

**Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants  
dans les écoles de langue française de l'Ontario**

PIERRE EZER PÉLISSIER

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa  
dans le cadre des exigences du programme  
de doctorat en philosophie en éducation

Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

© Pierre Ezer Péliissier, Ottawa, Canada, 2024

## RÉSUMÉ

L'Ontario accueille chaque année un grand nombre de familles issues de l'immigration, ce qui contribue à la croissance démographique de sa population scolaire et à son hétérogénéité (Gérin-Lajoie, 2020; Lory et Valois, 2021). C'est dans ce contexte de diversité ethnoculturelle et linguistique que cette recherche vise à comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves. Elle a comme objectifs spécifiques de : 1) comprendre comment ces pratiques éducatives sont adaptées ou non aux besoins de ces élèves nouveaux arrivants; 2) comprendre celles qui favorisent ou non la collaboration avec les parents de ces élèves; 3) comprendre les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves.

Notre projet de recherche de nature qualitative/interprétative s'appuie sur 1) les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, 2) les modèles de conception universelle de l'apprentissage, de différenciation pédagogique et de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Laroche-Audet et al., 2022), 3) ainsi que la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021). À partir d'une étude de cas unique, des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de huit acteurs scolaires. Quatre d'entre eux sont des immigrants de première génération alors que les quatre autres sont natifs du Canada.

Issus d'une analyse narrative, les résultats valorisent le soutien aux familles immigrantes dans les démarches d'admission à l'école, la mise en contact avec des pairs lors de l'accueil des élèves nouveaux arrivants et la mise en œuvre de pratiques éducatives flexibles offrant un accompagnement personnalisé et conférant une ouverture à la diversité. Ils mettent aussi en évidence l'importance d'établir un climat de confiance avec les parents, d'adapter les pratiques éducatives afin de mieux répondre à leurs besoins et de les inclure dans les activités scolaires, parascolaires et communautaires. De plus, ces résultats font ressortir l'importance de prendre en considération les conditions de vie des familles nouvellement arrivées au pays et de se questionner au sujet de situations intersectionnelles où s'expriment, par exemple, des représentations diversifiées portant sur le genre et l'orientation sexuelle.

**Mots clés :** pratique éducative, nouveaux arrivants, collaboration école-famille, enjeux de pratiques éducatives, école de langue française de l'Ontario

## ABSTRACT

Ontario welcomes a large number of immigrant families every year, contributing to the demographic growth and heterogeneity of its school population (Gérin-Lajoie, 2020; Lory and Valois, 2021). In this context of ethnocultural and linguistic diversity, this research aims to understand the educational practices implemented with newcomer students in French-language schools in Ontario, and the issues related to these practices and these students. Its specific objectives are to: 1) to understand how these educational practices are adapted or not to the needs of these newcomer students; 2) to understand educational practices that do or do not promote collaboration with the parents of these students; 3) to understand the issues related to these educational practices.

Our qualitative/interpretive research project draws on 1) concepts of inclusion, educational practice and experience, 2) models of Universal Design for Learning, Differentiated Learning, and *Competence for Equity, Inclusion and Social Justice* (Larochelle-Audet et al., 2022), 3) as well as the fourth-generation *Activity Theory* (Engeström and Sannino, 2021). Based on a single case study, semi-structured interviews were conducted with eight school actors. Four of them were first-generation immigrants, while the other four were Canadian-born.

Based on a narrative analysis, the results highlight the importance of supporting immigrant families in the school admission process, bringing newcomer students into contact with peers, and implementing flexible educational practices that offer personalized support and openness to diversity. They also highlight the importance of establishing a climate of trust with parents, adapting educational practices to better meet their needs, and including them in school, extracurricular and community activities. In addition, these results highlight the importance of taking into account the living conditions of newly arrived families, and of questioning intersectional situations where, for example, diversified representations of gender and sexual orientation are expressed.

**Keywords:** educational practice, newcomers, school-family collaboration, educational practice issues, French-language schools in Ontario

## REMERCIEMENTS

C'est avec beaucoup de joie et de gratitude que nous effectuons le dépôt de cette thèse, une étape cruciale dans notre cheminement doctoral. Certes, cette thèse est le point de départ d'une longue aventure dans le domaine de la recherche en éducation, mais elle mérite vraiment d'être soulignée, dû aux multiples apprentissages qu'elle nous a permis de réaliser tant sur le plan professionnel que personnel. Tout au cours de notre parcours doctoral, nous avons été guidé et accompagné par des professionnels qui nous ont offert un fort soutien nous aidant à améliorer nos compétences dans cette discipline qui exige, entre autres, un esprit d'analyse et de critique approfondi ainsi qu'un niveau d'expression écrite avancé. Ces personnes dévouées, généreuses et inspirantes, qui nous ont partagé leur expertise, nous ont donné un appui inoubliable qui a transformé radicalement notre vie. Sans leur apport, ce travail de recherche n'aurait pu se réaliser.

Nous remercions notre directrice de thèse, Mariette Théberge pour son soutien indéfectible, son altruisme, sa patience et son empathie qui ont suscité chez nous le désir de poursuivre les études doctorales malgré les vicissitudes de la vie. Elle nous a donné un appui continu depuis le début de nos études en éducation. Nous sommes conscient du rôle fondamental qu'a joué notre directrice de thèse dans notre cheminement doctoral. Son accueil chaleureux, son attention, son écoute active, son ouverture d'esprit, sa flexibilité et sa disponibilité ont favorisé notre apprentissage. Nous ne pourrions guère oublier les échanges de qualité, qui se sont déroulés dans une atmosphère conviviale. Sincèrement, nous nous sentons béni d'avoir professeure Théberge comme notre directrice de thèse. Sa passion pour la recherche et ses méthodes de travail nous stimulent à enrichir nos réflexions et questionnements. Notre réussite et notre bien-être lui tiennent à cœur. C'est grâce à elle que nous sommes devenu un auteur émergent.

Nous tenons à exprimer notre profonde gratitude aux membres de notre comité qui ont contribué à rehausser la qualité de notre thèse. Nous remercions le professeur Raymond Leblanc. Son apport inestimable nous a aidé à franchir les différentes étapes de notre cheminement doctoral. Sa grande expertise, sa riche expérience, sa lecture minutieuse et ses recommandations judicieuses ont contribué à améliorer la qualité de notre recherche. Ses paroles d'encouragement nous ont apporté du réconfort et suscité la persévérance de poursuivre cette aventure contre vents et marées. En outre, nous exprimons nos sincères remerciements aux professeurs Francis Bangou et Nicholas Ng-A-Fook pour leurs commentaires pertinents et constructifs qui ont enrichi notre travail de recherche. Sans leur professionnalisme et leur bienveillance, notre projet n'aurait pu atteindre son

but ultime. Nous remercions l'examinatrice externe, Professeure Nadia Rousseau qui s'est jointe au jury et a partagé son expertise et son expérience pour bonifier la qualité de la thèse.

Il va sans dire que pour réaliser un travail de recherche, la participation des participants est une condition *sine qua non*. Nous remercions tous les acteurs scolaires qui ont accepté de participer à notre recherche. Ils ont consacré leur temps pour partager des témoignages qui contribuent à une meilleure compréhension des pratiques éducatives en contexte d'inclusion d'élèves nouveaux dans les écoles de langue française de l'Ontario ainsi que des enjeux qui y sont associés. Lors des entrevues semi-dirigées, ils nous ont fait part de situations et d'expériences qu'ils ont vécues. C'est à partir de leurs témoignages inspirants que la thèse est écrite. Sans leur participation, la collecte des données n'aurait pu être effectuée.

Accomplir un projet de recherche exige aussi l'appui inconditionnel de la famille et des amis. C'est pourquoi nous exprimons notre gratitude envers notre femme Judith et notre fille Jémima qui ont pu nous soutenir et nous reconforter dans les moments les plus difficiles et faire preuve de compréhension et de patience tout au long de ces années d'études. Nous remercions nos sœurs Myriam et Danie, notre beau-frère Raymond, nos oncles et tantes, nos cousins et cousines, et nos amis Léo et Boni pour leurs encouragements qui ont contribué à notre persévérance au cours de cette longue aventure.

À la fin de ce cheminement doctoral, nous remercions l'Université d'Ottawa qui nous a donné la possibilité de rencontrer des professeurs exceptionnels et d'étudier dans un environnement favorable au développement de nos compétences intellectuelles. Au cours de nos études, nous avons eu l'honneur d'avoir des échanges intéressants avec notre collègue Adlin et d'autres étudiants où l'on s'encourage mutuellement pour atteindre l'objectif visé.

