMurry & Curling (2008) note the importance of (and resistance to) collection of data according to race. They state:

“It is hard to think of another domain where it would be controversial to seek evidence of a problem and, where a problem is found, go on to seek evidence of how best to address it and whether the efforts made to do so are bearing fruit” (p. 240).

The EIE is a mix of centralized and decentralized approaches to educational change. It comes from the Ministry and mandates that districts establish Equity and Inclusive Education Policy and Guidelines. This means that there will be 72 different approaches. With 72 different jurisdictions approaching this broadly written aspiration policy there will be a range of context-driven approaches. My guess is that boards will pick a small set of equity goals that are aligned with their pre-existing preferences and not necessarily with the areas of greatest need. If equity work were easy, it would not require such struggle to enact. My other guess is that progressive educators, who resist centralized policies when it pertains to curriculum mandates or requirements for testing, might view the decentralization of this approach with skepticism. Are there no non-negotiables? Are there no requirements that the Ministry can place on all school boards? How about a requirement to collect and analyze race- and income-based data, a tool which the policy seems to require?

Policy/Program Memorandum (PPM) 119 (April 22, 2013) states:

“school boards are now required to develop and implement an equity and inclusive education policy... gender identity and gender expression are dimensions of diversity...” (Ontario Ministry of Education 2013 p. 3).

It also states that:

“All publicly funded school boards are required to develop, implement, and monitor an equity and inclusive education policy that includes a religious accommodation guideline...”

It is an open question what the connection here would be between compliance with the Ministry’s requirements and commitment to equity goals.

The PPM identifies 8 “areas of focus,” begging the question of whether an educator or a school can in fact focus on 8 things at once. Are they all equally important? The 8 areas of focus are:

- Board policies, programs, guidelines, practices
- Shared and committed leadership
- School-community relationships
- Inclusive curriculum and assessment practices
- Religious accommodation
- School climate and prevention of discrimination and harassment
- Professional Learning
- Accountability and Transparency

In order to encourage boards to work on these 8 areas, are there rewards or sanctions for implementation? The closest the PPM comes to this topic is to say,

“The Ministry expects boards to demonstrate continuous improvement, so that progress is evident.”

WHAT ARE THE DILEMMAS OF ASSESSMENT?

There are several dilemmas associated with assessing this policy. As with any policy, there are questions about what counts as evidence of implementation? For example, if a school were work to make sure that students from diverse backgrounds felt included and reflected in the school’s work but these same students did not show increased scores on, say, math, would the policy be rated a success or a failure? Or the alternative: could students who have been drilled in basic literacy and numeracy find themselves with higher scores but estranged from the larger mission of inclusion or social cohesion?

Is equity and inclusion a process, an approach to organizing school time, or is it an outcome?

Another question is: how should educators understand evidence that contradicts the prevailing (negative) narrative about visible minority educational attainment? National surveys from Stats Canada suggest that visible minority

first generation immigrant students show better academic outcomes in high school than native born whites (Krahn & Taylor, 2007). To what extent are educators inquiring into the patterns of success or marginalization in their schools, and to what extent are they working from assumptions that might not fit?

CONCLUSIONS

In this brief article I have tried to look closely at the language used in policy documents to talk about the “problem” of diversity. As my OISE colleague Reva Joshee has noted in her groundbreaking work, how policy is understood and enacted on the ground derives from many sources, not just the authoritative policy texts of the sort I have examined here (Joshee 2007; Joshee & Sinfield 2013). Educators receive many messages about the value of diversity in schools, and a close look at these policy texts shows how government has constructed the issue.

At this moment of growing demographic diversity and rising expectations for schools the province of Ontario has articulated a vision of equity and inclusion in a policy strategy. This step is important for several reasons: it provides a signal, not only to educators, that fairness and opportunity matter, that educational stratification should not be considered to be neutral or inevitable, and that districts and schools have within their span of control the ability to take steps to make their work demonstrably more equitable. In short, it's hard to imagine that advocates concerned with equity would be happy if this policy didn't exist. Nevertheless, a signal is not the same as action. Statements of equity aspirations are laudable but are not a substitute for implementation of concrete and observable goals. In a province that has demonstrated so persuasively in the past ten years its ability to implement centralized mandates, the fact that this policy so obviously decouples goals from inducements or assessments or sanctions should raise questions about just how serious the province is about seeing this policy take root.

REFERENCES

ANDERSON, S., & FULLAN, M. (1985). Policy implementation issues about multicultural education at the school board level. *Multiculturalism*. Vol. 9, No. 1, pp. 17-20.

BEN JAAFAR, S., & ANDERSON, S. (2007). Policy trends and tensions in accountability for educational management and services in Canada. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(2), 207–227.

CUBAN, L. (1998). How schools change reforms: Redefining reform success and failure. *Teachers College Record*, 99(3), 453–477.

FULLER, B. (2003). Education policy under cultural pluralism. *Educational Researcher* 32(9), 15–24.

JOSHEE, R. (2007). Opportunities for Social Justice Work: The Ontario Diversity Policy Web. *Journal of Educational Administration and Foundations* 18 (1/2), 171-199

JOSHEE, R. & SINFIELD, I. (2013). The Canadian multicultural education policy web: lessons to learn, pitfalls to avoid. *Multicultural Education Review*, Vol. 2, No. 1, pp. 55-75.

JOSHEE, R. & JOHNSON, L. (Eds.) (2007). *Multicultural Education Policies in Canada and the United States*. Vancouver: University of British Columbia Press.

KRAHN, H. & TAYLOR, A. (2007). “ ‘Streaming’ in the 10th grade in four Canadian provinces in 2000.” Ottawa: Statistics Canada. Available: www.statcan.ca/english/freepub/81-004-XIE/2007002/stream.htm

LEVIN, H. (2012). More the just test scores. *Prospects: Quarterly review of comparative education*. September 2012, Volume 42, Issue 3, pp 269-284

LIPSKY, M. (1980). *Street-level bureaucracy: Dilemmas of the individual in public services*. New York: Russell Sage Foundation

MCMURTRY, R. & CURLING, A. (2008). *The review of the roots of youth violence*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION. (2004). *Ontario First Nation, Métis, and Inuit education policy framework*. Toronto: Author.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2009). *Realizing the promise of diversity: Ontario's equity and inclusive education strategy*. Toronto: Author.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION (2013). *Policy/Program Memorandum 119: Developing and implementing equity and inclusive education policies in Ontario schools*.

READ, R., HUANG, X., & FLESSA, J. (2014). Organizational benchmarking in school districts: A cost-benefit analysis of international study tours. Paper presented at the Annual Conference of the Comparative International Education Society.

STONE, D. (2002). *Policy paradox: The art of political decision making*. Revised edition. New York, NY: W.W. Norton and Company.

LES APPROCHES THÉORIQUES SUR LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN ÉDUCATION: DIVERGENCES ET CONVERGENCES

MARYSE POTVIN est politologue et sociologue de formation, et professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). • MARYSE POTVIN is political scientist, sociologist and full professor of Education at the University of Quebec in Montreal (UQAM).

JULIE LAROCHELLE-AUDET est doctorante en Fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. • JULIE LAROCHELLE-AUDET is a PhD student in Education at the University of Montreal.

RÉSUMÉ La formation initiale et continue des professionnels de l'éducation contribue largement à l'adaptation institutionnelle des milieux éducatifs à la diversité. Depuis quelques décennies, des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ont ainsi été intégrés dans de nombreux programmes de formation universitaire à l'enseignement dans de nombreux pays afin de développer les compétences nécessaires pour travailler en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste. Afin de contribuer à la réflexion sur ces compétences, une analyse comparative de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle a été menée afin de dégager les types de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être essentiels sur la diversité qui, selon les théoriciens, devraient être développés en formation initiale et continue des maîtres (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué-Longuélé, 2014). Les résultats de cette recension analytique sont présentés dans cet article à partir des points de convergence et de divergence des différentes approches dans ce champ, que nous avons classifiés sous quatre grands vocables: les approches interculturelle ou multiculturelle, inclusive, d'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, les courants antiraciste et critique. En dépit de postulats et d'objectifs différents, il existe une convergence sur la nécessité de maîtriser une compétence autour de certains savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels :

- Des savoirs multidisciplinaires: connaissances historiques et sur le monde actuel, reliées aux problèmes sociopolitiques, aux inégalités sociales et au fonctionnement des institutions (droits de la personne, obligations juridiques, démocratie, politiques publiques, inégalités, discriminations, équité, débats sociaux); compréhension des concepts et des processus sociologiques fondamentaux (mondialisation, immigration, rapports ethniques, identités et ethnicité, mécanismes d'inclusion-exclusion); connaissances des réalités sociales, migratoires, familiales, linguistiques, religieuses et des parcours des élèves issus de l'immigration et des minorités; connaissances de l'adaptation systémique de l'école à la diversité; rapport au savoir (critique, construit, intégré, réflexif).

- Des savoir-faire et savoir-être transversaux liés au Vivre-ensemble: attitudes et habiletés éthiques, critiques, réflexives, délibératives, et transformatives pour contrer l'exclusion, agir sur ses causes et obstacles, respecter les droits fondamentaux, les enseigner et les appliquer; habiletés langagières (langue première et

seconde); compétences sociales et relationnelles liées aux capacités d'écoute, d'observation et d'action (empathie, coopérer, résoudre des conflits démocratiquement, négocier, intervenir dans un débat démocratique, communication interculturelle); *empowerment* et engagement pour contrer les inégalités; savoir-faire pédagogiques et pratiques démocratiques, coopératives et participatives, qui reposent sur une capacité à être un modèle de justice et à créer un climat de classe et un curriculum inclusifs.

Toutefois, les approches inclusive et antiraciste convergent davantage dans leur regard critique face aux inégalités et dans leur objectif de transformation sociale pour lutter contre l'exclusion. Ces deux approches préconisent des principes d'action et des stratégies semblables: 1) le développement du jugement critique et d'un *empowerment* pour les élèves et intervenants scolaires, 2) la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, pratiques et règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et le système scolaire, 3) des pratiques d'équité, d'inclusion, de justice sociale et d'imputabilité au quotidien au sein des institutions, dans les pratiques administratives, d'enseignement ou de gouvernance.

ABSTRACT The initial and ongoing training received by education professionals largely contributes to education communities' institutional adaptation toward diversity. In recent decades, courses on ethno-cultural diversity have been integrated world-wide into many teacher education programs. Education professionals gain the skills necessary to work in multi-ethnic environments and learn how to prepare their own students for living in a pluralistic society. To contribute to the debate on the nature of these skills, a comparative analysis was conducted on national and international literature on ethno-cultural diversity education, identifying what are the essential types of diversity-related general knowledge, know-how and knowledge of "how-to-be" (attitudes) that should, according to theorists, be developed during initial and ongoing teacher training (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell and Kingué-Longuélé, 2014). From the analysis, a number of points of convergence and divergence emerged, which are organized into four thematic approaches in the following article: inclusive approaches, intercultural or multicultural approaches, democratic citizenship and human rights education approaches, and critical and anti-racist trends. Despite varying assumptions and goals, there is an agreement on the need to master certain essential knowledge, know-how and knowledge of "how-to-be".

- Multi-disciplinary knowledge: understanding history and current affairs related to socio-political problems, social inequalities, and the functioning of institutions (human rights, legal requirements, democracy, public policy, inequalities, discrimination, equity, social debates); understanding basic sociological concepts and processes (globalization, immigration, ethnic relations, identity and ethnicity, inclusion-exclusion mechanisms); understanding social, migratory, family, linguistic and religious realities and the paths followed by minorities and students with an immigrant background; understanding schools' systemic adaptations in response to diversity; relationship to knowledge (critical, constructive, integrated, reflective thinking).

- Interdisciplinary know-how and knowledge of "how-to-be" (attitudes) in order to live well together: ethical, critical, reflective, deliberate and transformative attitudes and skills to fight against exclusion, react to causes and obstacles, respect basic rights, and teach and implement those rights; linguistic skills (first and second language); social and relational skills demonstrated by the ability to listen, observe and take action (empathy, cooperation, democratic problem solving, negotiation, democratic debate, inter-cultural communication); empowerment and commitment to fight against inequalities; educational know-how and cooperative, participative and democratic practices that are based on the ability to be a model of justice and to create an inclusive curriculum and classroom environment.

Inclusive and anti-racist approaches, however, are more similar. They critically examine inequalities and their main goal is to fight against exclusion by effecting social transformation. Furthermore, the two approaches recommend similar action plans and strategies: 1) developing critical thinking and empowering students and education personnel; 2) transforming the attitudes and behaviours, knowledge, practices and rules that negatively impact equality in schools and across the school system; 3) implementing day-to-day equity, inclusion, social justice and accountability practices within schools, and integrating them into administrative, educational and governance practices.

INTRODUCTION

La formation initiale et continue des professionnels de l'éducation contribue largement à l'adaptation institutionnelle des milieux éducatifs à la diversité. Depuis quelques décennies, des cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle ont ainsi été intégrés dans de nombreux programmes de formation universitaire à l'enseignement dans plusieurs pays (McAndrew, 2001) afin de développer les compétences nécessaires pour travailler avec efficacité et équité en milieu pluriethnique et pour préparer leurs élèves à vivre dans une société pluraliste. Au Québec, le ministère a établi des balises dans son Référentiel concernant les compétences professionnelles attendues au terme de tous les programmes de formation initiale en enseignement (MEQ, 2001). Afin de contribuer à la réflexion sur ces compétences, une analyse comparative de la littérature nationale et internationale dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle a été menée afin de dégager les types de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être essentiels sur la diversité qui, selon les théoriciens, devraient être acquis au cours de la formation initiale et continue des maîtres (Potvin, Larochelle-Audet et Campbell, 2014). Les résultats de cette recension analytique sont présentés dans cet article à partir des points de convergence et de divergence des différentes approches dans ce champ.

Cette recension de la littérature sur les fondements théoriques et les pratiques en formation initiale et continue du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle s'inscrit dans un projet plus large (Potvin et al, CRSH-2012-2014)¹, qui comporte plusieurs autres volets et qui vise à analyser la place qu'occupe aujourd'hui ce champ en éducation, ses approches et modèles, ses enjeux et ses défis, au Québec, mais également dans une perspective comparative interprovinciale et internationale.

La littérature recensée, à la fois abondante et se caractérisant par des courants éducatifs variés, a été classifiée sous quatre grandes approches (Potvin et Benny, 2013; Potvin et al., 2014):

- L'approche interculturelle au Québec, ou multiculturelle au Canada et dans les pays anglo-saxons, qui vise à construire des rapports interculturels harmonieux.
- L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains, qui contribue au développement du «vivre-ensemble» à partir du respect des droits, de valeurs communes et d'un engagement citoyen.
- L'éducation antiraciste et les approches critiques, transformatives, anti-oppression ou postcoloniale, qui combattent les oppressions et les inégalités dans une perspective systémique.
- L'approche inclusive, qui combat l'exclusion par des mesures d'équité et de pédagogie différenciée.

Pour chaque approche, environ une quinzaine d'ouvrages théoriques et une douzaine de travaux empiriques publiés depuis le début des années 2000 ont été analysés, pour un total de 125 documents. L'article ne dispose pas de l'espace nécessaire pour analyser tous ces courants dans le détail et dégage seulement quelques éléments de convergence et de divergences quant aux savoirs, savoir-faire et savoir-être définis par les théoriciens.

Bien que l'article s'articule autour de trois sections — les savoirs, savoir-faire et savoir-être recensés — il convient de rappeler leur nécessaire perméabilité dans la formation à l'enseignement et dans les compétences professionnelles. Si les savoirs sont plus faciles à définir — des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique qui portent sur des contenus variés — l'acquisition de savoir-faire nécessite une démarche plus complexe puisque l'étudiant doit s'appuyer sur des savoirs disciplinaires et des savoirs d'expérience pour déterminer l'intervention à entreprendre. Le savoir-être, qui concerne les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité (Zarafian, 1994) et des capacités réflexives et critiques, est plus générique, voire englobant, car il renvoie aux capacités de «*savoir quand, comment et jusqu'où agir*» dans un contexte donné (Ibid.). Ces dimensions s'imbriquent au sein d'une «compétence».

CONVERGENCES ET DIVERGENCES SUR LES SAVOIRS

Dans l'ensemble, les diverses approches sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue du personnel scolaire préconisent l'acquisition d'un certain nombre de savoirs essentiels. Les professionnels de l'éducation doivent développer au cours de leur formation des connaissances sur le monde actuel, les problèmes sociopolitiques et les inégalités mondiales, sur l'école et son adaptation systémique à la diversité, sur les droits, le système juridique et le fonctionnement des institutions, sur les réalités, les expériences et les parcours socioscolaires des élèves immigrants ou des minorités, sur l'histoire des rapports ethniques (racisme et discriminations) et sur les concepts fondamentaux de l'éducation à la diversité ethnoculturelle, tels que les processus et mécanismes d'exclusion/inclusion (Nieto, 2009). Banks *et al.* (2005) parlent d'une maîtrise de savoirs qui permettent de comprendre la démocratie et la pratiquer, l'interdépendance entre l'unité et la diversité, le global et le local, les inégalités et les droits humains, les changements culturels, économiques, politiques et technologiques.

Les différentes approches induisent néanmoins certaines divergences quant aux manières dont sont discutés ces savoirs. D'un côté, les approches interculturelle et multiculturelle «traditionnelles» de même que l'éducation à la citoyenneté démocratique adoptent généralement une perspective moins critique au regard des inégalités et des

discriminations, notamment dans les milieux éducatifs. Ces approches négligent par ailleurs l'introduction et la valorisation des savoirs et des expériences des groupes historiquement exclus et des minorités opprimées dans le curriculum scolaire, ainsi que le développement d'un jugement critique à l'égard des savoirs dominants. D'un autre côté, les approches inclusive et antiraciste intègrent la transmission de ces savoirs dans une compréhension globale des rapports sociaux et politiques qui produisent et reproduisent des inégalités sociales structurelles et systémiques ainsi que diverses formes d'exclusion sociale et scolaire. Ces deux approches adoptent notamment un point de vue critique et analytique à l'égard de la construction sociale des différences ainsi que des processus et mécanismes d'exclusion/inclusion (Apple et Beane, 2007; Dei et Calliste, 2008; Sleeter, 2004). Elles préconisent le développement d'une compréhension holistique, intersectionnelle et systémique des facteurs, processus et pratiques qui affectent les droits de l'enfant au cours de leurs parcours socioscolaires et expériences spécifiques (immigration, guerre, langue, retard scolaire, etc.) (Potvin et Benny, 2013).

CONVERGENCES ET DIVERGENCES SUR LES SAVOIR-FAIRE

De même, la littérature sur les fondements théoriques et les pratiques en formation initiale et continue du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle propose des savoir-faire communs aux différentes approches éducatives, qui se déclinent d'une part en habiletés transversales, relationnelles et liées au «vivre-ensemble» et d'autre part en capacité d'action et habiletés pratiques liées aux méthodes pédagogiques et aux curriculums.

Le premier groupe de savoir-faire repose sur le développement de cinq grands types de composantes: **critiques**, qui permettent d'identifier et de nommer les inégalités et les exclusions vécues par les élèves; **éthiques, réflexives et de transformation** (*transformatives*), afin de respecter les droits fondamentaux et de les appliquer; **citoyennes et sociales**, qui sont liées aux capacités d'action dans une démocratie (vivre avec d'autres, coopérer, résoudre des conflits, négocier et intervenir dans un débat démocratique); **langagières, d'écoute, d'observation et de communication interculturelle**, notamment afin d'établir des liens collaboratifs avec les élèves, les familles et la communauté; **de coresponsabilité et d'imputabilité** envers le développement du potentiel de tous les élèves.

Le second groupe, composé de savoir-faire en lien avec les méthodes pédagogiques et les curriculums, vise plutôt le développement de compétences permettant: **d'introduire des changements significatifs**, grâce au développement de capacités d'innovation, de flexibilité, d'expérimentation et d'adaptation; **d'instaurer un climat de classe inclusif** favori-

sant la justice sociale, l'égalité et la pratique du dialogue et de la négociation; **de construire un curriculum inclusif et culturellement pertinent** (*Culturally Relevant*) prenant en compte et valorisant les savoirs et expériences de tous les élèves; **d'adopter des pratiques de différenciation, coopératives, participatives et de transformation** (*transformative*), axées sur des buts communs, des apprentissages et des méthodes qui «parlent» aux jeunes, comme le *slam* ou le cinéma, afin de les amener à comprendre le monde et le but de leurs efforts; **de savoir comment faciliter et guider, d'une manière réflexive, les discussions et les débats** sur la justice, les droits, le pouvoir, la dignité, l'estime de soi et les problèmes survenant au quotidien dans la vie des élèves, en prenant soin de mettre l'élève en situation de pratique de la citoyenneté, par exemple à l'aide de la pédagogie du questionnement ou en favorisant l'instauration d'une communauté d'appartenance et d'apprentissage (Apple et Beane, 2007; Cochran-Smith, 2004; Dei et Calliste, 2008).

Les approches inclusive et antiraciste se distinguent des deux autres approches par la mise en avant d'une perspective critique sur les savoir-faire visés. Au-delà des habiletés précédemment énumérées, elles soutiennent que les enseignants et futurs enseignants doivent développer des capacités: d'analyser les causes des inégalités et des exclusions et de trouver des solutions; d'aborder ouvertement des questions controversées à propos des savoirs non hégémoniques, critiques et subversifs (pouvoirs, privilèges, domination, etc.); de dénoncer les discriminations et les pressions vers la conformité sociale et de déconstruire les notions de mérite et de *colorblindness*; d'avoir des attentes élevées envers tous les élèves et de renforcer leur pouvoir d'agir (*empowerment*); d'identifier et d'éradiquer les pratiques discriminatoires et les normes et processus d'apparence neutre qui créent des inégalités, comme le classement (*tracking*), le profilage et les épreuves uniformes (*high-stakes testing*); de développer des indicateurs quantitatifs et qualitatifs de monitoring (*monitoring*), de soutien ou de suivi contextualisés pour chaque école (Cochran-Smith, 2004; UNESCO, 2009; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

Ces deux approches entendent tenir compte des «zones de vulnérabilité» au regard de l'accès à l'éducation et à la réussite éducative (CSE, 2010), en raison de leur potentiel d'exclusion. Parmi ces zones de vulnérabilité, la littérature met en perspective: les difficultés et obstacles de nature «scolaire», comme le retard scolaire, le déclassement, la diversité des rythmes et des styles d'apprentissage, l'échec scolaire et le décrochage scolaire; les besoins psychopédagogiques en lien avec les parcours migratoires, le statut de réfugié, la maîtrise de la langue d'enseignement, les conditions socioéconomiques, les difficultés d'apprentissage; la transition entre les systèmes solaires ou les ordres et secteurs d'enseignement, par exemple entre la classe d'accueil et la classe ordinaire, etc.

CONVERGENCES ET DIVERGENCES SUR LES SAVOIR-ÊTRE

Les savoir-être essentiels pour la formation du personnel scolaire à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle comportent plusieurs points de convergence parmi les quatre grandes approches éducatives. De manière générale, on soutient le développement d'une éthique du soin (*care*), de l'empathie et de la sensibilité envers les réalités des élèves (*culturally relevant teacher*), d'une conscience critique des inégalités locales et mondiales, d'habiletés d'autoréflexion et de remise en question de ses propres identités, préjugés et pratiques, ainsi que de capacités à se préoccuper du bien-être des autres et du bien commun et d'agir en tant que modèle envers la justice sociale et le respect des droits (Gay, 2010).

L'analyse permet cependant de constater que les approches inclusive et antiraciste diffèrent des autres approches, en visant le développement de savoir-être liés au rôle des enseignants comme agents de changement ou de création (Cochrane-Smith, 2004). Les futurs enseignants doivent: développer une confiance dans les capacités des élèves à résoudre des problèmes, à réussir et à s'engager, individuellement ou collectivement; valoriser les forces et les styles uniques à chacun; développer leur capacité d'agir (*empowerment*) en éliminant la peur d'être remis en question; et favoriser la coresponsabilité, l'imputabilité et la transparence au lieu d'occulter les problèmes et d'omettre d'intervenir (Cochran-Smith, 2004; Apple et Beane, 2007; Nieto, 2009, Gay, 2010).

CONCLUSION: VERS UN PARADIGME COMMUN

Malgré des postures épistémologiques, idéologiques et pédagogiques différentes, cet article a montré que les quatre approches éducatives conceptualisées pour cette recension analytique – l'éducation interculturelle et multiculturelle, l'éducation à la citoyenneté démocratique, l'éducation antiraciste et l'éducation inclusive – partagent un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires aux professionnels de l'éducation pour intervenir en milieu pluriethnique et pour préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.

L'éducation inclusive relie les approches à travers le paradigme de l'équité (Potvin 2013). Toutefois, les approches inclusive et antiraciste convergent davantage dans leur regard critique face aux inégalités et dans leur objectif de transformation sociale pour lutter contre l'exclusion. Plusieurs théoriciens antiracistes ou issus des autres courants critiques ou transformatifs se réclament aujourd'hui de l'éducation inclusive, qui intègre, selon eux, les fondements démocratiques de l'éducation globale, aux droits et à la citoyenneté. L'éducation inclusive repose nettement, comme l'approche antiraciste, sur une démarche de prise de conscience cri-

tique et transformative des acteurs, puis de mise en œuvre de moyens d'équité. Ces deux approches partagent aussi un même système explicatif, selon lequel les rapports sociaux (de race, classe, genre ou autres) génèrent des inégalités sociales souvent interreliées (intersectionnalité des rapports d'oppression). Elles convergent également vers trois stratégies principales: 1) la transformation des attitudes et comportements, des savoirs, des pratiques et des règles ayant des effets inégalitaires dans l'école et au sein du système scolaire; 2) les pratiques d'équité, d'inclusion et de justice sociale au quotidien au sein des institutions, dans les rapports intergroupes, les relations interpersonnelles, les pratiques administrative, d'enseignement ou de gouvernance et les services; 3) le développement du jugement critique et d'un empowerment pour tous les élèves et intervenants scolaires, qui constituent des acteurs de changement dans leurs milieux (Potvin et McAndrew, 2010). L'éducation inclusive combine quatre grands principes d'action essentiels, étroitement imbriqués les uns aux autres dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques, et partagés par les auteurs critiques: 1) des pratiques qui reposent sur les besoins différenciés des élèves, leurs «capabilités» et leurs droits dans la mise en œuvre de l'équité; 2) l'adoption d'une vision holistique et systémique afin de faire de l'équité et du respect des droits un projet institutionnel continu (UNESCO, 2009); 3) la (co) responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs, incluant les jeunes, envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel de tous les élèves; 4) des attentes éducatives élevées et la performance des élèves et des écoles, qui nécessite le développement d'indicateurs (*monitoring*) pour les milieux de pratique (Potvin, 2013).

Dès lors, l'éducation inclusive marque un important changement de paradigme en matière d'égalité des chances: il ne s'agit plus seulement d'un objectif d'égalité d'accès ou de traitement, mais d'égalité de résultats, d'acquis et de succès éducatifs (Potvin, 2013). Le regard critique n'est pas uniquement centré sur la «performance» de l'élève mais surtout sur celle de l'école, ses acteurs et les moyens d'équité mis en œuvre à partir des besoins différenciés et des droits des élèves pour développer leurs «capabilités» (Nussbaum, 2012). Ce renversement nécessite de «partir des besoins» et des droits des élèves pour ajuster les services ou pratiques d'un système afin de faire réussir tous les élèves, notamment les plus vulnérables. Ces principes concernent toutes les actions relatives aux trois grands mandats de l'école: transmission des savoirs, socialisation à des valeurs communes, qualification professionnelle. Dès lors, ils touchent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les niveaux d'action (Potvin, 2013): gouvernance, politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires, pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté, climat, respect des droits, participation, démocratie scolaire, activités scolaires ou parascolaires et formation continue des acteurs.

BILAN ET ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE EN ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

CORINA BORRI-ANADON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. • **CORINA BORRI-ANADON** teaches in the Education Department at the University of Quebec in Trois-Rivières.

JULIE LAROCHELLE-AUDET est doctorante en Fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. • **JULIE LAROCHELLE-AUDET** is a PhD student in Education at the University of Montreal.

MARYSE POTVIN est professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. • **MARYSE POTVIN** is full professor of Education at the University of Quebec in Montreal (UQAM) and head of the *Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*.

MARIE MCANDREW est professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. • **MARIE MCANDREW** is a full professor in the Department of Administration and Foundations of Education at the University of Montreal.

RESUME La formation initiale du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique¹ représente l'une des contributions les plus importantes des universités au développement d'une société inclusive et équitable. Au Québec, bien que les initiatives locales dans ce domaine aient été nombreuses depuis l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Québec, 1998), aucun bilan exhaustif n'avait encore été réalisé à ce jour. Le besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires à ce propos a ainsi contribué à l'émergence d'un projet de recherche (Potvin et al., CRSH 2012-2014), en partenariat avec la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le premier volet de ce projet a permis de dégager un portrait, à la fois quantitatif et qualitatif, de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique offerte par les douze universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). Cet article présente les principaux résultats de cette recherche à l'égard de la formation initiale à l'enseignement ainsi que des recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine.

Le portrait comporte trois volets, distincts au niveau de leur méthodologie. Dans un premier temps, une analyse descriptive de l'offre de cours par université et par programme a permis d'identifier 41 cours traitant spécifiquement d'enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif. Bien que toutes les universités offrent minimalement un cours portant directement sur cette thématique, l'offre de cours varie grandement selon les institutions et les programmes. En outre, près d'un programme en enseignement sur cinq ne comporte aucune formation à cet égard. Dans un second temps, une analyse des syllabus de 37 de ces

Le cadre heuristique des principaux savoirs, savoir-faire et savoir-être dans ce champ permet de clarifier le rôle et les compétences visées par la formation initiale des enseignants sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et montre toute la pertinence du développement d'indicateurs précis qui permettront non seulement de mieux évaluer la maîtrise de ces compétences des enseignants en stage et tout au long de leur pratique, mais aussi la performance des écoles à cet égard.

NOTES

¹ Cette étude s'inscrit dans un projet sous la direction de Maryse Potvin, financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH, subventions de développement Savoirs, 2012-2014): L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative. Il associe 9 cochercheuses: Françoise Armand, Corina Borri-Anadon, Mireille Estivalèzes, Fasal Kanouté, Bronwen Low, Marie-Odile Magnan, Marie McAndrew, Irène Rahm, Marilyn Steinbach. Plusieurs de ses volets bénéficient aussi de l'appui financier de la Direction des Communautés Culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), et nous tenons à remercier ces organismes pour leur soutien.

² Les « zones de vulnérabilité » sont définies par le Conseil supérieur de l'Éducation comme étant « des aspects du système éducatif ou des situations particulières qui limitent ou qui fragilisent l'accès ou la réussite éducative de certaines populations » (2010 : 2).

RÉFÉRENCES

APPLE, MICKAEL W. ET JAMES A. BEANE. Democratic schools (2nd ed.). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

BANKS, JAMES A., CHERRY A MCGEE BANKS, CARLOS E CORTÉS, CAROLE L HAHN, MERRY M MERRYFIELD, KOGILA A MOODLEY, STEPHEN MURPHY HIGEMATSU, AUDREY OSLER, CARYN PARK ET WALTER C PARKER. Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington, 2005.

Center for Urban Schooling. Equity Continuum: Actions for Critical Transformation in Schools and Classrooms. Toronto: OISE/Université de Toronto, 2011.

Conseil supérieur de l'éducation (CSE), Gouvernement du Québec. Rapport sur l'état des besoins en éducation, un défi de société. Montréal: CSE, éditeur officiel du Québec, 2010.

COCHRAN-SMITH, MARILYN. Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education. New York: Teachers College, 2004.

DEI, GEORGES JERRY SEFA. ET AGNES CALLISTE (dir.). Power, knowledge and anti-racism education a critical reader. Halifax, N.-É.: Fernwood Pub, 2008.

FREIRE, PAULO. Education for critical consciousness. New York, NY: Seabury, 1973.

GAY, GENEVA. . Culturally responsive teaching: Theory, research and practice. NY: Teachers College Press, 2010.

LAROCHELLE-AUDET, JULIE, CORINA BORRI-ANADON, MARIE MCANDREW ET MARYSE POTVIN. La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif. Montréal: CEE-TUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques, 2013. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf

MCANDREW, M. Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal: Presses de l'Université de Montréal, 2001.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Gouvernement de l'Ontario. Comment tirer parti de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive. Toronto: Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2009.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec: MEQ, 1998.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) . La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences générales. Québec: MEQ, 2001.

NIETO, S. The light in their eyes: Creating multicultural learning communities. NY: Teachers College Press, 2009.

NUSSBAUM, MARTHA C. Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste? Paris: Collection Climats, éditions Flammarion, 2012.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) . Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation. Paris: UNESCO, 2009.

POTVIN, MARYSE. L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Dans Marie Andrew, Maryse Potvin et Corina Borri-Anadon (dir.), Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat (p. 9-26). Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2013.

POTVIN, MARYSE ET MARIE MCANDREW. L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans Gina Thesée, Nicole Carignan et Paul Carr (dir.), Les faces cachées de l'interculturel (p. 163-185). Paris: L'Harmattan, 2010.

POTVIN, MARYSE ET JOSIE-ANNE BENNY. L'éducation aux droits de l'enfant dans le contexte scolaire québécois. Montréal: UNICEF Canada, février 2013. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf (Version anglaise: Children's Rights Education in Canada: The Quebec educational system. Toronto: UNICEF-Canada http://rrscanada.files.wordpress.com/2013/09/literature-review.pdf)

POTVIN MARYSE, JULIE LAROCHELLE-AUDET, MARIE-ÈVE CAMPBELL. L'éducation interculturelle, inclusive, antiraciste et à la citoyenneté. Recension analytique de la littérature sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Rapport final à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, 2014, à paraître.

SLEETER, C. E. Preparing white teachers for diverse students. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & J. McIntyre (Eds.). Handbook of Research in Teacher Education: Enduring Issues in Changing Contexts, 3rd ed. (pp. 559-582). Routledge, 2004.

ZARAFIA, P. « Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions ». Reuil Malmaison, Editions Liaison, 1994, 2^e édition.

cours a été effectuée afin d'en proposer une typologie et de répertorier les contenus abordés (objectifs, concepts théoriques, informations factuelles, compétences ciblées) de même que les stratégies pédagogiques empruntées (activités proposées, modes d'évaluation et approches). Ce volet montre que ces cours permettent d'exposer les futurs enseignants à un ensemble similaire de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Les résultats de cette analyse ont finalement été confirmés et approfondis par des entretiens menés auprès de 35 formateurs impliqués dans ce champ et provenant de dix des 12 universités québécoises. Les perceptions de ces derniers quant aux principaux défis et enjeux de cet enseignement au sein de leurs institutions universitaires ont également été documentées. De manière générale, les participants ont fait état d'un ancrage institutionnel ambigu et limité et d'un développement sans concertation ou plan d'ensemble dans leurs universités. L'arrimage entre la formation fondamentale et les stages concernant ces enjeux apparaît en outre difficile ou inexistant. Finalement, l'ensemble de la démarche a permis de réaliser un premier diagnostic de l'état de situation quant à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en formation initiale à l'enseignement. L'article se conclut par des recommandations visant à favoriser l'ancrage institutionnel de ce champ et d'en assurer le développement.

¹ Sauf lorsqu'explicitement spécifié, l'usage des termes « diversité » ou « diversité ethnoculturelle » fait référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

ABSTRACT One of the most important ways that universities contribute to the development of an inclusive and fair society is by offering pre-service teacher training on ethno-cultural, religious and linguistic-diversity¹. Up until now, no exhaustive review had been made on this subject in Quebec, despite the numerous local initiatives created since the adoption of the *Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). It was the government, university and education policy-makers' need for additional knowledge that prompted in part a research project on the topic (Potvin et al., CRSH 2012-2014), which was conducted in collaboration with the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)'s Direction des services aux communautés culturelles. The first part of the project offers a qualitative and quantitative portrait of the initial teacher training on ethno-cultural, religious and linguistic diversity offered by the twelve Quebec universities (Larochelle-Audet et al., 2013). This article presents the principal findings of the research on initial teacher training and recommends some desirable action plans.

The portrait is divided in three sections, according to the different methodologies used. It begins with a descriptive analysis of the courses offered by different university programs. It allowed us to identify 41 courses that focus specifically on ethno-cultural, religious and linguistic issues in the education system. Even though all universities offer at least one course related to this subject, the course offerings varied greatly among universities and programs. In fact, close to one education program out of five did not offer any training whatsoever in this regard. The following step consists of an analysis of the syllabus of 37 of the courses to categorize them and to make a list of their contents (goals, theoretical concepts, factual information, and targeted skills) and education strategies (proposed activities, evaluation methods, and approaches). This section demonstrates that the courses allow future teachers to gain knowledge, know-how, and knowledge of how-to-be.

Finally, the results of the analysis were confirmed and clarified by interviewing 35 teacher educators involved in this field from 10 of the 12 Quebec universities. Their views on the major issues and challenges associated with teaching this subject within their universities have been documented. In general, participants reported an ambiguous and limited institutional engagement and a lack of concerted or coordinated development of training programs within their university. There also appears to be a poor, if not altogether inexistent, alignment between basic training and internships in this regard. In the end, this whole process allowed us to perform an initial diagnosis of the way through which ethno-cultural, religious and linguistic diversity is addressed during pre-service teacher training. The article concludes by suggesting ways to promote better institutional engagement in this field and ensure its development.

¹ Unless explicitly specified otherwise, the terms "diversity" and "ethno-cultural diversity" refer to ethno-cultural, religious and linguistic diversity.

INTRODUCTION

La formation initiale du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique représente l'une des contributions les plus importantes des universités au développement d'une société inclusive et équitable. Au Québec, quoique les initiatives locales dans ce domaine aient été nombreuses depuis les années 1990, aucun bilan n'avait encore été réalisé à ce jour. Le besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires sur ce champ de la formation a ainsi contribué à l'émergence d'un vaste projet de recherche dont le premier volet a permis de réaliser un portrait, à la fois quantitatif et qualitatif, de la formation initiale du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique offerte par les douze universités québécoises. Les principaux résultats de cette recherche concernant spécifiquement la formation initiale des futurs enseignants seront présentés. Des recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine, de même que certaines initiatives entreprises en ce sens seront également exposées.

UN CHAMP ENCORE MÉCONNU DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Bien que les universités québécoises aient introduit des enseignements relatifs à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation du personnel scolaire à partir des années 1990 (McAndrew, 2001) et que le gouvernement du Québec en ait fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Québec, 1998), des acteurs de différents milieux ont récemment mis en évidence le besoin manifeste d'établir un portrait de la situation en la matière, que ce soit dans le plan d'action gouvernemental *La diversité, une valeur ajoutée* (Gouvernement du Québec, 2008), dans le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2011), ou lors de divers événements réunissant des décideurs et des intervenants gouvernementaux et scolaires organisés par le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et ses équipes associées. Ce dossier a aussi fait l'objet de discussions à la table MELS-MESRST-universités, une instance réunissant des représentants ministériels et des départements et facultés des sciences de l'éducation de l'ensemble des universités québécoises.

Face à ce besoin impératif et partagé, les membres de l'axe de recherche « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM se sont engagés dans le développement d'un vaste programme de recherche sur l'enseignement à la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation (Potvin et al., CRSH 2012-2014), en partenariat avec la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le

portrait du champ de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises offrant des programmes de formation à l'enseignement s'inscrit dans cette démarche (Larochelle-Audet et al., 2013).

UNE APPROCHE MULTIMÉTHODOLOGIQUE

Le portrait réalisé comporte trois volets, distincts au niveau de leur méthodologie. Une analyse descriptive, par université et par programme, a premièrement permis de dégager l'offre actuelle de cours traitant d'enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Ces cours ont été préalablement répertoriés à l'aide de mots-clés liés à cette thématique, puis analysés afin d'identifier s'ils traitaient effectivement de ces enjeux et étaient toujours offerts dans les programmes de formation. À partir des syllabus de 37 de ces cours, une analyse des principaux contenus de ces cours a ensuite été menée. Ces informations ont finalement été validées lors d'entrevues auprès de 35 formateurs universitaires, 21 professeurs et 14 chargés de cours, assurant leur enseignement dans dix des 12 universités. Les entrevues visaient également à recueillir leurs perceptions quant aux principaux défis et enjeux de cette formation, tant sur le plan pédagogique que de l'ancrage institutionnel. L'ensemble de la démarche nous a permis de réaliser un premier diagnostic de l'état de situation de cette formation au Québec.

UNE OFFRE DE COURS HÉTÉROGÈNE

Le portrait a permis de valider 41 cours obligatoires et optionnels traitant de la prise en compte de la diversité en contexte éducatif dans les programmes de formation initiale des enseignants offerts dans les 12 universités québécoises. On dénote par ailleurs l'existence d'une masse critique de professeurs à statut permanent qui consacrent l'essentiel de leur enseignement et de leurs recherches à ces questions, laquelle tend à se développer à l'extérieur de la région de Montréal, particulièrement dans les universités situées dans les régions faisant l'objet de la politique de régionalisation de l'immigration.

Afin de caractériser l'offre de formation destinée aux futurs enseignants quant à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, une typologie des cours a été élaborée selon cinq catégories : a) 12 cours fortement axés sur l'intervention en milieu pluriethnique et adoptant une approche psychopédagogique ; b) neuf cours de fondements axés sur la sociologie de l'éducation, mais où la diversité joue un grand rôle ; c) neuf cours de didactique des langues secondes ; d) six cours de didactiques d'autres disciplines ; et e) cinq cours atypiques, abordant la diversité à partir de préoccupations particulières ou d'enjeux spécifiques.

Bien que la majorité de ces cours soit obligatoire (34), la part accordée à la diversité ethnoculturelle varie grandement. Un peu plus de la moitié de ces cours est entièrement consacrée à cette thématique, alors que le reste y accorde moins de 50 % de son contenu. Au regard de la typologie, il apparaît que les cours appartenant aux catégories a et c y sont presque entièrement consacrés, alors que les cours appartenant aux autres catégories y dédient en moyenne de 15 à 40 % de leur contenu. Ces importantes disparités peuvent entre autres être expliquées par le choix de certains milieux de privilégier l'enseignement de la diversité ethnoculturelle aux côtés d'autres marqueurs de la diversité, comme le genre et le statut socioéconomique.

Enfin, une comparaison de l'offre de cours entre les universités et selon les différents programmes de formation initiale à l'enseignement permet de constater différentes modalités de formation. Ces cours sont souvent communs à plusieurs programmes, parfois de manière optionnelle, et se retrouvent généralement dans les catégories a et b. À l'inverse, les cours de didactiques sont pour la plupart spécifiques à un programme disciplinaire (catégories c et d). De nombreuses disparités apparaissent par conséquent au terme de la formation initiale des étudiants à l'égard de cette thématique. Alors que près d'un programme sur cinq ne propose aucun cours portant sur la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif, d'autres en comportent plusieurs. De manière générale, ce sont les étudiants des programmes d'enseignement des langues secondes qui reçoivent la formation la plus complète à cet égard, tandis que la forte majorité des étudiants du programme d'enseignement en formation professionnelle et technique ne reçoit aucun cours abordant la prise en compte de la diversité en contexte éducatif.

UN DYNAMISME PÉDAGOGIQUE PARTAGÉ

Une analyse des syllabus de 37 de ces cours a ensuite permis de répertorier les contenus de ces cours, soit la part occupée par la diversité, les populations étudiées, les concepts théoriques, les savoirs, les informations factuelles, les compétences ciblées, les activités pédagogiques, les modes d'évaluation et les approches théoriques. Les informations ainsi recueillies ont été confirmées et approfondies auprès de 35 formateurs universitaires. Le portrait montre de manière générale que ces cours permettent de développer un ensemble similaire de savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les futurs enseignants.

En ce qui concerne les savoirs, le portrait montre que ces cours permettent d'exposer les étudiants à une variété de concepts théoriques, d'informations factuelles sur l'immigration et de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité. Parmi les concepts théoriques les plus souvent abordés, on retrouve l'intégration, les préjugés, la discrimination et le racisme. Les futurs enseignants sont également

exposés de façon récurrente à l'histoire de l'immigration et des rapports intergroupes ainsi qu'à diverses statistiques relatives à la diversité, telle que la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration. Les principaux types de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité portent sur les pratiques pédagogiques et les ressources didactiques, les politiques, les programmes et les lois qui s'appliquent en milieu scolaire et la collaboration école-famille-communauté. On traite par exemple des modèles de service d'intégration aux élèves allophones (classe d'accueil, intégration totale), des accommodements raisonnables à l'école, de la différenciation pédagogique et des initiatives de prise en compte du plurilinguisme et de la diversité linguistique. Il apparaît aussi que l'« Autre » majoritaire apparaît très largement absent, sauf dans les universités anglophones, où les relations avec la communauté francophone sont davantage débattues.

L'enseignement sur la diversité est également caractérisé par l'importance accordée au développement du positionnement éthique et des compétences professionnelles nécessaires à l'intervention dans des milieux scolaires caractérisés par une diversité croissante. On évoque ainsi le développement chez les futurs enseignants d'un agir éthique et responsable, d'une capacité de réflexion sur sa pratique et d'un esprit critique. En ce qui a trait aux compétences professionnelles, la plupart des formateurs ont rapporté inscrire leurs cours dans le développement des compétences 1 et 12, soit respectivement: *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture et Agir de façon critique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, sans discrimination* (Québec, 2001), même si d'autres compétences sont ciblées dans la plupart des cours. Les formateurs doivent cependant en interpréter eux-mêmes les incidences ou les conséquences dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle. En effet, il n'existe pas d'énoncés communs, auxquels l'ensemble des professeurs et chargés de cours pourraient se rallier, quant aux compétences spécifiques que les futurs enseignants devraient maîtriser, d'une part, pour une intervention efficace et équitable en milieu pluriethnique et, d'autre part, afin de préparer l'ensemble des élèves québécois à vivre dans une société pluraliste. La seule exception à cet état de fait est la compétence 13 implantée dans certains programmes de l'Université du Québec à Montréal².

DES ENJEUX DE LÉGITIMITÉ ET DE CONCERTATION

L'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à la légitimité et aux objectifs que l'éducation à la diversité ethnoculturelle devrait viser contribue à la faiblesse de l'ancrage institutionnel de ce champ dans les différentes universités. Les formateurs parlent ainsi d'un développement improvisé et d'un ancrage institutionnel souvent ambigu, déplorant de façon presque unanime le manque de coordination entre les professeurs et les chargés de cours d'une même

université. Cet isolement serait particulièrement marqué, d'une part, entre les formateurs responsables des cours transversaux liés à l'intervention en milieu pluriethnique et ceux qui interviennent dans les nouveaux cours disciplinaires pouvant être rattachés à d'autres facultés ou départements et, d'autre part, dans les universités où il y a peu de professeurs spécialistes du domaine. Plusieurs participants ont par conséquent mentionné le besoin d'échanges accrus entre les formateurs engagés dans cet enseignement au sein de leur université ainsi qu'à l'échelle du Québec.

Dans tous les milieux, l'ambiguïté du statut de l'enseignement relatif à la prise en compte de la diversité se reflète aussi dans l'arrimage, parfois difficile et souvent inexistant, entre les cours de formation fondamentale et les cours de formation pratique, et ce, tout particulièrement lors de l'évaluation des stages. En l'absence d'une reconnaissance claire de l'importance d'un tel enseignement, il est en effet très difficile pour les personnes qui y sont engagées de faire valoir l'importance que les compétences visées dans leurs cours soient relayées dans les stages. Par ailleurs, les formateurs ont souligné des écarts majeurs entre certaines pratiques novatrices enseignées dans les cours, comme l'usage de la langue maternelle en classe d'accueil, et ce qui se fait effectivement en milieu de stage.

Enfin, puisqu'il existe de nombreux cours obligatoires sur la diversité dans un grand nombre de programmes en enseignement, la présence de politiques institutionnelles d'adaptation à la diversité ethnoculturelle, particulièrement dans les universités situées à Montréal a, dans les faits, peu d'impact sur sa prise en compte en formation initiale.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, deux principaux constats émergent. D'une part, bien qu'elle soit marquée par un dynamisme pédagogique, la formation initiale des futurs enseignants à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique connaît d'importantes disparités, à la fois selon les programmes et les universités. Ce champ demeure en effet absent du cursus de formation initiale suivi par plusieurs enseignants. D'autre part, la légitimité et la reconnaissance de ce champ en formation initiale constituent un défi constant pour les formateurs universitaires engagés dans son enseignement. Ce défi apparaît d'autant plus important pour les professeurs et chargés de cours travaillant dans des universités où il y a peu de spécialistes du domaine.

Enfin, cinq recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine ont été formulées au terme de ce portrait, lesquelles se sont depuis incarnées dans un certain nombre d'initiatives. Premièrement, afin de clarifier le rôle et les compétences visés par la formation initiale à la prise en

compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (recommandation 1) et de favoriser son ancrage dans le référentiel ministériel (recommandation 2), un Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a été mis sur pied. Composé de formateurs de huit universités québécoises, ce groupe de travail développe actuellement un modèle qui sera proposé au MELS afin de s'assurer que les futurs enseignants soient formés et évalués à cet égard. Cette initiative a émergé lors du Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation de 2013, un évènement annuel visant à soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine (recommandation 3). De même, un observatoire sur la formation à la diversité et l'éducation inclusive, sous la direction de Maryse Potvin, sera officiellement lancé sous peu. Il permettra entre autres de consolider un nouveau réseau de formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec et de contribuer au développement de la recherche dans ce champ.

Les développements entourant ce portrait montrent qu'il répondait à un besoin, celui de soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine, y compris les superviseurs de stage, de façon régulière à l'intérieur de chaque institution et de façon ponctuelle, mais systématique, entre les diverses universités québécoises. Plus largement, il a montré l'intérêt pour les décideurs et chercheurs de recueillir de façon récurrente des informations plus précises sur les acquis en matière d'intervention en milieu pluriethnique et d'éducation interculturelle dont disposent les finissants des facultés des sciences de l'éducation. Leurs perceptions quant à la pertinence de la formation reçue ainsi que son impact à long terme sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles constituent selon nous un premier pas vers le développement d'une école inclusive.

Finalement, des travaux découlant de cette initiative porteront également sur les offres de formation de deuxième cycle de même que celles s'inscrivant dans une perspective de formation continue afin de documenter quelles sont les ressources disponibles à cet égard pour les enseignants en exercice.

NOTES

¹ Sauf lorsqu'explicitement spécifié, l'usage des termes « diversité » ou « diversité ethnoculturelle » fait référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

² S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle. (www.fse.uqam.ca/bepepf/presentation/competences.htm).

REFERENCES

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2011). Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés: Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences, consulté le 6 mai 2014, www.cdpcj.qc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf

GOVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). La diversité: une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013.

LAROCHELLE-AUDET, JULIE, CORINA BORRI-ANADON, MARIE MCANDREW ET MARYSE POTVIN (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif. Montréal: CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf

MCANDREW, MARIE (2001). Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). Une école d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences générales.

POTVIN, MARYSE, FRANÇOISE ARMAND, MIREILLE ESTIVALÈZES, FASAL KANOUTÉ, JRÈNE RAHM, MARIE MCANDREW, MARILYN STEINBACH, BRONWEN LOW, MARIE-ODILE MAGNAN ET CORINA BORRI-ANADON (CRSH 2012-2014). L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités: développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative. CRSH, subventions de développement Savoirs (2012-2014).

ÉVALUER LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES DES FUTURS ENSEIGNANTS DANS LES STAGES : VERS DES INDICATEURS OBSERVABLES DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE CIBLÉS

MARYSE POTVIN est politologue et sociologue de formation, professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. • **MARYSE POTVIN** is a political scientist, sociologist, full professor of Education at the University of Quebec in Montreal (UQAM) and head of the *Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*.

CORINA BORRI-ANADON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. • **CORINA BORRI-ANADON** teaches in the Education Department at the University of Quebec in Trois-Rivières.

VIOLAINE LEVASSEUR est chargée de cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école dans les différents baccalauréats en enseignement de l'Université du Québec à Montréal depuis 2005. • **VIOLAINE LEVASSEUR** has been lecturing on approaches to ethno-cultural, linguistic and religious diversity in the education department at the University of Quebec in Montreal since 2005.

SYLVIE VIOLA est professeure au département de didactique et directrice du Bureau de la formation pratique à l'Université du Québec à Montréal. • **SYLVIE VIOLA** is professor in education at the University of Quebec in Montreal and director of the practical training office.

RÉSUMÉ La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique soulève d'importants défis pour le vivre-ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Pour répondre à ces défis, les universités québécoises ont introduit à partir des années 1990 des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes en enseignement et le gouvernement du Québec en a fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a et b) et son Plan d'action *La Diversité: une valeur ajoutée* (MICC, 2008). Afin d'harmoniser la formation des maîtres aux changements entraînés par une importante réforme du Programme officiel, le ministère de l'Éducation a établi des balises concernant les compétences professionnelles attendues au terme de tous les programmes de formation initiale en enseignement (MEQ, 2001). Si 12 compétences sont ciblées dans son « Référentiel ministériel », l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a intégré une 13^e compétence il y a une dizaine d'années, qui vise à « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise ; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques ; développer les compétences de l'éducation interculturelle ». Cette compétence a été entérinée entre autres par le Conseil de module du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) mais rares sont les programmes qui ont développé des composantes pour évaluer cette compétence en stage.

Cet article décrit la démarche de production d'un modèle de compétence « interculturelle » (13^e compétence) avec des composantes et des indicateurs observables pour l'évaluation en stage et imbriqués aux savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés dans les cours obligatoires sur la diversité en éducation. L'objectif était d'arrimer la formation théorique et pratique des étudiants en ÉPEP de l'UQAM à travers une grille d'observation, d'évaluation et d'auto-évaluation de cette compétence en stage par les différents acteurs. Deux grandes composantes de la compétence ont été constituées : 1) tenir compte des réalités ethnoculturelles, migratoires et linguistiques des élèves des minorités et répondre à leurs besoins ; 2) instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste, qui touche le vivre-ensemble, la non-discrimination et l'éducation aux valeurs démocratiques et aux droits fondamentaux. Pour la grille d'observation, divers sous-composantes et indicateurs observables leur ont été rattachés et ils se déclinent en trois niveaux de développement et d'observation : sensibilisation, consolidation et maîtrise. Les indicateurs relatifs à la capacité du stagiaire à s'informer sur les réalités et besoins des élèves ont été classés de niveau « sensibilisation », alors que ceux référant à l'adaptation des pratiques enseignantes, du matériel pédagogique et de la gestion de classe, sont de niveaux « consolidation » et « maîtrise ».

Cette expérience de concertation a permis l'émergence d'un outil pratique de coévaluation de la compétence 13 et a contribué au développement d'un important comité interuniversitaire, qui travaille avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) sur l'élaboration d'un modèle de compétence 13 pour le Référentiel ministériel.

ABSTRACT Ethno-cultural, religious and linguistic diversity presents significant challenges for living well together and inclusion in pluralistic and democratic societies. To face these challenges, Quebec universities added courses on ethno-cultural diversity to their education programs in the 1990s, and the Quebec government contributed by focusing on the topic in its *Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education* (MEQ, 1998a and b) and in its action plan titled *Diversity: An Added Value* (MICC, 2008). To standardize the programs according to the changes made during a significant reform to the official program (MEQ, 2001), the *ministère de l'Éducation (MEQ)* developed guidelines pertaining to the professional competencies teachers were expected to have acquired upon completion of the initial teacher training programs. Although 12 competencies are established in the MELS reference framework, about a dozen years ago the University of Quebec in Montreal (UQAM) added a 13th competency, which aims for educators to “familiarize themselves with the multiethnic reality of Quebec society and Montreal schools; adapt their teaching practices; develop intercultural teaching competencies.” This competency has been approved by, among others, the *Conseil de module du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP)*, but not many programs have developed a method of evaluating the competency during an internship.

This article describes how to create an “intercultural” (13th competency) competency model with observable components and indicators for internship evaluation, while taking into account the knowledge, know-how and knowledge of how-to-be, that are the cornerstones of the compulsory diversity courses for teachers. The goal was to solidify UQAM's EPEP's students' academic and practical training by creating a chart allowing different actors to observe, evaluate and self-evaluate this competency during their internships. Two major competency components were identified: 1) taking into account the ethno-cultural, migratory and linguistic realities of minority students and addressing their needs; 2) creating a climate of equity and preparing students for life in a pluralistic society, which includes peaceful cohabitation, non-discrimination and education about democratic values and fundamental rights. For the observation chart, the various observable sub-components and indicators were divided into three levels: 1) awareness; 2) consolidation; and 3) mastery. Indicators that relate to the student trainees' ability to inform themselves about the realities and needs of the students were considered as being part of the “awareness” level, and the ones related to the adaptation of teaching practices, education material and class management were classified in the “consolidation” and “mastery” levels.

As a result of this team effort, a practical tool was created to co-evaluate the thirteenth competency, which has contributed to the development of an important inter-university committee that collaborates with the *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)* to develop a model of the thirteenth competency for its reference framework.

INTRODUCTION

La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique soulève d'importants défis pour le vivre-ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Parmi les actions d'adaptation à la diversité des systèmes éducatifs, le développement, chez les professionnels de l'éducation, de compétences « interculturelles » pour œuvrer en milieu pluriethnique et plurilingue fait depuis longtemps l'objet d'un large consensus (Byram, 2003 ; Ouellet, 1991). Pour répondre à ces défis, les universités québécoises ont introduit à partir des années 1990 des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes en enseignement et le gouvernement du Québec en a fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a et b) et son Plan d'action *La Diversité : une valeur ajoutée* (MICC, 2008). La politique de 1998 souligne en ce sens l'importance de la formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de « tout personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998a : 32-33).

Cet article décrit la démarche menée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin de produire un modèle de compétence « interculturelle » (13^e compétence) avec des composantes et des indicateurs observables et imbriqués aux savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés dans les cours obligatoires sur la diversité en éducation. L'objectif était d'arrimer la formation théorique et pratique des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) de l'UQAM. Après une présentation du contexte québécois en matière d'éducation interculturelle, les objectifs de la démarche et le modèle développé sont détaillés.

PROBLÉMATIQUE

Dans la foulée de la réforme du système éducatif québécois amorcée en 1997, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a adopté au cours des années 2000 le *Programme de formation de l'école québécoise*, visant le préscolaire et l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire. Ce programme a introduit de nouvelles disciplines et compétences liées au pluralisme de la société et aux droits humains (Potvin et Benny, 2013). Afin d'harmoniser la formation des maîtres aux changements entraînés par cette réforme, le ministère a établi des balises concernant les compétences professionnelles attendues au terme de tous les programmes de formation initiale en enseignement (MEQ, 2001b). Les douze compétences ciblées dans ce référentiel ministériel sont regroupées en quatre catégories : « fondement », « acte d'enseigner », « contexte social et scolaire » et « identité professionnelle ». On y retrouve une

description générale du sens de chacune des compétences et de certaines composantes. Pour mettre en œuvre ce Référentiel, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), organisme officiel en vertu de la *Loi sur l'instruction publique* composé d'une dizaine de représentants de tous les ordres d'enseignement, veille à ce que les programmes universitaires menant à l'autorisation d'enseigner respectent ces orientations et permettent l'atteinte des compétences visées.

À l'UQAM, les cours sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (cours ASC) se retrouvent dans de nombreux programmes de formation à l'enseignement (Larochelle-Audet et al., 2013) et ciblent plusieurs compétences et composantes du référentiel ministériel, dont la compétence 1 (« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions »), la compétence 2, qui porte sur la communication orale et écrite dans les divers contextes reliés à la profession, dont les contextes plurilingues, les compétences 3 et 4 ciblant la conception et le pilotage de situations d'enseignement en fonction des « caractéristiques cognitives, affectives et sociales » des élèves et la compétence 12, « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions », sans discriminations.

L'UQAM a aussi intégré une 13^e compétence à ce référentiel il y a une dizaine d'années, qui vise à « S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise ; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques ; développer les compétences de l'éducation interculturelle ». Cette compétence a été entérinée entre autres par le Conseil de module du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) mais rares sont les programmes qui ont développé des composantes pour évaluer cette compétence en stage.

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Le projet mené en 2011-2012 avec une équipe de professeurs et chargés de cours de l'UQAM sur le développement et la maîtrise de la compétence 13 chez les futurs enseignants visait à élaborer un modèle de composantes, sous-composantes et indicateurs observables précis de cette compétence, à l'intention des superviseurs de stages, des futurs enseignants et des maîtres associés qui reçoivent ces étudiants dans leur classe. La démarche s'inscrivait dans le cadre de l'implantation de l'approche-programme en ÉPEP, en cohérence avec la vision du ministère de l'Éducation. Lors de la publication de son référentiel de compétences, celui-ci indiquait que le développement de la formation des maîtres requiert la concertation des différents acteurs au sein d'une équipe-programme, afin de remédier à la fragmentation des formations théorique et pratique pour promouvoir une formation intégrée.

Dans une première étape, une consultation et des rencontres de travail avec une dizaine de superviseurs de stage ont permis de constater qu'ils connaissaient peu cette compétence, qu'ils arrivaient difficilement à la dissocier des autres compétences professionnelles et qu'ils ne l'évaluaient que lorsque le milieu de stage était fortement pluriethnique. Une seconde étape a permis de questionner 30 étudiants en 3e année de formation (sur un total de 4 ans), 3 superviseurs de stage et 3 enseignants associés sur ce qu'ils connaissent de la compétence 13, sur ce qu'ils font concrètement pour la développer ou l'évaluer et sur la façon dont les stages et la formation didactique contribuent ou non à son développement. Les réponses montrent que les superviseurs de stage et les enseignants associés ont une connaissance rudimentaire de la compétence 13. Lorsqu'ils la définissent, ils paraphrasent le libellé de la compétence sans en avoir une définition personnelle. Leurs interventions se limitent à des discussions de surface et cette compétence leur paraît difficile à évaluer. Ils se limitent aux demandes du milieu universitaire et évaluent la compétence en cochant les éléments des grilles fournies. Ils font donc peu de travail concret pour aider les étudiants à développer cette compétence. Par contre, les étudiants connaissent mieux cette compétence mais ont acquis des savoirs presque exclusivement dans leur cours obligatoire sur la diversité. Ils la définissent dans leurs mots et se servent des composantes pour en donner des exemples. Toutefois, ils maîtrisent mieux les savoirs liés à la compétence que les savoirs faire et pensent que « *c'est dans les stages que les choses se passent* ». Or, le fait que les maîtres associés évaluent peu cette compétence crée de la confusion chez les étudiants, qui s'attendent à ce que les stages augmentent leurs savoir-faire liés à la diversité.

Les réponses des acteurs de la triade pédagogique des stages témoignent des besoins d'outils pour intervenir, développer et évaluer cette compétence autour de paramètres communs, connus et partagés par tous.

PRÉSENTATION DE LA GRILLE

Afin d'élaborer la grille d'observation et de coévaluation de la compétence 13, quelques modèles de compétences interculturelles ont permis de dégager un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels (Elamé, 2008; Gaudet et Lafortune, 1997, 2000; Hohl, 1991; Jones et Kimberley, 1989; Lemay, 1997; Ouellet, 1991, 2001; Toussaint, 2010). Deux grandes composantes de la compétence, qui renvoient aux objectifs du cours obligatoire sur la diversité, ont été retenues: 1) tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins; 2) instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste. Ces composantes font écho aux deux finalités de l'éducation interculturelle selon la *Politique d'intégration scolaire* et

d'éducation interculturelle du ministère, soit:

« *Guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes* » et « *Préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste* » (MEQ, 1998a, p. IV).

De manière large, la première composante de la compétence 13 se rapporte à la différenciation pédagogique, ciblant la prise en compte des réalités ethnoculturelles, migratoires et linguistiques des élèves, alors que la deuxième touche le vivre-ensemble, la non-discrimination et l'éducation aux valeurs démocratiques et aux droits fondamentaux. Pour la « grille d'observation », elles ont été développées dans une perspective inclusive et diverses sous-composantes leur ont été rattachées. Les énoncés renvoyant à des indicateurs observables ont aussi été associés à ces sous-composantes. De plus, l'interrelation entre les composantes et indicateurs observables de la compétence 13 et leurs liens avec les autres compétences du référentiel ministériel ont été identifiés dans la grille. Chaque composante, sous-composante et indicateur observable a été décliné en trois niveaux de développement et d'observation de la compétence: 1) sensibilisation, 2) consolidation et 3) maîtrise. Les indicateurs relatifs à la capacité du stagiaire de s'informer sur les réalités et besoins des élèves ont été classés de niveau « sensibilisation », alors que ceux référant à l'adaptation des pratiques enseignantes et du matériel pédagogique, et à la prise en charge de la classe, se retrouvent aux niveaux « consolidation » et « maîtrise » de la compétence. Chaque indicateur peut être évalué par l'enseignant associé et autoévalué par le stagiaire.

Dans les prochaines sections, les deux composantes de la compétence 13 du modèle développé sont détaillées à l'aide d'exemples précis, issus de la grille, sur les sous-composantes et les indicateurs associés.

COMPOSANTE 1 : TENIR COMPTE DES RÉALITÉS DES ÉLÈVES DES MINORITÉS ET RÉPONDRE À LEURS BESOINS

La composante 1 comprend trois sous-composantes qui renvoient à différentes réalités des élèves des minorités: a) migratoires et familiales, b) linguistiques et c) ethnoculturelles. Dans la première sous-composante (voir tableau 1), les indicateurs du niveau sensibilisation visent à évaluer les capacités du stagiaire à s'informer (directement ou à partir des dossiers) des réalités migratoires et familiales des élèves des minorités, afin d'en tenir compte dans sa pratique: leur présence dans la classe, leur parcours migratoire, leur fréquentation scolaire dans le pays d'origine et leur connaissance du système scolaire

québécois. L'étudiant doit aussi être conscient des défis auxquels les parents font face et connaître les moyens instaurés par le milieu scolaire pour la collaboration école-famille-communauté. L'orientation et l'accompagnement des élèves

vers les services appropriés et l'adaptation des outils d'accueil et de communication avec les parents sont des indicateurs des niveaux consolidation et maîtrise de la compétence.

TABLEAU 1: EXTRAIT DE LA GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13, COMPOSANTE 1 (A)

Composante 1. Tenir compte des réalités des élèves issus de l'immigration et des minorités et répondre à leurs besoins					
Sous composante A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.					
Niveau	Indicateurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Sensibilisation	Je m'informe sur la présence des élèves issus de l'immigration ou des minorités dans ma classe (nouveaux arrivants ou d'implantation plus ancienne)*				
	Je m'informe sur les parcours migratoires et l'adaptation des élèves immigrants ou réfugiés, et de leur famille				
	Je m'informe sur la fréquentation scolaire dans le pays d'origine, les retards scolaires des élèves en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise				
Consolidation	Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par leurs parents.				
	Je m'informe des moyens instaurés par le milieu scolaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.				
Maîtrise	Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services répondant à leurs besoins et je collabore avec eux.				
	J'adapte les outils de communication que j'utilise avec les parents, dans leur forme et leur contenu.				

Cette logique progressive est observée pour les deux autres sous-composantes, qui touchent la prise en compte des réalités linguistiques (B) et ethnoculturelles (C) des élèves. Dans le premier cas (tableau 2), le stagiaire doit être conscient de la présence d'élèves allophones et peu francisés dans sa classe, des défis auxquels ces derniers font face et des services que leur offre l'école (niveau sensibilisation). Au niveau de la

consolidation, il est en mesure de les orienter et les accompagner vers les services adaptés à leurs besoins, et au niveau de la maîtrise, il démontre une capacité à tenir compte de leurs réalités et besoins dans ses pratiques (matériel, organisation de sa classe, contenus d'enseignement) pour les accompagner vers la réussite.

TABLEAU 2 : EXTRAIT DE LA GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13, COMPOSANTE 1 (B)

B. Prendre en compte les réalités linguistiques des élèves et répondre à leurs besoins.					
Niveau	Indicateurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Sensibilisation	Je m'informe sur la présence d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français dans ma classe.*				
	Je m'informe des défis vécus par les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (relations sociales, identité, estime de soi, apprentissages etc.				
	Je m'informe des services offerts par l'école aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français				
Consolidation	Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services adaptés à leurs besoins.				
Maîtrise	Je tiens compte dans mes pratiques (matériel, organisation de ma classe, contenus d'enseignement) des besoins socioscolaires des élèves en processus d'acquisition du français afin de les accompagner vers la réussite.				

Dans la dernière sous-composante, l'étudiant doit connaître les balises en matière d'accommodements raisonnables et s'informer sur les réalités culturelles et religieuses des élèves (niveau sensibilisation). Au niveau consolidation, il doit en tenir compte dans l'ensemble de ses pratiques d'enseignement et être capable de repérer les situations d'atteinte aux droits et libertés vécues par les élèves en raison de leurs réalités culturelles et religieuses. Au niveau maîtrise, il est capable d'évaluer la légitimité des demandes en matière d'accommodements raisonnables et la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école pour agir de manière équitable.

COMPOSANTE 2 : INSTAURER UN CLIMAT D'ÉQUITÉ ET PRÉPARER LES ÉLÈVES À VIVRE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE

Cette composante comporte deux sous-composantes dont la première est définie comme suit : a) « *Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves* ». Au niveau sensibilisation, elle se décline en indicateurs qui portent sur les attentes équitables du stagiaire envers l'ensemble des élèves, sa capacité à reconnaître les situations d'exclusion et de discrimination dans la classe et à l'école et sa sensibilité aux stratégies identitaires adoptées par les élèves. L'adoption d'un langage inclusif et de pratiques démocratiques afin d'agir comme modèle, de même que la capacité de décentration

culturelle et de distance critique face à ses propres repères, sont les indicateurs observables du niveau « consolidation ». Au niveau maîtrise, l'étudiant se soucie d'intégrer des réalités et expériences des élèves comme ressources pédagogiques et d'élaborer des projets collectifs qui favorisent la reconnaissance mutuelle des élèves. De plus, il est capable de régler positivement les situations d'exclusion ou de discrimination.

C'est par le biais de la deuxième et dernière sous-composante, b) « *Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste* », que l'enseignant associé et le superviseur évaluent notamment la capacité du stagiaire à favoriser la compréhension des différents bagages culturels et conceptions du monde, à susciter une prise de conscience des droits de la personne pour préparer les élèves à agir comme citoyens (niveau sensibilisation) et à mettre en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité (niveau consolidation).

TABLEAU 3 : EXTRAIT DE LA GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13, COMPOSANTE 2 (B)

Composante 2. Instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste					
Sous composante B. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.					
Niveau	Indicateurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Sensibilisation	Je favorise la compréhension chez mes élèves des différents bagages culturels et conceptions du monde.*				
	Je m'informe des moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits humains et pour préparer les élèves à agir comme citoyens.*				
Consolidation	Je propose des projets pour mettre en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité.*				
Maîtrise	Je mets en place des activités et j'aborde des contenus permettant aux élèves de se respecter et d'être co-responsables les uns envers les autres (ex. tutorat entre élèves, gestion de conflits, etc.)*				
	Je développe des stratégies démocratique favorisant la participation de mes élèves aux décisions importantes concernant la vie en classe (ex : élaboration d'une Charte de l'égalité, d'un code de vie, de médiation)*				
	Je mets en place des activités pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance, au Québec, des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du français langue publique commune.*				

Au niveau maîtrise, les activités et contenus proposés par l'étudiant permettent aux élèves d'être coresponsables les uns envers les autres, de participer aux décisions importantes concernant la vie en classe. Enfin, quatre questions ouvertes sur les composantes de la compétence 13 que le stagiaire souhaite améliorer et sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs complètent la grille.

CONCLUSION

La démarche effectuée à l'UQAM en 2011-2012 a permis l'émergence d'un outil utile de coévaluation de la compétence 13 pour la formation pratique des futurs enseignants, autant pour les professeurs, les chargés de cours et la trentaine de superviseurs de stage qui ont validé ensemble la grille lors de journées d'échanges et de formation, que pour les enseignants associés, qui utilisent la grille avec leur stagiaire. La démarche

a permis de faire connaître aux superviseurs les cours sur la diversité et leurs liens avec les stages, et de co-construire les indicateurs de la compétence, ce qui a facilité le développement d'une vision commune au sein du programme et un meilleur arrimage entre théorie et pratique.

Ce projet répondait aux enjeux de concertation et de reconnaissance politique et institutionnelle qui caractérisent le champ de « l'éducation interculturelle » en créant un espace d'échanges entre professeurs, chargés des cours et superviseurs de stage au sein du programme en ÉPEP et en y accordant une plus grande visibilité. Afin d'améliorer la cohérence et la continuité de la démarche d'apprentissage en formation initiale des maîtres, qui alterne au Québec entre la formation pratique et les cours dits « théoriques », les professeurs, superviseurs de stages et maîtres associés dans les écoles doivent continuer à collaborer pour s'assurer d'une compréhension commune des compétences attendues.

Mais les retombées de cette démarche sont aussi importantes pour le MELS, les praticiens, les chercheurs le CAPFE qui s'intéressent au développement et à l'évaluation de la prise en compte de la diversité en éducation. En effet, cette initiative a donné lieu à d'autres échanges et travaux sur la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Potvin et al, 2014; McAndrew et al, 2013), ainsi qu'à la naissance de *l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité en éducation*. Cette grille de coévaluation de la compétence 13 sert aussi d'outil didactique et pédagogique dans plusieurs contextes et est largement diffusée auprès des praticiens, formateurs et chercheurs : elle est utilisée en formation continue au MELS auprès du milieu scolaire¹ ; elle a été largement discutée et évaluée dans le cadre du deuxième *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire* en 2013 et sert aux travaux du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* en 2014, qui poursuit actuellement avec le MELS l'élaboration d'un modèle « amélioré » de compétence interculturelle et inclusive à intégrer, éventuellement, au référentiel ministériel, qui est en cours de révision.

NOTE

¹ Maryse Potvin, formation « Inclusion, équité et non-discrimination à l'école québécoise », donnée aux gestionnaires et autres acteurs scolaires dans le cadre de la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction des services aux communautés culturelles, Montréal, 6 décembre 2011, 29 mai 2012, 9 et 12 avril 2013 et 2 avril 2014.

RÉFÉRENCES

BYRAM, M. (dir.) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Conseil de l'Europe, 2003.

ELAMÉ, E. *L'éducation interculturelle pour un développement durable: propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux*. Paris: Publibook, 2008.

GAUDET, L. ET LAFORTUNE, É. *Pour une pédagogie interculturelle: des stratégies d'enseignement*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique, 1997.

GAUDET, L. ET LAFORTUNE, É. *Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté*. Saint-Laurent: Éditions du Renouveau pédagogique, 2000.

HOHL, J. *Singulier/pluriel: document de réflexion et d'auto-perfectionnement en éducation interculturelle*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991.

JONES, C. ET KIMBERLEY, K. *L'Éducation interculturelle: concept, contexte et programme*. Strasbourg: Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1989.

LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., MCANDREW, M. ET POTVIN M. *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal: Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), 2013. En ligne: www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf

LEMAY, D. *Une proposition pour la formation interculturelle des élèves du collégial: contenu et approche*. Thèse de doctorat en éducation comparée. Montréal: Université du Québec à Montréal, 1997.

MCANDREW, M., BORRI-ANADON, C. LAROCHELLE-AUDET, J. ET POTVIN, M. *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: un premier bilan*. Dans M. McAndrew et M. Potvin et C. Borri-Anadon (eds.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité*. Recherche, formation, partenariat. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 81-98.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, École d'avenir: Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec: Gouvernement du Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec (2001).

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. *La diversité: une valeur ajoutée*. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec. Québec: Gouvernement du Québec, 2008.

OUELLET, F. *L'éducation interculturelle: essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: L'Harmattan, 1991.

OUELLET, F. *Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*. Québec: Presses de l'Université Laval, 2002.

POTVIN, M. *L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives*. Dans M. McAndrew et M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.). *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité*. Recherche, formation, partenariat. Montréal: Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 9-26.

POTVIN M. ET BENNY J. A. *L'éducation aux droits de l'enfant au Canada: portrait du système scolaire québécois*. Montréal: UNICEF-Canada, 2013. En ligne: www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf

POTVIN, M., MCANDREW, M., BORRI-ANADON, C. ET LAROCHELLE-AUDET, J. *Le développement des compétences interculturelles en formation initiale des maîtres dans les universités québécoises*. À paraître dans Margarita Sanchez-Mazas et Nilima Changkakoti (dir.) *L'Éducation et la formation face à la diversité culturelle*. Paris: De Boeck, collection Perspectives en Éducation et Formation, 2014.

TOUSSAINT, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, 2010.

HISTORY, FEATURES, AND PRINCIPLES OF THE *INNER CITY OPTION*, OISE/UT 2006-2014

LESLIE STEWART ROSE, Ed. D, is a faculty member in the Department of Curriculum, Teaching and Learning at OISE/UT. • LESLIE STEWART ROSE, Ed. D., fait partie du personnel du département de programmes éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto.