En résumé, le support inconditionnel de l'ensemble de ces personnes généreuses et bienveillantes a contribué de façon significative à cette thèse qui est l'étape finale de notre cheminement doctoral que nous avons commencé depuis quatre ans. Cet accomplissement nous réjouit beaucoup. En tant que chercheur émergent, nos aventures dans le domaine de la recherche ne font que commencer. Il ne faut pas se reposer sur ses lauriers. Nous allons continuer à redoubler d'efforts afin de devenir un professionnel exemplaire à l'instar de ces professeur(e)s qui nous ont accompagné et suscité en nous le désir de continuer à approfondir nos réflexions et questionnements.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>RÉSUMÉ</b> .....	<b>ii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>iii</b>
<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>iv</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>vi</b>
<b>LISTE DES TABLEAUX</b> .....	<b>x</b>
<b>LISTE DES FIGURES</b> .....	<b>xi</b>
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
<b>CHAPITRE 1: CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 École de langue française en Ontario</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 Valoriser la langue française</b> .....	<b>8</b>
1.2.1 Admission, accueil et accompagnement.....	9
1.2.2 Programmes d'actualisation linguistique et d'appui aux nouveaux arrivants.....	12
<b>1.3 Garantir des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle</b> .....	<b>14</b>
1.3.1 Contre des pratiques discriminatoires et des préjugés.....	15
1.3.2 Mettre en œuvre des pratiques d'équité et d'éducation inclusive.....	16
1.3.3 Élaborer une politique d'équité et d'éducation inclusive.....	17
1.3.4 Agir ensemble pour accroître l'équité et l'éducation inclusive.....	19
<b>1.4 Enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants</b> .....	<b>21</b>
1.4.1 Enjeux relatifs aux élèves nouveaux arrivants.....	22
1.4.2 Enjeux relatifs aux parents d'élèves nouveaux arrivants.....	24
1.4.3 Enjeux relatifs aux acteurs scolaires.....	26
<b>1.5 Objectifs et questions de recherche</b> .....	<b>28</b>
<b>1.6 Pertinence de la recherche</b> .....	<b>29</b>
<b>1.7 Motivation à réaliser cette recherche</b> .....	<b>29</b>
<b>1.8 Résumé du chapitre</b> .....	<b>32</b>
<b>CHAPITRE 2 : CADRE RÉFÉRENTIEL</b> .....	<b>33</b>
<b>2.1 Inclusion, pratique éducative et expérience : des concepts clés</b> .....	<b>33</b>
2.1.1 Évolution du concept d'inclusion.....	33
2.1.1.1 Inclusion dans un contexte de diversité.....	36
2.1.2 Pratique éducative.....	38
2.1.3 Expérience.....	41
<b>2.2 Modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique</b> .....	<b>45</b>
2.2.1 Conception universelle de l'apprentissage.....	45
2.2.2 Différenciation pédagogique.....	47
2.2.2.1 Définitions de la différenciation pédagogique.....	48
2.2.2.2 Modèle de différenciation pédagogique du ministère de l'Éducation de l'Ontario.....	50
<b>2.3 Modèle de Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale</b> .....	<b>52</b>

2.3.1 Adopter et promouvoir un agir professionnel intègre et critique.....	53
2.3.2 Organiser et piloter l'environnement éducatif .....	54
2.3.3 Promouvoir et soutenir le développement de pratiques éducatives et pédagogiques équitables, justes, différenciées et inclusives .....	55
2.3.4 Développer avec l'équipe-école une culture et une organisation inclusive.....	55
<b>2.4 Quatrième génération de la <i>Théorie de l'activité</i> .....</b>	<b>57</b>
<b>2.5 Liens entre les questions de recherche et les assises référentielles.....</b>	<b>60</b>
<b>2.6 Résumé du chapitre .....</b>	<b>62</b>
<b>CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>64</b>
<b>3.1 Paradigme de recherche et posture du chercheur .....</b>	<b>64</b>
3.1.1 Posture ontologique.....	65
3.1.2 Posture épistémologique .....	65
3.1.3 Posture axiologique.....	66
<b>3.2 Choix méthodologiques .....</b>	<b>67</b>
3.2.1 École de langue française de l'Ontario comme contexte de recherche.....	67
3.2.2 Étude de cas comme approche méthodologique .....	68
3.2.3 Matériel écrit et entrevue semi-dirigée comme stratégies de collecte de données.....	69
3.2.3.1 Matériel écrit .....	70
3.2.3.2 Entrevue semi-dirigée.....	75
<b>3.3 Déroulement de la recherche .....</b>	<b>79</b>
3.3.1 Procédure de recrutement.....	79
3.3.2 Participants .....	81
3.3.3 Analyse des données.....	82
<b>3.4 Critères de scientificité.....</b>	<b>85</b>
3.4.1 Critères méthodologiques.....	85
3.4.1.1 Crédibilité .....	85
3.4.1.2 Fiabilité.....	87
3.4.1.3 Confirmation .....	87
3.4.1.4 Transférabilité.....	88
3.4.2 Critères relationnels .....	89
3.4.2.1 Critère d'équilibre .....	89
3.4.2.2 Critères d'authenticité.....	90
3.4.3 Considérations éthiques.....	91
<b>3.5 Résumé du chapitre .....</b>	<b>92</b>
<b>CHAPITRE 4 : Article 1 .....</b>	<b>94</b>
<b>Des pratiques éducatives adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario .....</b>	<b>94</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>94</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>94</b>
<b>INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>95</b>
L'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants .....	96
<b>CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>98</b>
Le modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale .....	98

Les concepts de pratique éducative et d'expérience .....	99
La pédagogie universelle et la différenciation pédagogique.....	100
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>101</b>
<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>102</b>
L'admission et l'accueil de l'enfant au préscolaire ou à l'élémentaire .....	103
L'adolescent qui entre en scène au secondaire .....	105
<b>DISCUSSION .....</b>	<b>108</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>110</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>111</b>
<b>CHAPITRE 5: Article 2 .....</b>	<b>116</b>
<b>Des pratiques éducatives favorisant ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario.....</b>	<b>116</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>116</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>116</b>
<b>INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>117</b>
L'importance de la participation des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants .....	117
<b>CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>119</b>
Les concepts d'inclusion, de pratique éducative, d'expérience et les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique.....	119
Le modèle de Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale.....	121
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>122</b>
<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>123</b>
Établir un climat de confiance avec les familles.....	123
Adapter les pratiques éducatives pour mieux répondre aux besoins des familles .....	125
Inclure les familles dans des activités scolaires, parascolaires et communautaires .....	127
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>128</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>130</b>
<b>CHAPITRE 6 : Article 3 .....</b>	<b>135</b>
<b>Des enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario .....</b>	<b>135</b>
<b>Résumé .....</b>	<b>135</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>135</b>
<b>INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE.....</b>	<b>136</b>
Des enjeux multiples relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants .....	136
<b>CADRE THÉORIQUE .....</b>	<b>139</b>
Les concepts d'inclusion, de pratique éducative, d'expérience et les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique .....	139
L'approche systémique de la Théorie de l'activité.....	141
<b>MÉTHODOLOGIE.....</b>	<b>143</b>

<b>RÉSULTATS .....</b>	<b>145</b>
Les conditions des familles lors de leur arrivée en Ontario .....	145
Des représentations diversifiées de genre et d'orientation sexuelle.....	147
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>149</b>
<b>RÉFÉRENCES .....</b>	<b>150</b>
<b>SYNTHÈSE ET CONCLUSION .....</b>	<b>156</b>
<b>7.1 Synthèse de la recherche .....</b>	<b>156</b>
<b>7.2 Contribution de la recherche.....</b>	<b>159</b>
<b>7.3 Limites de la recherche .....</b>	<b>161</b>
<b>7.4 Perspectives de recherche.....</b>	<b>162</b>
<b>7.5 Pistes de réflexions .....</b>	<b>164</b>
<b>7.6 Apprentissages réalisés au cours de la recherche .....</b>	<b>167</b>
<b>RÉFÉRENCES.....</b>	<b>172</b>
<b><i>ANNEXE A: Autorisation de reproduire la Figure III : Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5) .....</i></b>	<b><i>198</i></b>
<b><i>ANNEXE B: Autorisation de reproduire la Figure IV : Coalescing cycles of expansive learning as a fourth-generation unit of analysis in the homelessness study (Engeström et Sannino, 2021, p. 15).....</i></b>	<b><i>199</i></b>
<b><i>ANNEXE C: Certificat d'approbation éthique .....</i></b>	<b><i>200</i></b>
<b><i>ANNEXE D : Affiche de recrutement des enseignants.....</i></b>	<b><i>201</i></b>
<b><i>ANNEXE E : Affiche de recrutement des acteurs scolaires responsables de programmes.....</i></b>	<b><i>202</i></b>
<b><i>ANNEXE F : Formulaire de consentement .....</i></b>	<b><i>203</i></b>
<b><i>ANNEXE G : Guide d'entrevue pour les enseignantes et enseignants .....</i></b>	<b><i>205</i></b>
<b><i>ANNEXE H : Guide d'entrevue pour des acteurs scolaires responsables de programmes .....</i></b>	<b><i>206</i></b>

## **LISTE DES TABLEAUX**

Tableau I : Triangulation des assises référentielles en lien avec les questions de recherche .....	61
Tableau II : Liens entre les questions de recherche, les assises référentielles, les instruments et procédures de collecte de données .....	70
Tableau III : Documents et politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario traitant de l'inclusion et l'équité auprès d'élèves nouveaux arrivants .....	71
Tableau IV : Documents et politiques complémentaires à ceux du ministère de l'Éducation de l'Ontario traitant de l'inclusion et l'équité auprès d'élèves nouveaux arrivants .....	72
Tableau V : Documents portant sur le projet <i>Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture</i> .....	74
Tableau VI : Protocole d'analyse des entrevues adapté de Baribeau (2009) et Savoie-Zajc (2018) .....	84

## **LISTE DES FIGURES**

Figure I : Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5) .....	53
Figure II : Coalescing cycles of expansive learning as a fourth-generation unit of analysis in the homelessness study (Engeström et Sannino, 2021, p. 15) .....	59

## INTRODUCTION

Chaque année, le Canada accueille une importante proportion d'immigrants<sup>1</sup>. Les données de Statistique Canada (2022) indiquent qu'en « 2021, plus de 8,3 millions de personnes, soit près du quart (23,0 %) de la population, étaient ou avaient déjà été des immigrants reçus ou des résidents permanents au Canada » (p. 1). En ce sens, l'immigration occupe une place significative dans la croissance démographique du Canada. Si ces tendances continuent de se maintenir, la proportion d'immigrants au sein de la population du Canada pourrait être de 29,1 % à 34,0 % d'ici 2041 (Statistique Canada, 2022, p.1). Comme le soulignent Liboy et Patouma (2021), l'arrivée de familles issues de l'immigration a des incidences sur la diversité de la population étudiante dans les écoles canadiennes. Puisque c'est en Ontario que se retrouve en plus grand nombre la population francophone vivant en dehors du Québec, cette province est marquée par une diversité d'élèves ayant des origines, des langues et des cultures différentes. Pour favoriser l'équité et donner à tous la chance de réussir, il est indispensable que les écoles recourent à des pratiques éducatives d'inclusion qui prennent en compte les besoins individuels de cette hétérogénéité ethnique, linguistique et culturelle. Dans cette perspective, la présente recherche vise à comprendre les pratiques éducatives d'inclusion mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves.