ABSTRACT This article is a salute to the ICO design committee, and the eight years of instructor and teacher candidates who continue to do the work, and to Jeff Kugler, the executive director of the Center for Urban Schooling, and father of the ICO, who will retire from his position as he sees the final ICO graduating class walk across the Convocation Hall stage in 2014.

This article tells a history of the *Inner City Option*, an equity-focused initial teacher education program for one of the cohorts in the Bachelor of Education program at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) at the University of Toronto. In 2006, with the leadership from the Center for Urban Schooling at OISE, this cohort was created out of a desire to disrupt power inequities in structures and pedagogies practiced in schools and to realize teacher education reform at a system level. The underlying feature of design of the *Inner City Option's* (ICO) curriculum is the commitment to infuse equity education into every course, every experience, every reflection in the teacher candidates' experiences. The design criteria also emphasize the necessity to be able to transfer the learning, features, and curriculum of the ICO to the other cohorts of OISE's Bachelor of Education program, in order to address systemic change.

This paper describes the particular approach of this teacher education curriculum to preparing teachers to teach in Toronto's increasingly diverse neighbourhoods and schools by helping them understand the many ways of teaching for equity, diversity, and social justice in inner city schools. The seven founding principles of the *Inner City Option* are described as follows. The curriculum is focused on helping teacher candidates understand the history, challenges and strengths within inner city communities. The program has a simultaneous focus on anti-oppression education, transformative school change, research/self-study, and restructuring the relationship among placement schools communities, and OISE. The curriculum places a distinct emphasis on social justice through an anti-oppression agenda, which addresses systemic power imbalances, both in the educational system and society as a whole. The instructors aim to prepare teacher candidates with strong critical content, culturally, linguistically, and racially affirming pedagogies and an understanding of respectful school cultures. The *Inner City Option* is committed to high expectations at all levels: for teacher candidates, for instructors, and for all students in schools. High expectations are demonstrated in actions and practices. The ICO works with teacher candidates to program for all of the students in their classes, ensuring that the needs and interests of all students are met. This paper describes the supportive, yet challenging environment set for teacher candidates to learn and reflect deeply on social issues, emphasizing that professional growth is a life-long endeavor. The teacher candi-

dates' examination of their assumptions, biases and personal positions of power is foundation to the learning of the seven principles, and examined throughout the program.

The author recalls the questions that arose during design and implementation around the issues of staffing, funding, admissions, school partnerships, community partnerships, policy changes and teacher education's deep questions about theory and practice. Further issues of implementation such as conflict and activism at the university and in local schools, building authentic school partnerships, and institutional commitment are briefly described.

RÉSUMÉ Cet article est un hommage au comité de conception de l'ICO, aux apprentis professeurs et instructeurs des huit dernières années, qui continuent à travailler fort, et à Jeff Kugler, directeur général du Center for Urban Schooling et fondateur de l'ICO, qui prendra sa retraite après avoir assisté à la remise des diplômes des derniers étudiants de l'ICO en 2014.

Cet article retrace l'histoire de Inner City Option, un programme de formation initiale pour les enseignements axé sur l'équité et offert en 2006 à l'une des cohortes d'étudiants inscrits au baccalauréat en éducation à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE-Ontario Institute for Studies in Education) à l'Université de Toronto. Cette cohorte a été formée sur l'initiative du Center for Urban Studies de OISE, qui désirait mettre fin aux inégalités de pouvoir qui sont au cœur des structures et des pédagogies mises en place dans les écoles, et procéder à des réformes systémiques dans la formation donnée aux enseignants. L'objectif fondamental ayant mené à la conception du programme *Inner City Option* (ICO) était d'insuffler un engagement envers l'équité en enseignement dans chaque cours, expérience et réflexion des futurs enseignants. Lors de sa conception, un accent a également été mis sur la nécessité de transférer les apprentissages, les caractéristiques et le curriculum de l'ICO aux autres cohortes d'étudiants au baccalauréat en éducation de l'OISE, afin qu'une transformation profonde puisse se produire à travers le système complet.

Cet article décrit l'approche particulière de ce programme de formation dont l'objectif est de préparer les enseignants à travailler dans les quartiers et les écoles de plus en plus diversifiés de Toronto et de les aider à assimiler les diverses façons d'enseigner pour favoriser l'équité, la diversité et la justice sociale dans les écoles du centre-ville. Les sept principes fondateurs d'*Inner City Option* sont décrits de la façon suivante : 1) le curriculum vise à aider les futurs enseignants à comprendre l'histoire, les défis et les forces présentes au sein des communautés des différents quartiers. 2) Le programme est également axé sur une formation anti-oppression, des changements « transformatifs » au sein des écoles, un autoréflexivité et une restructuration des relations entre les milieux de stage et OISE. Le programme insiste particulièrement sur la justice sociale à travers un calendrier axé sur la lutte contre l'oppression et aborde directement les inégalités de pouvoir systémiques à la fois au sein du système éducatif et de la société. Les formateurs préparent les futurs enseignants à partir d'une solide formation critique, de pédagogies culturellement, linguistiquement et racialement adaptées et axes sur une compréhension de ce que signifie une culture scolaire respectueuse des apprenants. Le *Inner City Option* s'engage à atteindre ces objectifs ambitieux à tous les niveaux: pour les futurs enseignants, les instructeurs et tous les élèves dans toutes les écoles. Ces ambitions élevées se traduisent en actions et en pratiques. L'OIC travaille avec les futurs enseignants à planifier leur enseignement en fonction de l'ensemble des élèves dans leurs classes, en s'assurant que les besoins et les intérêts de chacun soient pris en compte. Cet article décrit le contexte de formation soutenant, mais exigeant, dans lequel les futurs enseignants sont invités à apprendre et à réfléchir sur des enjeux sociaux, et qui fait ressortir que le développement professionnel se poursuit tout au long de la vie. L'analyse, par les futurs enseignants, de leurs propres biais, préjugés et position de pouvoir est au fondement de l'apprentissage de ces sept principes, qui sont examinés tout au long du programme.

L'auteur rappelle les questionnements qui ont émergé lors de la conception et de la mise en œuvre (concernant le personnel, le financement, les admissions, les partenariats scolaires et communautaires, les changements dans les politiques), ainsi que les réflexions des enseignants en formation concernant les liens entre la formation théorique et pratique. Enfin, d'autres enjeux relatifs à la mise en œuvre de ce programme sont brièvement décrits, tels que les conflits et l'activisme au sein de l'université et dans les écoles, l'établissement de véritables partenariats scolaires et l'engagement institutionnel.

INTRODUCTION

The Center for Urban Schooling opened at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto in 2005, providing a much needed space to discuss the responsibility of Initial Teacher Education's (ITE) to the inner city children of Toronto. Acknowledging the correlation between poverty, immigration, and school success, conversations centered on the need to make new commitments to the fifty percent of recent immigrant children and the one third of children of colour who experience the impact of poverty in their lives (Campaign 2000, 2006). Following the example of Jeannie Oakes, who compels us to "make the rhetoric real" (Oakes, 1996, p. 4), two critical questions repeatedly emerged:

- What would be the particular features of a teacher education curriculum which was dedicated to preparing teachers to teach in Toronto's increasingly diverse neighbourhoods and schools?
- How might we work with teacher candidates to help them understand the many ways of teaching for equity, diversity, and social justice in inner city schools?

Informal gatherings over coffee soon became formal meetings in order to discuss the mission and vision of a new cohort in the elementary initial teacher education program deliberately designed to address the inequities of schooling, The Inner City Option.

In 2006, the large student body of teacher candidates (TCs) in the Initial Teacher Education/Bachelor of Education consecutive program at the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) were organized in smaller learning communities¹, known as cohorts. These cohorts were designed to embrace collaborative learning and build intentional learning communities amongst TCs, the university, partner schools and their communities. This cohort, the Inner City Option (ICO), was created from a desire to disrupt the power inequities in structures and pedagogies practiced in schools and to realize teacher education reform at a system level. Always present during the dreaming and scheming for the ICO was the subtext that in order to produce systemic change, all structures of the ICO program would need to be transferable to all other elementary options and cohorts of students. Transferability was a central requirement in the design of timetables, staffing, and budgets. We wanted to be able to implement what this ICO team learned and designed in this option, in all other options in the future.

The Inner City Option design committee was comprised of research-stream faculty, teaching-stream lecturers, board-seconded instructors, community workers, local board of education teachers and administrators, and chaired by the executive director of the Center for Urban Schooling/OISE-UT. The agenda was guided by the following ques-

tions: a) What should inner city teachers know and be able to do? b) What are helpful dispositions and attitudes of an inner city teacher? and c) How might a social justice agenda be implemented to prepare teachers to teach in an inner city community? In preparation to respond to these questions, the committee engaged in the following: reviewed teacher knowledge base theory (Turner-Bisset, 2001), consulted successful teachers and leaders in inner city schools and communities, including parents, agencies, government programs and community recreation, and examined theories of multicultural education and effective methods of challenging bias.

In the continued development of the ICO, the teaching team continues grappling with the following questions: How might the community-based field experiences differ from school-based field experiences? Can dispositions and attitudes of deficit orientations be influenced or must we be selective in our admission process? How can ideals and logistics work together in the practicality of program design, especially in terms of the relationships between course content (and its configurations), staffing, practicum components and student evaluation? If all teacher education options at OISE had equity-infused curriculum, how would the ICO be different from the others?

PRINCIPLES GUIDING THE INNER CITY OPTION CURRICULUM

The Inner City Option Design Committee developed a collection of principles to guide the program/ The ICO curriculum. These principles are based on the belief that all children, from all socio-cultural-economic backgrounds and circumstances, can be successful in school. Through an anti-oppression agenda, this initial teacher education program addresses systemic power imbalances both in the education system and in society as a whole. The mission of the Inner City Option is to prepare new teachers for the joys, possibilities, and challenges of working with inner city young people, to help make school success their reality. In the effort to make the rhetoric real, seven principles were created to guide the practical development of a new initial teacher education program. For further explanation of the principals see Stewart Rose (2007). These principles are:

- The Inner City Option has a focus on school communities in order to help teacher candidates understand the history, challenges and strengths within inner city communities.
- The ICO has a simultaneous focus on anti-oppression education, transformative school change, research/self-study, and restructuring the relationship among placement schools communities, and OISE. The ICO places a distinct emphasis on social justice through an anti-oppression agenda, which addresses

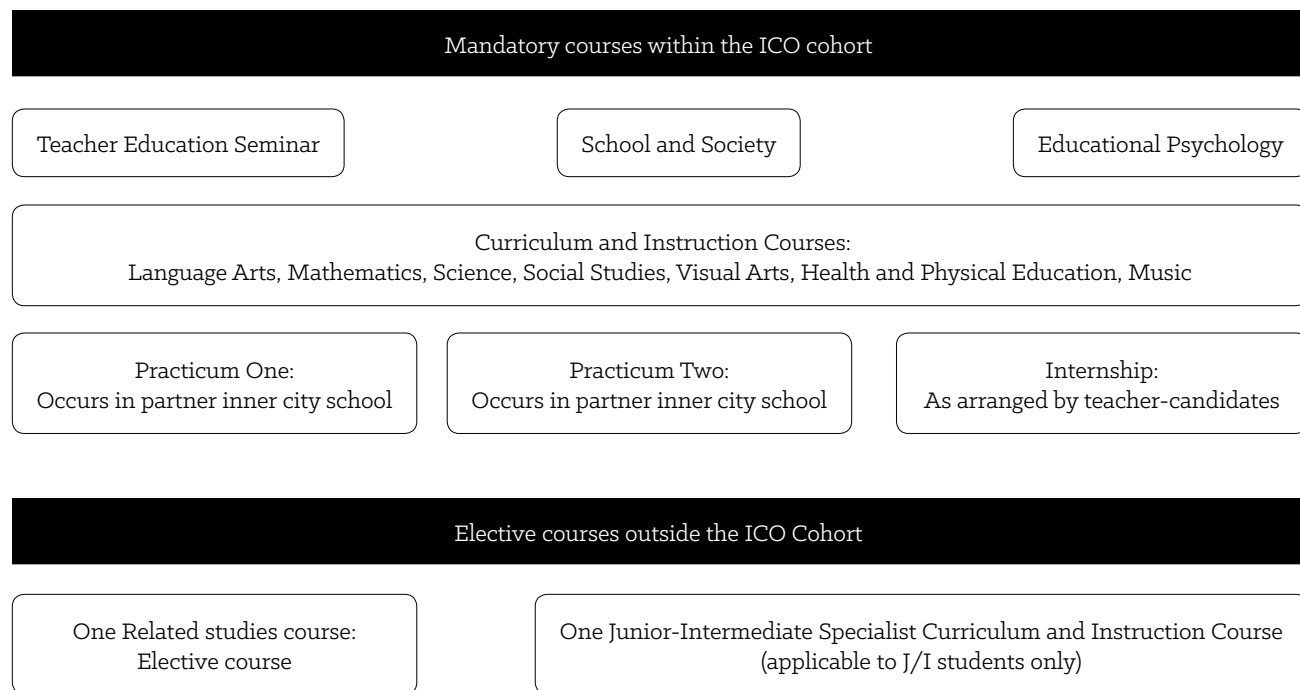
systemic power imbalances, both in the educational system and society as a whole.

- The ICO prepares teacher candidates with strong critical content, culturally, linguistically, and racially affirming pedagogies and an understanding of respectful school cultures.
- The ICO is committed to high expectations at all levels: for teacher candidates, for instructors, and for all students in schools. High expectations are demonstrated in actions and practices. Learning to teach is as much about learning about oneself as it is about teaching.
- The ICO works with teacher candidates to program for all of the students in their classes, ensuring that the needs and interests of all students are met.
- The ICO provides a supportive yet challenging environment for teacher candidates to learn and reflect deeply on social issues.
- The ICO treats professional education as life-long learning.

KEY PROGRAMMATIC FEATURES OF THE INNER CITY OPTION

Learning in community is a key feature of the consecutive Bachelor of Education program at OISE. In the inaugural year of the ICO, the 2006-2007 academic year, 5,988 people applied to 1,233 available positions allotted to OISE. Of the 1,233 teacher candidates at OISE/UT, 574 were in the elementary education. In an effort to personalize the learning experience for such large numbers of students, the elementary program is divided into Options comprised of 55 - 65 TCs. In these cohorts, candidates begin and complete their program together, take most classes together, are grouped together in field placements, participate in retreats, team-building activities, community partnership work, share a teaching team, and reflect on their learning and teaching together. The OISE cohort approach is based on the belief that teacher preparation should be designed to prepare beginning teachers for professional learning communities in schools where teachers jointly define goals and take responsibility for all students' progress, engage in ongoing inquiry and experimentation, and assume leadership in school development (Anderson, Rolheiser, & Gordon, 1998).

FIGURE 1. VISUAL REPRESENTATION OF THE BACHELOR OF EDUCATION PROGRAM



The significant difference of the ICO option is the overall infusion of a coherent equity, diversity and social justice conceptual framework into all the ICO courses. This approach is unlike the add-on course in multiculturalism or equity studies. The ICO instructors worked together to coordinate an

infusion of the issues of equity, diversity and social justice throughout each course. The aim was to create a program rather than a collection of discrete courses. Typically, two coordinators teach the majority of the course hours, with a few others with specific subject expertise recruited as needed.

A key criterion to staffing this cohort was the ability of the instructors to be able to infuse and highlight equity issues into their course content while embedding their personal practical experiences in "inner city schools".

The instructors in this cohort met frequently in advance of and during the school year to plan, reflect and discuss this equity-based curriculum from a wholistic point of view for the teacher candidates. The teaching team shared foundational articles and topics so that ideas presented in one course would be augmented in other courses. In addition, similar terms and language were agreed upon for clarity and cohesion. For example, if "purposes of education" were presented in the School and Society course, the instructional team was sure to discuss how teachers' differing views of the purposes of education influence their teaching in the Curriculum and Instruction courses. The team strived to timetable these topics for synchronicity of presentation. For instance, when discussing systemic discrimination in School and Society, music courses considered how Euro-centric and Euro-adapted repertoire choice and/or music program fees for students are inequitable practices.

Along with the course work, all OISE/UT teacher candidates complete two practica and one internship placement during their B.Ed. year; however, the ICO TCs² are placed in Toronto District School Board schools from the top 100 on the Learning Opportunities Index, which "ranks TDSB schools based on measures of external challenges affecting student success."³ The ICO coordinators actively seek and invite partnership with teachers interested in transformative school change and inner city teacher education, and in particular, aim to build collaborative teams of teacher candidate/instructor/associate-teacher. Associate-teacher recruitment was pivotal in the TCs experiences of enacting a social justice curriculum and was key to how the TC's measured the success of the ICO program. The TCs expected to see social justice teaching being modeled for them in their school placements. The cohort needed to discuss the tensions between their ideals and their realities and they asked "do we teach to fit in today or for tomorrow?" This is a complicated dilemma in a complex reality. Regardless of where the associate-teacher was perceived to be on the "social justice continuum," by the TC, as a group of instructors, we were committed to the idea that teacher activism begins on the first day of September of their ITE program.

As in all options, the ICO coordinators endeavor to place 2 - 6 teacher candidates in each of the partner schools. Each TC is paired with one associate or host teacher and elementary TCs visit their schools on 3 - 4 STEP days (Student Teacher Experience Program), which take place before the official practicum begins. The intent is that they informally familiarize themselves with the school community before evaluation begins. There is no practice-teaching or evaluation during this time. As in all options, the internship period takes place after aca-

demical courses and both practica are successfully completed. All arrangements, including the choice of internship, are made by the teacher candidate. The TCs take this opportunity to work in education settings ranging from Non-Governmental Organizations (NGOs), community and educational organizations and schools, locally, in Canada's Far North, and abroad.

The Inner City Option became a school site-based elementary option. Most classes were held at George Syme Community School in the TDSB and it is from this location that the TCs engaged in their community engagement and service learning projects. Partnership with the school's principal and teaching staff facilitated bringing theory and practice together. Collaborative projects supported the TDSB's teachers' professional learning, as well. For example, teachers and teacher candidates learned together with TDSB's instructional leaders and OISE faculty to embed culturally relevant and responsive pedagogies into math and language arts classes or to recognize deficit thinking and social class biases.

OUR LEARNING

Over the 8 years of the development of the ICO, informal feedback has been collected and formal research conducted. We learned the importance of creating a teaching team that is entirely committed to and has experience with equity issues in schools. We witnessed that a cohort of highly committed activists can lead to highly-charged and difficult discussions and learned how to have difficult conversations. ICO teacher candidates take every moment to point out the bias, assumptions, and blinders of the teaching team, reminding us to situate ourselves as learners too. ICO TCs were frustrated when their electives outside of the ICO program did not take up equity issues in the ways that the ICO did and were concerned that every TC at OSIE didn't have such a specialized teaching team and program and have practicum placements in Toronto's communities with such challenging circumstances. (see further learning in Stewart Rose, L., 2008).

From this program, deeply saturated with activism, we learned that, mostly, the commitment doesn't fade. As the graduates have developed their careers, they have become our next generation of equity leadership, and have learned how to navigate the political waters of schools. In the follow-up study of the first year of graduates, which captures their experiences of first year of teaching after the ICO, (Stewart Rose, L, Markus, J. & Kugler J. 2009), we were struck by the fact when asked to talk about the challenges of teaching, the absence of concerns like classroom management, how to develop a balanced literacy program, how to manage Individual Education Plans, which are often mentioned by new teachers. Instead, they discussed their challenges of being an activist teacher in their new teaching context.

The ICO will not be offered at OISE next year (Rushowy, 2014), but this staying power of activism in the ICO graduates continues to inspire me. I hope for strong new university leadership to take on the commitment to a teacher education program focused on equity at its core and committed to all children by preparing teacher candidates to teach well in one of the most diverse cities in the world.

ACKNOWLEDGE

This article is a salute to the ICO design committee, and the eight years of instructor and teacher candidates who continue to do the work, and to Jeff Kugler, the executive director of the Center for Urban Schooling, and father of the ICO, who will retire from his position as he sees the final ICO graduating class walk across the Convocation Hall stage.

Cet article est un hommage à la commission de la conception de l'ICO, aux apprentis professeurs et instructeurs des huit dernières années qui continuent à travailler fort, et à Jeff Kugler, directeur général du Centre for Urban Schooling et fondateur d'ICO, qui prendra sa retraite après avoir assisté à la remise des diplômes des derniers étudiants de l'ICO.

NOTES

¹ Studies in education at the University of Toronto began experimenting with cohort education in the late 1980s. By the early 1990s the elementary teacher education experience was in a fully cohorted program. The secondary program introduced cohort learning in the early 1990's and became a fully cohorted program in 2003-2004 (Mark Evans, personal communication, February 14, 2008). For a more complete history of teacher education reform at the University of Toronto see Booth & Stiegelbauer (1996). At the time of writing, OISE is undergoing massive structural and programmatic change. Unfortunately, the Inner City Option will not be offered next year. Its future is unknown.

² The nine TCs who opted for the additional Catholic Education program were placed in Catholic schools in the same neighbourhoods as the TDSB partner schools.

³ For more information: www.tdsb.on.ca/Portals/0/AboutUs/Research/LOI2014.pdf

REFERENCES

ANDERSON, S., ROLHEISER, C., & GORDON, K. (1998). Preparing Teachers to be Leaders. *Journal of Educational Leadership* 55 (5) p 59-61.

RUSHOWY, K. (2014, April, 30) University of Toronto axes inner-city program for student teachers. *Toronto Star*. Retrieved from www.thestar.com/yourtoronto/education/2014/04/30/university_of_toronto_axes_inner-city_program_for_student_teachers.html

STEWART ROSE, L. (2007). Learning to walk the talk: Steps towards social justice teacher education in the inner-city. *Orbit: OISE/UT's Magazine for Schools*, 37(3), 8-10.

STEWART ROSE, L., MARKUS, J. & KUGLER, J. (2009). Transition to Teaching: Negotiating First-Year Experiences in Inner City School contexts. In C. Rolheiser (Ed.), *Initial Teacher Education Teacher Improvement and Teacher education: Collaboration for Change* Toronto, ON: *OISE/UT* University of Toronto.

STEWART ROSE, L. (2008). The lived experience of learning to teach in inner-city schools: Negotiating Identity and Agency in the figured worlds of Teacher-Candidates. Unpublished Doctoral Dissertation, Curriculum, Teaching and Learning, OISE, University of Toronto.

TURNER-BISSET, R (2001) *Expert Teaching - Knowledge and Pedagogy to Lead the Profession* London: David Fulton

LE CENTRE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ : UNE INITIATIVE NOVATRICE DE FORMATION CONTINUE ET D'ACCOMPAGNEMENT DES MILIEUX

GENEVIÈVE AUDET, chargée de projet universitaire, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. • GENEVIÈVE AUDET is a university project officer for the Centre for Pedagogical Intervention in a Diversity Context at the Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

JACQUES LEDOUX, directeur adjoint, Services des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. • JACQUES LEDOUX is the assistant manager of educational resource services at the Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

RÉSUMÉ Dans cet article, nous présentons dans un premier temps le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, une initiative de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) pour rapprocher le milieu universitaire et le milieu scolaire. Deuxième réseau scolaire en importance au Québec, la CSMB regroupe près de 52000 élèves en 2013-2014. Plus de 60 % des élèves de ses écoles primaires et secondaires sont issus de mères nées à l'extérieur du Canada et plus de 30 % le sont eux-mêmes. De plus, le français n'est pas la langue maternelle pour 62% d'entre eux. Ainsi, s'articulant autour de trois mandats complémentaires de transfert, de formation et de recherche, et de concert avec différents partenaires, ce Centre novateur souhaite favoriser la formation continue de l'ensemble de son personnel sur les enjeux liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, compte tenu de la grande multiethnicité de sa clientèle. La programmation scientifique se concentre autour de six groupes de travail, issus des préoccupations de la communauté éducative (Enseigner le français en milieu pluriethnique et plurilingue : enjeux et stratégies ; Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovantes ; Populations immigrantes vulnérables et intervention psychosociale en milieu scolaire ; Éducation inclusive et rapprochement interculturel ; Intégration socioprofessionnelle du personnel issu de l'immigration récente et relations de travail en milieu pluriethnique ; Jeunes et adultes issus de l'immigration en formation professionnelle : enjeux et stratégies). Dans un deuxième temps, nous abordons de manière plus précise un exemple de projet qui s'inscrit dans les activités du Centre et qui met en lumière le processus d'accompagnement des milieux qui y est mis de l'avant : *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*. Comme nous le verrons, dans le contexte multilingue de la CSMB, il devenait primordial d'accompagner et de soutenir les enseignants dans une réflexion pédagogique leur permettant, d'une part, de mettre pleinement l'accent sur l'apprentissage du français au moyen de pratiques d'enseignement de qualité et, d'autre part, de tenir compte du bagage linguistique des élèves. Dans ce projet de deux ans, onze journées de formation ont été données conjointement par une chercheure (Françoise Armand, Université de Montréal) et une équipe de conseillères pédagogiques à des enseignantes. Elles ont ainsi abordé différents thèmes en lien avec une réflexion sur l'adaptation de leurs pratiques d'enseignement à la réalité plurilingue des élèves. À terme, les enseignantes participantes évaluent très positivement le projet et les retombées dans leur pratique quotidienne sont multiples. Ainsi, par l'opportunité qu'il offre de rapprocher le milieu de la recherche et celui de la pratique, le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité contribue à la formation continue et permet de mettre en valeur les expertises respectives, tel qu'en témoigne l'exemple du projet

Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue. Il ne reste qu'à espérer que de telles initiatives se reproduisent, pour le bénéfice de tous les acteurs impliqués.

ABSTRACT In this article, we will start by presenting the *Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité*, an initiative created by the *Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys* (CSMB) to bridge the gap between the academic world and the school community. The CSMB is the second largest schoolboard in Quebec, with close to 52,000 students in 2013-2014. More than 60% of its primary and secondary school students have mothers who were born outside of Canada, and more than 30% were themselves born outside of Canada. Furthermore, French is not the mother tongue of 62% of the students. Taking into account its clientele's significant multi-ethnicity, this innovative Centre, in collaboration with various partners, aims to promote ongoing training – based on three complementary components: transfer, training and research – on ethno-cultural, linguistic and religious diversity issues for all its personnel. The scientific component focuses on 6 work groups created in response to the concerns of the education community (Teaching French in a Multi-Ethnic and Multilingual Environment: Issues and Strategies; Academic Success and School-Family-Community Relations: Innovative Practices; Vulnerable Immigrant Populations and Psychosocial Intervention in Educational Settings; Inclusive Education and Intercultural Exchange; Socio-Professional Integration for Recently Immigrated Staff and Work Relationships in a Multi-Ethnic Environment; Professional Training for Youths and Adults with an Immigrant Background: Issues and Strategies.)

We will continue with a detailed analysis of a project that is part of the Centre's activities and which exemplifies the support process in question: *Teaching in Multi-Ethnic and Multilingual Environments*. It became essential, due to the CSMB's multilingual environment, to assist and support teachers when they have to focus, on one hand, on using quality educational practices to teach French, while, on the other hand, taking into account the students' linguistic resources. During this 2-year program, researcher Françoise Armand, University of Montreal, and a team of educational consultants held 11 day-long training seminars for teachers. They addressed various subjects relating to adapting current educational practices to suit the students' multilingual realities. Upon completion, the participating teachers rated the project highly and stated that it impacted their daily teaching practices in multiple ways. And so, by creating a way to bring the academic world and the practical one closer together, the Centre for Pedagogical Intervention in a Diversity Context contributes to the ongoing training of teachers and highlights respective expertise, as demonstrated by the project *Teaching in a Multi-Ethnic and Multilingual Environment*. Because of the great benefits that were reaped by all those involved, we can only hope that such initiatives will be replicated.

L'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ : UN HIATUS ENTRE LA RECHERCHE ET LA PRATIQUE

Dans un contexte où les élèves de première ou de deuxième génération représentent désormais 25 % de la population scolaire (MELS, 2013) et où l'augmentation de la persévérance scolaire est devenue une priorité gouvernementale incontournable (Groupe d'Action sur la persévérance et la réussite scolaire au Québec, 2009) l'importance, pour l'école québécoise, de préparer le personnel scolaire à intervenir auprès d'une clientèle dont les caractéristiques et les besoins peuvent être spécifiques et d'assurer l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves prend tout son sens. À cet égard, on a noté des avancées significatives ces dix dernières années tant en ce qui concerne l'appropriation des données de la recherche par les décideurs ou les intervenants, le développement d'encadrements d'ensemble qui s'appuient sur les conditions gagnantes pour assurer une meilleure réussite scolaire identifiées par la recherche que dans le développement d'approches

pédagogiques et de projets novateurs permettant de les actualiser au sein des établissements scolaires et dans les classes (McAndrew, 2010; McAndrew et al., en cours). Cependant, il existe un large consensus sur le hiatus qui persiste encore entre d'une part les données de la recherche et les politiques, programmes et interventions et, d'autre part, entre ces grands encadrements normatifs et la manière dont le personnel scolaire prend effectivement en compte la diversité dans ses interventions quotidiennes à l'école ou en classe.

Il se dégage ainsi un constat général qui tend à démontrer que les résultats de recherche ont souvent de la difficulté à « atterrir » dans les milieux de pratique. Ces résultats vont influencer, jusqu'à un certain point, les décideurs mais pour que les recherches influencent vraiment les pratiques des intervenants scolaires (directions, enseignants, personnel non-enseignant), il apparaît que des mécanismes beaucoup plus intensifs doivent être mis en place et soutenus par le milieu (Armand, 2013; Akzam et Arcand, 2013; Le Gall et al., 2013).

LE DÉVELOPPEMENT DU CENTRE D'INTERVENTION PÉDAGOGIQUE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ

Deuxième réseau scolaire en importance au Québec, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB) regroupe près de 52000 élèves en 2013-2014. Elle compte 92 établissements répartis sur un vaste territoire qui couvre la partie ouest de l'île de Montréal. Plus de 60 % des élèves de ses écoles primaires et secondaires sont issus de mères nées à l'extérieur du Canada et plus de 30 % le sont eux-mêmes. De plus, le français n'est pas la langue maternelle pour 62 % d'entre eux. Ces derniers ont 139 langues maternelles différentes, l'arabe, l'anglais, l'espagnol et le chinois étant les principales.

En tant que haut lieu de concrétisation de la diversité au Québec, et consciente du hiatus qui peut exister entre la recherche, les encadrements normatifs et les pratiques en place, la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys constitue un contexte de choix pour développer la formation continue du personnel et mettre en place différentes initiatives d'accompagnement des milieux. À cet égard, la CSMB a décidé d'établir un projet-pilote de centre de recherche universitaire en milieu scolaire, résultant en la création, en décembre 2012, du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité. Résolument novateur, tant dans sa constitution même que dans les objectifs qu'il poursuit, le Centre se veut une interface entre le milieu scolaire et le milieu de la recherche sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

Afin d'atteindre cet objectif, le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité bénéficie de partenaires multiples, dont le caractère intersectoriel contribue à son caractère innovant. À cet égard, la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal agit comme partenaire principal compte tenu de son intérêt pour les enjeux dans lesquels s'inscrit le Centre et de l'expertise de plusieurs de ses instances en cette matière. L'élargissement à d'autres partenaires du secteur de la santé et des services sociaux, le Centre de recherche et de partage de savoirs InterActions du Centre de santé et de services sociaux (CSSS) Bordeaux-Cartier-ville-Saint-Laurent et l'Équipe de recherche et d'intervention transculturelle (ÉRIT) de CSSS de la Montagne, permet de donner un autre angle et d'apporter un regard renouvelé sur les problématiques. Deux autres partenaires gouvernementaux, le Ministère de l'Immigration et de Communautés culturelles (MICC) et la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), sont également mis à contribution.

LA PROGRAMMATION SCIENTIFIQUE

Ayant été amorcées en décembre 2012, les activités du Centre se sont d'abord concentrées sur l'identification des besoins et

des attentes des acteurs de la communauté éducative en lien avec l'intervention pédagogique en contexte de diversité, avec l'objectif de faire émerger les axes d'action prioritaires. Ainsi, des acteurs-clés ont été rencontrés et c'est à partir de leurs propres perceptions de la situation que s'est développée la programmation scientifique, qui s'articule autour des six groupes de travail suivants, chacun dirigé à la fois par un chercheur universitaire et un membre du personnel de la CSMB :

- Enseigner le français en milieu pluriethnique et plurilingue : enjeux et stratégies
- Réussite scolaire et relations école-famille-communauté : pratiques innovantes
- Populations immigrantes vulnérables et intervention psychosociale en milieu scolaire
- Éducation inclusive et rapprochement interculturel
- Intégration socioprofessionnelle du personnel issu de l'immigration récente et relations de travail en milieu pluriethnique
- Jeunes et adultes issus de l'immigration en formation professionnelle : enjeux et stratégies

LES MANDATS

Les activités du Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité à la CSMB s'inscrivent dans trois créneaux distincts, mais évidemment complémentaires. Par son volet *transfert*, le Centre souhaite maximiser l'appropriation des résultats de diverses recherches portant sur la thématique de la diversité par la communauté éducative. Par son volet *recherche*, le Centre et les chercheurs qui y sont associés investiguent des problématiques en lien avec la diversité et optimisent la documentation et la valorisation de pratiques novatrices. Par son volet *formation*, il offre aux divers milieux un accompagnement sur différents enjeux liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

UN EXEMPLE DE PROJET QUI S'INSCRIT DANS LES ACTIVITÉS DU CENTRE : ENSEIGNER EN MILIEU PLURIETHNIQUE ET PLURILINGUE

Devant la réalité pluriethnique et plurilingue qui caractérise les élèves de la CSMB, il devenait primordial d'accompagner et de soutenir les enseignants des classes ordinaires dans une réflexion pédagogique leur permettant, d'une part, de mettre pleinement l'accent sur l'apprentissage du français au moyen de pratiques d'enseignement de qualité et, d'autre part, de

tenir compte du bagage linguistique des élèves.

C'est dans ce contexte qu'une demande de subvention pour le projet *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*, élaboré par Françoise Armand, professeure au département de didactique de l'Université de Montréal a été déposée et acceptée par le MELS¹. Ce projet, soutenu par les partenaires suivants, a vu le jour à la CSMB à l'automne 2011 :

- Une école montréalaise pour tous
- Les Bibliothèques de Montréal
- La Direction des services aux communautés culturelles du MELS.

Ce projet proposait onze journées de formation et d'accompagnement échelonnées sur deux années scolaires. Vingt-cinq enseignants provenant de quatre écoles primaires ont participé à ce projet de formation. Avec le soutien de Mme Armand, les conseillères pédagogiques² se réunissaient au moins une journée avant chaque rencontre avec les enseignants dans le but de planifier et de préparer les interventions. Des rencontres de planification globale en début d'année et de bilan synthèse à la fin de chaque année scolaire ont aussi permis de développer une vision commune de la réalité de l'enseignement en milieu pluriethnique et plurilingue.

Les participants prenaient part à des rencontres de formation et de discussion (5 journées la première année, 6 journées la deuxième année) sur différents thèmes en lien avec une réflexion sur l'adaptation de leurs pratiques d'enseignement en milieu plurilingue.

- Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique
- L'enseignement de la communication orale
- Lecture interactive à l'aide d'albums de la Collection Coup de poing
- Présentation de fiches d'activités en lien avec une bibliographie thématique
- Les sacs d'histoires
- Interactions orales au service de la lecture et de l'écriture
- L'enseignement du vocabulaire à travers la lecture et au service de l'écriture
- La grammaire en contexte plurilingue et pluriethnique
- L'intégration de l'élève d'accueil dans la classe ordinaire

Ce projet de formation-accompagnement s'est conclu le 8 mai 2013 par un colloque intitulé *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue* au campus Laval de l'Université de Montréal, organisé en collaboration avec le Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIES), le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et Une école montréalaise pour tous. Des conférences sur ce projet ont également été organisées par le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité à la CSMB.

ÉVALUATION ET RETOMBÉES DU PROJET

À la lumière des évaluations de chacune des deux années de formation, l'appréciation des participants fut très positive. Selon les témoignages des enseignants recueillis, un changement d'attitude vis-à-vis les élèves allophones s'est effectué. Le recours à la langue maternelle, les liens entre les façons de faire ou de dire quelque chose d'une langue à l'autre, l'ouverture à la diversité culturelle, l'importance de créer des situations d'échanges authentiques tout au long de leur enseignement ne sont que quelques-unes des façons dont le projet de formation a modifié leurs pratiques d'enseignement.

Le projet a aussi eu également des impacts sur les conseillères pédagogiques. En effet, de leur côté aussi un changement irréversible s'est produit. Toutes leurs interventions sont dorénavant teintées des apprentissages faits durant ces deux années et il s'est installé une sensibilité accrue à la réalité et aux besoins des enseignants qui œuvrent auprès de la clientèle pluriethnique et plurilingue. Plusieurs conseillères pédagogiques participant à ce projet ont mis à contribution l'expertise développée dans leur soutien aux équipes-écoles. Par exemple, l'enseignement du vocabulaire, l'enseignement de la communication orale, l'importance des interactions orales au moment de travailler la lecture et l'écriture avec les élèves sont des thèmes qui ont été exploités plus particulièrement dans les écoles de la commission scolaire.

LES PROJECTIONS

Le projet *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue* a répondu à un besoin exprimé par les enseignants confrontés à une clientèle de plus en plus allophone dans leur classe. Les enseignants ne se sentant pas outillés pour enseigner à cette nouvelle clientèle se tournent maintenant vers les conseillères pédagogiques pour obtenir du soutien. Cette expérience de formation continue et d'accompagnement en collaboration avec l'Université de Montréal, le ministère de l'Éducation et les divers partenaires et le soutien du Centre a donc permis aux enseignants et aux conseillères pédagogiques d'expérimenter diverses stratégies et approches propres à l'enseignement du

français en milieu plurilingue et pluriethnique en exploitant des éléments novateurs à la CSMB tels que :

- Expérimentation d'activités d'éveil aux langues
- Valorisation des interactions orales au sein des classes
- Accueil des élèves allophones dans les classes ordinaires
- Utilisation d'albums jeunesse pour favoriser les interactions orales
- Vision globale du cheminement d'un élève nouvel-

lement intégré dans la classe ordinaire et aspects à considérer pour favoriser son intégration en classe et soutenir l'apprentissage du français

Après ces deux années de travail et de réflexion, l'équipe de conseillères pédagogiques initialement impliquées poursuit ce projet de formation selon deux formules. La première formule propose une demi-journée d'éveil et de sensibilisation à la réalité de l'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue. La seconde formule propose une formation échelonnée sur deux ans à raison de quatre journées par année. Les contenus retenus sont les suivants :

TABLEAU 1

	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4
An 1	Sensibilisation et éveil aux langues	Éveil aux langues (documents, fiches pédagogiques, bibliographie)	Vocabulaire	Interactions orales et lecture
	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8
An 2	Communication orale	Interactions orales et écriture	Intégration	Mini-colloque et bilan (rencontre des 4 équipes)

Étant donné l'efficacité du travail réalisé avec Madame Armand qui agit à titre de mentor auprès de l'équipe de conseillères pédagogiques de français du primaire depuis deux ans, il nous est apparu important de poursuivre le travail collaboratif établi avec elle. Dans le cadre de la poursuite du projet de formation, elle poursuivra son accompagnement en nous alimentant continuellement sur les dernières recherches en lien avec l'enseignement du français en milieu plurilingue et pluriethnique. Pour l'année scolaire 2013–2014, 100 enseignantes et enseignants sont inscrits à cette formation et les évaluations sont toujours aussi positives.

CONCLUSION

Le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys est une initiative novatrice unique en son genre, née de l'audace d'une présidente et d'un directeur général visionnaires. Par l'opportunité qu'il offre de rapprocher le milieu de la recherche et celui de la pratique, il contribue à la formation continue de l'ensemble de la communauté éducative et offre un accom-

pagnement des milieux qui permet de mettre en valeur les expertises respectives, tel qu'en témoigne l'exemple du projet *Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue*. Il ne reste qu'à espérer que de telles initiatives se reproduisent, pour le bénéfice de tous les acteurs impliqués.

NOTES

¹ En juillet 2008, la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Mme Courchesne, transmettait à la Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec (CRÉPUQ) les balises devant servir à encadrer l'allocation réservée aux réinvestissements dans le réseau de l'enseignement supérieur. Sept chantiers ont été mis sur pied et font l'objet de travaux soutenus par le ministère. L'un d'entre eux (chantier 7) a trait à la formation continue du personnel scolaire dispensée par les universités. Il a permis la création du *Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire*.

² Au Québec, l'emploi de conseillère ou conseiller pédagogique comporte plus spécifiquement des fonctions de conseil et soutien auprès des intervenantes et intervenants des établissements scolaires et des services éducatifs relativement à la mise en œuvre, au développement et à l'évaluation des programmes d'études, à la gestion de classe et à la didactique.

REFERENCES

ARMAND, FRANÇOISE. (2013). «Accompagner les milieux scolaires: les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone», dans McAndrew, Marie et collab. Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat Québec: Presses de l'Université du Québec, pp.137- 153.

AKZAM, HÉLÈNE. ET ARCAND, SÉBASTIEN (2013). «La politique sur la gestion de la diversité culturelle chez Héma-Québec: un exemple de collaboration chercheurs-praticiens», dans McAndrew, Marie et collab. Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 215-220.

GROUPE D'ACTION SUR LA PERSÉVÉRANCE ET LA RÉUSSITE SCOLAIRE AU QUÉBEC (2009). *Savoir pour pouvoir: entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du groupe: GAPRSQ.

LE GALL, JOSIANE ET XENOCOSTAS, SPIRIDOULA. ET AL. (2013). «Une recherche inclusive pour des pratiques inclusives: l'exemple du Centre de santé et de services sociaux de la Montagne», dans McAndrew, Marie et collab. Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat Québec: Presses de l'Université du Québec, pp. 155-169.

MCANDREW, MARIE (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal. 292 pages.

MCANDREW, MARIE, ARMAND, FRANÇOISE, AUDET, GENEVIÈVE, BAKHSHAEI, MAHSA, BALDE, ALHASSANE, GUYON, SYLVIE, POTVIN, MARYSE, RAHM, JRENE, TARDIF-GRENIER, KRISTEL ET VATZ LAAROSSI, MICHÈLE (à paraître 2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration: bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT (2013). *Élèves issus de l'immigration inscrits au 30 septembre et après le 30 septembre, année scolaire 2012-2013, éducation préscolaire, enseignement primaire et enseignement secondaire*. MELS, SPSG, DSID, SIS, portail informationnel, système Charlemagne, données au 2013-08-09.

SAFE & INCLUSIVE SCHOOLS APPROACH

YAW OBENG is a Superintendent of Education and a member of the executive council for the Halton District School Board. • **YAW OBENG** est directeur de l'éducation et membre du conseil exécutif du Conseil scolaire du district de Halston (Halton District School Board).

ABSTRACT Safe and Inclusive Schools Integrated Model Implementation of Equity in public institutions has always been a very political endeavor. The Halton community of Trustees, staff, students and stakeholders have debated the best strategies to promote a whole school approach to equitable, safe and inclusive schools. There have always been two schools of thought as to the most prudent strategy to permeate equity. Some advocated for an explicit person or group to be solely responsible for the implementation of equity and inclusion practices. Others advocated for all departmental responsibility with each group to govern how equity was embedded. After several years of conversation and experimenting, we all agreed that the work could not happen in isolation. The silo approach to implementation is not effective and does not integrate the concepts of equity in a seamless manner. We are all responsible but at the same time there needs to be a group to monitor, support and encourage the integration of equity and inclusion.

In order to move forward with this initiative we needed to develop a model that could gradually integrate the work of our academic departments in the Halton District School Board (HDSB). The Board of Trustees and the senior team expressed an interest in more collaboration and alignment in addressing issues of inclusion that have an impact on student success. By bringing together the Equity department and Safe Schools department under one Superintendent of Education, this allowed for the beginning of an integrated structure. The next step was to bring together key superintendents and individuals from departments that would have an immediate impact on our schools. This initial group involved EQUITY Department, which has the responsibility of developing inclusive curriculum; promoting our Equity Lenses; building teacher capacity in equity concepts and *responding to school and community issues relating to equity – SAFE SCHOOLS Department: which has the responsibility of supporting progressive discipline strategies; monitoring the application of suspensions and expulsions; providing alternate programing and interventions for students in jeopardy – PROGRAM Department: coaching teachers on the delivery and implementation of the provincial curriculum - STUDENT SERVICES Department: Supports students who are identified with a special education need – SCHOOL SUPPORTS: Guidance, Social Workers, Child and Youth Workers addressing mental wellbeing and social emotional state of students and – LEADERSHIP: Development of programs that build leadership competencies in our system leaders.

Once the framework was established at the Superintendent level, and all parties began to define their roles in the Safe and Inclusive Schools Integrated Model, an Integrated Working Group was developed including system principals from all areas. Although the initial dialogue revolved around Equity, Safe Schools, Well-being

and Inclusive Curriculum, it quickly moved to how these foci are connected to the other work in the various departments. This is where the “Build In” approach worked as opposed to the “Buy In” approach. Usually we bring people to the table and attempt to have them buy into a plan but in order to find systemic success, we had to ask individuals to come and assist in building something that can benefit students, and at the same time, fulfil some of their priorities. This has resulted in: strategies that have reduced our suspensions by 100s per year; Board Improvement Plan - Student Achievement that identifies engagement actions in Literacy and Numeracy, not just Safe & Inclusive Schools; alignment to support Mental Health Strategy through curriculum, Public Health and school communities and the feeling that our work is connected and aligned.

RESUME L'introduction dans les établissements scolaires du Modèle intégré d'implantation de l'équité pour des écoles sécuritaires et inclusives (*Safe and Inclusive Schools Integrated Model Implementation of Equity*) est un processus très sensible. Les membres du conseil d'administration de la Halton District School Board (HDSB), ainsi que le personnel, les étudiants et les intervenants ont travaillé ensemble afin de réfléchir aux meilleures stratégies pour promouvoir une approche globale visant à rendre les écoles plus équitables, sécuritaires et inclusives. Deux écoles de pensée se sont dégagées quant à la stratégie la plus efficace pour établir l'équité. D'une part, ceux qui soutiennent qu'une personne ou un groupe doit être désigné explicitement en tant que seul responsable de l'application des pratiques d'équité et d'inclusion. D'autre part, ceux qui estiment que cette responsabilité revient à tous les services ou directions et que chaque groupe est responsable de l'intégration de l'équité dans leurs pratiques. Après plusieurs années d'expérience et de dialogue, nous avons constaté que ce travail ne peut pas être réalisé de manière isolée. Une mise en œuvre « en silo » n'est pas efficace et n'intègre pas les concepts d'équité d'une manière consensuelle. Cependant, même si nous sommes « tous responsables », il demeure nécessaire de constituer un groupe chargé d'administrer, de promouvoir et de faciliter l'intégration de l'équité et de l'inclusion.

Pour aller de l'avant avec cette initiative, nous avons développé un modèle qui intègre progressivement le travail de nos diverses directions universitaires au sein du Halton District School Board (HDSB). Le conseil d'administration et l'équipe senior a communiqué son désir d'établir une plus grande collaboration et une meilleure coordination entre les directions lors du traitement des questions d'inclusion, qui ont un impact direct sur la réussite des élèves. L'intégration de deux départements (traitant respectivement de l'équité et de la sécurité scolaire) sous une seule direction nous a permis de construire une structure plus intégrée. Pour sa part, l'équipe « équité » est responsable du développement d'un curriculum inclusif, de la promotion des orientations en matière d'équité, du renforcement des capacités des enseignants et de la prise en charge des enjeux scolaires et communautaires liés à l'équité. Ensuite, l'équipe « Écoles sécuritaires », est responsable de soutenir le développement progressif de stratégies disciplinaires, du suivi de l'application des suspensions et des expulsions, et de la création de programmes alternatifs et d'interventions novatrices auprès des jeunes en difficultés. L'équipe « Programmation » est en charge de la prestation et de la mise en œuvre du curriculum provincial, alors que l'équipe « Services aux étudiants » fournit de l'aide aux étudiants ayant des besoins éducatifs particuliers. Enfin, l'équipe « Soutien scolaire » est composée de travailleurs sociaux et d'intervenants jeunesse qui s'occupent des enjeux liés à la santé mentale et émotionnelle des étudiants, et l'équipe « Leadership » est responsable du développement de compétences de gestion des dirigeants scolaires.

Une fois que ce cadre a été établi au niveau de la direction, et que toutes les parties ont commencé à définir leurs rôles dans le modèle intégré des écoles sécuritaires et inclusives (*Safe and Inclusive Schools Integrated Model*), un groupe de travail a été créé qui rassemble les directeurs de toutes les équipes. Bien que le dialogue initial portait sur l'équité, la sécurité dans les écoles, le bien-être et la nature inclusive du curriculum, il s'est rapidement réorienté vers la façon dont ces problématiques sont liées au travail des autres départements. C'est à ce niveau que l'approche « build in » (basé sur la coopération) s'est avérée beaucoup plus efficace qu'une approche « Buy in » (basé sur l'imposition par le haut). Habituellement, nous discutons avec les gens et tentons de les convaincre d'adhérer à un plan, mais si nous voulons réussir à implanter le changement à travers tout le système, nous devons demander aux individus de s'impliquer et de collaborer ensemble afin de bâtir quelque chose qui peut profiter aux élèves et, en même temps, répondre à leurs priorités. Les résultats sont assez probants : la réduction des suspensions d'élèves par centaines ; l'implantation d'un Plan du conseil axé sur l'accroissement de la réussite des élèves et l'identification d'actions pour favoriser leur engagement en littératie et numératie ; l'introduction de la Stratégie pour la santé mentale dans le curriculum, la santé publique et les communautés scolaires de même que le développement le sentiment que tous travaillent ensemble et dans le même sens.

INTRODUCTION

In 2009, the Ontario Ministry of Education's Inclusive Education and Equity Strategy adopted the phrase, “*Realizing the Promise of Diversity*”. The promise started in the 1970's and probably well before that with many equity seeking initiatives. In 1993 the Ontario Ministry of Education issued Policy Program Memorandum 119 – Anti Racism and Ethno Cultural Equity Policy to be implemented in all school boards.

This promise was not realized and many district school boards continue to struggle to implement safe, equitable and inclusive practices. Structurally in institutions, the philosophical debate on implementation of equity principles has been a central obstacle. One side of the debate states, let us be explicit about equity and have implementation done through; a single strategy, single individual, or department in addition to the things we are doing. The criticism to this approach is that it can be seen as additive; creating additional work and distracting from the “real priorities.” The opposing argument states, let us have everyone implement and integrate equity into their work. The criticism to this approach is that when everyone is responsible then no one is responsible and it becomes lost in departments core work. You can see the dilemma. Well, I believe for continuous systemic change you need a balance of both “*We need to be explicit about our integration*”.

The Halton District School Board (HDSB) has assigned a lead superintendent to integrate the work of Safe Schools, Equity, Inclusive Curriculum and other programs. This allows HDSB to be explicit about the integration of equity of access, opportunity and outcome for students. As illustrated in figure 1, the approach we are calling “Safe and Inclusive Schools” requires all to play a role in building it together but lead by a few.

The HDSB is a school district located west of the Greater Toronto Area. It serves over 60,000 students and has close to 6,000 employees in a demographically diverse suburban – rural region. I will share the journey we have begun to establish equitable and inclusive practices within our system and although we are proud of the start, we know that there is still much to do.

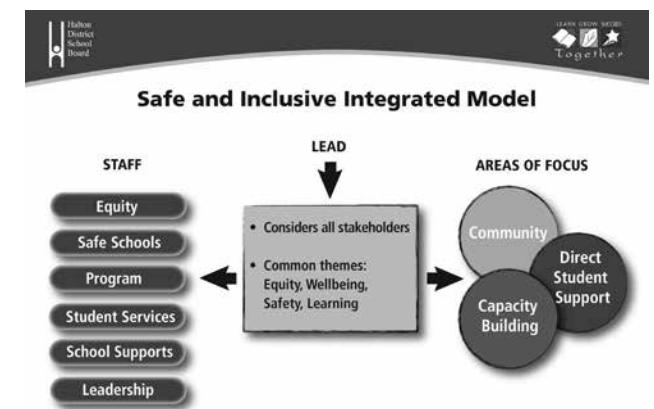
SAFE AND INCLUSIVE SCHOOLS INTEGRATED MODEL

Having support from the Director of Education, our initiative started with developing a model for integration as illustrated in figure 2. This meant bringing together key superintendents and individuals from departments that would have immediate impact on our schools. The first circle of departments included: Equity, Safe Schools, Program, Student Services, School Supports and Leadership.

FIGURE 1: SAFE AND INCLUSIVE SCHOOLS – COLLABORATION AND LEADERSHIP



FIGURE 2: SAFE AND INCLUSIVE SCHOOLS – INTEGRATED MODEL



These departments were identified as having direct impact on schools that would lead the cascade of change based on their influence within the system. The corporate departments such as Human Resources and Business Services would follow as the integration progressed. The initial meetings with this group proved to be critical in establishing what the model would and could look like. Naturally all stakeholders questioned what is in it for them. The moral imperative reasoning alone was not enough to have immediate action towards this model. Doing the right thing is often not enough to make change to a structure individuals are comfortable with. Individuals want to see data and outcomes that can be driven by their work. Therefore, it was essential to bring forward the data, resources and the moral reasoning to tell the story of how the strategy could benefit each individual, department and system as a whole. A “Build In” approach was used as opposed to the traditional “Buy In” approach. We usually ask people to come to the table and convince them to “Buy In” to our plan. When we use the “Build In” approach we build it together and stakeholders get

an opportunity to align strategies that meet their own goals while supporting students. In the end, these stakeholders had to define the benefits. A great example was when designing a Board Improvement Plan template the idea of identifying equity principles and supports for vulnerable cohorts; this concept resonated with the Special Education department. The usual practice was to develop a plan and then ask Special Ed. Dept. what can you add without changing our structure or targets. Having the opportunity at the front end to create the structure and strategies gave great support to moving forward and the perspective for other stakeholders to contribute.

To facilitate the dialogue and stay focused on the goals without being deterred by side issues, terms of references were established that centred around the themes of Equity, Safety & Wellbeing and Learning. We discovered like many organizations, there was an overlap in departmental priorities, resources and staff assignments. In order to be strategic regarding our resource allocation and our system goals, we establish three areas of focus: Community, Direct Student Support, Capacity Building. Community refers to identifying the school board community partners that support the learning and wellbeing of our students which allows us then to create greater partnerships to fill in the gaps; direct student support refers to the individuals we currently have and would need to hire to give direct support to students; and capacity building; or the learning and training of our staff to enable them to deliver their duties within a safe and equitable context. In terms of our school staff this meant expanding their understanding of the term *Knowing the Learner*. Adapting Douglas Wilms (Wilms J.D., Friesen S. & Milton P., 2009) work on student engagement we have expanded on the term *knowing the learner* as illustrated in figure 3 to consider: Inclusive Quality Instruction; School Context; Classroom Context and the Family Context; all through our Equity Lens. (D.Wilms 2011 Halton Leadership Conference - Student Engagement: Leadership Priority)

FIGURE 3: SAFE AND INCLUSIVE SCHOOLS - KNOWING THE LEARNER



How do we explicitly address school level challenges was the most concerning area to our trustees who have given the financial and directional support through approvals in board budget and operational plans. The response was to apply a *pyramid of intervention* for student support (see figure 4). As a district we needed to interject our staff into three levels of intervention. Universal, which are strategies that will be given by staff to all students. Targeted, which are strategies of intervention to some students identified whether academically or socially; and finally, personalized, which would be the few students who need prescribed intervention to meet their specific needs. We believed this intervention strategy would facilitate student success and achievement considering whichever equity demographic a student came with.

FIGURE 4: SAFE AND INCLUSIVE SCHOOLS APPROACH - PYRAMID OF INTERVENTIONS AND INTEGRATED MODEL



ACCOUNTABILITY AND MONITORING

Organizations are routinely challenged with the monitoring of their policies, priorities and goals. In order to monitor what “we say we wanted to do,” a matrix of organization was developed as illustrated in figure 5 and described below. This organizational matrix covers the school system from direct student support to senior staff and trustees. Our Safe and Inclusive Teams are individuals that have direct contact with staff that give direct support to students; examples are teachers, educational assistants, social workers, special education resource personnel, settlement workers, etc. The Integrated Working Group are our managers and system principals that supervise our teams and implement our Operational Plan. They modify and monitor our metrics and goals over the course of 1-2 years, adjusting to the needs of our teams. This is a critically important group, simply because they bridge the vision of the Board and senior staff with what is actually happening in our schools and departments. The Equity and Inclusive Education Advisory Committee holds membership of Trustees,

staff and community organizations and community members seeking equitable practices for students. This group provides the balance of pressure and support in implementing our Equity Plan. In some cases, recommendations can go directly to the board table paving the way for a more expedient implementation. Finally, the coordinating committee involving the Director of Education and superintendents monitor the long-term direction and deliver key messages to the organization emphasizing our values and expectations of achievement for all students.

FIGURE 5: SAFE AND INCLUSIVE SCHOOLS - ORGANIZATIONAL MATRIX



Our Safe and Inclusive Schools structure has given us a common language and structure to address the challenges HDSB faces in supporting vulnerable students. Our common nomenclature around Ability, Faith, First Nations, Metis, Inuit; Gender; Race/Culture; Sexual Orientation/Gender Identity and Socio-Economic Status is allowing us to have critical conversations. When we say equity in HDSB it is an inclusive word that strives to meet the needs of all.

REFERENCES

WILMS, J. D., FRIESEN, S. & MILTON, P. (2009). What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement. (First National Report). Toronto. Canadian Education Association

WILMS, J.D. (2011). Halton Leadership Presentation – Student Engagement: Leadership Priority

SCHOOL COMMUNITY PROGRAMS FOR VULNERABLE BOYS

LANCE T. MCCREADY, Ph.D. is Associate Professor of Urban Education in the department of Leadership, Higher and Adult Education (LHAE) at Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (*OISE/UT*). • **LANCE T. MCCREADY**, Ph. D. est professeur agrégé en éducation urbaine au département de Leadership, Higher and Adult Education (LHAE) à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto.

RAMON SAN VICENTE is an Equity Instructional Leader with the Toronto District School Board. • **RAMON SAN VICENTE** est un leader pédagogique en équité au Conseil scolaire de Toronto (Toronto District School Board).

RACHAEL NICHOLLS is a researcher and doctoral candidate at OISE/University of Toronto. • **RACHAEL NICHOLLS** est chercheuse et candidate au doctorat à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto.

CARL JAMES teaches in the Faculty of Education and the Graduate Program in Sociology, and is the Director of the York Centre for Education & Community. • **CARL JAMES** enseigne à la faculté d'éducation et au programme d'études supérieures en sociologie et il est le directeur du York Centre for Education & Community.

OLIVIA STROHSCHNEIN is an MA student in the department of Curriculum, Teaching and Learning at the Ontario Institute for Studies in Education. • **OLIVIA STROHSCHNEIN** est étudiante à la maîtrise au département du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE).

ABSTRACT In this article the authors describe the findings of a school-university collaborative multiple-case study of school community programs for vulnerable boys in the Toronto District School Board (TDSB). The purpose of the study was to identify what kinds of programs exist to address gender gaps in academic achievement, which school communities those programs are housed in, and learn more about their effectiveness for the purpose of developing an evidence base. The following key questions guided the research:

- What programs exist in TDSB school communities to facilitate school engagement of vulnerable boys? What organizational and instructional practices are utilized in these interventions?
- What are participating administrators', teachers' and students' assessment of these programs? Do they think they are effective? Why or why not?

The authors worked with the TDSB Research and Information Services department to identify five middle schools that had a high number of male students who were vulnerable to disengaging from school. Over a six-month period the authors gathered information on programs designed to address the gender gap in academic achievement in

those school communities. They identified a total of 13 programs, the majority of which were *Boys to Men* programs focused on mentoring. Five themes on program successes emerged from the individual interviews with the student participants, administrative staff, program facilitators and teachers: 1) Experiential learning and exposure to new environments, 2) Critical thinking and citizenship development, 3) Mentorship, 4) Building friendships, 5) Creating safe and democratic space. One of the limitations student participants identified was the need for more activities, especially those that provide the opportunity to travel beyond the schooling community. We interpret this as a call for the programs to place more of an emphasis on building social capital and suggest they do this by strengthening partnerships with families/caregivers, other schools, community members, organizations & businesses. In conclusion we discuss how the results of our study provide some evidence of the effectiveness of school community programs to foster school engagement of vulnerable boys, but there is room for these programs to promote more academic engagement through greater teacher-program collaboration.

RESUME Dans cet article, les auteurs décrivent les résultats d'une étude collaborative école-université portant sur des cas multiples de programmes scolaires communautaires pour les garçons vulnérables au sein du Toronto District School Board (TDSB). Les objectifs étaient d'identifier les types de programmes existants ayant pour objectif de combler les écarts entre les sexes en matière de succès scolaire, les communautés pédagogiques dans lesquelles ces programmes se retrouvent et les facteurs d'efficacité de ces programmes, dans le but de créer une base de connaissances sur le sujet. Notre recherche était basée sur les questions suivantes :

- Quels sont les programmes des communautés scolaires du TDSB qui encouragent l'engagement scolaire chez les garçons vulnérables? Quelles sont les pratiques organisationnelles et pédagogiques utilisées lors de ces interventions?
- Comment les administrateurs, les professeurs et les élèves évaluent-ils ces programmes? Est-ce qu'ils estiment qu'ils sont efficaces? Pourquoi ou pourquoi pas?

Les auteurs ont travaillé avec le département de recherche et d'information du TDSB pour identifier cinq écoles intermédiaires qui comprenaient un grand nombre d'élèves vulnérables au décrochage scolaire (les élèves à risque de décrocher). Pendant une période de six mois, les auteurs ont recueilli de l'information sur les programmes qui visent à combler l'écart entre les sexes en matière de réussite scolaire au sein de ces communautés scolaires. Ils ont identifié un total de 13 programmes, dont une majorité de programmes intitulés *Boys to Men*, axés sur le mentorat. Cinq thèmes reliés à la réussite de ces programmes ont émergé des entretiens individuels avec les élèves, le personnel administratif, les coordonnateurs de programme et les professeurs: 1) l'apprentissage par l'expérience et l'exposition à de nouveaux milieux, 2) la pensée critique et le développement de la citoyenneté, 3) le mentorat, 4) la création d'amitiés, 5) la création d'espaces démocratiques et sécuritaires. Une des lacunes mentionnées par les participants était le manque d'activités, surtout celles qui offrent la chance d'aller au-delà du milieu scolaire. Nous interprétons cette lacune comme un appel pour améliorer les programmes afin qu'ils soient davantage axés sur le développement d'un capital social, notamment en renforçant les partenariats entre les familles, les autres écoles, et les différents acteurs-clés au sein de la communauté. En conclusion, l'article revient sur les résultats de notre étude qui démontrent que les programmes scolaires communautaires favorisent efficacement l'engagement des écoles envers les garçons vulnérables mais que ces programmes pourraient accroître l'engagement académique des élèves par une meilleure collaboration professeur-programme.

BACKGROUND AND STATEMENT OF THE PROBLEM

Analyses of TDSB administrative data show that particular groups of boys are vulnerable to dropping out or leaving school early (Ansief et al., 2010). The Gender Education Strategy (GES) committee of the TDSB was established in November 2009 to address the gender gap in academic achievement and school engagement through research and program analysis¹. A Research Subcommittee of the GES was formed, which included authors McCready, James and

San Vicente, to provide an evidence base for programmatic reforms recommended by the GES. The specific purpose of the Research Subcommittee of GES was to assess and conduct research on the range of school community programs and interventions that have been implemented to address the gender gap in academic achievement. According to the Glossary of Education Reform (<http://edglossary.org/>) the term *school community*, when used by educators, typically refers to the various individuals, groups, businesses, and institutions that are invested in the welfare and vitality of a public school

and its community — i.e., the neighborhoods and municipalities served by the school.

The term may encompass the school administrators, teachers, and staff members who work in a school; the students who attend the school and their parents and families; and local residents and organizations that have a stake in the school's success, such as school-board members, businesses, organizations, and cultural institutions; and related organizations and groups such as parent-teacher associations, charitable foundations, and volunteer school-improvement committees (to name just a few). Through this research the authors hope to contribute to an evidence-base of effective programs and interventions designed to address the gender gap in academic achievement in urban school communities, in particular, as relatively little research currently exists on this topic.

CONCEPTUAL FRAMEWORK

We defined vulnerable boys as boys who are at-risk of dropping out of school due to academic underachievement. This study considers vulnerability to be a product of social inequality and sociocultural processes, which determine a particular group's marginalization or inclusion in academic and extra-curricular programs and services (Noguera, 2008; Cutter, Boruff & Shirley, 2003). Although vulnerable children and youth exist across every socio-economic strata (SES) of our society, those in the lowest SES range and from low-income neighbourhoods are more likely to be defined as vulnerable (HELP, 2011). Theories of *structural and cultural* risk also conceptualize vulnerability as a product of the environment rather than individual characteristics. Theories of structural risk posit that certain structural conditions — namely de-industrialization in urban areas, racial discrimination in the labour market, tracking and other forms of inequality in schools — make students vulnerable to dropping out or being “pushed out” of school (Dei, 1997). Theories of cultural risk argue that boys adopt attitudes and beliefs linked to being socialized in or coping with challenging conditions in low income, disadvantaged communities that increase their proclivity to delinquency and academic failure (Noguera, 2008).

METHODOLOGY

A multiple-case-study approach was used to assess the effectiveness of school-based interventions for vulnerable populations of boys in five TDSB school communities. Case studies emphasize detailed contextual analysis of a limited number of events or conditions and their relationships (Merriam, 1988). The following key questions guided the research:

- What interventions exist in TDSB school communities to facilitate school engagement of vulnerable boys? What organizational and instructional practices are utilized in these interventions?
- What are participating administrators', teachers' and students' assessment of these interventions? Do they think they are effective? Why or why not?

SITES

Middle school communities serve as sites for the present study. The Research Subcommittee worked with the TDSB Research and Information Services department to identify middle schools that had a high number of male students who were vulnerable to disengaging from school. Five middle schools in the TDSB were chosen for the study and the boys' programs that they offer. Data for this report was collected over a six-month period. A table of school communities included in the study appears below:

PROGRAM SUCCESSSES

Five themes on program successes emerged from the individual interviews with the administrative staff, program facilitators and teachers as well as from the group interviews with the boys in terms of the ways school community programs respond to the needs of vulnerable boys: 1) Experiential learning and exposure to new environments, 2) Critical thinking and citizenship development, 3) Mentorship, 4) Building friendships, 5) Creating safe and democratic space.

EXPERIENTIAL LEARNING AND NEW ENVIRONMENTS

The administrators and facilitators of the boys' programs in the schooling-community spoke about how getting boys to try new things and learn in different ways was helpful in getting them to realize their different capacities (which are often presented as very limited by members of their own communities). These new experiences help the boys develop a critical framework in which to assess their present situations, evaluate their needs and make the necessary decisions to push them into directions that they feel will secure them the success that they desire. The act of navigating communities outside of their own has been a positive experience in which the boys have been able to negotiate different identities. Such negotiation alters both self and others' perceptions of them in very positive ways.

School	Community	Programs for Vulnerable Boys
Elm Tree	North York (Jane & Eglinton)	Hands Up, Smash the Glass Ceiling and Always Stop and Think Before You Proceed
Spruce Glen	North York (Jane & Finch)	Boys to Men
Algonquin	North York (Dufferin & Lawrence)	Boys to Men, Real Talk
Osprey	North York (Black Creek & Lawrence)	Boys to Men, Boys Reading Club, Strong Man
Helmer	Scarborough (Danforth & Eglinton)	Boys Reading Club, The Boys Group, Overnight Camping Experience

CRITICAL THINKING

Some administrators identified citizenship development (within and outside the context of school) as a successful aspect of their program. According to one administrator, citizenship development involves the cultivation of self-awareness, self-understanding, self-control and social skills. She explained how her schools' program encourages the boys to see that when they make good choices, the outcomes reflect those decisions. Noting how the school is situated within a “priority neighbourhood”, this administrator emphasized the importance of teaching the boys critical thinking and positive decision-making; at her school, the importance of positive decision-making is reflected in the production of critical memoirs, in which the boys employ role play as a means to engage with their thoughts and feelings. Adult volunteers share their own pieces of writing, and then together the group discusses what decisions can be made in that context and how the boys can navigate toward the positive ones.

MENTORSHIP

Many of the program facilitators we spoke with viewed themselves as mentors whose primary purpose was to engage boys in meaningful exchanges and dialogue that built on their own experiences growing up in challenging circumstances. Several facilitators felt this type of ongoing mentorship encouraged change and growth among the boys because it modelled how the boys could overcome certain obstacles associated with the environments they are growing up in. Kevin, the facilitator of *Real Talk*, articulated the complexity of the mentorships, suggesting that youth, particularly boys, are confronted by both positive and negative contexts in which to be mentored. Like Kevin, Ryan, the founder of *Strong Man*, also observes the

difficult situations the boys grow up in and envisions mentorship through the camaraderie of the boys. Ryan notes how many of the boys who participate in this program have not had positive mentors in their lives; the decisions these boys make are guided largely by prevailing stigmas and pressures both within their communities and embedded structurally in institutions such as schools, the police, the justice system and the media. He argues that *Strong Man* provides a counter-narrative to the deleterious constructions that are imposed and enacted on these boys daily.

BUILDING FRIENDSHIPS

When we interviewed the boys, they expressed a desire to develop more positive friendships with their peers. These relationships, they felt, would also help strengthen their communication and interpersonal skills. Peer support, communication and positive relationships within the school were recognized by the boys as successful methods of engagement. One student, Tev, explained how the program has helped him “*be more open with people*” and has taught him “*how to talk to anyone, no matter who they are*”. In building positive peer relationships, the boys begin to assume a greater level of accountability and ownership over their own futures. Additionally, by learning to communicate more, they learn to integrate themselves into a wider network of perspectives and opportunities.

SAFE AND DEMOCRATIC SPACE

The boys' desire to build positive relationships with their peers is consistent with their desire and recognition that the

school is a safe space. Tev explained this in relation to the school staff and their role in regulating these peer relationships:

“When I come down here, they can actually work it out and they make it safe between us. So when I come down here and they talk to us, we don’t have to get into a fight again. They make it so that we are friends and nothing else happens, and it is safer to talk to other people.”

Tev’s insights underscore the importance of building positive peer relationships as a vehicle to positive decision-making and sustained engagement.

PROGRAM LIMITATIONS

Despite the many successes of the programs, the boys we spoke with communicated a desire to do more activities, as well as a desire to have more opportunities for travelling outside the schooling community. We interpret this as a call for the programs to place more of an emphasis on building *social capital*. Social capital is defined by Bourdieu as:

“The aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance or recognition” (Bourdieu 1986, p. 248).

Moreover, drawing on the work of Coleman (1990), van Kemenade explains how *“social capital is productive, making possible the achievement of certain ends that would be unattainable in its absence”* (van Kemenade, 2002, p.5). Often described as the glue that hold societies together, social capital has been *“vaunted as the next big idea in social policy”* (McKenzie, 2002, p.280). Lochner (1990) suggests that collective efficacy, participation in voluntary organizations, social trust/reciprocity and social integration for mutual benefit are the main theoretical strands within theories of social capital.

IMPLICATIONS

Putting more emphasis on building social capital involves strengthening partnerships with families/caregivers, other schools, community members, organizations & businesses.

STRENGTHENING PARTNERSHIPS WITH FAMILIES/CAREGIVERS

The family, because it provides economic and social welfare for its members, has been identified as *“the first building block in the generation of social capital for the larger society”*

(The World Bank, referenced in van Kemenade, 2002, p.12). Administrators, program facilitators and teachers we spoke with all stressed the need for greater parental involvement – particularly the involvement of male figures. Revising school-community programs in ways that encourage such connections would help the boys build social capital through strengthened relationships – such as those relationships between the boys and their caregivers, as well as the caregivers and the schooling community. Engaging parents in the school community could also bring opportunities for parents to network, providing each other with resources and support. It is important to consider, however, that the caregivers of vulnerable students are often vulnerable themselves, partly due to a lack of cultural capital (Hanafin & Lynch, 2002). Therefore, engaging the caregivers of all students (rather than solely focusing on the families of vulnerable boys) might be a stronger approach. More economically privileged parents and caregivers often possess higher levels of social capital and are therefore in positions where they can help parents of vulnerable boys leverage opportunities to travel outside their current schooling community or learn new skills (which were aspects the boys really valued, but wanted to see more of in the current programs).

STRENGTHENING PARTNERSHIPS WITH OTHER SCHOOLS, ORGANIZATIONS & BUSINESSES

Colletta and Cullen (2000) write about the structural dimensions of social capital (such as the institutions, networks, precedents, behaviours, rules and roles), explaining how these components function to bond individuals in groups to one another as well as integrate groups with different levels of power and influence – a process, they argue, which leads to social inclusion. If school community programs for vulnerable boys were to partner with other high schools, colleges and universities, organizations and businesses students would have more opportunities to establish larger social networks. These kinds of networks can be quite powerful, possibly influencing the boys’ future decisions and outcomes in relation to post-secondary education and the labour market. Furthermore, Putnam (1995) argues that *“in dense networks of social interaction, incentives for opportunism are reduced. (p.67)”*. Possessing higher levels of social capital, therefore, might help boys overcome structural barriers they are face.

FINAL THOUGHTS

The majority of school community programs in our study focused on changing the boys’ attitudes and behaviours, with an emphasis on character development and social skills. According to Collette and Cullen (2000), cognitive social

capital *“describes the values, attitudes and beliefs that produce cooperative behaviour”*. Critical thinking, reflection, positive-decision making, character development and the creation of democratic space were key components in many of the boys’ programs, and found to be quite successful in facilitating school engagement among the boys. However, very few of the existing programs linked these outcomes to *academic engagement* – with the exceptions being the *Boys Reading Club* as well as some of the sports teams, where participation is contingent upon good academic standing. As stated earlier, teacher and school collaboration might be effective approaches to bridging this gap. The programs could improve academic engagement if more teachers participated and shared the responsibilities of the programs. Moreover, if the existing programs were revised to engage and work collaboratively with other schools in the community (particularly secondary schools), a more extensive academic support system could be realized.

NOTE

¹ Originally called the *“Boys Education Strategy”*.

REFERENCES

- ANISEF, P., BROWN, R. S., PHYTHIAN, K., SWEET, R., & WALTERS, D. (2010). Early school leaving among immigrants in toronto secondary schools. *Canadian Review of Sociology*, 47(2), 103-128.
- COLLETTA, N. J., & CULLEN, M. L. (2000). Violent conflict and the transformation of social capital: Lessons from Cambodia, Rwanda, Guatemala, and Somalia. Washington, D.C: World Bank.
- CUTTER, S. L., BORUFF, B. J., & SHIRLEY, W. (2003). Social vulnerability to environmental hazards. *Social Science Quarterly*, 84(2), 242-261.
- DEL, G. J. S. (1997). Reconstructing *“drop-out”*: A critical ethnography of the dynamics of black students’ disengagement from school. Toronto & Buffalo: University of Toronto Press.
- Human Early Learning Partnership (HELP) (2011). Proportionate Universality, Policy Brief. University of British Columbia.
- HANAFIN, J., AND LYNCH, A. (2002) Peripheral voices: Parental involvement, social class, and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23, 1, 35-49.
- LOCHNER, K., KAWACHI, I. & KENNEDY, B. P. (1999). Social capital: a guide to its measurement. *Health and Place*, 5, 259-270.
- MCKENZIE, K., WHITLEY, R., & WEICH, S. (2002). Social capital and mental health. *The British Journal of Psychiatry*, 181(4), 280-283.
- MERRIAM, S. B. (1988). Case study research in education: A qualitative approach (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass. Coleman, J. S. (1990). Foundations of social theory. Cambridge, Mass: Belknap Press of Harvard University Press.

NOGUERA, P. (2008). The trouble with black boys: Essays on race, equity, and the future of public education (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

PUTNAM, R. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. New York: Simon and Schuster.

VAN KEMENADE, S. (2003). Social capital as a health determinant: how is it measured? Ottawa: Health Canada.

RECOMMENDATIONS FOR FURTHER READING/RESOURCES

Failing Boys! Beyond Crisis, Moral Panic and Limiting Stereotypes: www.cea-ace.ca/education-canada/article/failing-boys-beyond-crisis-moral-panic-and-limiting-stereotypes

Boosting the Life Chances of Young Men of Color: www.mdrc.org/publication/boosting-life-chances-young-men-color

Boys to Men Empowerment Program: www.facebook.com/boystomenempowerment

EQUITY, INCLUSIVE AND CULTURALLY RESPONSIVE PEDAGOGIES: TRAINING AND EXPERIENCES OF PROFESSIONAL EDUCATORS IN ONTARIO

KAREN MURRAY is currently the Program Coordinator for Teachers Learning and Leading in the Toronto District School Board. • KAREN MURRAY est coordonnatrice du programme de formation et de leadership du personnel enseignant (Teachers Learning and Leading) du Toronto District School Board (TDSB).