La pertinence de notre recherche relève également de la singularité de la situation dans laquelle elle a été réalisée. En effet, la collecte de données a eu lieu à l'hiver et au printemps 2023, alors que se produisait la fermeture du chemin Roxham (Amador, 2023; Champagne, 2023). Cette voie terrestre donnait accès à un nombre important de demandeurs d'asile au Canada, via le Québec. Comme cette province n'était plus en mesure d'en accueillir autant, ceux qui arrivaient à ce moment-là étaient transportés par autobus dans d'autres provinces canadiennes, dont des régions ontariennes (Chouinard et Pilon-Larose, 2023; Radio Canada, 2023). L'arrivée de ces familles considérées comme des nouveaux arrivants accentuait le phénomène d'immigration ontarienne. Les démarches pour les inclure dans la société canadienne donnaient alors une occasion propice pour recueillir des témoignages auprès d'acteurs scolaires au sujet des pratiques éducatives d'inclusion adaptées ou non aux besoins de leurs enfants ainsi que d'autres élèves nouveaux arrivants.

---

<sup>1</sup> Le masculin est utilisé à sa forme épique afin d'alléger le texte.

Dans le premier chapitre, nous traitons de la problématique de notre projet de recherche en brossant le portrait du système des écoles de langue française de l'Ontario. Puis, nous examinons des contenus relatifs aux politiques éducatives et documents ministériels de l'Ontario qui soulignent l'importance de valoriser la langue française et de favoriser l'équité et la justice sociale dans notre société. Nous poursuivons en faisant part d'enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants, en précisant nos objectifs et questions de recherche. Finalement, nous communiquons nos motivations à la réaliser et de sa pertinence avant de résumer le contenu de ce chapitre.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel en définissant les trois concepts clés qui constituent des référents essentiels à notre recherche, soit ceux d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience. C'est en préconisant une triangulation théorique que nous incluons également dans notre cadre référentiel les modèles de conception universelle de l'apprentissage, de différenciation pédagogique et de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). Pour offrir une perspective analytique systémique des différentes entités qui interagissent continuellement les unes avec les autres dans des conseils scolaires ontariens en vue de l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants, nous faisons également référence dans notre recherche à la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021). Puis, nous établissons des liens entre ces concepts, modèles et cette théorie avant de clore par un résumé du contenu de ce chapitre.

Dans le troisième chapitre, nous précisons nos postures ontologique, épistémologique, axiologique ainsi que nos choix méthodologiques. Pour ce faire, nous expliquons notre décision d'opter pour l'étude de cas unique en considérant les écoles de langue française de l'Ontario comme étant le cas à l'étude dans notre recherche. Nous décrivons nos stratégies de collecte de données, relatives au matériel écrit et à l'entrevue individuelle semi-dirigée. Nous détaillons le déroulement de la recherche en faisant part des démarches de recrutement, du profil des participants et de la procédure d'analyse des données. Finalement, nous explicitons les critères de scientificité et les critères relationnels avant d'inclure les considérations éthiques prises en considération au cours de la présente recherche et de résumer les propos de ce chapitre.

Le quatrième chapitre comprend un article qui porte sur les résultats relatifs aux pratiques éducatives d'inclusion adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles

de langue française de l'Ontario. Pour relater ces pratiques, nous nous référons aux concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, aux modèles de conception universelle d'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi qu'à la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). Ces résultats issus d'une analyse narrative mettent en exergue l'importance de soutenir la famille lors de l'admission ainsi que la nécessité de faire preuve de flexibilité lors de l'accueil et de l'accompagnement pour favoriser l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle.

Le cinquième chapitre traite de résultats relatifs aux pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants les écoles de langue française de l'Ontario. Ses fondements reposent sur les concepts clés d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle d'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que sur la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). L'approche méthodologique préconisée privilégie une étude de cas unique. Une analyse narrative des entrevues semi-dirigées menées auprès des enseignants et des personnes-ressources attitrées à l'administration de programmes conçus pour accompagner les élèves nouveaux arrivants met en évidence l'importance d'établir un climat de confiance avec les familles immigrantes, d'adapter les pratiques éducatives afin de mieux répondre à leurs besoins et de les inclure dans les activités scolaires, parascolaires et communautaires.

Le sixième chapitre inclut un article qui fait part de résultats qui traitent des enjeux relatifs à la mise en œuvre de pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle d'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) servent d'assises référentielles pour présenter ces enjeux et en discuter. Tout en faisant ressortir l'importance de tenir compte des conditions des familles nouvellement arrivées sur le sol ontarien, ces résultats abordent un questionnement relatif aux pratiques éducatives dans des situations intersectionnelles où s'expriment, par exemple, des représentations diversifiées portant sur le genre et l'orientation sexuelle.

Les trois premiers chapitres de cette thèse permettent donc d'approfondir la problématique, de spécifier le cadre théorique et la méthodologie. Les trois chapitres qui suivent comportent chacun un article qui met en perspective des résultats issus de l'analyse narrative des témoignages des participants. La conclusion des propos de la thèse est suivie de la liste de références et des annexes.

## CHAPITRE 1: CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Ce premier chapitre traite du contexte et de la problématique de la présente recherche, dont la visée consiste à comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants<sup>2</sup> dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves. Pour ce faire, nous spécifions tout d'abord les particularités de ce contexte de minorité linguistique en exposant son mandat qui consiste à valoriser la langue française et à garantir des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle. Ce faisant, nous décrivons également les programmes dans lesquels sont mises en œuvre des pratiques éducatives adaptées aux élèves nouveaux arrivants. Une fois ce contexte et son mandat spécifiés, nous faisons part d'enjeux relatifs aux pratiques éducatives exercées auprès de ces élèves. Puis, nous énonçons les questions de recherche, témoignons de notre motivation à effectuer cette étude, faisons valoir la pertinence de celle-ci avant de faire le résumé du contenu de ce chapitre<sup>3</sup>.

### 1.1 École de langue française en Ontario

En tant que lieu d'accueil et de socialisation pour les élèves nouveaux arrivants (Robineau, 2010), l'école de langue française de l'Ontario est marquée tant par l'omniprésence de l'anglais que par la présence d'une population scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans linguistique, culturel et ethnique (Gérin-Lajoie, 2020). Dans cet ordre d'idées, Lory et Valois (2021) notent que « la diversité linguistique et culturelle est un fait saillant dans des écoles de langue française de l'Ontario » (p. 7). Afin de valoriser la diversité, de lutter contre l'exclusion des groupes minorisés et de favoriser la réussite scolaire et le bien-être de tous les élèves, particulièrement les nouveaux arrivants, plusieurs documents et politiques éducatives ont été diffusés au cours des trois dernières décennies par le Gouvernement du Canada (2021), le Gouvernement de l'Ontario (2017) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (1993, 2004, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014,

---

<sup>2</sup> Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d) désigne comme élèves nouveaux arrivants « des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario [dont certains] ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada et en Ontario français » (p. 9).

<sup>3</sup> Il importe de préciser que le domaine de l'éducation relève de ministères provinciaux comme celui du ministère de l'Éducation de l'Ontario auquel nous faisons référence dans cette thèse. Cependant, c'est le Gouvernement du Canada (2024) qui légifère les politiques fédérales canadiennes d'immigration.

2016, 2017, 2021b). Cependant, en dépit de l'approbation et de l'adoption des principes qui les régissent, l'hétérogénéité de la population scolaire nécessite d'être comprise davantage (Fleuret et al., 2013), car répondre aux besoins de formation de tous, voire à leur réussite scolaire et leur bien-être ne va pas toujours de soi (Bergeron et Prud'homme, 2018).