ABSTRACT The development of new teachers as equitable practitioners is an important component in ensuring the creation of culturally responsive and relevant classroom and school spaces. It is through this form of equity education that we can ensure academic success and well-being of all students, specifically racialized and historically marginalized students. In this article, a model of equity education embedded within the New Teacher Induction Program (NTIP) will be described as one vehicle that can be used to develop the professional learning and growth of new teachers and mentors within Ontario. In the province of Ontario, two educational strategies, NTIP and Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy, offer elements that can be taken up by school boards to examine and develop teacher professional learning modules that have an intentional focus on equity theoretical frameworks.

The Toronto District School Board (TDSB), over a three year span has developed a multi-layered module of professional learning focusing on creating culturally responsive and relevant classroom spaces. This module provided new and experienced teachers with the opportunity to deepen their understanding of culturally responsive and relevant teaching, explore components of their own identity and develop inquiries to engage in their classroom environments that focus on the tenets of high expectations, cultural competence and critical consciousness. Through this intensive collaborative work, new learnings emerged that suggests that new teachers are already emerging leaders in equity education but requires administrative support to move their learning from a professional learning space to actual classroom and school implementation. The author discusses themes identified by Ontario administrators that if embedded through a culturally responsive and relevant lens would provide new teachers with the conditions needed to engage in the work of culturally responsive and relevant teaching in authentic ways. The article concludes by suggesting the need for a continuum of teacher leadership that can use the elements of the NTIP to ensure the emerging leadership of new teachers in this area of Equity Education.

RÉSUMÉ La formation des nouveaux enseignants en tant que praticiens inclusifs et équitables est un élément important pour assurer la création de classes et d'écoles culturellement adaptées et pertinentes. C'est grâce à cette approche d'éducation inclusive, axée sur l'équité, qu'il est possible d'assurer la réussite scolaire et le bien-être de tous les élèves, surtout ceux appartenant à des groupes racialisés et marginalisés. Dans cet article, nous décrivons un modèle d'éducation équitable et inclusive intégré au programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), qui pourrait être utilisé comme méthode de perfectionnement professionnel pour les nouveaux enseignants et enseignants-mentors de l'Ontario. Dans cette province, deux stratégies éduca-

tives, le PIPNE et la Stratégie ontarienne en matière d'équité et d'éducation inclusive, contiennent des éléments pouvant être utilisés par les conseils scolaires pour élaborer et évaluer des modules de formation professionnelle fondés sur une perspective théorique d'inclusion et d'équité pour les enseignants.

Au cours d'une période de trois ans, le Toronto District School Board (TDSB) a conçu un module multidimensionnel de formation professionnelle axée sur la création de classes comme espaces culturellement adaptés et pertinents. Ce module offrait aux nouveaux enseignants, tout comme aux enseignants d'expérience, une opportunité de renforcer leur compréhension d'un enseignement culturellement adapté et pertinent, de réfléchir à propos de leur propre identité et de s'impliquer dans leur environnement scolaire en respectant les principes d'une approche équitable, comme avoir des attentes élevées envers tous les élèves et développer une compétence culturelle et une conscience critique. Grâce à ce travail intensif de collaboration, il a été possible de documenter que les nouveaux enseignants sont déjà des leaders en matière d'éducation inclusive et équitable, mais qu'ils ont besoin d'un soutien administratif pour transférer leurs connaissances acquises aux contextes de classe et d'école. Les auteurs mettent en perspective des thèmes identifiés par les administrateurs ontariens qui, s'ils étaient abordés dans une perspective culturellement adaptée et pertinente, offriraient aux nouveaux enseignants des conditions leur permettant d'adopter cette perspective de manière plus authentique. En conclusion, l'article se conclut sur la pertinence d'un continuum sur le leadership en enseignement reposant sur les éléments du PIPNE afin de développer le leadership des nouveaux enseignants en matière d'éducation à l'équité et l'inclusion.

BUILDING CAPACITY: EMBEDDING EQUITY AS A VEHICLE FOR THE NEW TEACHER INDUCTION PROGRAM (NTIP)

Ontario's New Teacher Induction Program (NTIP) created in 2006 as part of the Student Performance Act, requires that all publicly funded school boards offer new teachers support in their on-going professional learning and development. This program, also offered to all teachers new to the province, provides a diverse approach to teachers' professional growth. New teachers, as part of the NTIP, attend school and board level orientations, engage in mentorship opportunities, and participate in a wide variety of professional learning to support their growth as educators within the province (Ontario Ministry of Education, 2010).

In 2009, the Ontario's Ministry of Education released the Equity and Inclusive Education Strategy. "The strategy aimed to promote inclusive education, as well as to understand, identify, and eliminate the biases, barriers, and power dynamics that limit our students' prospects for learning, growing, and fully contributing to society" (Ontario Ministry of Education, 2009, p.11). The Equity and Inclusive Strategy presented district school boards with an opportunity to improve on various initiatives that allowed for teachers to become an instrumental component in the success of all students in the province. One model was to embed equity education as a vehicle to support the professional learning and growth of new teachers and their mentors through the NTIP initiative.

The Toronto District School Board (TDSB) created and designed this model in 2011. This was the first model of its kind in the province. This braiding of equity education within the professional learning design for new teachers and

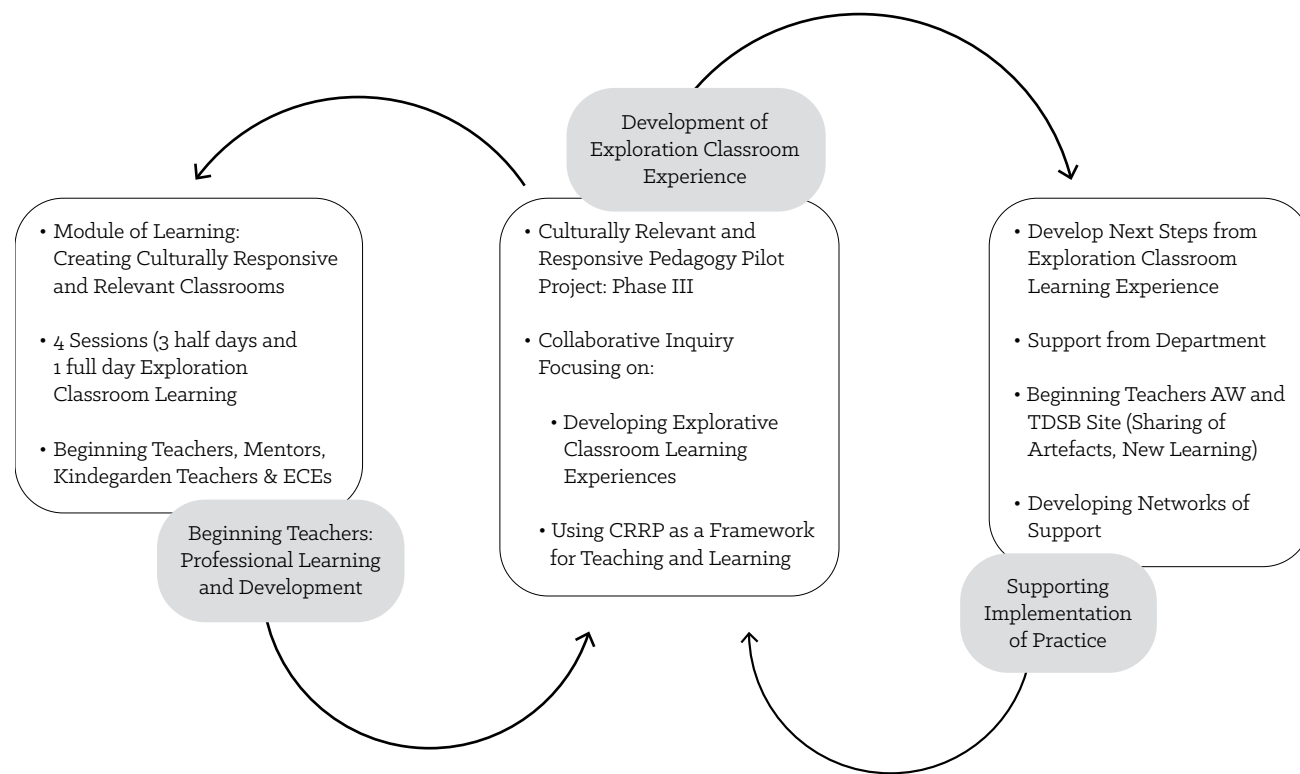
mentors allowed for the development of new forms of professional learning that could address student achievement, and more specifically, the achievement of racialized and historically-marginalized students. Intentionality to the type of design for this professional learning was important as it was our goal to develop equitable practitioners from the very early stages of their involvement in the teaching practice. This led to the creation of modules of learning that had specific elements for teacher development and growth. Each module would embed and ensure three foundational components: theoretical frameworks of equity education; research based instructional practices and strategies related to student learning; and opportunities for teachers' reflection on their beliefs and understanding of the teaching and learning process.

MODULE OF LEARNING: CREATING CULTURALLY RESPONSIVE AND RELEVANT CLASSROOM SPACES

Culturally Responsive and Relevant Pedagogy (CRRP) is one of the theoretical frameworks used to anchor this work with new teachers and mentors. This framework embeds two theoretical bodies of research, Culturally Responsive Teaching (Gay, 2002, Villegas and Lucas, 2002) and Culturally Relevant Teaching (Ladson-Billings, 1994). In addition, CRRP "*connects pedagogical practice to high expectations regardless of issues of social identity; it infuses issues of a broadly defined culture and cultural components with the classroom teaching and environment; and engages students in developing questioning of the status quo and critical consciousness*" (Kugler and West-Burns, 2010, p.216).

In 2011, this framework formed the basis of a three year multi-layered collaborative inquiry that entailed designing modules of professional learning for new teachers and mentors that allowed them to deepen their understanding of the tenets of CRRP (high expectations, cultural competence and critical consciousness); reflect on their own beliefs and biases as classroom teachers; examine the role of power and privilege within their classroom spaces; and make links to their own practice by undertaking their own inquiry and by engaging in an exploration classroom experience.

The uniqueness of this collaborative inquiry was its interconnected design, where new teachers and experienced teachers engaged in simultaneous professional learning that took the form of professional learning communities (PLC). Each PLC, although similar in design, with 3 half days of professional learning and 1 full day of exploration classroom experience, had a different focus for each group of teachers.



New Teachers, in their Module of Learning entitled: *Creating Culturally Responsive and Relevant Classroom Spaces*, furthered their learning of Culturally Responsive and Relevant Pedagogy, which began with an introductory session at the Board NTIP Orientation. At this orientation session, new teachers were introduced to the theoretical framework of CRRP and TDSB's Equity policy, procedures and resources. In the module of learning, new teachers participated in 3 professional learning sessions: 1) that required them to engage in reading journal articles to unpack their understanding of the theories of culturally relevant teaching (Ladson-Billings, 1994) and Culturally Responsive Teaching (Villegas and Lucas, 2002); 2) participate in activities that challenge their beliefs about their role in the classroom; and 3) utilize a culturally responsive and relevant planning template to

construct and design a specific learning experience for their students based on their own inquiry question. This inquiry allowed new teachers to begin to practice and understand the various ways they can embed the tenets of Culturally Responsive and Relevant Pedagogy as part of their students' everyday learning experiences.

Concurrently, a module of professional learning was taking place for experienced teachers. In this module, experienced teachers, who were often mentors to the new teachers, were intensifying their understanding of the framework of Culturally Responsive and Relevant Pedagogy. As their aim was to provide the link from theory to practice for the new teachers. In addition, experienced teachers focused on designing exploration classroom experiences that showcased the classroom condi-

tions required to engage in culturally responsive and relevant teaching practices. They also wanted new teachers to have an opportunity to observe what a culturally responsive and relevant lesson and experience would look like, sound like, and feel like in a classroom environment.

The concept of "exploration classroom" is important to investigate. Previously, this form of professional learning was called a 'demonstration classroom experience'. The shift in this paradigm from demonstration to exploration came as a result of feedback from new teachers who had an unintentional belief that when visiting a demonstration classroom they were going to engage in observing a prescribed lesson taken place by an expert teacher. Therefore, their own expertise was not required in the process. In our design of exploration classrooms, new teachers were already viewed as promising transformative leaders in engaging in Equity Education and their knowledge and understanding was equally important in this shared learning experience. The idea of "exploration" allowed us to create conditions for reciprocal learning for the teachers sharing their practice, for the students engaging in the learning, for the facilitator unpacking the experience and for the new teachers.

ENGAGING IN INQUIRY

Our new teachers were able to engage in exploration classroom experiences, which explored some of the following inquiry questions:

- How can I teach students at the kindergarten level to fully understand the importance of social justice issues by first focusing on big ideas (e.g. fairness) that they can relate to authentically?
- What is the deeper links between social identity and academic achievement?
- How does Culturally Responsive and Relevant Pedagogy help to motivate students who might have been disengaged from their learning?
- What culturally responsive strategies work effectively to close the achievement gap?

In debriefing this experience, new teachers were able to reflect on how the theories presented and discussed in the modules played out in the host teachers' classrooms. They began to think about their own various inquiries and reflect on how these inquiries might be changed, revised or modified based on the learning gained from these experienced teachers. All teachers involved had entered into this professional learning experience with specific learning goals and were able to reflect on their own inquiry question, and make links to

instructional techniques, resources and the curriculum. The new teachers had the opportunity to plan next steps in collaboration and support of the exploration classroom teacher and the facilitator in determining how to implement this practice authentically into their own school environments.

IMPLICATIONS FOR PRACTICE

The opportunity to debrief was also essential as it allowed all stakeholders to discuss the successes, challenges and limitations required to put into practice culturally responsive and relevant pedagogy as an equity framework for teaching and learning. New teachers shared that one element affecting their ability to engage in the work of CRRP on a consistent basis was classroom and school conditions. They were confident in their belief about the pedagogy, but often came across resistance from their colleagues. These teachers felt that administration support was essential. New teachers stated, "with administration support, they believe they could be leaders in educational equity who can share and show others that culturally responsive and relevant pedagogy is possible" (West-Burns, Murray & Watt, 2013, p. 6).

An implication to practice was the perceived lack of administrative support. Many new and experienced teachers shared in their reflections this gap in support. They felt that they had support when the work related to bringing in culturally responsive and relevant resources as a means to closing the achievement gap of racialized and historically marginalized students. However, administrative support waived in regards to highlighting and discussing issues of power, privilege, oppression or multifaceted identities. We realized that in order to make this form of learning move beyond the module or individual classroom spaces for new teachers and into school wide practices where it can be introduced at the school level NTIP orientations or built within the school based PLCs, it was important for all teachers involved, new and experienced, to receive administrative support within their various school environments.

In Ontario, school administrations are also engaged in discussing strategies pertaining to closing the achievement gap. One such report entitled, "Ontario Leadership Strategy Closing the Gap: Advice from Expert Ontario Principals" (2012), identified 5 themes that if implemented by administrators through a culturally responsive and relevant lens would support the work of developing school conditions that would allow for the creation of culturally responsive and relevant classroom spaces. In addition, support the professional learning, development and growth of new teachers through the school based elements of the New Teacher Induction Program.

THEME 1: BUILDING TEACHER CAPACITY FOR POSITIVE CHANGE

Administrators found that influencing teachers' beliefs and attitudes was an important element. CRRP includes an intentional focus on teachers' beliefs, assumptions and attitudes about their students, their abilities and their lived experiences. Administrators' being open to having conversations about beliefs and attitudes within the professional learning communities taking place within the school would allow for teachers to develop and strengthen their individual practice by reflecting on what they teach, why they teach and for what purpose. Many new teachers who were part of this module were open to sharing their individual classroom experiences and learning within their school based PLCs and only required support to do so in a larger fashion. Providing new teachers with this avenue to share their learning would allow them to be seen as leaders in Equity Education.

THEME 2: USING RESOURCES EFFECTIVELY

Identifying and aligning resources with the needs within each individual school also supports the work of CRRP. Creating culturally responsive and relevant classroom spaces is reliant on the belief that the family, caregivers and the community are also resources in the teaching and learning process. It also relies on the understanding that culturally relevant curriculum resources are vital. In addition, the administrator's role as a resource becomes an essential component in the implementation of this practice and would require the administrator to also adopt and learn this equity theoretical framework. Considering, new teachers as resources who can be tapped to model and share their understanding would also begin to shift the paradigm of the experience teacher being the only resource in building teacher capacity within a school.

THEME 3: KEEPING THE FOCUS ON STUDENT OUTCOMES

Ontario Leadership Strategy also speaks to the collection and use of data to sustain school improvement. Although the collection of data is important, what we discovered within the module was the need to embed student voice, student work and student inquiry into the framework of this initiative. If we wanted to truly address all three tenets and more specifically the tenet of critical consciousness, we needed to talk to, include and provide opportunities for students to tell their narratives about their educational experiences in school. This learning has led us to consider a different module of learning that focuses specifically on student voice and student narratives. This new module, also embedded with the professional learning offered to new teachers within the New Teacher Induction Program, allows for new teachers to showcase their students thinking in authentic ways beyond the classroom.

THEME 4: BUILDING A CULTURE OF COLLABORATION

Building a culture of collaboration where all members within the school environment are able to co-learn together is critical in creating positive school spaces. However, working with the whole school on school climate to ensure student achievement and well-being are areas required to create culturally responsive and relevant school spaces. New teachers shared that without the whole school involvement in this process, from the administrative assistant to the teacher in the classroom, sustaining the work beyond the classroom was quite difficult. They found that in order to have true collaboration with colleagues, students, families, caregivers, community and with school leadership, an intentional focus on school wide involvement in equity education was needed. They felt that as part of their Individual Strategy Form required to identify their goals through NTIP, they should also include goals that directly identify the ways they will engage and work with all stakeholders in their programming.

THEME 5: HARNESSING PARENT AND COMMUNITY SUPPORT

Harnessing parents and community support is an important strategy. Engaging in this approach through the lens of being culturally responsive and relevant, new teachers' suggestions involved parents and community stakeholders as partners, as acquiring their support is important but having them as partners in ways that goes beyond the parent council would suggest to teachers that these stakeholders are valuable resources that can be used in their work. New teachers involved in this module consistently utilized families, caregivers and the community as vehicles to enhanced the curriculum, deepen the learning taking place and to provide students with multiple perspectives about the world around them.

MOVING FORWARD: EXTENDING OUR FOCUS TO A CONTINUUM OF TEACHER LEADERSHIP

This three-year emphasis on embedding Equity as a vital component in our work with new teachers through the NTIP, has provided us with many key learnings. Of these, is to go deeper by interweaving Equity Education and the theoretical framework of CRRP through a continuum for teacher leadership. Our new teachers have shown that they are emerging equity leaders on this continuum and only require some intentional professional learning to strengthen their understanding of the work. Embedding an equity framework into the NTIP has proven to be a seamless way of honoring this understanding.

REFERENCES

- GAY, G. (2002, Mar./Apr.). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106–116.
- KUGLER, J., & WEST-BURNS, N. (2010, Spring). The CUS Framework for Culturally Respon-sive and Relevant Pedagogy. *Our Schools, Our Selves*, 19(3).
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ONTARIO. MINISTRY OF EDUCATION (2010). Partnering for success: Getting the most from Ontario's New Teacher Induction Program. A resource handbook for new teachers. Retrieved from www.edu.gov.on.ca/eng/teacher/NTIPTeacher.pdf%60
- ONTARIO. MINISTRY OF EDUCATION (2012). Ontario Leadership Strategy Closing the Gap: Advice from Expert Ontario Principals. Retrieved from www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/leadership/pdfs/closing-thegap.pdf
- ONTARIO. MINISTRY OF EDUCATION (2009). Realizing the Promise of Diversity: Ontario's Equity and Inclusive Education Strategy. Retrieved from www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/equity.pdf
- WEST-BURNS, N., MURRAY, K., WATT, J. & (2013). Voices of Equity. *Journal of Staff Development* . 34(6): 34- 37.
- VILLEGAS, A.M., & LUCAS, T. (2002, Jan./Feb.). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.

DECOLONIZING AND INDIGENIZING ARTS EDUCATION. PROMISING PRACTICES IN URBAN ABORIGINAL EDUCATION. BUILDING SCHOOL/COMMUNITY RELATIONSHIPS

TANYA SENK, Coordinator, Aboriginal Education Centre, Toronto District School Board, Equity and Inclusive Schools. •
TANYA SENK, Coordonnatrice du Centre d'éducation Autochtones, Commission scolaire de Toronto, section Équité et écoles inclusives.

ABSTRACT This paper highlights innovative and promising approaches to urban Indigenous education, within the Toronto District School Board, through the arts and school/community relationships that serve to increase capacity in delivery, and establish culturally responsive and relevant pedagogical practices that support student success and well-being.

This paper provides a decolonizing and Indigenous epistemological lens in which to view arts education. Considering this perspective, Indigenous art can be seen as an act of resistance and self-determination that participates in the project of decolonization. Throughout the paper, the ideas of Indigenous knowledge and art as a decolonizing strategy in education are discussed. The paper draws on the experiences of secondary visual arts educators involved in a pilot project going into its second year. Fifty-five teachers across the Toronto District School Board are currently implementing the Native Studies course, *Expressing Aboriginal Cultures*, NAC 10. This pilot project is providing a culturally responsive and pedagogical framework in which to interpret and engage with Indigenous perspectives and narratives as expressed by Indigenous Elders, storytellers, artists and scholars who are directly involved in the project. This relationship/partnership served to increase capacity in delivery and establish exciting learning opportunities for all students.

Central to Indigenous ways of knowing and being is storytelling. We can experience it in many ways, through drama, dance, music, visual arts, interdisciplinary arts, literatures, and across a variety of media forms, from video and to new multi-modal media technologies. All of these forms provide opportunities to engage with Indigenous artists and scholars.

Central to Indigenous conceptualizations of education is this pedagogy of relationship. The focus of curricular reform has often focused on the revision of content to better reflect Indigenous perspectives. However, revising and rethinking pedagogy to include Indigenous ways of knowing and being needs to involve not just curricular change, but also more inclusive and “wholistic” teaching and learning experiences for Indigenous and non-Indigenous students that focus on Indigenous pedagogies. These experiences create possibilities for a common commitment to social justice, and movement toward a more equitable and inclusive society.

The focus of the pilot is to move beyond “cultural tourism” and towards a deepened understanding of the importance of building trusting, reciprocal and respectful relationships between Indigenous and non-Indigenous peoples. This

requires acknowledging and recognizing the critical issues affecting Aboriginal students in systems of schooling. Educators have opportunities to learn from and with Aboriginal artists in building awareness of the histories, diverse cultures, achievements, contributions and experiences of First Nation, Métis and Inuit peoples in Canada. This moves beyond infusion to decolonization.

Decolonization is not “integration” or the token inclusion of Indigenous ceremonies. Rather, it involves a paradigm shift from a culture of denial to the making of space for Indigenous political philosophies and knowledge systems as they resurge, thereby shifting cultural perceptions and power relations in real ways (Paulette Regan, 2010, p. 189).

“It is clear from this report that the TDSB has made a serious commitment to Aboriginal Education and is taking positive steps to cultivate conscious awareness of Aboriginal presence, the integration of Aboriginal subject material across the curriculum in all schools, the creation of school communities that are positive and welcoming places for Aboriginal students, families and community members” (Dr. Susan Dion, Stepping Forward, 2013).

RÉSUMÉ Cet article passe en revue les approches novatrices et prometteuses en enseignement auprès des Autochtones vivant en milieu urbain, plus précisément les approches utilisées dans les classes relevant du Toronto District School Board. Ces approches basées sur les arts et l'établissement de relations entre l'école et la communauté visent à établir des pratiques pédagogiques pertinentes et culturellement adaptées qui favorisent la réussite et le bien-être de tous les élèves.

Cet article propose une approche basée sur la décolonisation et les épistémologies autochtones pour l'enseignement des arts. À travers cette approche, l'art autochtone peut être conceptualisé comme un acte de résistance et d'auto-détermination qui joue un rôle dans le projet de décolonisation de l'éducation. À travers cet article, nous allons discuter de l'art et des connaissances autochtones comme stratégie de décolonisation en enseignement. Cet article se base sur les expériences des enseignants en arts visuels au secondaire qui prennent part à un projet pilote qui en est maintenant à sa deuxième année. Cinquante-cinq enseignants du Toronto District School Board donnent présentement ce cours en études autochtones, intitulé *Expressing Aboriginal Courses*, NAC 10. Le projet pilote offre un cadre conceptuel pédagogique culturellement adapté qui permet d'interpréter et de se familiariser avec les perspectives et les discours narratifs autochtones tels qu'exprimés par des aînés autochtones, des conteurs, des artistes et des chercheurs qui sont directement impliqués dans ce projet. Cette relation/partenariat a permis de renforcer la capacité de prestation de ce projet et a offert des occasions passionnantes d'apprentissage pour tous les élèves.

Au cœur de la façon d'être et de la façon de conceptualiser le monde des Autochtones se trouve le récit. Le récit est présent dans bien des modes d'expression ; dans le théâtre, la danse, la musique, les arts visuels, les arts interdisciplinaires, les littératures, ainsi qu'à travers une grande variété de formes médiatiques, allant de la vidéo aux nouvelles technologies multimodales. Toutes ces formes nous permettent d'entrer en relation avec des artistes et des chercheurs autochtones.

Au cœur de la façon dont les Autochtones conceptualisent l'enseignement se trouve une pédagogie axée sur l'établissement de relations sociales. La réforme pédagogique se produit souvent par une révision du contenu menant à l'inclusion de perspectives autochtones. Toutefois, revoir et repenser l'enseignement afin d'inclure des façons d'être et de conceptualiser propres aux Autochtones nécessite non seulement d'effectuer des changements dans le curriculum, mais également d'accorder une plus grande importance aux modes d'enseignement et d'apprentissage autochtones qui sont plus inclusifs et « holistiques » pour tous les étudiants, autochtones et non autochtones. Ces expériences nous donnent l'opportunité de renouveler notre engagement envers la justice sociale et de nous réorienter vers l'établissement d'une société plus équitable et inclusive.

L'objectif du projet pilote est d'aller au-delà du « tourisme culturel » et de nous diriger vers une compréhension plus approfondie de l'importance de bâtir des relations de confiance, de réciprocité et de respect entre les peuples autochtones et non autochtones. Ceci nécessite que nous reconnaissons les importantes difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants autochtones dans le système d'éducation. Les enseignants ont la possibilité d'apprendre des artistes autochtones et de collaborer avec eux sur la sensibilisation des élèves envers les histoires, les cultures, les réalisations, les contributions et les expériences des Premières nations, des Métis et des Inuits au Canada. De cette manière, nous allons au-delà du tourisme culturel et nous nous dirigeons vers une réelle décolonisation.

La décolonisation n'est pas l'« intégration » ou une inclusion symbolique (tokenism) des cérémonies autochtones. Il s'agit plutôt d'un changement de paradigme où l'on passe d'une culture de déni à une culture qui offre un espace aux philosophies politiques et aux systèmes de connaissances autochtones alors qu'ils resurgissent, déstabilisant ainsi concrètement les perceptions culturelles établies et les rapports de pouvoir (Paulette Regan, 2010, p. 189).

« Il ressort clairement de ce rapport que la TDSB a pris un engagement sérieux envers l'éducation des Autochtones et prend des mesures positives afin de reconnaître la présence autochtone, d'intégrer des sujets autochtones dans le curriculum de toutes les écoles, de créer des communautés scolaires qui sont des lieux positifs et accueillants pour les étudiants, les familles et les membres de la communauté autochtone » (Dr Susan Dion, Stepping Forward, 2013).

INTRODUCTION

Indigenous art production as storytelling can provide a potent vehicle for engaging in a decolonizing process. As an Indigenous artist, creating our own stories as Indigenous people provides an opportunity for resistance and for constructing counter hegemonic meaning about who we are, from our own truths. For Indigenous people, the arts constitute a living and dynamic entity that has spirit and is sacred. Richard W. Hill explains the relationship between spirit and Indigenous art:

For many Native people, there is a living spirit in nature that permeates our lives. We know that spirit and communicate with it. One of the most important motives of our art is to show our understanding of that spirit and our relationship to the world. It is nearly impossible to separate from aesthetic principles. Words such as art, culture, and religion are unnecessary: the values they represent are ever-present in the daily lives of traditional Native peoples. (Trépanier, F. & Creighton – Kelly, 2011 C. p. 17)

Storytelling in Indigenous worldviews is central to understanding perspectives in Indigenous arts. Indigenous worldviews were traditionally passed on orally from one generation to the next. Elders are often an important presence in giving advice on questions of Indigenous epistemologies and protocols. Indigenous art enables a decolonizing strategy. This process will help to define how Indigenous cultural knowledges are recovered through artistic practices related to ceremony and can be used in decolonizing spaces of teaching and learning. Indigenous Elders, scholars and artists provide strategies in which we can engage in decolonizing our minds and knowledge systems that have been predominantly shaped by colonial ideologies (Iseke-Barnes, 2005).

These traditions continue to the present day through multiple modalities. For instance, Saulteaux artist Robert Houle (1982) describes Indigenous art:

Today there is an emergence of a new art by a new generation of young artists. These come from two diffe-

rent aesthetic traditions: North American and Western European. The first is deeply rooted in tribal ritual and symbolism; while the latter is an irreversible influence committed to change and personal development. This new art is traditional and contemporary in source. Also, it is innovative and sophisticated in style and technique. (pg 82)

RATIONALE

This paper, as articulated in the abstract, is intended to provide a decolonizing and Indigenizing lens in which to view and approach arts education. The First Nation, Métis and Inuit Studies course, *Expressing Aboriginal Cultures*, was piloted in twenty-one schools across the Toronto District School Board in 2013/2014. Secondary visual arts teachers offering the course were supported throughout the year through engagement in professional learning communities to provide opportunities for reflective practice.

The course examined First Nation, Métis and Inuit cultures in Canada through an exploration of art forms created by Aboriginal artists. As outlined in the curriculum by the Ontario Ministry of Education, it is intended for students to gain an understanding of the relationships between Aboriginal histories, cultures, traditions, and beliefs in a variety of art forms. Themes such as Indigenous epistemologies, identities, relationships, and sovereignty were central to understanding the relationship with Indigenous knowledges. These themes provided an opportunity for educators, Indigenous artists, scholars and Elders to co-construct curriculum and create contexts whereby Indigenous artists could reclaim voice in (re)telling their stories through their own diverse narratives. This relationship provided opportunities to decolonize and Indigenize arts education and situate Indigenous knowledges at the centre of the curriculum and challenge colonial constructions of education, art and power. For too long Indigenous ways of knowing and being have been relegated to the margins in public education. Because of this, Indigenous art needs to be included in education as a legitimate source

of knowledge that is imperative in creating positive social change and supporting cultural continuity of Indigenous peoples.

As the pedagogy of relationship is integral to the process of decolonization, ongoing consultation with the Aboriginal Community Advisory Committee of the Toronto District School Board was critical. Members of the committee expressed the need to proceed with caution and care, in order to prevent further marginalization of Indigenous peoples and perspectives through distorted misrepresentations. A recommendation to meaningfully involve Indigenous Elders, scholars, artists, and community members was made and honoured, bringing the responsibility of building respectful relationships to the forefront of decolonizing and Indigenizing education. A set of consultations for co-construction of a curriculum and professional development sessions were developed.

LOCATING MYSELF

I begin locating myself by telling a part of my own story, as asserting and restoring ourselves as Indigenous peoples comes first (Absolon & Willett, 2005). I am a Métis/Cree/Saulteaux educator/artist and have been a classroom teacher, a secondee at York University, Faculty of Education in teacher education, and am currently in the role of coordinator, Aboriginal Education with the Toronto District School Board. Throughout my personal and professional educational experiences (elementary, secondary, and post secondary) Indigenous perspectives have been largely marginalized, trivialized and erased. I was taught throughout my education and undergraduate arts education that there was no word for “art” in Aboriginal cultures. This is where I began to strive to find innovative and creative ways of transforming the status quo in arts education by examining art production as mirroring Indigenous ways of knowing in a decolonizing approach, by creating new spaces where the telling of our own truths, as Indigenous people, will provide opportunities for creating transformative spaces that will support Indigenous well-being and social change.

In the past five years, my work has particularly focused on understanding and responding to issues related to Aboriginal Education within the Toronto District School Board. Much of the work undertaken by the TDSB Aboriginal Education Centre has been undergirded by the report, *Decolonizing Our Schools*, presented in September 2010, written by Dr. Susan D. Dion, Krista Johnston and Dr. Carla Rice. The report looks at Urban Aboriginal Education in the TDSB between April 2009 and September 2010 and was funded through the Urban Aboriginal Education Pilot Project of the Ministry of Education (UAEPP). The research confirmed what Abori-

ginal families and communities already knew, that the TDSB is failing to provide Aboriginal students with the education environment and experiences that they need to achieve success and well-being. The report highlighted that educators lack the requisite knowledge and training for meaningfully teaching of Aboriginal subject matter. One of the recommendations stated that meaningful incorporation of Indigenous content and issues must be supported by providing thoughtful professional development for teaching staff, as a part of the larger process of decolonizing and Indigenizing. It is with this recommendation that infusion of Aboriginal perspectives throughout the curriculum be taken seriously. Hence, the course, *Expressing Aboriginal Cultures*, is a site of potentiality for exploring such themes through the professional development offered. It is through this that teachers had opportunities to engage in reflection and transform practice.

Richardson (2004) says:

“culture is a blanket that protects us, and stories are the threads of that blanket... as Métis people we need our stories for all the reasons we have always needed them, to guide us, to help us connect to each other, and to help teach our children who we are and that will help take us into the future.” (2004, p.69).

As this paper examines Indigenous art in reclaiming and restoring Indigenous voice and vision within systems of schooling, it is fitting to use the quotation:

“My people will sleep for one hundred years, but when they awake, it will be the artists who give them their spirit back” (Louis Riel, 1885)

This statement is an assertion of the role and responsibility that Indigenous artists occupy in recuperating that which is theirs, including the stories told to Indigenous peoples by others about who Indigenous people are. Indigenous art creates opportunities for communities marginalized by misconceptions to transform stereotypes and advance social inclusion.

ENGAGING WITH INDIGENOUS ELDERS, ARTISTS, AND SCHOLARS

Contemporary Indigenous artists in Canada use a variety of art forms to disrupt the master narrative, and the colonial archive by asserting their own voices and reversing the gaze. Ideas of identity, relationship, sovereignty, spirit and resistance are often taken up in their work and explored through the lens of storytelling, activism, decolonizing and Indigenizing. Indigenous art production often critiques and resists the forces of colonization and cultural domination, by ‘tal-

king back' to colonial misrepresentations and stereotypes of Indigenous peoples.

Working with Indigenous artists provides a potent vehicle for engaging in the process of decolonizing and Indigenizing arts education. Linda Tuhiwai Smith (1999) explains what this means for Indigenous peoples today:

“Every issue has been approached by indigenous peoples with a view of rewriting and righing our position in history. Indigenous peoples want to tell our own stories, write our own versions in our own ways, for our own purposes. It is not simply about giving an oral account or a genealogical naming of the land and the events which raged over it, but a very powerful need to give testimony to and restore a spirit, to bring back into existence a world fragmented and dying... Franz Fanon called for the indigenous intellectual and artist to create a new literature... to write, theorize and research as indigenous scholars.” (1999, pp. 28-29)

She further writes:

“Decolonization is about centering our concerns and world views and then coming to know and understand theory and research from our own perspectives and for our own purposes” (1999, 39).

Indigenous artists, scholars, and Elders engaged deeply and shaped the sessions and co-constructed the curriculum, through a collaborative process. Educators had opportunities to seriously consider and act on decolonizing and Indigenizing arts education. Questions about Indigenous art, as it relates to theories of decolonization, relationship, reclamation, Indigenous identities, resistance and resurgence were integral to the process. These ideas were held up against the curriculum and discussions about the strands of identity, relationship, sovereignty and challenges were unpacked and troubled to address issues of relevance and responsibility.

Artists and educators are uniquely positioned to use, develop and share this information in respectful and appropriate ways. It is in storytelling that we preserve memory, (re)write history, learn, heal, and entertain. In the (re)telling and (re)visioning of these stories we make connections with others and the world. Storytelling is about reclaiming and honoring Indigenous ways of knowing, understanding, and passing on to future generations important life stories. It is a liberating force that centres us in our knowing. Marjorie Beaucage (1995) states:

To govern ourselves means to govern our ways of telling stories... it means that the rhythm of the drumbeat and the language of the smoke signal can be transformed to the airwaves and modems of our time. If we remain

true to the value of the traditional storytelling practices, we can use the new technology without destroying the culture.

Decolonization as a process that takes place at all levels of Indigenous interaction: between ourselves as Indigenous peoples, and between ourselves and non-Indigenous communities and institutions. By engaging students and educators in this framework, dialogues are created that enable this process to take place. As France Trépanier and Chris Creighton-Kelly put it, in *Understanding Aboriginal Arts in Canada Today* (2011), the process of colonization has had a profound and lasting impact on Aboriginal peoples, their land, their languages, their cultures and their art practices. Today many artists consider contemporary art practices to be a process of decolonization, re-appropriation, reclaiming and healing.

CONCLUSION

Wherever Indigenous stories can be shared are where Indigenous identities can be celebrated informed by self-view and expressions of subjective experience. This is a space that connects us as Indigenous people to homeland experiences and invokes our ancestors. Here is where stories are medicine and show us who we are in our own light. Through the process of decolonization and in countering colonial constructs of education through Indigenous storytelling and epistemologies, it is my hope that educators, Indigenous and non-Indigenous, engage in relationships to decolonize and Indigenize arts education. This can provide a means in which to explore how Indigenous peoples express the experience of colonization and how Indigenous art contributes to the recuperation of diverse Indigenous cultures, languages and worldviews. Indigenous contemporary art challenges, interrogates and reveals Canada's long history of colonization that is historically embedded and contemporarily practiced in daring and innovative ways. What cross-cultural connections in ideologies will be made without collapsing differences? Indigenous storytelling, in all its variety, holds a unique place in Canada. The history of Canada starts with Indigenous stories and the land.

REFERENCES

- ABSOLON, K., & WILLETT, C. (2005). Putting ourselves forward: Location in Aboriginal research methodology. In L. Brown & S. Strega (Eds.), *Research as resistance: Critical, Indigenous and anti-oppressive research approaches*. Toronto, Ontario, Canada: Canadian Scholars Press.
- BEAUCAGE, M. (1995) *Aboriginal Voices: Entitlement through Storytelling*, in Janine Marchessault (ed.), *Mirror Machine: Video and Identity* (pp. 214 – 226), Toronto: YYZ Books.
- CAJETE, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Skyland, NC: Kivaki Press.
- CAJETE, G. (2000). Indigenous knowledge: The Pueblo metaphor of Indigenous education. In M. Battiste (Ed.), *Reclaiming Indigenous voice and vision* (pp. 181-191). Vancouver, British Columbia, Canada: UBC Press.
- DION, S. D. JOHNSTON, K., AND RICE, C. (2010). *Decolonizing Our Schools: Aboriginal Education in the Toronto District School Board*. (Toronto).
- HOPKINS, C. (2006). Making things our own: The indigenous aesthetic in digital storytelling. *Leonardo*, 39(4), 341–344.
- HOULE, R. (1982). *The Emergence of a New Aesthetic Tradition*. New Works by a New Generation, Regina: Norman Mackenzie Art Gallery
- ISEKE-BARNES, J. (2009). Unsettling fictions: Disrupting popular discourses and trickster tales in books for children. *Journal of Canadian Association for Curriculum Studies*, 7(1), 24-57.
- RICHARDSON, C. (2004). *Becoming Metis: The relationship between the sense of Metis self and cultural stories*. Unpublished doctoral dissertation, University of Victoria, Victoria, British Columbia, Canada.
- SMITH, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and Indigenous peoples*. London, England: Zed.
- TAUTON, C. (2011). *Performing Resistance/Negotiating Sovereignty: Indigenous Women's Performance Art in Canada*. Thesis (Ph.D, Art History), Queen's University
- TRÉPANIÉ, F. & CREIGHTON – KELLY, C. (2011) *Understanding Aboriginal Arts in Canada Today: A Knowledge and Literature Review*: Canada Council for the Arts
- VERRAN, H., & CHRISTIE, M. (2007). Using/designing digital technologies of representation in aboriginal Australian knowledge practices. *Human Technology: An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT*

NOUS SOMMES ICI/ WE ARE HERE: ENRICHING QUEBEC'S CULTURAL MEMORY THROUGH THE LIFE STORIES OF REFUGEES AND IMMIGRANTS

BRONWEN LOW is an associate professor and graduate program director in the Department of Integrated Studies in Education in McGill University's Faculty of Education. • BRONWEN LOW est professeure agrégée et directrice du programme d'études supérieures au département d'études intégrées en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill.

ABSTRACT As part of the work of preserving historical memory in Quebec and Canada and of better understanding the long-term repercussions of human rights violations, a team of both university and community-based researchers collaborated in a large oral history project entitled the Life Stories of Montrealers. Displaced by War, Genocide, and Other Human Rights Violations. The video project recorded life story interviews, from 2007 to 2012, with approximately 500 Montrealers with experiences of mass violence and displacement. This article describes the objectives of the Education working group, including intervening into exclusionary narratives of who is Quebecois and challenging misconceptions of immigrants and refugees to the province; supporting teachers in the work of human rights education; and, creating a space for oral history in Quebec classrooms. The article also discusses the curriculum, entitled *We Are Here* in English and *Nous Sommes Ici* in French, created by the Education working group in relation to the Quebec Education Program. This program, being integrated into schools at the time of the project, offered many openings for the materials tied to both cross-curricular and subject-specific competencies. *We Are Here/Nous Sommes Ici* consist of prefatory materials that prepare teachers to discuss human rights education and life stories interviews, as well as five curricular units for secondary schools. All of the units begin with an activity in which students listen to one or more of the digital stories created out of the project interviews. In “What a Story!: Life Stories and Digital Storytelling”, designed for use in English Language Arts, the students listen to and discover the narrative structure of a digital story from a genocide and then create a new digital story based on a 30-minute excerpt from an interview with another survivor. The second LES, “Dialogue Time: Interviewing and Building a Collective Timeline” (Ethics and Religious Culture curriculum), has students interview people from their own communities, and then create a collective timeline based on the interviews. In the third LES designed for the History and Citizenship curriculum, “Mapping the Elsewhere Here”, students listen to a series of digital stories from the project, map these stories onto visual cartographic representations of the city which they create, and then write and map some of their own narratives. In the fourth LES, “Learning about the Tutsi Genocide in Rwanda through the Graphic Novel and Interview”, students read excerpts from a graphic narrative about Rwanda and then create an additional page for the graphic narrative, where they present their position on the issue of military intervention and humanitarian assistance. In the fifth LES, “Between the Tracks: Creating an Audio Guide”, designed for English Language Arts, the students listen to an audio guide whose objective is to commemorate in the streets of Montreal the genocide of the Tutsis in Rwanda. They then create their own audio guide through a writing exercise. The curriculum guides help students and teachers engage thoughtfully with digital versions of the life stories of human rights violations.

RÉSUMÉ Dans le cadre d'efforts de préservation de la mémoire historique au Québec et au Canada et afin de faciliter la compréhension des répercussions à long terme des violations des droits de la personne, une équipe formée de chercheurs universitaires et communautaires a réalisé un projet d'histoire orale de grande envergure intitulé *Histoires de vie des Montréalais déplacés par la guerre, le génocide et autres violations des droits de la personne*. Entre 2007 et 2013, des chercheurs ont filmé des entrevues auprès d'environ 500 Montréalais qui ont vécu des expériences de violence collective ou de déplacement forcé. Cet article décrit les objectifs du groupe de travail Histoires de vie en éducation, tels qu'intervenir dans les discours d'exclusion à l'identité québécoise et poser un regard critique sur les préjugés à propos des immigrants et des réfugiés de la province, encourager les enseignants à enseigner à propos des droits de la personne et créer un espace propice à l'histoire orale dans les salles de classe du Québec. Cet article discute également du programme d'études intitulé *We Are Here/Nous sommes ici* créé par le groupe de travail Histoires de vie en éducation en lien avec le Programme de formation de l'école québécoise. Ce programme, qui était en processus d'intégration dans les écoles lorsque le projet a été réalisé, permet l'incorporation de plusieurs éléments liés aux compétences transversales et disciplinaires. *We Are Here/Nous sommes ici* contient des textes préliminaires qui préparent les enseignants à aborder l'enseignement des droits de la personne et à discuter des entrevues sur les histoires de vie, ainsi que cinq unités pédagogiques pour l'école secondaire, des situations d'enseignement apprentissage (SAE). Toutes les unités commencent par une activité à travers laquelle les élèves écoutent une ou plusieurs histoires qui ont été numérisées à partir des entrevues menées durant ce projet. Dans *Toute une histoire: Créer un récit numérique*, qui a été conçu pour être utilisé dans le cadre d'un cours de français, les élèves écoutent et se familiarisent avec la structure narrative d'un récit numérique d'un survivant de génocide, puis ils créent une nouvelle histoire numérique basée sur un entrevue de 30 minutes avec un autre survivant. Lors de la deuxième SAE, *Le temps du dialogue: interviewer et créer une ligne de temps* (Éthique et culture religieuse), les élèves passent en entrevue des gens de leurs propres communautés et ils créent une ligne de temps à partir des entrevues réalisées. À la troisième SAE, *L'ailleurs ici: cartographier les histoires de vie*, qui a été conçue pour le cours Histoire et éducation à la citoyenneté, les élèves écoutent une série d'histoires numériques du projet, ils situent ces histoires sur des représentations visuelles de la ville qu'ils créent eux-mêmes et ils rédigent leurs propres récits et les situent sur leurs cartes. À la quatrième SAE, *Le génocide des Tutsi du Rwanda à travers le récit graphique et l'entrevue*, les élèves lisent des extraits d'un récit/roman graphique sur le Rwanda et puis ils créent une planche supplémentaire à ajouter au roman graphique, où ils prennent position sur la question de l'intervention militaire et de l'aide humanitaire. Lors de la cinquième SAE, *Entre les pistes: élaborer un audioguide*, qui a été conçu pour le cours de français, les élèves écoutent un audioguide dont l'objectif est de commémorer le génocide des Tutsi du Rwanda dans les rues de Montréal. Les élèves créent ensuite leur propre guide audio par un exercice de rédaction. Le programme d'études encourage les élèves et les enseignants à mener une réflexion approfondie à partir des versions numériques des histoires de vie d'individus ayant vécu des violations des droits de la personne.

INTRODUCTION

As part of the work of preserving historical memory in Quebec and Canada and of better understanding the long-term repercussions of human rights violations, a team of both university and community-based researchers in the Life Stories of Montrealers' project video recorded life story interviews from 2007 to 2012 with approximately 500 Montrealers with experiences of mass violence and displacement. Members of the survivor communities were key partners in both the research and the diffusion, fundamentally shaping the project's philosophy, activities and outcomes. Project researchers were organised into a number of working groups, four based in specific cultural communities (Rwandan, Haitian, Cambodian, and Holocaust Survivor) and three others that work across cultures using collective storytelling techniques focused on diffusion (Refugee Youth, Oral History and Performance, Education and Life Stories).

As Steven High (2013), the director of the Montreal Life Stories project, notes,

“A significant proportion of Montreal's diverse immigrant population is composed of people displaced by mass violence, ranging from the Holocaust to war and atrocity crime in Rwanda, Cambodia, the Congo, Latin America, and Haiti.” (p. 73).

Montreal was once the home to the third largest community of Holocaust survivors in the world; a number of these established Canada's only Holocaust museum, the Montreal Holocaust Memorial Centre, one of the Montreal Life Stories project partners. Another community partner in Montreal was Page-Rwanda, formed by the relatives and friends of victims of the 1994 genocide of the Tutsis in Rwanda. Rwandans, like Haitians before them, as well as Cambodians, have migrated to Quebec in numbers disproportionate to the rest of

Canada due to immigration policies favoring applicants from French-speaking countries.

With Emmanuelle Sonntag, I co-chaired the project's Education and Life Stories working group. One of the group's principle accomplishments was developing a bilingual educational package called *We are Here (Nous sommes ici)* containing five Learning and Evaluation Situations (LES), the curricular units in the Quebec Education Program. The units are designed for "cycle two" secondary school, where the students are generally 14 to 16 years old. Each LES is connected to a particular subject area and develops subject-specific as well as cross-curricular competencies. We Are Here can be accessed at www.lifestoriesmontreal.ca/curriculum.

When the Education working group set itself the task of creating pedagogic materials for students, it had three principle objectives:

1) The first dovetails with the recommendation from the Bouchard Taylor Commission² that Quebec should work to foster a richer and more inclusive collective cultural memory. The commission was struck in 2008 in response to a popular (and media-fostered) sense of cultural crisis in which central tenets of Quebec collective identity were imagined as under attack by demands for 'accommodation' by various groups outside the dominant majority of French, (culturally if not religiously) Catholic, white francophones. The commission fell under immediate critique for confirming some people's sense that Quebec society was being violated by outsiders demanding accommodation, so that the concept of accommodation shifted from being about legal policies and practices to immigrants themselves, and cultural, racial and religious difference. Despite the problems with the very idea of such a commission, the "strain on Quebec's social fabric" (Seidle, 2009, 98) produced by the media's focus on racist comments made during the citizen's forums, and the ways the commission itself participated in heightening the sense of crisis it was intended to subdue (Mahrouse, 2010), the final report by Bouchard and Taylor has in some ways enriched public debates about integration and accommodation. For instance, it made clear the media's role in fostering the sense of crisis and argued that Quebec needs to take seriously the poverty and underemployment that are the real barriers to integration for newcomers. Also evident was that a good deal of the suspicion and misunderstanding of (more recent) immigrant populations came from the "regions" of Quebec which have historically experienced very little immigration.

The report also spoke of the need to enrich Quebec's sense of collective cultural memory, expanding understandings of who can be *Québécois*, through an oral history project that would gather the stories of immigrants and refugees to Quebec; implied was that the constructs of us and them that emerged in media and commission discourses, and what they demonstrated about a lack of understanding of and ability

to engage with social difference, could be challenged by the sharing of new stories not traditionally part of the Quebec national imaginary. The individual narrative could fight the culture of anxiety fuelling stereotypes and prejudice by giving a name, face, and story to the anonymous other. Upon publication of the commission's report, the Life Stories project sent out a press release announcing that such a storytelling initiative was already underway.

2) The second objective was to offer students an understanding of the concepts and experience of human rights and of their violations, here and elsewhere. We wanted to awaken students to the social preconditions for crimes against humanity, including genocide, and their long-term effects. Fostering student learning about human rights necessarily involves supporting teachers; a nationwide survey of teacher interest in and knowledge of human rights education administered by the Canadian Teacher's Federation in 2013 found a disjunction: while over 90% of teachers agreed that human rights education was important, only 25% had any professional development in this area (www.ctf-fce.ca/Research-Library/HumanRightsEducation_WEB.pdf). Developing teaching materials about human rights, tied to Quebec curricular competencies, could help fill the gap in teacher expertise in this province. Aware that teachers might be missing some of the foundational knowledge required to teach human rights education and about the role life stories might play in the process, *We Are Here/Nous sommes ici* includes introductory materials about human rights violations, displacement and migration, and the life stories genre and process.

3) The third objective was to explore and promote the pedagogic possibilities of oral history in the classroom (Whitman 2004), in the context of Quebec provincial curricular guidelines and otherwise. In the process of materials development, we found the (at that time) new Quebec Education Programme, a competency-based curriculum gradually being introduced into Quebec schools at the time of the Life Stories project, to be very receptive to uses of life stories. For instance, life stories enabled us to connect with a number of cross-curricular competencies, including: "Uses information" and "Uses Information and Communication Technologies", as students explore differences between oral and written discourses, and experiment with different forms of representing oral histories such as digital storytelling and audio guides; "Exercises critical judgement," as students explore the subjective nature of the life story, learning to put these in historical context; and, "Cooperates with others," as students work in teams to engage and respond to the various life stories.

A number of objectives and competencies of the Quebec Educational Program also complemented our commitment to expanding notions of who can be *Québécois* and introducing human rights education to students. One of the Broad Areas of Learning, meant to be integrated across the curriculum, is "Citizenship and Community Life", including the "adoption of

a culture of peace" and "participation, cooperation, and solidarity", topics very well suited to human rights education. As well, the new Ethics and Religious Cultures program emphasizes ethical explorations as well as dialogue, both integral components of human rights education and necessary to interrogate exclusionary narratives of who is *Québécois*. The "History and Citizenship Education" connects contemporary issues to their histories, and the "Contemporary World" social studies program ask students to take positions on contemporary world issues such as genocides.

The Learning and Evaluation Situations all ask students to engage with the life stories through a close and careful viewing of the video interviews, to respond to them in groups and individually through different medium, and to reflect on their own analytic and creative processes. The units encourage dialogue, awareness, and understanding across communities, and attempt to foster self-reflection among students on questions of culture, identity, and power relations. In order to facilitate the use of the interviews, students mostly work with "digital stories" which are videos edited from the interviews by the subject and an editor. These tend to be under 10 minutes and bring together video, images, sound, and text.

As part of the project of disrupting exclusive historical and contemporary public discourses of who can be *Québécois*, teaching about human rights violation, and exploring oral history, we encourage students to listen with care to the stories of people who might have very different life trajectories from them; this means helping students listen to difficult and unsettling stories of trauma and displacement. Elsewhere, Sonntag and I have described at length the pedagogy of listening that we developed in order to support this type of engagement (Low and Sonntag, 2012). For instance, we have prioritized listening in all of our curricular materials. We provide teachers with conceptual materials about listening in order to help them facilitate the close listening activities that begin every unit. We also foster active engagement with the stories, which takes different forms in each unit.

Each Learning and Evaluation Situation begins with an activity in which students listen to one or more of the digital stories created out of the project interviews. Our first Learning and Evaluation Situation (LES) is designed for use in English Language Arts and is entitled 'What a Story!: Life Stories and Digital Storytelling'. In it, the students listen to a digital story from a Holocaust survivor (or in French, a Tutsi whose family experienced the genocide in Rwanda). They listen carefully to the interview, mapping out key information but also thinking narratively in terms of structure, thematic, and other story elements, and then work in small groups to edit the larger tale into a shorter account which might also be considered as a public use of the story. Through the process, the students are asked to act as witness to the singularity of another's tale, but then to also grapple with questions about shared significance, to become part of the chain of witnessing and testifying

themselves about the dizzying blends of the worst and sometimes best aspects of human nature which can characterize survivors' stories. They develop editing skills, and critically reflect upon the choices made in the process. The second LES, 'Dialogue Time: Interviewing and Building a Collective Timeline' (Ethics and Religious Culture curriculum), has students listen to a documentary entitled *I was there*, featuring segments from interviews with a Haitian woman, a Cambodian woman, a Chilean woman, and a woman who survived the Holocaust. After reflecting on the practice and ethics of interviewing, the students interview people from their own communities, and then create a collective timeline based on the interviews. In the third LES designed for the History and Citizenship curriculum, 'Mapping the Elsewhere Here', students listen to a series of digital stories from the project, and then experiment with different ways of visually mapping key words and phrases onto a representation of Montreal, creating an alternate cartography of the city composed of the stories of its immigrants and refugees. They then inscribe some of their own experiences onto the map, exploring ties between identity and place, themselves and others. In the fourth LES, 'Learning about the Tutsi Genocide in Rwanda through the Graphic Novel and Interview', students read excerpts from a graphic narrative about Rwanda by Rupert Bazambanza and watch and listen to a segment from the video interview with the artist. After doing some research, they create an additional page for the graphic narrative, where they present their position on the issue of military intervention and humanitarian assistance, a theme in the Contemporary World curriculum. This LES emphasizes multimodal way of expressing meaning, including the interaction between text, image, audio and video content. In the fifth LES, 'Between the Tracks: The Creation of an Audio Guide', designed for English Language Arts, the students listen to an audio guide whose objective is to commemorate in the streets of Montreal the genocide of the Tutsis in Rwanda. They practise listening exercises while reflecting on their abilities as listeners. They then create their own audio guide through a writing exercise. The audio guide is geo-tagged, locating the students as storied and interpretive beings in Montreal and in relation to the stories of others.

These materials are designed to help both students and teachers gain richer understandings of concepts and experiences of human rights violations, and of what it might mean to have witnessed a genocide, to be displaced by war, or to arrive someplace new as a refugee or immigrant. Their dissemination has included presentations to classrooms of future teachers, as well as professional development workshops through the Montreal Holocaust Memorial Centre; ideally, more of this work will be done in the future with Quebec teachers in regions outside of Montreal, where misconceptions about immigrants and refugees to the province seem to be flourishing. Life stories seem to have significant potential as teaching tools, bringing history to life and putting a more human face to debates on questions of accommo-

dition, cultural, religious, and linguistic difference, and social marginalization. However, teachers need support in knowing how best to use them, as Maryse Potvin and I found in a comparative study in which we both used life stories and other first-person accounts to teach about intercultural education to classrooms of teacher education students (see the report, “Le regard des étudiants en formation des maîtres” at www.lifestoriesmontreal.ca/en/life-stories-in-education). As we continue to share the *We Are Here/Nous sommes ici* curricular guides, we envisage students and teachers learning something about the nature of story-making and telling in their own lives as well as in those of others; this can help people rethink what is known of home in order to create new narratives of what it might mean to be Québécois in changing times.

REFERENCES

HIGH, STEVEN (2013). Embodied Ways of Listening: Oral History, Genocide and the Audio Tour. *Anthropologica* 55(1): 73-85.

LOW, B. AND SONNTAG, E. (2013). “Towards a pedagogy of listening: Teaching and learning from life stories of human rights violations.” *Journal of Curriculum Studies* 45(6):768-789.

MAHROUSE, GHADA (2010). “Reasonable accommodation in Québec: The limits of participation and dialogue.” *Race and Class*, Vol. 52(1): 85-96.

SEIDLE, F. LESLIE (2009). “Testing the limits of minority accommodation in Quebec. The Bouchard-Taylor Commission.” In *The ties that bind: Accommodating diversity in Canada and the European Union*, edited by John Erik Fossum, Johanne Poirier, and Paul Magnette, 77-104. New York: Peter Lang.

WHITMAN, G. (2004). *Dialogue with the past: Engaging students and meeting standards through oral history*. Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

TOWARD A PLURILINGUAL APPROACH TO LANGUAGE IN EDUCATION

SASKIA STILLE is an Assistant Professor at Simon Fraser University, in the Centre for English Language Learning and Teaching Research. • SASKIA STILLE est professeure adjointe à l'Université Simon Fraser, au Centre d'apprentissage et de la recherche en enseignement de l'anglais

ABSTRACT Drawing on current theoretical perspectives on language and bilingualism, this paper explores implications for language teaching and learning in the educational context. Traditionally, understandings of language and bilingualism have been rooted in cognitive perspectives on second language acquisition that emphasize language systems rather than language users. This emphasis has contributed to prioritizing acquisition of native-like proficiency in the target language (such as English) rather than the functional integration and dynamic use of languages by bilingual speakers. Recently, sociolinguistic perspectives have highlighted the variability among bilingual speakers and patterns of bilingual language use, foregrounding the fluid, dynamic use of one or more languages as bilingual speakers communicate across different social domains and contexts. Engaging with the differences between these understandings of language, several scholars in bilingual education and applied linguistics have pointed out the monolingual bias in education, which tends to exclude not only bilingual language practices but also minority or non-dominant languages from the classroom and from curriculum learning. Bridging the frequent separation of home and school language practices, this paper articulates key processes in a plurilingual approach to pedagogy that explicitly draws upon students’ home languages as resources for teaching and learning in English-medium classrooms. In particular, the paper highlights several examples drawn from a school-university research partnership that supported English as a Second Language (ESL) and classroom teachers at the elementary level to integrate students’ home languages into teaching and learning activities. The school involved in the research partnership was multilingual and multicultural, with 97% of the students speaking a language other than English at home, and 30% of the students having been born outside of Canada. Within this context, teachers drew on students’ home languages to: 1) scaffold English vocabulary and literacy development; 2) support students’ bilingual language and literacy; and 3) assist students to develop their plurilingual identities. Taken together, these findings illustrate the kinds of plurilingual language practices that are possible in multilingual classrooms. Moreover, a plurilingual approach to pedagogy reflects contemporary understandings of bilingualism in society, and offers a means to engage with the rich linguistic resources present in Ontario classrooms and communities. Further, this approach aligns with a culturally responsive and inclusive approach to education that recognizes the value of cultural and linguistic diversity in Canadian society.

RÉSUMÉ S'appuyant sur les perspectives théoriques actuelles sur la langue et le bilinguisme, cet article examine leurs implications sur l'enseignement et l'apprentissage des langues en contexte scolaire. Traditionnellement, notre façon de concevoir le langage et le bilinguisme était enracinée dans des approches cognitives de l'acquisition d'une langue seconde axées davantage sur les systèmes linguistiques plutôt que sur les utilisateurs de la langue.

Cet accent contribuait à prioriser l’acquisition de compétences linguistiques équivalentes à un locuteur natif de la langue cible (par ex l’anglais) plutôt qu’une intégration fonctionnelle et une utilisation dynamique de différentes langues par des locuteurs bilingues. Récemment, des perspectives sociolinguistiques ont souligné qu’il existe une grande variabilité dans la maîtrise linguistique de différents locuteurs bilingues et dans les modes d’utilisation du bilinguisme, insistant sur le fait que les individus bilingues utilisent une ou plusieurs langues de façon fluide et dynamique selon différents contextes et domaines sociaux. En tentant de comprendre ces différentes conceptions du langage, plusieurs chercheurs en éducation bilingue et en linguistique appliquée ont souligné l’existence d’un biais monolingue en enseignement, qui tend à exclure non seulement les pratiques linguistiques bilingues, mais aussi les langues minoritaires ou non dominantes de la salle de cours et du curriculum. Afin d’essayer de combler l’écart qui sépare fréquemment les langues utilisées à la maison et à l’école, cet article décrit les principaux processus de l’approche plurilingue en enseignement, qui utilisent explicitement les langues d’origine des élèves comme ressources pour l’enseignement et l’apprentissage dans les cours de langue anglaise. Plus spécifiquement, cet article fait état de plusieurs exemples issus d’une recherche partenariale école/université qui encourageait les enseignants d’anglais langue seconde (ALS) et les enseignants du primaire à intégrer les langues maternelles de leurs élèves dans leurs activités d’enseignement et d’apprentissage. L’école qui a participé à ce partenariat est multilingue et multiculturelle; 97 % des élèves parlent une langue autre que l’anglais à la maison et 30 % sont nés à l’extérieur du Canada. Dans ce contexte, les enseignants ont puisé dans les langues utilisées à la maison par les élèves pour : 1) renforcer le vocabulaire et la maîtrise de l’anglais ; 2) soutenir le développement du bilinguisme des élèves ; et 3) aider les élèves à former leurs identités plurilingues. Dans l’ensemble, les résultats nous indiquent que plusieurs pratiques linguistiques plurilingues sont possibles dans les classes multilingues. De plus, une approche plurilingue en enseignement concorde avec notre conception contemporaine de la place du bilinguisme dans la société d’aujourd’hui et constitue une façon de prendre en compte les riches ressources linguistiques présentes dans les salles de classe et les communautés en Ontario. Et finalement, cette approche correspond à l’éducation inclusive et culturellement adaptée qui reconnaît la valeur de la diversité culturelle et linguistique de la société canadienne.

INTRODUCTION

In the province of Ontario, educators are developing greater knowledge and expertise for teaching in multilingual, multi-cultural classrooms. This capacity is being built as educators respond to the growing number of students who are newcomers to Canada and/or Canadian-born children from newcomer families. For example, among the 2.1 million students in the province of Ontario, 27% were born outside of Canada, and a great proportion of these students speak a language other than English or French at home (Gallagher, 2014). Some schools, particularly in urban areas, have a majority of students who speak other languages at home. These circumstances point to the linguistic diversity present in Ontario classrooms and communities, suggesting a need for clear, evidence-based policies on the role of home languages in education. Current theoretical and empirical studies on language in education provide a rationale for exploring whether and how home languages might be drawn upon as a resource for language, literacy and curriculum learning. Moreover, many educators, in their classrooms, are already experimenting with strategies for incorporating students’ home languages into teaching and learning activities as a means to support student learning and engagement. Addressing these issues, the purpose of this article is to articulate key processes in a plurilingual approach to pedagogy that recognizes and builds upon linguistic diversity in the elementary classroom.

LANGUAGE IN EDUCATION

Evaluating approaches to language in education requires understanding conceptualizations of language and bilingualism. The way that language and language use is understood has implications for not only how educators teach language, but also for how educators teach about language and/or include minority or non-dominant languages in the classroom. Traditionally, understandings of language and bilingualism have been rooted in cognitive perspectives on second language acquisition that emphasize language *systems* rather than language *users*. This emphasis has contributed to prioritizing acquisition of native-like proficiency in the target language (such as English) rather than the functional integration and dynamic use of languages by bilingual speakers. Recently, sociolinguistic perspectives have highlighted the variability among bilingual speakers and patterns of bilingual language use, foregrounding the fluid, dynamic use of one or more languages as bilingual speakers communicate across different social domains and contexts. Engaging with the differences between these understandings of language, several scholars in bilingual education and applied linguistics have pointed out the monolingual bias in education, which tends to exclude not only bilingual language practices but also minority or non-dominant languages from the classroom and from curriculum learning.

The exclusion of students’ home languages from the edu-

cational context can be limiting, and does not reflect how bilingual individuals and communities use language in everyday life. For example, the contemporary globalized context can be characterized by a “*multiplicity of multilingual discourses*” (Garcia, 2009, p. 53) as people with diverse linguistic repertoires mix and shift between languages in unique and complex ways to interact and communicate with others. The concept of *translanguaging* has been used to describe the language practices of bilingual speakers (Baker, 2011; Blackledge & Creese, 2010; García, 2009; Hornberger & Link, 2012; Lewis, Jones & Baker, 2012). Translanguaging refers to speakers’ shifts between two or more languages within communication or activities, highlighting the functional integration of linguistic repertoires among bilingual individuals and communities. Li Wei & Wu (2009) describe the importance of recognizing translanguaging practice, calling it:

“the most distinctive behavior of the bilingual speaker; there is no better behavioural indicator to show that a speaker is bilingual than when he or she is using two languages simultaneously in social interaction” (p. 193).

In multilingual classrooms where students are proficient in more than one shared language, educators can often see students shifting seamlessly between languages both in and out of class. This evidence from practice illustrates how bilingual students can use their second or additional language(s) along with, not in place of their first language (L1). Describing a model of bilingualism that accounts for these circumstances, Garcia (2009) offers the idea of “dynamic bilingualism” to highlight the differentiated, multiple, and flexible language proficiency of bilinguals rather than a model of bilingual proficiency that maintains first and second (L2) or additional languages as discrete. Similarly, the term “plurilingual” has emerged out of the European context, promoted by the Council of Europe and the use of the Common European Framework of Reference (CEFR) for languages. Plurilingualism and plurilingual competence refer to:

... the ability to use languages for the purposes of communication and to take part in intercultural interaction, where a person, viewed as a social actor has proficiency, of varying degrees, in several languages and experience of several cultures. This is not seen as the superposition or juxtaposition of distinct competences, but rather as the existence of a complex or even composite competence on which the social actor may draw (Coste, Moore, & Zarate, 2009, p. 11).

The theories of dynamic bilingualism and plurilingualism move beyond the separation of languages toward an understanding of bilingual proficiency that recognizes the hybrid language practices of bilingual speakers. Importantly, these theories can inform an “additive” approach to language teaching and learning that aims to add a new language to students’ existing linguistic repertoires and maintain their home

language proficiency, rather than a “subtractive” approach that tends to marginalize home language practices (Cummins, 2001; Garcia, 2009).

Understanding language and bilingualism from these perspectives can assist educators to see linguistic diversity not as a problem, but a resource in the classroom. In particular, these models of bilingualism can give educators a reason to draw upon other languages in the classroom as a means to accomplish four goals:

- support the bilingual development of students who are in the process of learning English;
- scaffold academic English vocabulary and literacy development;
- promote language awareness; and
- assist students to develop their identities as bilingual speakers.

Similarly, allowing and indeed fostering translanguaging in the classroom can be a way for educators to demonstrate the value linguistic diversity, not only in education but also in society. These strategies can promote a broad vision for education that is both culturally responsive, and inclusive of the rich linguistic knowledge present in Ontario classrooms and communities. Further, these strategies help to create a counter-discourse to the dominant perspective that languages other than English or French have no place in Ontario schools.

PLURILINGUAL PEDAGOGY

Bridging the frequent separation of home and school language practices (Cummins, 2000), in what follows I articulate key processes in a plurilingual approach to pedagogy that explicitly draws upon students’ home languages as resources for learning in English-medium classrooms. In particular, I share several examples drawn from a school-university research partnership in which I, as part of a team of university-based researchers, assisted English as a Second Language (ESL) and classroom teachers at the elementary level to integrate students’ home languages into teaching and learning activities. The school involved in the research partnership was multilingual and multicultural, with 97% of the students speaking a language other than English at home, and 30% of the students having been born outside of Canada.

Working together, we co-constructed pedagogic practices for incorporating students’ home languages into the classroom. Below, I offer a brief explanation and example of these practices to illustrate several aims of a plurilingual approach to pedagogy.

SCAFFOLD ACADEMIC ENGLISH VOCABULARY AND LITERACY DEVELOPMENT

Students' linguistic resources can be drawn upon to scaffold vocabulary learning and academic concept development, writing processes, and curriculum learning (Gibbons, 2002). For example, pre-teaching vocabulary for a lesson on families, the teachers actively encouraged students to use both English and their home languages to learn new words. This strategy is illustrated by the image of student work in figure 1

Similarly, teachers encouraged students to use their home languages for pre-writing activities, assisting students to generate ideas for writing in their L1. Students were able to generate more ideas in their home languages than they were capable of writing in English at this stage of their English language proficiency development, and teachers encouraged students to use these ideas as content for their English writing. Figure 2 illustrates a graphic organizer that students used to organize ideas for writing, using both English and their home language.

SUPPORT THE BILINGUAL DEVELOPMENT OF STUDENTS WHO ARE IN THE PROCESS OF LEARNING ENGLISH

Using students' home languages in the classroom assisted students to develop new vocabulary and write in their home languages. Teachers encouraged students to complete culminating curricular tasks using both English and home languages. For instance, students created dual-language storybooks and dual-language presentations. Though all the students had oral language proficiency in their home languages, not all students were able to write in their home languages. Parents and same-language peers assisted students to translate and write words, and one student noted:

"It was interesting, to learn new words in our languages. First we learned the words, and then put it into sentences."

Similarly, another student observed:

"It's really neat to speak it [my home language] at school, because other kids at school can learn it too."

For a social studies activity on communities, Rifat, a boy in third grade, worked with a classmate, Hassam, to research and write a PowerPoint presentation called *Traditional Foods in India and Turkey*. Hassam prepared his part of the presentation only in English, and Rifat chose to prepare his part of the presentation in Turkish and English. Rifat reported that he could speak English, Kurdish, and Turkish, but he had only

learned to write in English because he had come to Canada before first grade. Rifat was unable to get help from other students or family members to write his presentation in Turkish, so he worked by himself to sound out the Turkish words that he wanted to say, spelling them phonetically. The figure below shows a sample slide from Rifat's presentation in Turkish.

This example illustrates how teachers might connect students' home languages with curriculum learning, promoting the development of conceptual and subject-area vocabulary knowledge in students' home language(s) in the context of cognitively challenging academic material (Lightbrown, 2014).

ASSIST STUDENTS TO DEVELOP THEIR PLURILINGUAL IDENTITIES

The explicit acknowledgement and incorporation of students' home language practices in English-medium classrooms can send a message to students that they have an advantage by being bilingual, and that their linguistic knowledge and flexibility is an asset to learning. For example, Asad, a boy in fourth grade wrote a story called *My Journey to Canada* in English and Urdu. When it came time to present his story to parents and classmates at the end of the term, Asad asked if he could present the story in English and in Pashto. Asad wanted to feature all the languages that he felt confident using, and though he could not write in Pashto, he wanted to incorporate his Pashto oral language abilities into his presentation. This example illustrates how students' home language practices can influence and shape flexible language practices in the classroom. As Wei (2011) writes:

"The act of translanguaging then is transformative in nature; it creates a social space for the multilingual language user by bringing together different dimensions of their personal history, experience and environment, their attitude, beliefs and ideology, their cognitive and physical capacity into one coordinated and meaningful performance, and makes it into a lived experience" (p. 1223).

Allowing and supporting students to think and communicate using the full range of their language resources creates a teaching and learning context that validates students' linguistic repertoires, and affirms their home language practices as legitimate and appropriate in the educational context.

Taken together, these examples illustrate the kinds of plurilingual language practices that are possible in multilingual classrooms. Further, these examples point to opportunities available to draw upon students' home languages to scaffold academic English vocabulary and literacy development, support the bilingual development of students who are in the process of learning English, and assist students to develop

FIGURE 1. SAMPLE PAGE FROM VOCABULARY ACTIVITY USING STUDENT'S HOME LANGUAGE AND ENGLISH

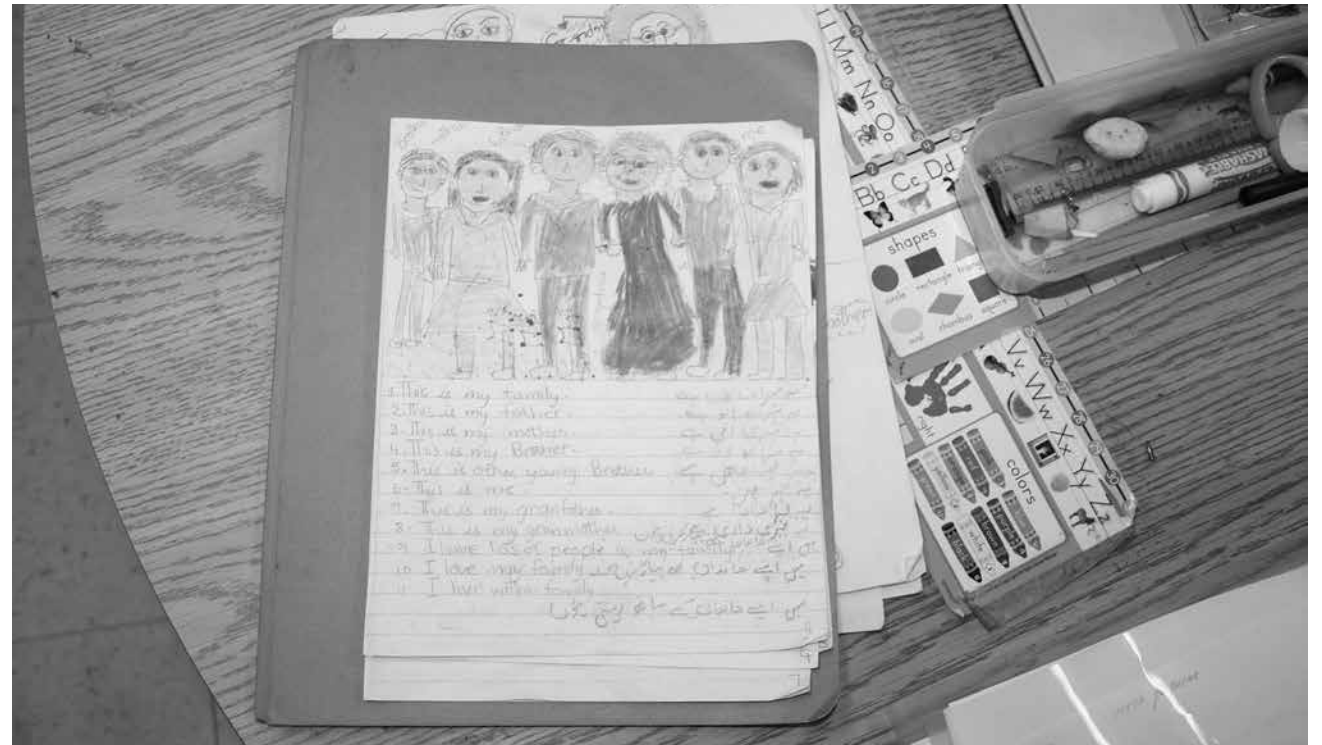
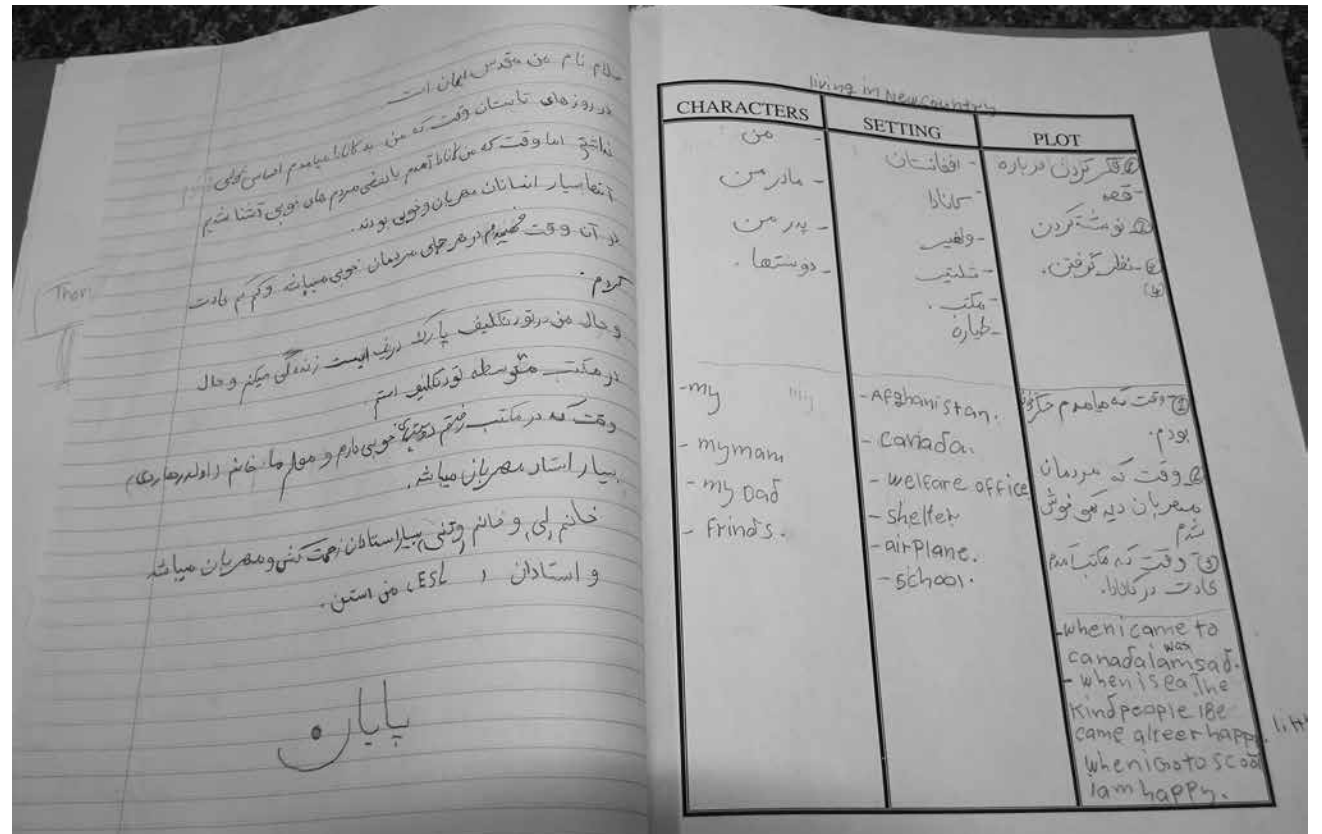


FIGURE 2. SAMPLE PAGE FROM PRE-WRITING ACTIVITY USING STUDENT'S HOME LANGUAGE AND ENGLISH



their plurilingual identities. Educators can experiment with a plurilingual approach to pedagogy at the elementary level through the use of strategies that include:

- Using textual resources that were written from different perspectives, including indigenous stories and songs, multicultural children's literature and poetry, dual-language books, and bilingual dictionaries;
- Inviting parents and special guests into the classroom to volunteer and to share information from different cultural perspectives;
- Creating visual displays that highlighted students' cultural and linguistic backgrounds;
- Using Internet resources to explore curricular concepts from different global perspectives, such as digital images and videos created in other global locations;
- Encouraging students to name curricular concepts in other languages and compare understandings from different cultural perspectives and global locations;
- Encouraging students to use home languages as well as English to make meaning in writing and in collaborative work.