Compte tenu du contexte majoritaire anglophone de l'Ontario, l'école de langue française en milieu linguistique minoritaire a comme mission de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture francophones (Gérin-Lajoie, 2011). Ainsi, elle joue un rôle capital pour la francophonie canadienne et est considérée comme « un outil de production identitaire, de survivance, d'affirmation et de maintien de la communauté minoritaire francophone » (Liboy et Patouma, 2021, p. 25). Pour comprendre la nécessité de ce système scolaire, il importe de garder en tête que les francophones représentent un peu moins de 5 % de la population de cette province canadienne et que la proportion de cette population varie dépendamment des régions (Gouvernement de l'Ontario, 2021). Par exemple, dans le Nord-Est, région où l'on trouve 22,6 % de la population de la province, il y a environ une personne sur quatre qui est francophone. Dans l'Est ontarien, région qui dénombre 15,4 % de la population de la province, il y a une personne sur six qui est francophone. Dans les autres régions, la population francophone est de moins de 5 % de la population totale (Gouvernement de l'Ontario, 2021). C'est le cas des régions du Sud et du Sud-Ouest de la province, régions qui reçoivent actuellement un grand nombre d'immigrants et qui sont situées à la proximité de la frontière des États-Unis et des banlieues éloignées de Toronto. En outre, il est important de souligner que l'Ontario est « la deuxième province du Canada par ordre de grandeur » et qu'elle « couvre plus d'un million de kilomètres carrés (415 000 milles carrés) », soit un territoire plus grand que « la France et l'Espagne réunies » (Gouvernement de l'Ontario, 2022b).

Pour répondre aux besoins d'éducation de la population francophone, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2021a) compte douze (12) conseils scolaires de langue française dont huit (8) conseils catholiques et quatre (4) conseils publics. Ces douze (12) conseils scolaires assurent la gestion de « plus de 480 écoles élémentaires et secondaires de langue française » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2022a). Par ailleurs, le Consortium Centre Jules-Léger « gère une école provinciale et une école d'application de langue française destinées aux personnes sourdes, aveugles, sourdes et aveugles, ou ayant de graves difficultés d'apprentissage » Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2022a). En contrepartie, l'éducation de

la population anglophone s'appuie sur soixante (60) conseils scolaires de langue anglaise dont vingt-neuf (29) conseils catholiques et trente et un (31) conseils publics (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2021a). À part sa mission de sauvegarder la langue et la culture françaises, l'école de la minorité linguistique doit aussi montrer sa pertinence en ce qui a trait au nombre d'élèves à inscrire chaque année. C'est en ce sens que ce système est conçu pour accueillir non seulement des élèves dont les parents sont des citoyens canadiens qui ont comme langue le français, mais il répond aussi aux francophones<sup>4</sup> dont des élèves nouveaux arrivants qui ont ou n'ont pas le français comme langue apprise lors de leur fréquentation scolaire sans être leur langue maternelle (Liboy et Patouma, 2021).

Les demandes d'admission des enfants de familles arrivant en Ontario dont les parents ne sont pas titulaires du statut d'ayant droit<sup>5</sup> sont soumises et analysées par les conseils scolaires, via des comités d'admission (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c). L'analyse de ces demandes tient compte des politiques éducatives qui prennent en considération la diversité au sein de la population franco-ontarienne et qui préconisent l'inclusion de tous les apprenants, notamment ceux qui sont des nouveaux arrivants. Ces politiques ont été conçues afin de valoriser la langue française, de favoriser la construction identitaire de l'élève et son appropriation de la culture francophone ainsi que de garantir des principes d'antiracisme et d'équité (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993, 2004, 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c, 2010d, 2010e, 2010f, 2013a, 2013b, 2013c, 2013d, 2014, 2016, 2017, 2021b). Les trois parties suivantes nous informent au sujet de ces politiques.

---

<sup>4</sup> Il est à noter que le 4 juin 2009, le gouvernement de l'Ontario a procédé à l'adoption d'une définition nouvelle et élargie de la population francophone. Cette définition inclusive de la francophonie (DIF) intègre, outre les personnes dont le français est leur langue maternelle, les allophones dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais, mais qui connaissent le français et qui le parlent à la maison (Commissariat aux services en français, 2009).

<sup>5</sup> Un parent (ou tuteur/tutrice) titulaire du statut d'ayant droit est celui qui est un citoyen canadien, réside en Ontario, et répond à au moins un des critères suivants : « sa langue maternelle est le français, c'est-à-dire, sa première langue apprise et encore comprise; il ou elle a reçu son instruction au niveau élémentaire dans une institution scolaire de langue française au Canada ; il ou elle est parent (ou tuteur/tutrice) d'un enfant qui a reçu ou reçoit son instruction, au niveau élémentaire ou secondaire, dans une institution de langue française au Canada » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2022a).

## 1.2 Valoriser la langue française

C'est pour aider la communauté de langue française de l'Ontario et ses institutions éducatives à surmonter les difficultés, notamment celles de l'assimilation graduelle de ses membres, que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004) a élaboré une *Politique d'aménagement linguistique*. Définie comme étant « un ensemble de mesures destinées à favoriser et à valoriser l'emploi d'une langue dans tous les domaines d'activité d'une société » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 10), cette politique vise la promotion de l'utilisation du français, l'amélioration de la qualité de cette langue et l'extension de son usage dans toutes les sphères d'activités qui ont cours au sein des écoles de langue française de l'Ontario. D'une part, elle permet « aux institutions éducatives d'accroître leurs capacités à créer les conditions d'enseignement et d'apprentissage qui favorisent la transmission de la langue et de la culture françaises pour assurer la réussite scolaire de tous les élèves » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004, p. 2). D'autre part, elle contribue à l'application de la *Loi sur l'éducation* (Gouvernement de l'Ontario, 2022a) dans le respect de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* (Gouvernement du Canada, 2022) en matière d'instruction dans la langue de la minorité francophone au Canada.

Constituée de cinq axes d'intervention : 1) l'apprentissage, 2) la construction identitaire, 3) le leadership participatif, 4) l'engagement, 5) la vitalité institutionnelle, cette politique d'aménagement linguistique participe au développement durable de la communauté scolaire de langue française par des interventions ciblées et planifiées. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004), l'axe de l'apprentissage réfère à « l'appropriation des savoirs et du choix de carrière » (p. 34). L'axe de la construction identitaire renvoie « aux interventions centrées sur l'appropriation de la culture » et sur l'affirmation identitaire (p. 49). L'axe du leadership participatif se rapporte au « développement des capacités de l'école à assurer l'intégration d'une perspective d'apprentissage qui s'harmonise à la construction de l'identité francophone » (p. 56). L'axe de l'engagement fait référence à l'établissement de partenariats avec les parents et la communauté francophone. Enfin, l'axe de la vitalité institutionnelle renvoie à « une vision partagée par l'ensemble de la communauté francophone et les gestionnaires du milieu éducatif » en ce qui concerne « le choix de modèles d'organisation scolaire et de programmation qui permettront de répondre effectivement aux divers besoins et aux attentes de la communauté francophone » (p. 74).

Dans son ensemble, l'énoncé de politique d'aménagement linguistique fait la promotion d'une « francophonie contemporaine dans une perspective interculturelle » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 5) en invitant tous les intervenants du système d'éducation de langue française à prendre en compte la diversité ethnoculturelle et linguistique de la population scolaire. Cette politique insiste, entre autres, sur la nécessité de clarifier « des dispositions de plusieurs lois, règlements, et de certains programmes-cadres du curriculum de l'Ontario, dont les programmes d'actualisation linguistique en français (ALF), d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) et d'anglais pour débutants (APD) » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 5). Elle incite également les directions à spécifier les procédures d'admission, d'accueil et d'accompagnement pour que tous les élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario reçoivent l'encadrement nécessaire pour favoriser leur inclusion non seulement à l'école, mais aussi dans leur communauté d'accueil. Ces dispositions revêtent d'autant plus d'importance qu'elles font référence aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants afin de faciliter leur inclusion dans le système scolaire. Elles appuient la transition des élèves arrivant sur le sol canadien et font partie de nos préoccupations de recherche, car le phénomène d'inclusion est récent dans ce contexte linguistique. Il a fallu que les francophones de cette province unissent leur force et revendiquent le droit d'offrir une éducation en langue française pour pouvoir bâtir des écoles qui rejoignent leur désir d'assurer la pérennité de leur langue et de leur culture. C'est ainsi que des écoles élémentaires ont vu le jour, puis, vers la fin des années 1960, des écoles secondaires ont été instituées (Gervais, 1995).

Comme nous l'avons mentionné, les flux migratoires des trois dernières décennies se sont accentués et ont dorénavant des incidences sur la pérennité de la francophonie ontarienne. Les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants revêtent donc une grande importance dans ce contexte pour non seulement contribuer à l'admission et à l'accueil de ces élèves, mais aussi les accompagner au cours de leur parcours d'études et devenir garant de leur éducation.

### *1.2.1 Admission, accueil et accompagnement*

En ce qui a trait à l'admission, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a) définit ce terme comme étant un « processus par lequel l'enfant de parents non ayants droit peut être admis à l'école de langue française » (p. 11). La directive qui concerne celle-ci dans le parcours d'études

des élèves, qu'ils soient nouveaux arrivants ou non, affirme l'importance de mettre en place des procédures qui permettent au comité d'admission d'agir promptement dans l'étude des dossiers, entre autres, lorsqu'il est question de cas d'exception. Cette directive souligne aussi la nécessité que l'information soit diffusée clairement et explicitement au personnel enseignant et administratif afin que la plus grande transparence possible facilite la compréhension des parents en ce qui a trait aux démarches à effectuer lors de la demande d'admission de leurs enfants. Elle interpelle une rigueur et une constance dans l'application des procédures ainsi qu'une adaptation aux milieux sociaux où se trouvent les établissements scolaires. Cette directive s'avère d'autant plus bénéfique dans le cas d'élèves nouveaux arrivants, qu'il peut être ardu pour des parents immigrants de suivre des règles et des rouages administratifs qu'ils ne connaissent pas ou très peu pour que leurs enfants se retrouvent rapidement admis à un système scolaire. Immigrer sollicite une grande capacité d'adaptation, surtout lorsque la maîtrise du français ou de l'anglais n'est pas acquise. Entre alors en compte la nécessité de recourir à des interprètes, ce qui fait partie de mesures prévues dans l'appui à leur offrir au cours des procédures d'admission, puis de l'accueil de leurs enfants.