A plurilingual approach to pedagogy reflects contemporary understandings of bilingualism in society, and offers a means to engage with the rich linguistic resources present in Ontario classrooms and communities. Moreover, this approach aligns with a culturally responsive and inclusive approach to education that recognizes the value of cultural and linguistic diversity in Canadian society.

FIGURE 3. SAMPLE SLIDE FROM RIFAT'S PRESENTATION ABOUT TRADITIONAL FOODS IN INDIA AND TURKEY IN ENGLISH AND TURKISH.



REFERENCES

- BAKER, C. (2011). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- BLACKLEDGE, A., & CREESE, A. (2010). Multilingualism: A critical perspective. New York, NY: Continuum.
- COSTE, D., MOORE, D., & ZARATE, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. Studies towards a Common European Framework of Reference for language learning and teaching. Strasbourg, France: Council of Europe Publishing.
- CUMMINS, J. (2001). Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.). Los Angeles, CA: California Association for Bilingual Education.
- CUMMINS, J. (2000). Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- GARCÍA, O. (2009). Bilingual education in the 21st century: A global perspective. Malden, MA: Blackwell.
- GIBBONS, P. (2002). Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom. Portsmouth, NH: Heinemann.
- HORNBERGER, N. H., & LINK, H. (2012). Translanguaging and transnational literacies in multilingual classrooms: A biliteracy lens. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(3), 261-278.
- LEWIS, G., JONES, B., & BAKER, C. (2012). Translanguaging: Developing its conceptualisation and contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655-670.
- LIGHTBROWN, P.M. (2014). Making the minutes count in L2 teaching. *Language Awareness*, 23(1-2), p. 3-23.
- WEI, L. (2011). Multilinguality, multimodality, and multicompetence: Code and modeswitching by minority ethnic children in complementary schools. *The Modern Language Journal*, 95(3), 370-384.
- LI, W. & WU, C. (2009) Polite Chinese children revisited: Creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), pp. 193-211.

DIVERSITÉ LINGUISTIQUE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES ENSEIGNANTS : L'EXPÉRIENCE QUÉBÉCOISE

FRANÇOISE ARMAND est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. • FRANÇOISE ARMAND teaches in the Department of Education at the University of Montreal.



L'approche et les ressources ÉLODiL, accessibles en ligne (www.elodil.umontreal.ca), visent à soutenir les enseignants et enseignantes qui œuvrent en milieu pluriethnique et plurilingue. Elles s'adressent aussi, plus largement, à tous ceux et celles qui souhaitent développer les compétences interculturelles, les compétences langagières et l'ouverture à la diversité linguistique de leurs élèves, que le français soit leur langue maternelle ou leur langue seconde, voire leur langue tierce, notamment en milieu défavorisé.

RÉSUMÉ Cet article présente plusieurs types de formation initiale et continue et formules d'accompagnement, récemment mis en place au Québec, qui visent à outiller les enseignants des classes régulières œuvrant en milieu pluriethnique et plurilingue ainsi que les enseignants des classes d'accueil dans lesquelles sont scolarisés les élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Nous évoquerons tout d'abord quelques principes qui sous-tendent ces formations et notamment le fait d'enseigner le français langue d'enseignement tout en tenant compte du bagage linguistique de l'élève allophone issu de l'immigration. En effet, afin de favoriser la réussite des élèves et leur engagement face aux tâches scolaires, l'accent est mis sur l'apprentissage explicite des stratégies, le modelage, les approches coopératives et les interactions orales de haut niveau tout autant que sur la mise en œuvre d'activités d'éveil aux langues et autres approches plurielles des langues. Ces approches, au moyen de la manipulation et du contact avec des corpus de différentes langues et du recours aux autres langues connues durant les activités de classe, permettent aux élèves de se sentir autorisés à s'appuyer sur les connaissances et habiletés développées dans d'autres langues que la langue d'enseignement (Armand et Maraillet, 2013).

Ainsi, il s'agit de favoriser le développement d'une compétence plurilingue chez l'élève, de façon à ce que la poursuite de l'apprentissage du français se réalise de façon complémentaire et harmonieuse et non en opposition avec les autres langues connues. C'est cette philosophie d'action, mise de l'avant par l'équipe ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique), qui oriente les formations et accompagnements offerts, surtout à Montréal mais aussi en région, aux futurs enseignants et enseignants en exercice.

Nous exposerons ensuite dans cet article les contenus traités dans ces formations ainsi que quelques exemples de recherches-actions réalisées récemment dans les classes québécoises. En particulier, nous évoquerons une première recherche portant sur la mise en œuvre d'ateliers d'expression théâtrale plurilingue auprès d'élèves immigrants nouvellement arrivés, scolarisés dans des classes d'accueil au secondaire et en situation de grand retard et une deuxième portant sur l'écriture de textes identitaires plurilingues sur deux thématiques : (« Le trésor de famille » et « Mes langues »).

Il est à noter que l'ensemble des ressources, guides pédagogiques, rapports et articles de recherche en lien avec les formations, accompagnements et recherches-actions mentionnés dans ce texte sont accessibles en ligne sur le site ELODiL : www.elodil.umontreal.ca.

ABSTRACT This article presents several types of pre-service and in-service teacher training and support plans that have recently been implemented in Quebec, and whose purpose is to give teachers the tools necessary to teach regular classes within multi-ethnic and multilingual environments and within “welcome classes” that are composed of newly-arrived allophone immigrant students. First we will cover certain principles that underlie these types of training, especially that of teaching French in a classroom while taking into account the linguistic background of the allophone student with an immigrant background. Indeed, in order to encourage students’ academic success and their commitment to schoolwork, the emphasis is on learning explicit high-level strategies, imitation, cooperative approaches and oral interactions, as well as on language awareness activities and other multi-faceted linguistic approaches. By manipulating and coming into contact with a multilingual corpus and by allowing the use of other known languages during class activities, these approaches allow students to benefit from the knowledge and skills developed in languages other than the one used in the classroom.

Thus, promoting the students’ multilingual competency will harmoniously complement their learning of the French language, rather than hinder and compete with it. This action-based philosophy, proposed by the ÉLODIL team (Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique), underlies the training and support plans created for current and future teachers, mostly in Montreal, but also in rural regions.

We will then cover the content found in these training modules, as well as some examples of recent action-oriented research done in Quebec classrooms. In particular, we will examine a research project on the implementation of multilingual theatre workshops for new immigrant students who attend welcoming classes in secondary school and who have fallen behind academically, and another one on writing multilingual identity texts on two topics: “Family is a Treasure” and “My Languages.”

All the resources, curriculums, reports and research papers related to the training and support programs and action research mentioned in this article can be found online on the ELODIL website: www.elodil.umontreal.ca.

INTRODUCTION

Le contexte sociolinguistique du Québec est complexe, voire tendu, dans la mesure où la place du français, langue officielle, reste fragile notamment face à l’anglais qui devient, sur la scène internationale, une *lingua franca* en économie, en politique ainsi que dans le monde scientifique. Il est possible que la présence d’une langue véhiculaire soit souhaitable mais cette domination, marquée idéologiquement, présente aussi des dangers dont il est nécessaire de prendre conscience. Ainsi, l’uniformisation des modes de pensée, la perte d’une curiosité et d’une ouverture face à d’autres langues et cultures et l’offre réduite en termes de variétés de langues enseignées en milieu scolaire constituent quelques-uns de ces écueils. La vision réductrice d’un marché aux langues, inféodée à des « priorités » essentiellement économiques, est en partie responsable de la disparition de langues minorisées.

De son côté, le Québec est confronté à la nécessité d’adopter une position nuancée et équilibrée visant à la fois le maintien du français sur un continent nord-américain majoritairement anglophone et l’ouverture aux différentes langues issues de

l’immigration présentes sur son territoire. En effet, le Québec (et en particulier Montréal) accueille chaque année autour de 48000 immigrants parmi lesquels la plupart connaissent le français tandis que d’autres vont ajouter cette langue à leur répertoire linguistique. Depuis 1977, pour contrer un phénomène d’attraction vers l’école anglaise chez les immigrants nouvellement arrivés, la loi 101 (« Charte de la langue française ») stipule que leurs enfants ont l’obligation, à quelques exceptions près, d’être scolarisés dans les écoles francophones. Selon leurs besoins, les enfants allophones bénéficieront, à leur arrivée, de services d’accueil et de soutien à l’apprentissage du français (classe d’accueil, soutien linguistique, etc.).

Ainsi, en contexte de majorité fragile (McAndrew, 2010), le français est possiblement perçu dans les milieux scolaires, selon l’angle de vue adopté, comme « langue de résistance » face à l’hégémonie de l’anglais ou comme langue « linguicide » pour les quelques 200 langues parlées dans les écoles primaires et secondaires par les élèves issus de l’immigration (Thamin, Combes et Armand, 2013).

Dans un tel contexte, et particulièrement depuis la loi 101, les

enseignants québécois oeuvrant dans des classes régulières en milieu pluriethnique et plurilingue peuvent rencontrer des difficultés à définir leur mission auprès de leurs élèves. Les formations initiale et continue sont déterminantes pour les outiller sur le plan théorique et sur le plan pratique afin qu’ils puissent développer une identité professionnelle plus affirmée sur ces questions sensibles et mettre en œuvre des approches pédagogiques pertinentes notamment en ce qui concerne les apprentissages langagiers en contexte de plurilinguisme. En effet, de nombreuses voix se sont élevées pour souligner que c’est l’ensemble de l’équipe éducative, et pas seulement les enseignants des classes d’accueil, qui doit être formée pour accueillir les élèves allophones et les soutenir dans leur apprentissage du français (Armand, 2011).

Ces dernières années, l’équipe du projet ELODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) du département de didactique de l’Université de Montréal a mis en place plusieurs projets de formation auprès des enseignants, en formation initiale et continue, ainsi que d’accompagnement des milieux scolaires, au moyen d’un chantier de formation continue financé par le ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport du Québec et de plusieurs recherches-actions réalisées dans les classes.

LES PRINCIPES SOUS-JACENTS

Le cadre de référence présenté dans ces différentes formations s’appuie sur les recherches récentes dans le domaine de l’enseignement de l’oral et de l’écrit en langue maternelle comme en langue seconde et sur les données issues de la didactique du plurilinguisme. Ainsi, afin de favoriser la réussite des élèves et leur engagement face aux tâches scolaires, l’accent est mis sur l’apprentissage explicite des stratégies, le modelage, les approches coopératives et les interactions orales de haut niveau tout autant que sur la mise en œuvre d’activités d’éveil aux langues et autres approches plurielles des langues. Ces approches, au moyen de la manipulation et du contact avec des corpus de différentes langues et du recours aux autres langues connues durant les activités de classe, permettent aux élèves de se sentir autorisés à s’appuyer sur les connaissances et habiletés développées dans d’autres langues que la langue d’enseignement (Armand et Maraillet, 2013).

Ainsi, il s’agit de favoriser le développement d’une compétence plurilingue chez l’élève, de façon à ce que la poursuite de l’apprentissage du français se réalise de façon complémentaire et harmonieuse et non en opposition avec les langues qui font déjà partie de son bagage linguistique. Ces différents principes sous-tendent les formations et accompagnements offerts par l’équipe ELODiL aux futurs enseignants et enseignants en exercice.

LA FORMATION INITIALE

À la faculté des sciences de l’éducation de l’Université de Montréal, la séquence des cours de didactique du français offerte à l’ensemble des futurs enseignants au préscolaire et primaire (baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire) et en adaptation scolaire (baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire) comprend, à partir de l’automne 2014, un nouveau cours obligatoire¹ portant sur la didactique du français langue seconde, le plurilinguisme et l’adaptation des pratiques pédagogiques aux élèves bi-plurilingues et/ou pour lesquels le français n’est pas la langue maternelle. Ainsi, l’ensemble des enseignants qui intervient dans les classes régulières pluriethniques et plurilingues ou auprès d’élèves allophones considérés en difficultés seront sensibilisés sur les thèmes suivants, tout au long de ce cours de 3 crédits, offert en 4^e année (45 heures) :

- Portrait sociolinguistique du Québec et des écoles québécoises - Les services d’accueil et de soutien à l’apprentissage du français pour les élèves immigrants allophones - Les programmes PELO - Le cas des élèves en situation de grand retard scolaire ;

- Principes de la didactique des langues secondes – Processus d’apprentissage d’une langue seconde, les étapes, les facteurs en jeu, stratégies d’apprentissage et d’enseignement en L2/L3 - Relations langue maternelle-langues secondes – Difficultés de langage versus processus d’apprentissage d’une langue seconde ;

- Enjeux sociolinguistiques au Québec et implications didactiques – Approches plurielles des langues – Approches Éveil aux langues (EVLANG, EOLE, Projet ELODiL au Québec) - Projet Sac d’histoire - Utilisation de la littérature jeunesse portant sur la diversité linguistique et culturelle, les différences, le racisme, etc ;

- Interventions à l’oral – Phonologie et diversité linguistique – Développement de la compétence « communiquer oralement », notamment au moyen de l’exploitation de la littérature jeunesse ;

- Développement du vocabulaire de la vie scolaire

- Développement de la littératie d’élèves bi-plurilingues et/ou pour lesquels le français n’est pas la langue maternelle (exemples : les différents systèmes d’écriture ; exploitation de livres bilingues et plurilingues ; littératies multiples ; production de textes identitaires plurilingues, etc.) ;

- Rétroactions à l’oral et à l’écrit.

LA FORMATION CONTINUE

Une formation plus poussée sur ces mêmes thèmes est offerte dans le cadre d'un microprogramme de 2^e cycle au département de didactique. Cette formation de cinq cours présente une alternance théorie-pratique, puisque les enseignants en exercice au préscolaire et au primaire (et des conseillères pédagogiques) s'engagent à mettre à l'essai des activités présentées durant les cours ou élaborées en équipe selon les principes mis de l'avant durant les deux cours de formation théorique. La remise d'un rapport de ces expérimentations et les échanges entre enseignants durant le cours permettent de développer un regard de praticien réflexif. La formation se termine par un cinquième cours dit d'intégration pour lequel les enseignants se font filmer en classe et réalisent un montage de leur activité qui est déposé sur le site ELODiL. On trouve ainsi sur le site plusieurs vidéos réalisées en classe et portant, entre autres, sur les interactions orales en lien avec la lecture ou l'écriture, le développement du vocabulaire, l'éveil aux langues et l'exploitation, en vue de favoriser le développement de la compétence orale et de la lecture, d'albums de littérature jeunesse portant sur la diversité linguistique et culturelle, les différences, le racisme, etc.

CHANTIER DE FORMATION CONTINUE (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC)

Dans le cadre d'une formation continue financée par le MELS (2011-2013), l'ensemble de l'équipe des conseillers pédagogiques en français de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys de Montréal (qui accueille 75 % d'élèves issus de l'immigration) et la professeure responsable du projet ELODiL ont conçu, élaboré et mis à l'essai dans 5 écoles, des activités de formation (11 journées de rencontre durant deux années) sur les mêmes thèmes que ceux traités en formation initiale et dans le microprogramme. Ce modèle de formation a depuis été repris et diffusé par des conseillères pédagogiques expérimentées (Geoffroy, Dufresne et Armand, 2013) auprès d'une centaine d'enseignants de cette commission scolaire (2013-2015).

LES RECHERCHES-ACTIONS

Plusieurs recherches-actions ont également pris place récemment dans des classes d'accueil auprès d'élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. En voici quelques exemples.

1) ATELIERS D'EXPRESSION THÉÂTRALE PLURILINGUE AUPRÈS D'ÉLÈVES EN SITUATION DE GRAND RETARD SCOLAIRE

Cette recherche-action² portait sur la mise en œuvre, durant 12 semaines, d'ateliers d'expression théâtrale plurilingue, sur différents thèmes (les voyages, les souhaits, une première journée à l'école, les amis, la famille et les personnes importantes, etc.) auprès d'élèves scolarisés en classe d'accueil au secondaire et en situation de grand retard scolaire (Armand et al., 2011a; Armand et al., 2013; Rousseau et al., 2011). La mise à l'essai de cette intervention³ a montré que ces ateliers diminuent les problèmes associés, dans différentes sphères (familiale, sociale et scolaire), aux difficultés émotionnelles des adolescents. Par ailleurs, les élèves se sentent moins stressés de parler en français (en général) et se considèrent « plus capables » d'en faire l'apprentissage. Enfin, ils développent des habiletés à prendre la parole en groupe, formulent des énoncés nouveaux (signe d'une plus grande capacité de prise de risques), améliorent leur prononciation et leur syntaxe.

Également, l'implantation de ces ateliers permet d'instaurer un climat de classe propice à l'expression des émotions et aux apprentissages. Une fois la confiance établie, les élèves se sentent à même de partager avec le groupe ces émotions « du dedans », comme l'évoquait l'une des jeunes participante, Tahina :

« Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre » (Armand et al., 2013).

Le défi majeur de ces élèves est de s'exprimer en français, langue de scolarisation. La possibilité de faire usage de leur(s) langue(s) d'origine pour partager avec leurs pairs certains éléments d'histoires chargées émotionnellement les pousse à « retrouver une voix », à prendre leur place au sein d'une communauté d'apprenants, durant une activité signifiante sur le plan des interactions sociales.

2) L'ÉCRITURE DE TEXTES IDENTITAIRES PLURILINGUES⁴

Les deux projets (« Trésor de famille » et « Mes langues ») mis en œuvre sont, entre autres, inspirés des travaux de Vatz-Laaroussi (2007), Rachedi (2010), Cummins et Early (2011) et Roessingh (2011), ainsi que d'une recension sur les pratiques d'enseignement de l'écriture en langues secondes (Armand et al., 2011b). Ils se sont déroulés dans le cadre d'une plus vaste recherche réalisée à Montréal et en région (Armand, Combes, Boyadjieva, Petreus et Vatz-Laaroussi, 2014, Vatz et al. (FQRCS 2010-2013)).

3) PROJET TRÉSOR DE FAMILLE⁵

Ce projet a été implanté pour la première fois par une équipe de chercheurs de l'Université de Calgary (Alberta) coordonnée

par Roessingh (2011). Il a été repris et mis en œuvre, en 2012, dans une école primaire de Montréal avec des élèves d'accueil de 2^e cycle. Cette intervention, qui vise la production d'un texte descriptif sur un « trésor de famille » se déroule en plusieurs étapes. Tout d'abord, l'enseignante amène ses élèves à discuter, à réfléchir et à interagir autour du concept de trésor de famille et à compléter une carte sémantique qui permet de préciser les exemples, contre-exemples et les caractéristiques d'un trésor de famille. Une lettre aux parents est ensuite envoyée afin de solliciter leur participation dans le projet. On demande aux élèves d'apporter un trésor de famille qu'ils vont décrire pendant les autres séances du projet.

Par la suite, les élèves travaillent sur le vocabulaire nécessaire pour décrire le trésor de famille puis sont invités à rédiger un texte qui décrit leur trésor de famille. Dans une perspective de différenciation, des soutiens variés sont offerts aux élèves : un plan de travail en trois parties (introduction, développement, conclusion), une liste de phrases à compléter et la dictée à l'adulte pour les plus débutants. Ils sont également invités à rédiger un texte ou des parties de leur texte dans la langue maternelle, à les retranscrire sur l'ordinateur et à les illustrer au moyen d'un dessin de leur trésor. Lors de la dernière séance, les élèves présentent oralement leur texte devant un auditoire (enfants et enseignants d'autres classes dans l'école, parents invités, etc.).

4) PROJET MES LANGUES (PRODUCTION D'UNE BIOGRAPHIE LANGAGIÈRE)⁶

Ce projet se déroule en quatre à cinq périodes. Lors du premier atelier, l'enseignante explique aux élèves qu'une « biographie langagière » est un type de texte qui parle des différentes langues de leur bagage linguistique. Elle réalise un remue-méninge avec les élèves sur la définition des termes « langue maternelle », « langue seconde », « langue d'origine ». L'enseignante propose ensuite aux élèves de dessiner une bande dessinée les représentant en train de parler, dans une ou différentes langues, avec leur entourage dans plusieurs espaces (à l'école et à la maison, dans leur pays d'origine et au Québec). Lors du deuxième atelier, les élèves produisent leur texte selon différentes modalités ; un soutien différencié leur est apporté selon leur niveau. Enfin, lors des ateliers suivants, les élèves corrigent leur texte et le lisent à leurs amis et parents invités au cours d'un lancement.

LES EFFETS DE L'ÉCRITURE DE TEXTES IDENTITAIRES PLURILINGUES

Les observations réalisées en classe et l'analyse des productions permettent de souligner les effets positifs de la production de ces textes identitaires :

- Les élèves sont plus engagés face à la tâche d'écri-

ture, ils sont plus concentrés, passent plus de temps à réviser leur texte et vont davantage chercher dans les outils de référence.

- Ils sont plus curieux au sujet des langues de leurs pairs.

- Ils sont plus conscients de leur bagage culturel et linguistique.

- Ils développent leurs capacités d'observation du fonctionnement des langues, et opèrent des transferts de leurs habiletés et connaissances entre les langues.

- Ils augmentent leur compétence à écrire en français et comprennent davantage, de façon expérientielle, au cours des échanges, discussions et lectures à haute voix de leur texte, la place et le rôle du français « langue commune ».

CONCLUSION

Il est à noter que l'ensemble des ressources, guides pédagogiques, rapports et articles de recherche en lien avec les formations, accompagnements et recherches-actions mentionnés dans ce texte sont accessibles en ligne sur le site ELODiL : www.elodil.umontreal.ca. La création récente de ce site (février 2014), ainsi que d'une page facebook⁷, tous deux régulièrement alimentés par de nouvelles documentations et pistes d'action, ont permis de toucher un nombre grandissant d'acteurs du monde scolaire et de créer au Québec une dynamique intéressante sur ces questions sensibles. Des enseignants énergiques, dotés d'une identité professionnelle affirmée et soucieux d'approfondir leur formation, adoptent des pratiques qui facilitent les apprentissages, favorisent l'engagement des élèves allophones en reconnaissant leur bagage linguistique et culturel comme une ressource et non un obstacle. En effet, rappelons que, si au Québec la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998) valorise le français comme langue commune de la vie publique (orientation no 5), elle ne prescrit pas pour autant le rejet des autres langues (p. 25). Le Québec francophone, de par la démarche volontariste qu'il a engagée pour défendre la place du français au sein d'un pays ouvert à l'immigration, constitue un lieu idéal pour concevoir des politiques et pratiques linguistiques originales qui visent un équilibre entre le maintien du français et la reconnaissance de la diversité linguistique. Dans les milieux scolaires, cette vision équilibrée, portée par des enseignants de plus en plus sensibilisés et formés sur ces questions, favorise la mise en place d'une éducation inclusive et la réussite de tous les élèves québécois, quelles que soient leurs langues et leurs cultures.

NOTES

[[] Cours conçu et coordonné par Françoise Armand, professeure titulaire, en collaboration avec une équipe expérimentée de chargées de cours et d’étudiantes des grades supérieurs.

[[] Rousseau, C. et Armand, F. (2009-2013). Conception, élaboration et mise à l’essai d’ateliers d’expression théâtrale plurilingue auprès d’élèves allophones immigrants nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au secondaire. Contrat octroyé par la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l’éducation, du loisir et du sport du Québec. Un guide pédagogique présentant cette intervention se trouve sur le site ELODiL.

[[] Deux équipes ont uni leurs forces pour ce projet : une équipe en psychiatrie transculturelle de l’Université McGill (Équipe de recherche et d’intervention transculturelle – ERIT) qui a mis en place depuis plusieurs années les ateliers théâtraux et une équipe oeuvrant sur le plurilinguisme en éducation de l’Université de Montréal (ELODiL).

[[] Vatz-Laaroussi, M., Armand, F. Kanouté, F., Rachedi, L., Steinbach, M., Stoica, A. *Écriture et histoires familiales de migration: une recherche action pour promouvoir les compétences à écrire des élèves allophones immigrants et réfugiés dans les écoles primaires et secondaires du Québec – FQRSC – Action concertée en écriture (2010-2013)*. Un guide pédagogique présentant cette intervention se trouve sur le site ELODiL.

[[] Une vidéo présentant ce projet se trouve sur le site ELODiL.

[[] Une vidéo présentant ce projet se trouve sur le site ELODiL.

Rejoignez-nous sur la page facebook professionnelle ELODiL (www.facebook.com/elodil.qc). Cette page, qui propose régulièrement de nouvelles ressources, permet aux professionnel-le-s de l’éducation de se tenir informé(e)s et d’échanger dans le domaine de l’éveil aux langues et aux cultures.

REFERENCES

ARMAND, FRANÇOISE (2011). Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal (2007). Rapport public, Québec : Direction des Services aux communautés culturelles du Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne : www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/armand-rapport-2011.pdf

ARMAND, FRANÇOISE, ROUSSEAU, CÉCILE, LORY, MARIE-PAULE ET MACHOUF, ANOUSHEH (2011a). Les ateliers d’expression théâtrale plurilingue en classe d’accueil. Dans Fasal Kanouté et Gina Lafortune (Éds), *Familles d’origine immigrante au Québec : enjeux sociaux, de santé et d’éducation* (pp. 97-111). Montréal : Presses de l’université de Montréal.

ARMAND, FRANÇOISE, LE, HOA, COMBES, ÉLODIE, SABOUNDJIAN, RITA ET THAMIN, NATHALIE (2011b). L’enseignement de l’écriture en langue seconde. Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l’Éducation, des Loisirs et du Sport (Québec, Canada). En ligne : www.ceetum.umontreal.ca/uploads/media/synthese-connaissances-écriture-langue-seconde.pdf

ARMAND, FRANÇOISE, LORY, MARIE-PAULE ET ROUSSEAU, CÉCILE (2013). Les histoires, ça montres les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. Lidil, 48, 37-55.

ARMAND, F. ET MARAILLET, E. (2013). Éducation interculturelle et diversité linguistique. Financé par le Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport (DSCC, Direction des services aux communautés culturelles). En ligne : www.elodil.umontreal.ca

ARMAND, FRANÇOISE, COMBES, ELODIE, BOYADJIÉVA GUERGANA, PETREUS, MARIA ET VATZ-LAAROUSSI, MICHÈLE (2014). Écrire en langue seconde : les textes identitaires plurilingues. Québec français, (173), 25-27.

CUMMINS, JIM ET EARLY, MARGARET (dir.). (2011). Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools. Stoke-on-Trent: Trentham Books, 2011.

GEOFFROY, NANCY, DUFRESNE, LOUISE ET ARMAND, FRANÇOISE (2013). L’éveil aux langues au primaire : un outil pour apprendre. Québec français, 169, 76-77.

MCANDREW, MARIE (2010). Les majorités fragiles et l’éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec. Québec : Presse de l’université de Montréal.

Ministère de l’éducation du Québec (1998). Une école d’avenir. Politique d’intégration scolaire et d’éducation interculturelle. Québec : gouvernement du Québec.

RACHÉDI, LILYANE (2010). L’écriture comme espace d’insertion et de citoyenneté pour les immigrants. Québec : PUQ, 222 p.

ROESSINGH, HETTY (2011). Family Treasures: A dual language book project for negotiating language, literacy, culture and identity. Canadian Modern Language Review 67(1), 123-148

ROUSSEAU, CÉCILE, ARMAND, FRANÇOISE, LAURIN-LAMOTHE, AUDREY, GAUTIER, MARIE-FRANCE ET SABOUNDJIAN, RITA (2011). A pilot project of school-based intervention integrating drama and language awareness. Child and Adolescent Mental Health, 17(1), accessible en ligne.

THAMIN NATHALIE, COMBES ÉLODIE ET ARMAND FRANÇOISE (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans Stéphanie Galligani, Sandrine Wachs et Corinne Weber (Eds). École et langues : difficultés en contextes (pp.17-40). Riveneuve Éditions.

VATZ-LAAROUSSI, MICHÈLE (2007). Les usages sociaux et politiques de la mémoire familiale: de la réparation de soi à la réparation des chaos de l’histoire, Revue internationale électronique Enfance Familles Générations, No 7 (en ligne).

FORMATION INITIALE ET FORMATION CONTINUE À LA DIVERSITÉ EN RÉGION : LE CAS DE L’UNIVERSITÉ LAVAL

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

Formation initiale et formation continue à la diversité en région : le cas de l’université Laval

versité Laval et le milieu scolaire, dont les besoins, exprimés par les directions et les enseignants eux-mêmes lors d'entrevues individuelles, ont servi de base à la conception des activités de formation. La pédagogie de formation continue adoptée repose sur une perspective intégrative prenant en compte l'expérience et le contexte professionnel réel des enseignants participants.

Le regard posé sur les deux contextes de formation a révélé des ressemblances manifestes, à la fois dans l'expression des besoins des futurs enseignants de français langue seconde et dans ceux des enseignants praticiens de la classe ordinaire et du soutien à l'apprentissage du français concernant l'intervention auprès d'élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés. Le bien-fondé des demandes de formation des étudiants, centrée sur les spécificités de la population d'apprenants issus de l'immigration, est d'ailleurs confirmé par la situation vécue au quotidien par les enseignants en exercice.

ABSTRACT The aim of this article is to examine to what extent the needs of future teachers of French as a second language reflect those of practicing teachers in regular classes that include non-Francophone, immigrated students, with regard to the growing diversity of the Quebec scholastic population within the Capitale-Nationale and Chaudière-Appalaches regions and especially in Quebec City.

Although it welcomes far less immigrants than Montreal, a higher proportion of refugees, most of whom rarely have a strong mastery of French, settle in the region surrounding Quebec City as a result of measures for the regionalization of immigration. Children from these asylum-seeking families, a quarter of whom are undereducated, are often integrated into regular classes in elementary and secondary schools. As a consequence, teachers welcoming these students into their classrooms find themselves, without prior preparation or training, assigned the role of an integration and support agent in addition to their regular responsibilities. Moreover, the non-Francophone students integrated into regular classes benefit from French second language learning support, given, depending on the school board, by teachers trained in French as a second language or, more often still, in French as a first language.

Thus, in order to deal with the training needs related to the integration of non-Francophone, immigrant students in the Capitale-Nationale and Chaudière-Appalaches regions, we approach initial training as it is practiced within the framework of the French as a second language undergraduate degree (BEFLS) at Université Laval (Quebec City). We also examine how this training is understood by students enrolled in the BEFLS who, during the course of their studies, are brought to understand the realities of teaching non-Francophone students during their practicum within the public school system and adult continued education.

We also share a professional development project, *Chantier 7*, aimed at teachers of regular classes paired with French teachers. This project has been put into place thanks to a partnership between Université Laval and the participating school environment, whose needs, as expressed by the administration and teachers themselves during individual interviews, served as a basis for the conceptualization of training activities. The continued training pedagogy adopted in this project is based on an integrative approach that takes into consideration the concrete experience and work context of the participating teachers.

The analysis of the two training contexts revealed obvious similarities with regard to the needs pertaining to intervening with educated and undereducated non-Francophone students as expressed by future teachers of French as a second language and those of practicing teachers in regular classes also dispensing French second language learning support. The training requests made by future teachers were confirmed by the situation in which practicing teachers habitually find themselves in.

INTRODUCTION

Parmi les initiatives prises en matière d'immigration au Québec, la Politique québécoise de régionalisation de l'immigration de 1996 a tangiblement favorisé l'établissement des personnes immigrantes en dehors de la région de Montréal depuis sa mise en œuvre. Selon le ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles (MICC), les personnes réfugiées prises en charge par l'État¹ représentent une part importante des immigrants concernés, puisque, à l'inverse de la tendance pour les autres catégories d'immigrants, 22,8 % d'entre elles se sont établies dans la région Capitale-Nationale² et principalement dans la ville de Québec entre 2008 et 2012 contre 14,2 % à Montréal (MICC, 2013). Pour l'ensemble des personnes immigrantes résidant dans la région Capitale-Nationale, la Direction de la recherche et de l'analyse prospective du MICC fait état d'un taux de 34,1 % de personnes ne parlant pas français. Cette proportion s'élève à 86,5 % pour les réfugiés pris en charge par l'État habitant dans cette région en janvier 2013, ce qui en fait une population particulièrement fragile sur le plan linguistique.

Conséquemment, la régionalisation de l'immigration entraîne une mutation progressive de la population scolaire en région. Pour l'année scolaire 2010-2011, le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) recensait 8,4 % d'élèves issus de l'immigration nouvellement inscrits dans la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches. Par ailleurs, *la Loi sur l'instruction publique du Québec* garantit le droit à l'éducation préscolaire, primaire ou secondaire et précise que tout élève a droit aux services éducatifs, complémentaires et particuliers, parmi lesquels les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, dont ils peuvent bénéficier plus d'une année scolaire³.

Pour répondre au besoin des élèves allophones issus de l'immigration, les commissions scolaires de ces régions ont adopté différents modèles de soutien à l'apprentissage du français en fonction notamment de la proportion d'élèves immigrants non francophones accueillis dans les écoles, dont le nombre limité ne permet pas toujours de justifier l'ouverture d'une classe d'accueil, et de leurs répartitions budgétaires respectives. Pour cette raison, l'intégration à la classe ordinaire se fait très tôt dans le cheminement de l'élève. L'accueil de ces jeunes souvent sous-scolarisés et ne maîtrisant pas le français représente un réel défi pour les intervenants éducatifs qui doivent les accompagner tant sur le plan de la réussite scolaire que sur celui de l'intégration sociale.

Dans la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, le modèle prédominant adopté par les écoles primaires et secondaires est l'intégration totale avec soutien à l'apprentissage du français à raison de 2 à 9 périodes par cycle de 10 jours (De Koninck et Armand, 2012). Le recours à un tel modèle a pour conséquence que les enseignants des classes ordinaires doivent accueillir les élèves allophones sans que leur for-

mation initiale ne les y ait préparés. Par ailleurs, le soutien linguistique est encore souvent assuré par des enseignants de français langue première (L1) qui n'ont pas reçu de formation en français langue seconde (FLS) ni en éducation interculturelle. Néanmoins, les commissions scolaires valorisent de plus en plus l'embauche d'étudiants finissants du Baccalauréat en enseignement du français langue seconde (BEFLS) de l'Université Laval (Québec) pour assurer le soutien.

Le BEFLS de l'Université Laval, université hors métropole, a le mandat de préparer les futurs enseignants de FLS à enseigner dans les écoles anglophones, puisque seules les universités montréalaises reçoivent l'accréditation du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) pour la clientèle issue de l'immigration. Or, depuis quelques années, la majorité des étudiants finissants du BEFLS sont embauchés pour travailler auprès des immigrants. Ils ont à intervenir dans les écoles publiques primaires et secondaires auprès d'enfants et d'adolescents parfois sous-scolarisés, dans les CEGEP qui reçoivent les immigrants allophones dont la scolarisation est inférieure à neuf années dans le cadre du Programme d'intégration linguistique des immigrants (PILI) et dans les centres de formation d'éducation des adultes dispensant des cours de francisation pour les allophones et des cours d'alphabétisation pour les personnes analphabètes. Conscients du décalage existant entre les contenus de leur formation et la réalité qui les attend une fois sur le marché du travail, les étudiants du BEFLS demandent à ce que les cours qui leur sont offerts répondent mieux à leur futur contexte d'enseignement.