Une fois les procédures d'admission entamées, l'accueil fait référence à « l'ensemble des pratiques mises en œuvre par la communauté scolaire afin de permettre à tout nouvel élève et à sa famille de se sentir membre et partenaire privilégié de l'école de langue française, dans un climat de confiance et de compréhension » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 12). Pour mettre en œuvre la directive qui touche cette étape ainsi que celle de l'accompagnement, les conseils scolaires de langue française tendent à créer un climat de confiance et de compréhension pour favoriser l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants et de leurs familles, afin de développer un sens d'appartenance à la communauté de l'école et la communauté francophone élargie. À cet effet, l'ensemble du personnel scolaire joue un rôle essentiel dans la qualité de l'accueil (UNESCO, 2008). Par exemple, il importe d'être à l'écoute des besoins des élèves nouveaux arrivants, de se rendre disponible pour eux et de se montrer chaleureux. Pour rendre explicites les démarches à effectuer, « les conseils scolaires élaborent et actualisent un protocole d'accueil à mettre en œuvre dans les écoles à l'intention des élèves et de leurs familles » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 12)

S'ensuit un accompagnement défini comme « l'appui soutenu offert à l'élève tout au long de son cheminement scolaire afin de favoriser l'acquisition des connaissances et compétences essentielles à son actualisation linguistique, sociale et culturelle et de faciliter sa transition vers les

études postsecondaires et le marché du travail » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 15). La première des deux directives qui concerne cette étape très importante insiste sur la nécessité « que les écoles élémentaires et secondaires offrent au besoin le programme d'actualisation linguistique en français (ALF), le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) et le programme d'anglais pour débutants (APD) » (p. 4) afin de répondre adéquatement aux besoins de formation des élèves, entre autres, en ce qui touche la francisation et la valorisation de la langue française. Comme les élèves nouveaux arrivants font face à des enjeux d'adaptation et d'acquisition de la langue d'enseignement, il est important que l'établissement scolaire francophone porte une attention spéciale à leurs besoins langagiers spécifiques. Dans cette optique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a) précise que sans un accompagnement approprié, les élèves, qui ont des parcours scolaires parfois interrompus et une faible maîtrise de la langue du pays d'accueil (l'anglais et le français dans le cas de l'Ontario), ont plus de risque de ne pas s'intégrer au système scolaire de la francophonie ontarienne, s'ils ne bénéficient pas d'un suivi dans leurs parcours d'apprentissage. Le deuxième des principes de l'accompagnement met en évidence l'importance pour les conseils scolaires de veiller « à ce que leur personnel enseignant reçoive une formation adéquate permettant de comprendre les réalités des écoles de langue française en Ontario » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 4). L'éducation que reçoit les élèves est donc conçue comme étant tributaire de la qualité de la formation du personnel enseignant.

Ces diverses directives impliquent donc la responsabilité d'offrir des contenus académiques et de voir à se doter des ressources nécessaires pour répondre aux besoins des élèves nouvellement arrivés lors des étapes d'admission, d'accueil et d'accompagnement. Elles mettent aussi de l'avant le professionnalisme de l'enseignement en soulignant l'importance de se doter d'une formation adéquate pour accompagner l'élève dans son cheminement cognitif, affectif, psychologique, social et culturel. Cependant, tout ne va pas toujours de soi et en reconnaissant le bien-fondé de ces directives, Farmer et Labrie (2008) font observer que ce ne sont pas tous les membres de la profession qui déploient la même qualité d'effort pour faciliter la collaboration entre le personnel scolaire et les familles. Ces auteurs soulignent l'importance d'éviter que se glissent des disparités marquées entre des conseils scolaires d'une même région, des écoles d'une même ville, voire des classes d'une même école.

En outre, plusieurs études soulignent le manque de ressources et de préparation des enseignants en contexte de diversité (Farmer et Labrie, 2008; Gérin-Lajoie, 2020; Jacquet, 2007; Robineau, 2010). Il arrive que les réalités prémigratoires des élèves et leur situation dans la société d'accueil ne soient pas prises suffisamment en considération (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008), ce qui se répercute sur les services offerts à l'élève lors de son inclusion dans le système scolaire. Puisque les écoles de langue française de l'Ontario ont la responsabilité de pourvoir aux besoins de francisation des élèves qui ne peuvent suivre immédiatement le programme d'études régulier en français, elles sont tenues de mettre en œuvre des programmes qui favorisent leur inclusion au programme d'études régulier. Le programme d'*Actualisation linguistique en français* (ALF) et le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a, 2010b, 2010e, 2010f) répondent à ces exigences. Nous nous intéressons particulièrement à ces deux programmes et les décrivons plus spécifiquement dans la section suivante, car ils jouent un rôle d'une grande importance dans les étapes charnières de l'accueil et de l'accompagnement dont nous venons de parler, entre autres, en ce qui a trait aux pratiques éducatives qui appuient l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants.

### *1.2.2 Programmes d'actualisation linguistique et d'appui aux nouveaux arrivants*

C'est dans le contexte de la diversité linguistique et culturelle de la population scolaire francophone que le programme d'*Actualisation linguistique en français* (ALF) trouve sa raison d'être. Comme nous l'avons mentionné précédemment, il concourt à développer chez l'élève des compétences langagières en français pour s'inscrire ultérieurement aux cours du programme d'études ordinaire. La population scolaire qu'il cible comprend, entre autres « des élèves issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a, p. 3). Il s'adresse aussi à des élèves qui n'ont pas un niveau de compétences langagières en français suffisant et qui ont besoin d'un accompagnement pour maximiser leurs possibilités de réussite. Ce programme comprend trois domaines : la communication orale, la lecture et l'écriture. Chacun de ces domaines est constitué de deux aspects : l'acquisition de la langue et l'appropriation de la culture. C'est en ce sens que l'élève acquiert « un bagage de référents culturels de la francophonie » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a, p. 7), ce qui inclut des référents culturels dont ceux relatifs à la culture francophone en Ontario.

Dans un même ordre d'idées, le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) vise à répondre aux besoins de scolarisation des « élèves qui arrivent chaque année de l'étranger et récemment installés en Ontario qui ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada et en Ontario français » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010e, p. 9). En fait, il appert essentiel d'offrir un soutien de scolarisation spécifique à certains élèves nouveaux arrivants afin de les aider à se familiariser avec leur nouveau milieu, à s'intégrer à la société et à la culture canadiennes et à combler, si nécessaire, des retards en communication orale, en lecture et en écriture, selon leur lieu de provenance et leur parcours migratoire. Dans cette optique, ce programme constitue un appui tangible pour ces élèves qui ont besoin de temps et de pratiques éducatives adaptées pour développer non seulement des compétences langagières, mais aussi s'adapter à leur nouvelle réalité linguistique, culturelle et scolaire, et ce, selon leur état physique, psychologique et social lors de leur arrivée et au cours des années qui suivent. Ce programme est centré sur quatre matières : français, mathématiques, études sociales, sciences et technologie. Le degré d'accompagnement de l'élève dépend du niveau des besoins de celui-ci (très grand besoin, grand besoin, besoin modéré). Pour déterminer ce niveau, il s'avère nécessaire de préciser le profil de l'élève, entre autres, en vérifiant ses antécédents scolaires lors de l'entrevue d'accueil ou le cas échéant, par un test diagnostique en français et en mathématiques (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010e). Selon ce qui en résulte, l'école lui offre un accompagnement qui est adapté à son parcours scolaire ainsi que des modalités qui lui permettent de cheminer tant socialement qu'académiquement.

En termes de continuité, l'école de langue française étant un lieu d'affirmation francophone, le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) met l'accent sur deux grands axes : l'axe d'apprentissage et l'axe de la construction identitaire. D'une part, l'axe d'apprentissage réfère à l'appropriation des savoirs (savoir lire, savoir écrire, savoir exercer sa pensée critique, etc.) et au choix de carrière. D'autre part, l'axe de la construction identitaire concerne l'appropriation de la culture francophone et le développement de l'identité francophone (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010e). En ce sens, les enseignants ont pour mandat de créer des activités d'apprentissage permettant à l'élève d'affirmer son identité comme francophone tout en se familiarisant à la culture nord-américaine dans laquelle se situe l'Ontario. Pour bien remplir cette tâche, ils ont recours à l'approche culturelle de l'enseignement qui permet

à l'apprenant d'être « en contact avec la culture francophone tout au long de ses études » et d'avoir une participation active à cette culture (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010e, p. 5).

Bien que la recherche scientifique montre que la plupart des élèves des écoles de langue française soient bilingues, voire plurilingues, les deux programmes que nous venons de présenter ont comme prérogative la valorisation de la langue et de la culture française. Cependant, comme le font remarquer Fleuret et al. (2018), dans ces deux programmes, « les pratiques translangagières ne sont pas ouvertement privilégiées » (p. 262). Leur analyse met également en évidence la difficulté de promouvoir la francophonie en contexte de minorité linguistique lorsqu'il est question d'inclusion de nouveaux arrivants sur le territoire ontarien majoritairement anglophone. De plus, concevoir l'appropriation de la culture française, voire franco-ontarienne, tout en respectant l'apport de la diversité, est loin d'être simple. D'une part, il est à se demander ce que connaissent *a priori* de cette culture des élèves nouvellement inscrits dans les écoles de langue française ontarienne et, d'autre part, par quels moyens ou expériences il leur devient possible de se l'approprier. Comme nous le verrons dans la prochaine section, le mandat de l'école de langue française vise également à garantir des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle.