Si quelques cours du BEFLS abordent des éléments liés à la clientèle issue de l'immigration, un seul cours est offert pour en traiter directement. Ce cours est d'ailleurs divisé en deux parties que sont l'immersion française au Canada et l'accueil des élèves issus de l'immigration. Bien que le lieu commun de ces deux thématiques soit le développement de la langue scolaire, elles diffèrent sur bien des aspects liés à la clientèle visée. Les étudiants, tel qu'ils l'ont formulé de manière itérative au Comité de programme du BEFLS, revendiquent davantage de cours sur le sujet — au moins deux cours uniquement consacrés à cet enjeu — et de centrer tous les cours de didactique sur cette thématique plutôt que d'aborder seulement certains éléments qui y sont liés.

La prise de conscience des étudiants du BEFLS a pour source les stages en milieu scolaire, souvent en soutien à l'apprentissage du français, dans les commissions scolaires de la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches où, dans un rapport de 1 sur 4, les élèves auprès desquels ils interviennent sont sous-scolarisés. À cette expérience s'ajoute celle du cours de Didactique aux adultes où ils sont jumelés avec un adulte immigrant peu scolarisé inscrit à un programme de francisation au CEGEP de Sainte-Foy (27 groupes dont 22 peu scolarisés) pour 12 heures de tutorat avec tenue d'un journal de bord. Les expériences vécues en milieu scolaire ont

amené les étudiants à demander une révision en profondeur des cours à travers la visière «*intégration des élèves immigrants, enfants, adolescents, adultes*». À titre d'exemple, ils demandent qu'au cours sur le développement de la littératie, abordant à la fois la lecture et l'écriture, soit ajouté un cours sur l'alphabétisation et la sous-scolarisation. Une demande comparable concerne le cours de didactique de l'oral afin qu'il traite davantage de la communication interculturelle.

Concurremment, les demandes formulées par les étudiants du BEFLS reflètent celles des enseignants en fonction devant faire face à la mutation de la population scolaire et répondre aux prérogatives en matière d'accès à l'éducation. À Québec, ces derniers ont manifesté le besoin d'être accompagnés par le milieu universitaire dans leur démarche d'adaptation, ce qui a donné naissance à un partenariat régional entre l'Université Laval et le milieu scolaire. En effet, à la suite d'un regroupement de conseillères pédagogiques aux prises avec les sollicitations grandissantes des enseignants de la région Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches, des demandes ont été formulées à l'intention de l'Université Laval afin d'obtenir des formations adaptées à leurs besoins. À la suite de journées dispensées sur la didactique des L2, les conseillères pédagogiques ont souhaité la mise sur pied d'une formation continue assortie d'expérimentations et d'un suivi dans le milieu. C'est ainsi qu'est né le Chantier 7⁴, intitulé *Formation continue pour le soutien à l'appropriation du français, langue des apprentissages disciplinaires, d'élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés*, qui rejoignait trois des domaines prioritaires prédéterminés par le MELS, soit ceux de la gestion de la diversité culturelle, de l'amélioration du français et de la persévérance scolaire.

Dans le cadre des projets Chantier 7 (MELS, 2010), les formations continues doivent :

- S'appuyer sur les fondements issus de la recherche ou d'expériences professionnelles ;
- Adopter des orientations ou approches reconnues ;
- Suivre des principes ayant fait leurs preuves ;
- Aller dans le sens d'expériences documentées dans les écrits scientifiques ou professionnels ;
- Faire émerger a) des modèles transférables, b) des conditions reproductibles dans d'autres lieux, c) des dispositifs pouvant durer dans le temps et d) des formations centrées sur les besoins du milieu scolaire ;
- Être accompagnées d'un dispositif d'évaluation de la formation offerte en vue d'un ajustement aux besoins des participants et à la formation continue universitaire.

Les principaux objectifs définis dans le cadre de notre projet sont de :

- former des membres du personnel scolaire, travaillant en francisation ou en classe ordinaire, et les outiller en termes d'interventions pédagogiques adaptées à la clientèle cible (élèves allophones scolarisés ou sous-scolarisés) ;
- amener ce personnel à concevoir de nouvelles approches pour constituer un référentiel de pratiques exemplaires dont ils assureront la diffusion auprès de leurs pairs dans leurs milieux respectifs.

La formule de la formation continue retenue implique le jumelage d'enseignants en francisation et d'enseignants titulaires au primaire ou disciplinaires au secondaire. Par ailleurs, la démarche de formation vise à initier les enseignants à des façons de faire propres au domaine de l'acquisition des L2, plus particulièrement dans une perspective d'apprentissage d'une langue à des fins de scolarisation dans la classe ordinaire pour des élèves scolarisés ou sous-scolarisés. Au-delà de la pédagogie de formation dispensée dans la phase initiale du partenariat, laquelle visait l'acquisition de nouvelles connaissances et compétences en didactique des L2, la conception des activités de formation du Chantier 7 repose sur la volonté de soutenir l'appropriation de nouveaux savoir-faire et savoir-agir à travers la réflexion consciente des enseignants sur leurs propres pratiques. Les enseignants jumelés sont engagés dans une démarche de conception d'approches novatrices, d'expérimentation et d'ajustement afin d'opérer des changements de pratique dans les classes. L'objectif est la constitution d'un référentiel de pratiques exemplaires et d'un ensemble d'outils (récits d'expérience et témoignages) utilisables à des fins de diffusion dans les milieux scolaires et qui permettront l'enrichissement de la réflexion sur ces approches. Les enseignants, par leur engagement, contribuent au déploiement de solutions tant souhaitées par leurs milieux respectifs pour la réussite scolaire des élèves allophones.

Dans le cadre de la conception des activités de formation, les formatrices ont adopté une pédagogie intégrative qui concilie l'apprentissage contextualisé (Korthagen, 2010), c'est-à-dire qui prend en compte le contexte d'enseignement réel des enseignants, et la cognition des enseignants (Borg, 2003), notamment à travers leurs croyances et leurs représentations. En effet, l'une des difficultés communément rencontrées en formation continue reposerait selon Korthagen (2010) sur le regard que les formateurs posent sur les pratiques des enseignants et leur contexte professionnel, souvent trop éloigné de la réalité. Pour Anderson et Herr (1999), la perspective d'initié adoptée en formation continue, c'est-à-dire la prise en compte de la réalité observée ou déclarée du contexte professionnel des enseignants, est un facteur de réussite. Ainsi, les formatrices ont pris appui sur le vécu des enseignants à

travers leurs croyances et leurs représentations sur la didactique et sur l'élève allophone. Dans le cadre des journées de formation, les enseignants ont participé à des activités pédagogiques favorisant l'introspection consciente et l'interaction avec les pairs afin de rendre explicite les raisons qui motivent leurs décisions en classe et de s'interroger sur la pertinence de ces dernières. La démarche inductive constitue la base sur laquelle peuvent s'opérer les changements dans les croyances et les savoirs des enseignants et, par voie de conséquence, dans leurs pratiques (Korthagen, 2010). Elle vise à dépasser une pédagogie de transmission de savoirs « clé-en-main » au profit d'un remaniement en profondeur des pré-acquis des enseignants dans une perspective d'appropriation des savoirs, savoir-faire, savoir-être et savoir-agir nécessaires à leurs interventions.

Un exemple éloquent d'activité inductive vécue par les enseignants fut le traitement de la multiplication, au cours de laquelle ils ont tout d'abord effectué des opérations et ont été invités à confronter leurs façons de faire dans un contexte culturellement homogène. À cette occasion, ils ont exprimé que, ne connaissant pas la source des difficultés rencontrées par leurs élèves allophones face aux exercices mathématiques, ils étaient dans l'incapacité de leur fournir une rétroaction adaptée. À l'issue de cette période d'échange, ils ont pu observer les méthodes iranienne, marocaine, vietnamienne, chinoise et indienne de faire des multiplications. À cette occasion, ils ont témoigné leur surprise en voyant chaque représentant d'une culture disposer à sa manière le problème sur la surface d'écriture et procéder différemment à la retenue, etc. L'observation et l'occasion d'interroger les étudiants étrangers sur les étapes de la multiplication dans leurs cultures respectives ont permis aux enseignants de comprendre certaines erreurs de leurs propres élèves allophones, puis de discuter de leurs pratiques pédagogiques pour mieux prendre en compte les acquis de ces derniers et leur fournir des possibilités de les exprimer.

Afin de cibler les besoins de formation et d'établir si des changements s'opèrent dans les connaissances, les croyances et les pratiques des enseignants, des outils ont été mis en place pour assurer le suivi de la formation continue :

- une entrevue initiale et une entrevue finale semi-dirigées et divisées en cinq sections (formation initiale et expérience d'apprentissage des L2, représentations envers l'élève allophone, modèle d'intégration présent dans le milieu scolaire, définition du rôle et des objectifs envers les élèves allophones, pratiques de classe) ;
- une plateforme Internet 2.0, mise en place pour permettre aux participants de s'informer, d'échanger entre eux et avec les formatrices et de déposer leurs démarches pédagogiques adaptées afin de bénéficier des rétroactions ainsi partagées avec les autres ensei-

gnants. S'y trouvent des synthèses de recherches portant sur des projets de soutien à l'appropriation de la langue scolaire, sur la littératie en L2, sur les habiletés orales ou encore sur les processus cognitifs, et des forums sur différents thèmes tels que la littératie, le mode de travail en classe ou l'intégration socioscolaire des élèves allophones.

CONCLUSION

Après avoir décrit brièvement la situation qui prévaut en termes d'immigration dans la région de la Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches et le modèle majoritairement retenu pour l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones dans les écoles, nous avons fait part des revendications des étudiants inscrits en formation initiale et des sollicitations grandissantes des enseignants concernant leurs besoins de formation respectifs, eu égard à cette clientèle scolaire. Il ressort de ces propos que, de part et d'autre, les demandes portent essentiellement sur les mêmes enjeux et, par conséquent, se rejoignent. Dans l'état d'avancement actuel du Chantier 7, nous avons déjà pu observer une progression dans l'ajustement des représentations, des croyances et des pratiques de classe des enseignants vis-à-vis des élèves allophones. Nous sommes donc en mesure de conclure qu'il importe de repenser la formation initiale pour répondre à la demande sociale spécifique de la région et de poursuivre la formation continue des enseignants qui œuvrent auprès de ces élèves en processus d'intégration.

NOTES

¹ La catégorie des réfugiés se compose de trois sous-catégories : les réfugiés reconnus sur place, les réfugiés pris en charge par l'État et les réfugiés parrainés (MICC, 2013). Les réfugiés pris en charge par l'État sont principalement issus des pays désignés à risque par l'OCDE (2014).

² La région Capitale-Nationale, telle que citée par le MICC (2013) correspond à la région administrative Capitale-Nationale et Chaudière-Appalaches.

³ Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire (c. I-13.3, r.8) www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

⁴ Adoptée en 2008, la révision des réinvestissements dans l'enseignement supérieur par le MELS impliquait la création de sept chantiers, dont le Programme de soutien à la formation continue du personnel scolaire, appelé « chantier 7 ». Ce programme a pour finalité de soutenir les universités dans la conception, le déploiement et l'évaluation de projets de formation réalisés en partenariat avec le milieu scolaire.

REFERENCES

ANDERSON, GARY L. AND KATHRYN HERR (1999). The new paradigm wars: Is there room for rigorous practitioner knowledge in schools and universities? *Educational Researcher*, vol. 28, number 5, p. 12–21.

BORG, SIMON (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, vol. 36, p. 81-109.

KORTHAGEN, FRED A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behaviour and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, vol. 26, p. 98-106.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIR ET DU SPORT DU QUÉBEC (2011). Données du système Charlemagne, bilan 4. Québec.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES DU QUÉBEC (2013). Portraits statistiques: L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes, 2008-2012. www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2008_2012.pdf (page consultée le 10 juin 2014).

OCDE (2014). Classification des risques pays des participants à l'arrangement sur les crédits à l'exportation bénéficiant d'un soutien public. www.oecd.org/fr/tad/xcred/cre-crc-current-francais.pdf > (page consultée le 10 juin 2014).

BIOGRAPHIES

FRANÇOISE ARMAND teaches in the Department of Education at the University of Montreal. She specializes in teaching French in multi-ethnic and multilingual environments, language awareness, multilingual approaches, reading and writing in a second language, and service models for integrating and welcoming new immigrant students. She is also in charge of the ELODIL project (Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique – www.elodil.umontreal.ca) and has chaired the EDiLiC (Éducation et diversité linguistique et culturelle – www.edilic.org) international association since 2012.

FRANÇOISE ARMAND est professeure titulaire au Département de didactique de l'Université de Montréal. Ses domaines d'expertise sont l'enseignement du français en milieu pluriethnique et plurilingue, l'éveil aux langues, les approches plurilingues, la lecture et l'écriture en langue seconde ainsi que les modèles de service pour l'intégration et l'accueil des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. Elle est également responsable, au Québec, du projet ELODIL (Éveil aux langues et ouverture à la diversité linguistique: www.elodil.umontreal.ca) et préside depuis 2012 l'association internationale EDiLiC (Éducation et diversité linguistique et culturelle: www.edilic.org).

GENEVIÈVE AUDET is a university project officer for the Centre for Pedagogical Intervention in a Diversity Context at the Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. She holds a doctoral degree in psychopedagogy and has also been a postdoctoral fellow with the Canada Research Chair on Education and Ethnic Relations. She now coordinates the Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys' pedagogical intervention centre in diversity contexts, Quebec's first school community research centre.

GENEVIÈVE AUDET, chargée de projet universitaire, Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Titulaire d'un doctorat en psychopédagogie, Geneviève Audet a également été post doctorante à la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Elle coordonne maintenant le Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys, le premier centre de recherche en milieu scolaire au Québec.

ISABELLE ANNE BECK was a welcoming class teacher in Montreal for many years and an educational counsellor for the Commission scolaire de Montréal, where she was in charge of the reception and integration of students with an immigrant background. For the last five years she has been working at the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, where she is mainly responsible of the in-service staff training in intercultural education and of the Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec (frame of reference for welcoming and integrating students with an immigrant background in Quebec).

ISABELLE ANNE BECK a enseigné en classe d'accueil plusieurs années à Montréal et a œuvré en tant que conseillère pédagogique, responsable du dossier de l'accueil et de l'intégration des élèves issus de l'immigration à la commission scolaire de Montréal. Elle travaille depuis cinq ans au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec avec comme principaux dossiers le *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* et la formation continue du personnel scolaire en matière d'éducation interculturelle.

CORINA BORRI-ANADON teaches in the Education Department at the University of Quebec in Trois-Rivières. She holds a Master's degree in speech therapy and has completed a Ph.D. in education at the University of Quebec in Montreal. Her research focuses on inclusion-exclusion issues in schools, school personnel practices relating to diversity, and the importance given to ethno-cultural, linguistic and religious diversity in training school personnel. She's a regular member of the Laboratoire sur l'inclusion scolaire (LISIS) and the Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes Québécois (QISAQ), and a collaborative member of CEETUM. She has coedited with Marie McAndrew and Maryse Potvin the book *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité: recherche, formation et partenariat*, published by PUQ.

CORINA BORRI-ANADON est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Détentrice d'une maîtrise en orthophonie, elle a complété un doctorat en éducation à l'Université du Québec à Montréal. Ses recherches portent sur les enjeux d'inclusion-exclusion à l'école, les pratiques des acteurs scolaires en contexte de diversité et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans la formation des acteurs scolaires. Elle est membre régulière du Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS) et de l'équipe Qualification et insertion socioprofessionnelle des jeunes adultes québécois (QISAQ), et collaboratrice au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Elle a co-dirigé avec Marie McAndrew et Maryse Potvin l'ouvrage *«Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité: recherche, formation, partenariat»* publié aux PUQ.

ZITA DE KONINCK is Full Professor in the Department of languages, linguistics and translation within the Faculty of Arts of Laval University in Quebec and currently Director of graduate studies in Linguistics. At the undergraduate level, she teaches an introductory course in language teaching as well as courses on teaching a second language in the context of the "welcome classes" for immigrant children and immersion classes, on testing and, at the graduate level, seminars in research methodology and others on similar topics as the ones at the undergraduate level. Her major research interest is the learning of a second language for academic purposes in a multilingual and multicultural context. In the last few years, she has been looking into the models that were developed for the integration of immigrant pupils and into the problem of low literacy and school achievement. Most of her publications are related to these topics.

ZITA DE KONINCK est professeure titulaire au Département de langues, linguistique et traduction de la Faculté des lettres et des sciences humaines de l'Université Laval et présentement directrice des études supérieures en linguistique. Au 1^{er} cycle, elle donne des cours en initiation à la didactique des langues, en enseignement en classe d'accueil pour les enfants immigrants et en classe d'immersion, en mesure et évaluation et, au 2^e cycle, des séminaires en méthodologie de la recherche et sur les mêmes sujets qu'au 1^{er} cycle. Son principal champ de recherche est l'apprentissage de la langue seconde à des fins de scolarisation, tout particulièrement en milieu pluriethnique. Au cours des dernières années, elle s'est penchée sur les modèles mis en place pour accueillir les élèves allophones et sur la question de la sous-scolarisation et de la réussite scolaire. La majorité de ses publications sont reliées à ces questions.

JOSEPH FLESSA is Associate Professor and Coordinator of the graduate program in Educational Leadership and Policy at the Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto. Flessa's work focuses on the ways that school site principals and other leaders in urban schools and districts seek to address social and educational inequalities, particularly by bridging the divide between home and school. Formerly a public school teacher and the headmaster of an international school in Mexico, Flessa holds a doctorate in Educational Policy Research from the University of California, Berkeley. Fluent in Spanish, Flessa is currently engaged in a collaborative multi-year study of school improvement in high poverty elementary schools in Chile.

JOSEPH FLESSA est professeur agrégé et coordonnateur du programme d'études supérieures en leadership et politique éducationnelles à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario à l'Université de Toronto. Le travail de M. Flessa porte sur les moyens dont

disposent les directeurs d'école et autres acteurs clés des milieux scolaires pour tenter de lutter contre les inégalités sociales et en enseignement, notamment en favorisant le rapprochement entre le milieu scolaire et l'environnement familial. Ancien enseignant à l'école publique et directeur d'une école internationale au Mexique, M. Flessa est titulaire d'un doctorat en études des politiques éducatives de l'Université de Californie, à Berkeley. Il parle couramment l'espagnol et il entreprend actuellement une étude collaborative sur plusieurs années portant sur l'amélioration des écoles primaires dans les quartiers défavorisés du Chili.

RUTH FLYNN is the Director of the Inclusive Education Branch, Ministry of Education. Ruth and her team worked closely with diverse education and community partners to lead the development and implementation of Ontario's award-winning Equity and Inclusive Education Strategy and Parent Engagement Policy. Ruth has demonstrated a commitment to excellence and collaboration working across ministries and with diverse stakeholders establishing cross sector partnerships to effect positive, sustainable systemic change. Ruth holds an Honors B.A. and her Master of Arts in Political Science from the University of Western Ontario. She is a proud and engaged parent.

RUTH FLYNN est directrice de la Direction de l'éducation inclusive du ministère de l'Éducation. Ruth et son équipe ont collaboré étroitement avec divers partenaires communautaires et scolaires pour élaborer et mettre en œuvre la Stratégie ontarienne en matière d'équité et d'inclusion scolaire, qui a été récompensée, et la Politique de participation des parents. Elle a démontré son engagement envers l'excellence et la collaboration en travaillant avec divers ministères et acteurs concernés sur l'établissement de partenariats intersectoriels visant à stimuler des changements positifs, durables et systémiques. Elle est titulaire d'un baccalauréat spécialisé et d'une maîtrise en sciences politiques de l'Université de Western Ontario. Elle est également une mère fière et engagée.

CARL JAMES teaches in the Faculty of Education and the Graduate Program in Sociology, and is the Director of the York Centre for Education & Community. His research interests include youth studies, urban education, and racial equity and justice.

CARL JAMES enseigne à la faculté d'éducation et au programme d'études supérieures en sociologie et il est le directeur du York Centre for Education & Community. Ses intérêts de recherche portent sur l'étude de la jeunesse, l'éducation urbaine et la justice et l'équité raciales.

JEFF KUGLER has very recently retired from the position of Executive Director of the Centre for Urban Schooling at OISE (Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto), a position which he held for the past 8 years. Prior to OISE, Jeff was the Principal at Nelson Mandela Park Public School (TDSB) in the Regent Park community of Toronto for many years. He has worked on and off in Regent Park for 19 years as a Teacher, Vice Principal, Principal and Course Director. For three years, during his secondment to the York Faculty of Education, he worked to set up the York University Regent Park Teacher Education Program and while at OISE worked to set up new Inner City Teacher Education Programs that have recently been cut. Jeff was co-chair of the TDSB Inner City Task Force which called for the creation of the Model School for Inner Cities Initiative. Over the past few years, Jeff and others at the Centre for Urban Schooling have engaged in Professional Development with schools and school boards on the topic of Culturally Responsive and Relevant Pedagogy and school equity transformation.

JEFF KUGLER a récemment pris sa retraite du poste de directeur général du Centre for Urban Schooling à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto, un poste qu'il a occupé pendant les 8 dernières années. Auparavant, il était directeur de l'école Nelson Mandela Park Public School du Toronto District School Board (TDSB) dans le quartier Regent Park de Toronto pendant de nombreuses années. Il a travaillé au sein de cette communauté pendant 19 ans comme enseignant, directeur adjoint, directeur et responsable de formation. Lors de son détachement à la Faculté d'éducation de l'Université York (OISE), il a œuvré pendant trois ans à la mise en place d'un programme de formation pour les enseignants de Regent Park pendant son mandat à OISE il a mis en place de nouveaux programmes de formation pour enseignants dans les quartiers défavorisés du centre-ville, mais qui ont été récemment abolis. Jeff a été co-président du groupe de travail Inner City Task Force du TDSB, qui a demandé la création d'une initiative «d'Écoles-modèles» pour les quartiers défavorisés du centre-ville (Model School for Inner Cities Initiative). Au cours des dernières années, Jeff et ses collègues au Centre for Urban Schooling se sont engagés dans le développement professionnel avec les écoles et les conseils scolaires sur les questions de pédagogie pertinente et adaptée aux différences culturelles et de transformation en matière d'équité scolaire.

JULIE LAROCHELLE-AUDET is a Doctorate student in Education at the University of Montreal. Prior to this she obtained a Master's Degree in Education with a focus on the institutionalisation of ethno-cultural diversity from the University of Quebec in Montreal. Throughout her studies, she worked on various research projects with members of the "Education and Ethnic Relations" group at the Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

JULIE LAROCHELLE-AUDET est doctorante en Fondements de l'éducation à l'Université de Montréal, après avoir terminé une maîtrise à l'Université du Québec à Montréal sur l'institutionnalisation de la diversité ethnoculturelle en formation initiale à l'enseignement. Parallèlement à ses études, elle a travaillé sur différents projets de recherche avec des membres de l'axe « Éducation et rapports ethniques » du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

JACQUES LEDOUX is the assistant manager of educational resource services at the Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. He holds a Master's and a Doctoral degree in educational administration and training. He was a school principal for many years, and has been in charge of the Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys' language programs for seven years.

JACQUES LEDOUX, directeur adjoint, Services des ressources éducatives, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Il est titulaire d'une maîtrise et d'un diplôme de 3e cycle en gestion de l'éducation et de la formation. Il a été directeur d'un établissement d'enseignement pendant de nombreuses années. Il est responsable du domaine des langues à la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys depuis sept ans.

VIOLAINE LEVASSEUR has been lecturing on approaches to ethno-cultural, linguistic and religious diversity in the education department at the University of Quebec in Montreal since 2005. She holds a Master's degree in educational studies and focuses her work on the social insertion of immigrant families, a field in which she worked as a counsellor for five years.

VIOLAINE LEVASSEUR est chargée de cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école dans les différents baccalauréats en enseignement de l'Université du Québec à Montréal depuis 2005. Titulaire d'une maîtrise en sciences de l'éducation, ses intérêts de recherche concernent l'insertion sociale des familles immigrantes, domaine dans lequel elle a œuvré en tant que conseillère pendant cinq ans.

BRONWEN LOW is an associate professor and graduate program director in the Department of Integrated Studies in Education in McGill University's Faculty of Education. Her research interests include the implications and challenges of popular youth culture for curriculum theory, literacy studies, and pedagogy; community-media projects and pedagogies; translanguaging and the multilingual Montreal hip-hop scene; and the pedagogical implications of the lifestories of Montrealers who have survived genocide and other human rights violations. Her most recent book is *Slam school: Learning through conflict in the hip-hop and spoken word classroom* (Stanford UP, 2011).

BRONWEN LOW est professeure agrégée et directrice du programme d'études supérieures au département d'études intégrées en éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill. Ses intérêts de recherche traitent des implications et des enjeux de la culture jeune sur la théorie du curriculum, des études sur la littératie et la pédagogie; des projets et des pédagogies entourant les médias communautaires; de l'usage de multiples langues sur la scène hip-hop montréalaise; et des implications pédagogiques des histoires de vie des Montréalais qui ont survécu à un génocide ou un vécu d'autres violations des droits de la personne. Son livre le plus récent est *Slam School: Learning through conflict in the hip-hop and spoken word classroom* (Stanford UP, 2011).

MARIE MCANDREW is full professor in the Department of Administration and Foundations of Education at the University of Montreal. She specializes in the education of minorities and intercultural education. From 1996 to 2002, she was the Director of Immigration and Metropolis, the inter-university research centre of Montreal on immigration, integration and urban dynamics. From 1993 to 2004, she was the coordinator for the Research Group on Ethnicity and Adaptation to Pluralism in Education (GREAPE) and from 2009 to 2013 was the CEETUM Director. She held the Chair for Ethnic Relations from 2003 to 2014 and was

awarded a SSHRC Canada Senior Research Chair on Education and Ethnic Relation in June 2006. Her most recent book, "Les majorités fragiles et l'Éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du nord, Québec" (PUM, 2010) was nominated for the Governor General's Award in the Essays category. It examines various contested issues, such as common schooling, teaching history in the context of competing memories, the linguistic integration of immigrants, and taking into account diversity in schools.

MARIE MCANDREW Professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle est spécialisée dans l'éducation des minorités et l'éducation interculturelle. De 1996 à 2002, elle a été directrice d'*Immigration et métropoles*, le centre de recherche interuniversitaire de Montréal sur l'immigration, l'intégration et la dynamique urbaine. De 1993 à 2004, elle a coordonné le Groupe de recherche sur l'ethnicité et l'adaptation au pluralisme en éducation (GREAPE) et a été directrice du CEETUM de 2009 à 2013. Entre 2003-2014, elle a été titulaire de la Chaire en relations ethniques de l'Université de Montréal et s'est vu octroyer en juin 2006 une Chaire de recherche du Canada, niveau 1, par le CRSH. Son plus récent ouvrage, «Les majorités fragiles et l'Éducation: Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec» (PUM, 2010), finaliste aux Prix du gouverneur Général, catégorie Essais et Études, se penche sur divers enjeux, parfois contestés, tels la scolarisation commune, l'enseignement de l'histoire dans un contexte de pluralité des mémoires, l'intégration linguistique des immigrants ou encore la prise en compte de la diversité à l'école.

LANCE T. MCCREADY, Ph.D. is Associate Professor of Urban Education in the department of Leadership, Higher and Adult Education (LHAE) at Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto (OISE/UT). He is an interdisciplinary social scientist whose research, writing and community service focus on lifelong learning and health promotion in urban communities and schools. He has a strong interest in working with marginalized and racialized populations of queer youth, men and boys.

LANCE T. MCCREADY, Ph. D. est professeur agrégé en éducation urbaine au département de Leadership, Higher and Adult Education (LHAE) à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Chercheur interdisciplinaire en sciences sociales, sa recherche, ses écrits et son travail communautaire sont axés sur l'apprentissage continu et la promotion de la santé dans les communautés et les écoles urbaines. Il s'intéresse particulièrement aux projets qui viennent en aide aux jeunes et adultes allosexuels appartenant à des groupes racialisés et marginalisés.

RACHAEL NICHOLLS is a researcher and doctoral candidate at OISE/University of Toronto. A former public school teacher, her research interests include specialized arts high schools, experiences of sexual minority youth, social and cultural identity of teachers in rural settings, and equity and inclusivity policy in education.

RACHAEL NICHOLLS est chercheuse et candidate au doctorat à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE) de l'Université de Toronto. Ancienne enseignante à l'école publique, ses recherches portent sur des sujets tels que les écoles secondaires spécialisées en arts, les expériences des jeunes de minorité sexuelle, les identités sociales et culturelles des enseignants vivant dans des milieux ruraux et les politiques d'équité et d'inclusion en éducation.

KAREN MURRAY is currently the Program Coordinator for Teachers Learning and Leading in the Toronto District School Board. In this capacity, Karen holds the New Teacher Induction Program (NTIP) where she designs and supports all teachers within the first four years of their teaching experience. She creates professional learning opportunities for mentor teachers and experienced teachers focusing on curriculum design, teacher leadership, and classroom programming and highlighting issues of equity and social justice. Karen was previously a Student Achievement Officer with the Literacy and Numeracy Secretariat, Ministry of Education in Ontario and was also the first William Waters Teacher in Residence at the University of Toronto.

KAREN MURRAY est coordonnatrice du programme de formation et de leadership du personnel enseignant (Teachers Learning and Leading) du Toronto District School Board (TDSB). À ce titre, elle est responsable du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE), dans lequel elle soutient les enseignants au cours de leurs quatre premières années d'expérience en emploi. Elle crée des opportunités de formation professionnelle pour les enseignants-mentors et les enseignants d'expérience qui s'intéressent à la conception de curriculums, de programmes de leadership des enseignants, et de programmes pédagogiques et didactiques axés sur l'équité et la justice sociale. Karen a œuvré au Secrétariat de la littératie et de la numératie du ministère de l'Éducation de l'Ontario et fut la première enseignante en résidence du programme William Waters à l'Université de Toronto.

OBENG YAW is a Superintendent of Education and a member of the executive council for the Halton District School Board. He has responsibilities for School Operations, Community Engagement, Equity/Diversity and Safe & Inclusive Schools. He brings various administrative leadership experiences and has demonstrated a commitment to the development of community assets and social justice through engagement of students and parents. This has allowed for opportunities to collaborate with business and community organizations on innovative initiatives. Yaw has trained and presented nationally and internationally on student achievement, leadership, community engagement, safe schools and equity issues throughout North America, Europe and parts of Asia. Yaw takes great pride in empowering students and staff to reach their potential.

YAW OBENG est directeur de l'éducation et membre du conseil exécutif du Conseil scolaire du district de Halton (Halton District School Board). Ses dossiers concernent le fonctionnement des écoles, l'engagement communautaire, l'équité/diversité, et des écoles sécuritaires et inclusives. Il possède diverses expériences de gestion et il a su démontrer son dévouement envers le développement de la communauté et la justice sociale par l'engagement des étudiants et des parents. Il a ainsi eu l'occasion de travailler en collaboration avec des entreprises et des organismes communautaires sur des initiatives innovatrices. Yaw a été formé et a donné des présentations à travers le pays et à l'international sur la réussite des étudiants, le leadership, l'engagement communautaire, la sécurité à l'école et sur les enjeux liés à l'équité à travers l'Amérique du Nord, l'Europe et certaines régions de l'Asie. Yaw est très fier de pouvoir jouer un rôle dans l'épanouissement des étudiants et du personnel scolaire en les aidant à atteindre leur plein potentiel.

GILLIAN PAREKH is a Research Coordinator for the Toronto District School Board and has a doctorate in Critical Disability Studies from York University. Employing both quantitative and qualitative research methods, Gillian's research explores the social relations of disability, race, and poverty. She writes extensively on school organization, inter-relational student-system dynamics, and structural justice.

GILLIAN PAREKH est coordonnatrice de la recherche pour le Toronto District School Board. Elle possède un doctorat en études critiques sur la situation des personnes handicapées de l'Université York. En ayant recours à des méthodes de recherche quantitatives et qualitatives, Gillian examine les liens entre le handicap, la race et la pauvreté. Ses nombreux écrits portent sur l'organisation scolaire, les dynamiques interrelationnelles entre les élèves et le système, et la justice structurelle.

MARYSE POTVIN is a political scientist, sociologist and full professor of Education at the University of Quebec in Montreal (UQAM). She is the head of the *Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*, and is in charge of the research axis on education and ethnic relations at the CEETUM. For the last 20 years, her research has dealt with topics such as ethnic relations, racism and discrimination, youths with an immigrant background, and inclusive, intercultural and antiracist education. She published a number of books, including *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (McAndrew, Potvin, M. and C. Borri-Anadon, Presses de l'Université du Québec, 2013), *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* (Athéna, 2008) and *La 2^e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (Potvin, M., Eid, P. et Venel, N., Athéna, 2007). She has also published many book chapters, articles in scientific journals, and expert reports for, among others, the European Commission, the Bouchard-Taylor Commission, and various government departments.

MARYSE POTVIN est politologue et sociologue de formation, et professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Elle dirige l'*Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*, de même que l'axe éducation et rapports ethniques au Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM). Ses travaux portent depuis 20 ans sur les rapports ethniques, le racisme et les discriminations, les jeunes issus de l'immigration, l'éducation inclusive, interculturelle et antiraciste. Elle a publié une dizaine d'ouvrages dont, *Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (McAndrew, Potvin, M. et C. Borri-Anadon, Presses de l'Université du Québec, 2013), *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* (Athéna, 2008) et *La 2^e génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (Potvin, M., Eid, P. et Venel, N., Athéna, 2007), ainsi que près d'une centaine de chapitres de livre, d'articles scientifiques et de rapports d'expert, entre autres pour la Commission Européenne, la Commission Bouchard-Taylor et différents ministères.

DIANE QUERRIEN est enseignante de français langue seconde et actuellement candidate au doctorat en didactique des langues à l'Université Laval. Son projet de thèse est lié à la formation continue d'enseignants de la région de Québec qui accueillent, dans leurs classes ordinaires ou de soutien à l'appropriation du français, des élèves allophones issus de l'immigration. Diane se spécialise en formation des enseignants et en développement de la langue scolaire en L2 en contexte d'intégration. Avant de travailler au Québec, elle a soutenu son mémoire de maîtrise à l'Université Rennes 2 - Haute-Bretagne en France, où elle étudiait un projet d'orientation de grands adolescents et d'adultes immigrants en cours d'intégration vers l'offre locale d'apprentissage du français.

RAMON SAN VICENTE is an Equity Instructional Leader with the Toronto District School Board and lead author of @RhymesEdu on Critical Hip Hop Pedagogy.

RAMON SAN VICENTE est un Leader pédagogique en équité au Conseil scolaire de Toronto (Toronto District School Board) et l'auteur principal de @RhymesEdu qui porte sur l'enseignement critique du hip hop.

TANYA SENK Est une éducatrice, artiste, écrivaine et activiste Métis/Cree/Anishinaabe qui oeuvre dans les secteurs communautaire et de l'éducation depuis 20 ans. Elle a été enseignante, directrice de formation en éducation autochtones et en éducation communautaire fondée sur l'équité, à la faculté d'éducation de l'Université York, où elle est actuellement responsable du programme de l'éducation des Autochtones à la Toronto district schoolboard. Doctorante à l'Université York en éducation des Autochtones en milieu urbain, ses intérjets de recherche incluent les savoirs aborigènes dans les systèmes éducatifs publics, ainsi que la décolonisation et l'indigénisation de l'éducation. Elle a aussi publié sur ces sujets chez divers éditeurs, dont Pearson, Nelson, Emond Montgomery, ETFO et Pembroke.

SASKIA STILLE is an Assistant Professor at Simon Fraser University, in the Centre for English Language Learning and Teaching Research.

SASKIA STILLE est professeure adjointe à l'Université Simon Fraser, au Centre d'apprentissage et de la recherche en enseignement de l'anglais.

OLIVIA STROHSCHIEIN is an MA student in the department of Curriculum, Teaching and Learning at the Ontario Institute for Studies in Education. Her research interests include gender, affect, body image and eating disorders.

OLIVIA STROHSCHIEIN est étudiante à la maîtrise au département du curriculum, de l'enseignement et de l'apprentissage à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE). Ses recherches touchent à l'identité sexuelle, aux émotions, à l'image corporelle et aux troubles alimentaires.

LESLIE STEWART ROSE, Ed. D, is a faculty member in the Department of Curriculum, Teaching and Learning at OISE/UT. She was on the ICO design committee, has taught the music component of the ICO program, and for five years served as Elementary Director at OISE. Her doctoral dissertation gives voice to the lived experiences of the ICO teacher candidates as they learned to teach for social justice in Toronto schools.

LESLIE STEWART ROSE, Ed. D., fait partie du personnel enseignant du département de programmes éducatifs, d'enseignement et d'apprentissage à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE), à l'Université de Toronto. Elle était membre du comité chargé de la conception de l'ICO, a enseigné la composante musicale du programme ICO et, pendant cinq ans, a été directrice de l'école primaire à l'OISE. Sa thèse de doctorat donne la parole aux candidats à l'enseignement en matière d'expériences vécues en apprenant à enseigner la justice sociale dans les écoles torontoises. Sa thèse doctorale porte sur les expériences des futurs enseignants du programme ICO alors qu'ils apprenaient à enseigner la justice sociale dans les écoles de Toronto.

SYLVIE VIOLA has been teaching in the education department at the University of Quebec in Montreal since 2009 and has been the director of the practical training office since 2014. She teaches general didactics and training models, as well as the cultural and professional development portfolio. Furthermore, she trains associate teachers and practicum supervisors on the development of future teachers' professional competencies. Her research interests include reflective practice, metacognition, oral communication for future teachers, teaching models on university education and an academic-practical formula during initial training in program-based approaches.

SYLVIE VIOLA est professeure au département de didactique depuis 2000 et occupe, depuis juin 2014, un poste comme directrice du Bureau de la formation pratique à l'université du Québec à Montréal. Elle enseigne la didactique générale et les modèles d'enseignement ainsi que le portfolio de développement professionnel et culturel. De plus, elle forme les enseignants associés et les superviseurs de stage au développement des compétences professionnelles des futurs enseignants. Ses intérêts de recherche portent sur la pratique réflexive, la métacognition, la communication orale des futurs enseignants, les modèles d'enseignement en pédagogie universitaire ainsi que l'articulation théorie-pratique en formation initiale dans un contexte d'approche-programme.

■

A PUBLICATION OF THE ASSOCIATION FOR CANADIAN STUDIES / LA PUBLICATION DE L'ASSOCIATION D'ÉTUDES CANADIENNES

CANADIAN
DIVERSITÉ
CANADIENNE

VOLUME 11:2
SUMMER 2014 ÉTÉ