### **1.3 Garantir des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle**

Pour justifier la pertinence d'énoncer des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario affirme dès 1993 que « certaines pratiques et politiques que l'on retrouve dans le système scolaire ont des effets racistes, même si ce n'est pas intentionnel » (p. 5). Ces dernières s'avèrent injustifiées, car elles peuvent être nuisibles, notamment pour des élèves appartenant aux minorités ethnoculturelles et raciales. En fait, lorsque les expériences, les valeurs, les besoins et les points de vue de ces élèves ne sont pas pris en compte, cela peut conduire à une faible estime de soi, un taux de décrochage élevé, un placement dans des programmes formation inappropriée et de faibles ambitions de carrière, et avoir une incidence sur la réussite et le bien-être de l'élève (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993). C'est pourquoi, il s'avère essentiel de contrer ces pratiques discriminatoires et les préjugés qui en découlent, de mettre en œuvre des pratiques qui favorisent l'équité et l'éducation inclusive et d'élaborer une politique qui appuie ces pratiques afin d'agir ensemble pour garantir des principes d'antiracisme dans le système scolaire ontarien dont celui des écoles de langue française de l'Ontario.

### 1.3.1 Contrer des pratiques discriminatoires et des préjugés

En vue de contrer les pratiques discriminatoires et les préjugés, le gouvernement de l'Ontario diffuse dès 1993 un document intitulé *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*, qui met l'accent sur l'épanouissement des élèves, l'acquisition des connaissances et l'élimination du racisme dans les écoles. Pour ce faire, les conseils scolaires ont dorénavant la responsabilité d'élaborer et de mettre en œuvre des directives en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle pour permettre à tous les élèves d'avoir accès à une éducation de qualité et favoriser ainsi leur réussite scolaire. Ces directives ont comme visée de combattre les injustices et les obstacles systémiques auxquels sont confrontés les élèves, et de recourir à des méthodes favorisant l'équité d'emploi au personnel, et ce, indépendamment de l'origine raciale ou ethnoculturelle. Ces lignes directrices tendent également à modifier les pratiques et les comportements individuels qui sont de nature raciste en contrant la discrimination systémique, qui a lieu « lorsque les pratiques, politiques et structures collectives en apparence neutres excluent (volontairement ou non) certaines catégories ou refusent un traitement équitable à tous les gens » (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993, p. 5). Il importe donc d'encourager la collaboration de tous les intervenants scolaires concernés qu'il s'agisse du personnel enseignant, de direction d'école ou de soutien, ainsi que des parents, des élèves et de la communauté dans son ensemble. Tel que le précise le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993) : « le succès de la mise en œuvre des politiques en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle des conseils scolaires repose sur l'engagement, la coordination et la coopération à chaque échelon du système » (p. 19). Cette prémisse se veut un coup d'envoi qui préconise d'instaurer pour tous un climat propice à l'apprentissage au sein même de l'école, quels que soient les origines, les capacités et les statuts sociaux.

Selon Potvin et Carr (2008), cet effort de concertation préconisée dans cette politique en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle a des retombées importantes lors de son lancement. Compte tenu de sa visée de transformer les structures institutionnelles fondées sur l'eurocentrisme, cette politique était considérée comme novatrice à l'époque. Cependant, l'élection du gouvernement provincial conservateur de Mike Harris en 1995 met en suspens cette lancée et minimise l'impact du leadership en matière d'antiracisme. L'implantation des politiques d'antiracisme dans les milieux scolaires s'en voit retardée dû au manque de soutien des personnes

désignées comme responsables (Carr, 2006). Toutefois, comme le besoin de contrer le racisme se fait pressant, certaines mesures d'accueil et d'accompagnement sont mises en place (Potvin et Carr, 2008). Elles ne sont cependant pas obligatoires, n'exigent pas de ressources humaines et financières supplémentaires et n'ont pas de leadership explicitement identifié. Ce manque de balises n'incite pas à une action concertée pour rendre plus visible ce qui se déploie ou non en ce sens dans les écoles. D'où découle l'importance de l'élaboration de documents subséquents qui visent à donner des pistes afin de favoriser la mise en œuvre de pratiques d'équité et d'inclusion dans l'ensemble des écoles de langue française ontarienne.

### *1.3.2 Mettre en œuvre des pratiques d'équité et d'éducation inclusive*

Pour donner suite aux lignes directrices émises en 1993, le ministère de l'Éducation de l'Ontario édite en 2009 un document intitulé *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* dans lequel il élargit le mandat d'équité et d'inclusion révolu aux contextes scolaires en faisant valoir l'importance d'inclure d'autres formes de discrimination. Il y fait ainsi la promotion de l'éducation inclusive afin d'améliorer le rendement des élèves dans le contexte du racisme, de l'homophobie, de la violence sexiste qui sont encore présents dans les écoles (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c). Partageant avec l'éducation antiraciste des objectifs de lutte contre les inégalités et l'exclusion (Potvin et Larochelle-Audet, 2016), les propos de ce document mettent en perspective que l'équité joue un rôle déterminant dans l'instauration d'une éducation de haute qualité et dans le développement de sociétés plus inclusives (UNESCO, 2008). C'est pourquoi, l'ensemble des intervenants scolaires sont considérés comme des acteurs ayant comme mission de contribuer à la réussite de tous les élèves, notamment ceux nouveaux arrivants, de familles à faibles revenus ainsi que ceux en difficulté d'apprentissage qui font partie des groupes susceptibles d'avoir un faible rendement scolaire (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c). L'équité et l'éducation inclusive sont donc mises de l'avant pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

Partant du postulat que les apprenants qui se sentent accueillis et acceptés dans leur milieu scolaire ont une plus grande chance de réussir leurs études que ceux qui ne le sont pas, il s'avère nécessaire d'éliminer les obstacles à l'inclusion et de créer un milieu scolaire respectueux, sécuritaire et ouvert. Dans cette optique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c) a pour vision d'établir un système d'éducation inclusif dans lequel « tous les élèves, les parents et autres

membres du milieu scolaire se sentent acceptés et respectés; chaque élève est épaulé et motivé à réussir dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé » (p. 10). Pour ce faire, les conseils scolaires et les écoles ont comme mandat d'instaurer un climat de sécurité et d'inclusion où tout le monde se sent à l'aise et accepté. C'est ainsi que le document intitulé *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* promeut le multiculturalisme, la diversité et les droits fondamentaux de la personne comme valeurs fondamentales de la société ontarienne. Cette stratégie réitère l'importance d'éliminer les préjugés et les barrières systémiques afin de favoriser la réussite et le bien-être des élèves. Comme l'indiquent Connelly et Farmer (2020) : « l'école se voit alors accorder un rôle 'réparateur' quant à l'inégalité des chances des élèves devant les promesses d'un système d'éducation pour tous » (p. 187). S'ensuit la nécessité d'élaborer une politique favorisant la mise en œuvre de ces pratiques d'équité et d'éducation inclusive en contexte scolaire.

### *1.3.3 Élaborer une politique d'équité et d'éducation inclusive*

Pour donner suite et appuyer les pratiques éducatives favorisant l'éducation inclusive, paraît en 2013 la note n°119 *Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013d), selon laquelle il incombe aux conseils scolaires non seulement la responsabilité d'assurer l'élaboration et la mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive, mais également d'assurer que des dimensions de la diversité, telles l'identité sexuelle, l'identité fondée sur le genre et l'expression de l'identité sexuelle, soient reconnues au sein de contextes scolaires, et ce, en conformité au *Code des droits de la personne* (Gouvernement de l'Ontario, 2023). C'est ainsi que les acteurs scolaires quels qu'ils soient ont à tenir compte des motifs de discrimination telle que la discrimination fondée sur la couleur, l'ascendance, le lieu d'origine, la citoyenneté, l'origine ethnique, un handicap, la religion, le sexe, l'orientation sexuelle, l'âge et le statut socioéconomique. Ils ont également à prendre en compte « des problèmes connexes, tels que la discrimination causée par le recoupement de plusieurs motifs, qui peuvent être un obstacle systémique à l'apprentissage des élèves » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013d).

Dans cette note, il est aussi question de la nécessité que le personnel du conseil scolaire reflète la diversité de la communauté afin que les élèves, les parents et les membres de la communauté se sentent représentés. Les propos qui y sont tenus accentuent également le bien-

fondé de privilégier des programmes d'études, des pratiques d'évaluation inclusives et des stratégies d'enseignement efficaces, qui témoignent de la variété des besoins et des cheminements de chaque élève. Dans cette optique, les conseils scolaires ont intérêt à inclure des approches pédagogiques qui favorisent la réussite des élèves et la réduction des écarts de rendement. Ces stratégies font, entre autres, référence à la révision des ressources et des pratiques d'enseignement et d'évaluation afin d'identifier et d'éliminer les préjugés, les stéréotypes et les obstacles systémiques. À titre illustratif, les écoles pourraient recourir à la conception universelle de l'apprentissage et à la pédagogie différenciée qui prennent en considération les antécédents et le vécu des élèves afin de répondre à leurs besoins en matière d'apprentissage. L'instauration d'un *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010e) fait aussi partie de mesures suggérées.

C'est dans la lignée d'élaboration de cette politique que s'inscrit le document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*, selon lequel « plusieurs facteurs peuvent se recouper et générer des obstacles supplémentaires pour certains élèves. Ces obstacles et ces préjugés, qu'ils soient manifestes ou subtils, intentionnels ou non doivent être cernés et abordés » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 6). Ce document met en perspective que, malgré les efforts déployés, se trouvent encore au sein des systèmes éducatifs des inégalités qui conduisent à l'exclusion d'élèves appartenant à certains groupes vulnérables. Comme le soulignent Borri-Anadon, Audet et Lemaire (2021), plusieurs mécanismes systémiques de la culture scolaire peuvent favoriser la discrimination institutionnelle tant envers les élèves nouveaux arrivants qu'envers ceux qui sont racisés. Selon ces auteures, en dépit des efforts du Ministère, les préjugés discriminatoires et les obstacles systémiques ne cessent d'être un véritable problème. Les minorités visibles font face à un préjugé racial qui « est si notoire et incontestable que son existence doit être traitée comme un fait social » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 13). Par conséquent, il est important de redoubler d'efforts afin d'identifier et d'éliminer les préjugés discriminatoires et les dynamiques de pouvoir qui pourraient limiter l'apprentissage et la réussite des élèves, entre autres, ceux nouveaux arrivants. C'est en ce sens que transparaît l'importance de se concerter pour élaborer un plan d'action.

#### 1.3.4 Agir ensemble pour accroître l'équité et l'éducation inclusive

Dans un environnement social dans lequel l'immigration est de plus en plus présente, il devient non seulement nécessaire, mais essentiel que les établissements scolaires soient des lieux où les acteurs qui y interviennent valorisent la diversité, où chaque élève peut réussir, et où les meilleures occasions d'apprentissage et le meilleur soutien sont offerts aux apprenants qui risquent de ne pas réussir (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014). C'est en ce sens qu'émane la nécessité de concevoir un *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017). Ce dernier repose sur les objectifs de la stratégie de 2009, à savoir : le leadership collectif et engagé du Ministère, des conseils scolaires et des écoles; les politiques et pratiques d'équité et d'éducation inclusive; la responsabilité et la transparence afin d'accroître l'équité.

Pour atteindre les objectifs du plan d'action ontarien, des mesures visant à éliminer les obstacles systémiques et les pratiques discriminatoires dans les milieux scolaires sont mises en œuvre. Par exemple, il importe d'identifier les comportements pouvant avoir des effets négatifs sur le rendement et le bien-être des élèves, et de recourir à de nouvelles approches contribuant à l'élimination de toutes les formes de discrimination. De plus, pour mettre en œuvre le plan d'action, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017) juge nécessaire de créer le *Secrétariat de l'équité en matière d'éducation*. Celui-ci a pour responsabilité de renforcer la culture de respect de l'équité dans les écoles de l'Ontario. Travaillant de concert avec les partenaires en éducation, ce secrétariat contribue à contrer les obstacles systémiques afin d'améliorer le bien-être et le rendement des élèves, car même si les indicateurs de réussite des élèves se sont améliorés, ces améliorations n'ont pas contribué à des résultats équitables pour tous les élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017). Des études menées dans d'autres contextes sociaux corroborent cette observation en affirmant que les élèves nouveaux arrivants n'ont pas les mêmes chances de réussite et de diplomation que les élèves non immigrants (Magnan et al., 2021; Niyubahwe et al., 2019). De plus, non seulement les écarts en matière de rendement perdurent, mais il y a toujours un manque d'intégration de la part de certains élèves qui réussissent bien leurs études. À ce sujet, Steinbach et Grenier (2013) remarquent que les élèves nouveaux arrivants ont la volonté de s'intégrer dans le milieu scolaire et veulent établir des liens d'amitié avec leurs pairs du pays d'accueil, mais que ces derniers ne leur laissent pas toujours de place.

L'identification de quatre champs contribue également dans ce plan d'action à guider les principales initiatives : 1) les pratiques à l'école et en salle de classe; 2) les pratiques en matière de leadership, de gouvernance et de ressources humaines; 3) la collecte de données, l'intégration et la production de rapports; 4) le changement de la culture organisationnelle (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017). Premièrement, il s'avère important que les pratiques à l'école et en salle de classe tiennent compte de la diversité des élèves et du personnel. Elles doivent aussi être sensibles à la culture dans son sens large, c'est-à-dire que l'apprentissage est intimement lié au milieu d'origine, à la langue et à l'identité sociale ou culturelle. Deuxièmement, il va sans dire que dans une visée d'équité et d'inclusion, les leaders scolaires, le personnel enseignant et les travailleurs en éducation favorisent un sentiment d'appartenance chez les élèves et stimulent l'innovation dans le milieu scolaire ainsi que la diversité parmi les leaders du système, en ce qui a trait aux pratiques en matière de leadership, de gouvernance et de ressources humaines. À cet effet, selon Niyubahwe et al. (2019), le manque d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle constitue l'un des facteurs qui nuit à la réussite et à la persévérance des élèves nouveaux arrivants. Troisièmement, la collecte et l'analyse des données peuvent aider le Ministère, les conseils scolaires et les écoles à identifier les obstacles systémiques qui empêchent les élèves de réussir. Elles peuvent également susciter une prise de décision éclairée pour répondre aux besoins des élèves qui sont confrontés à des préjugés discriminatoires. Quatrièmement, le changement de la culture organisationnelle exige la mise œuvre de principes d'équité, d'inclusion et le respect des droits de la personne au sein des programmes, des politiques et des pratiques internes. Comme le précise le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017), un système d'éducation équitable et inclusif est une condition *sine qua non* pour permettre à tous les élèves de se sentir en sécurité, inclus et capables de réussir.

En somme, l'ensemble de ces documents tendent à spécifier une politique, des lignes directrices et des mesures pour favoriser des pratiques d'équité et d'éducation inclusive dans le contexte scolaire ontarien. Déployant des efforts pour que celles-ci soient mises en œuvre par le personnel enseignant, le personnel administratif ainsi que l'ensemble des intervenants scolaires, les fondements de ces documents s'inscrivent en concordance avec ce qui est préconisé en matière de lutte contre racisme et la discrimination au Canada (Commission canadienne des droits de la personne, 2023; Gouvernement du Canada, 2023; UNESCO, 2022). D'une part, les énoncés de ces documents affirment que « la diversité et l'inclusion constituent les pierres angulaires de

l'identité canadienne », mais qu'il y a encore d'importants enjeux en matière de racisme et de discrimination systémiques (Gouvernement du Canada, 2021, p. 2). Par exemple, tel que mentionné dans le *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2017), les structures, les politiques, les programmes et les pratiques peuvent de façon non intentionnelle porter des préjudices particuliers à certains élèves, notamment les élèves racialisés, les élèves en situation de pauvreté, les élèves autochtones les nouveaux arrivants au Canada ... » (p. 14). D'autre part, les trois principes directeurs suivants ressortent comme priorité pour contrer le racisme et la discrimination : 1) faire preuve de leadership fédéral, 2) habiliter les collectivités et 3) sensibiliser les gens et changer les attitudes (Gouvernement du Canada, 2021). Pour ce faire, les différents paliers gouvernementaux reconnaissent leur responsabilité fédérale et provinciale et soulignent que l'inclusion, l'équité et la justice sociale constituent des objectifs fondamentaux du système éducatif. Il va sans dire que le respect de ces trois principes exige un ensemble de changements, qui ne peuvent advenir sans que l'école soit une institution d'accueil où est dorénavant mise en scène l'altérité (Sarot et Moro, 2016). Dans cette perspective, encore faut-il tenir compte d'enjeux qui touchent les élèves nouveaux arrivants, la collaboration avec leurs parents et l'ensemble des acteurs scolaires et sociaux œuvrant en contexte de diversité. C'est pourquoi nous abordons ces enjeux dans la prochaine partie avant de préciser nos questions de recherche.

#### **1.4 Enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants**

Comme nous en avons fait part en décrivant le contexte de l'école de langue française de l'Ontario et du mandat qui lui revient, préconiser et mettre en œuvre des pratiques éducatives qui valorisent la langue française et garantissent des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle constituent toujours une préoccupation de l'heure, et ce, pour tous les acteurs scolaires et sociaux qui interagissent auprès de ces enfants et adolescents nouvellement venus. Tel que le mentionne le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010e), les parcours migratoires de ces élèves sont singuliers :

...certains élèves nouveaux arrivants sont arrivés au Canada avec leur famille sur une base volontaire et par le processus habituel d'immigration. D'autres sont arrivés dans la foulée de situations d'urgence et ont dû quitter leur pays en catastrophe pour séjourner temporairement dans d'autres pays avant d'arriver en Ontario ou ailleurs au Canada. Certains enfants peuvent avoir été séparés de leur famille, avoir vécu la guerre ou les camps de réfugiés ou encore, avoir subi des expériences traumatisantes. (p. 9)

Les enjeux qui relèvent de ces différents parcours sont idéalement pris en compte lors de la mise en œuvre de pratiques éducatives et c'est en ce sens que la présente recherche s'y intéresse en tant qu'objet d'étude. En concordance avec la manière dont nous définissons ce concept de pratiques éducatives dans le deuxième chapitre, celles-ci ne ciblent pas uniquement ce qui se passe en salle de classe, mais s'inscrivent de manière systémique en tenant compte de la singularité du parcours de l'élève et de ses besoins. Elles concernent, par exemple, les interventions accomplies par le personnel scolaire, administratif et communautaire ainsi que celles qui s'exercent auprès des parents de l'élève ou par ces derniers auprès de celui-ci. C'est dans cette ordre d'idées que nous faisons tout d'abord référence dans les paragraphes qui suivent aux enjeux qui touchent les élèves nouveaux arrivants. Par la suite, nous exposons des enjeux qui concernent les parents de ces élèves en faisant valoir l'importance d'établir une collaboration avec eux. Puis, nous mettons en perspective des enjeux relatifs au personnel enseignant œuvrant auprès d'élèves nouveaux arrivants en contexte de diversité.

#### *1.4.1 Enjeux relatifs aux élèves nouveaux arrivants*

Selon les enquêtes internationales, il existe une disparité entre les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration et ceux des élèves des pays d'accueil (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015). En ce sens, les élèves immigrants sont même plus à risque d'abandon et d'échec scolaires (McAndrew et Bakhshaei, 2016). Leurs conditions de réussite peuvent être affectées entre autres, par l'âge à l'entrée dans le système scolaire du pays d'accueil, le degré de maîtrise de la langue de scolarisation et la situation socio-économique. Par exemple, McAndrew et Ledent (2008) observent que les élèves nouveaux arrivants qui entrent dans le système scolaire au préscolaire ou au primaire ont un cheminement scolaire semblable à celui de leurs camarades non immigrants, tandis que ceux qui intègrent le système scolaire au secondaire ont plus de difficulté à réussir sur le plan scolaire. Corak (2011) fait remarquer que les enfants qui arrivent au Canada après l'âge de neuf ans risquent davantage d'abandonner leurs études avant la fin du secondaire. L'accueil et l'accompagnement des élèves nouveaux arrivants lors de leur entrée dans le système scolaire constituent donc en ce sens des étapes cruciales qui peuvent avoir des incidences sur leur adaptation et leur inclusion, voire leur réussite scolaire.

La connaissance préalable qu'a l'élève de la langue française constitue également un enjeu dont il importe de tenir compte. Contrairement à leurs pairs natifs, les élèves nouveaux arrivants

font face à des obstacles linguistiques, vu que la langue de scolarisation est souvent une langue seconde pour ces derniers (Sarot et Morot, 2016). Bon nombre d'entre eux ne parlent pas le français lors de leur entrée à l'école et ils n'ont pas la chance de pratiquer cette langue à la maison puisque les familles immigrantes qui n'ont pas le français comme langue maternelle parlent d'autres langues ou anglais à la maison (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Force est donc d'observer que le taux de diplomation des élèves ayant le français comme langue maternelle ou langue d'usage est nettement inférieur à celui des élèves dont le français n'est ni la langue maternelle ni la langue d'usage (McAndrew et Bakhshaei, 2016). Comme le précisent Kanouté, Lavoie et al. (2016), « personne, ni le personnel scolaire, ni les intervenants communautaires ne minimise l'enjeu de la maîtrise du français » (p. 148). Selon McAndrew et al. (2009), le manque de maîtrise de la langue de scolarisation peut conduire à des retards scolaires ou à de faibles résultats dans certaines matières, notamment celles à forte composante linguistique et culturelle. De plus, s'ajoute à cet enjeu de la maîtrise du français, celui de l'apprentissage de la langue anglaise qui fait socialement partie du quotidien dans un contexte linguistique dans lequel l'anglais est la langue parlée de la majorité des locuteurs des communautés. La maîtrise de la langue anglaise s'avère donc essentielle pour les élèves nouveaux arrivants afin qu'ils puissent fonctionner de manière autonome dans le contexte ontarien et avoir accès au marché du travail une fois devenus adultes.

Les conditions socioéconomiques des parents peuvent également jouer en faveur ou défaveur de la réussite scolaire des élèves. Doudin et al. (2009) indiquent qu'il y a une corrélation entre les difficultés rencontrées à l'école et certains facteurs extrascolaires, particulièrement ceux associés aux parents (niveau d'instruction, situation socio-économique, degré d'intégration dans la société d'accueil). Les parents sous-scolarisés ont de la difficulté à accompagner efficacement leurs enfants dans leurs études (Vatz Laaroussi et al., 2008). Selon les recherches, le taux d'échec est plus élevé dans les milieux défavorisés que dans les milieux aisés (Cornolly et al., 2000, cités dans Lafortune, 2014). En dépit de leur niveau de scolarisation avancé, certains immigrants ont de la difficulté à s'intégrer sur le marché du travail. Boudarbat et Grenier (2014) notent que « les immigrants sont surreprésentés parmi les travailleurs pauvres titulaires d'un diplôme universitaire. La protection qu'offre la scolarité contre le risque de faible revenu est donc moins bonne pour les immigrants que pour les natifs » (p. 177). Arrivées au pays d'accueil, il est donc possible que les familles immigrantes soient confrontées au phénomène de déclassement social bien que leur capital humain soit élevé (Kanouté, Gosselin-Gagné et al., 2016). Force est de reconnaître que ces

conditions peuvent jouer en faveur ou en défaveur de la possibilité d'établir une collaboration avec les parents nouveaux arrivants et qu'il importe de prendre en compte cet enjeu qui les concerne, ce dont nous traitons dans la prochaine section.

#### *1.4.2 Enjeux relatifs aux parents d'élèves nouveaux arrivants*

En tant que premiers éducateurs de leurs enfants, les parents assument un rôle fondamental dans le développement et les résultats scolaires de ces derniers. En ce sens, la stratégie d'inclusion prônée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c) encourage la participation des parents auprès de leur conseil scolaire et de leur école afin d'aider à l'apprentissage et à la réussite scolaire des élèves. Pour sa part, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d) souligne que le partenariat entre l'école et les parents contribue à améliorer le rendement scolaire des élèves, à réduire l'absentéisme, à adopter un comportement positif chez l'élève et à favoriser la confiance des parents envers le système scolaire. En travaillant de concert, les parents et le personnel de l'école peuvent répondre aux besoins des enfants et des adolescents pour favoriser leur bien-être et leur réussite scolaire. La recherche scientifique indique que la collaboration école-famille aide à soutenir la préparation des élèves dans l'apprentissage des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle (Deslandes, 2019).

En dépit des avantages de la collaboration entre l'école et les familles, plusieurs parents ont de la difficulté à participer activement à l'éducation de leurs enfants et à la vie de leurs écoles, en raison des facteurs tels que le manque de maîtrise du français, leur niveau de scolarité, les attitudes du personnel scolaire, la précarité socioéconomique, le manque d'information à propos du système scolaire ontarien (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010d). Par ailleurs, tous les membres de la profession ne consentent pas la même qualité d'effort pour soutenir la collaboration école-famille (Farmer et Labrie, 2008). Quoique le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d) mette en évidence l'importance d'éliminer les préjugés et les obstacles systémiques afin de soutenir la participation des parents dans les écoles de leurs enfants dans une perspective d'appui à l'apprentissage et à la réussite scolaire des élèves, il reste beaucoup à faire pour identifier et relever les enjeux relatifs à la participation des parents en vue d'aider les élèves à atteindre leur plein potentiel. Comparativement aux parents natifs, certains parents immigrants se sentent moins bien accueillis à l'école et estiment que moins d'attentions sont portées à leurs demandes d'information, particulièrement celles concernant l'évaluation et l'orientation scolaire de leurs

enfants (Lopera, 2017). Selon Sanders (2008), la collaboration école-famille s'avère plus difficile lorsque l'école et les familles ont des visions différentes sur 1) un ensemble de croyances relatives à la responsabilité des écoles, des familles et des enseignants dans le domaine de l'éducation et la socialisation des enfants; 2) leurs origines ethniques, culturelles ou sociales; 3) des expériences personnelles ou éducatives; ou 4) une langue permettant de communiquer ensemble.

La littérature scientifique indique que dans le cadre de la collaboration école-famille, il y a également des enjeux en termes de leadership, de participation, de temps, de communication et de buts visés (Sanders, 2006; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Bouchamma (2009) encourage une collaboration accrue entre l'école et les familles des élèves nouveaux arrivants. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010d) indique qu'une politique de participation des parents doit prendre en compte les antécédents des familles, leurs cultures, leurs champs d'intérêt et leurs façons de percevoir leurs enfants. Pour contrer les enjeux liés à la collaboration école-famille, il importe de mettre l'accent sur l'habileté de l'équipe-école et des partenaires communautaires à faire face à leurs différentes perspectives (Sanders, 2019). Bien que les parents et le personnel de l'école soient des coéducateurs qui contribuent à la réussite scolaire des élèves, leur vision peut donner lieu à des divergences en matière de définition des rôles et des responsabilités de tout un chacun (Liboy et Mulatris, 2016). Alors, il est important de prendre en compte le partage des buts et un engagement conjoint pour respecter les « principes de base d'une collaboration efficace : communication ouverte, prise de décision conjointe et respect de tous » (Deslandes, 2019, p. 5). De plus, quatre facteurs soutiennent la capacité d'une école en termes de développement de partenariats communautaires significatifs : 1) la volonté de renforcer les apprentissages des élèves ; 2) l'appui de la direction d'établissement dans les relations collaboratives; 3) le climat scolaire accueillant et inclusif; 4) la communication sincère et bidirectionnelle avec les potentiels partenaires de la communauté en ce qui a trait à leur niveau et leur type d'implication (Sanders, 2019).

Par ailleurs, l'école communautaire étant axée sur la responsabilité partagée de l'école, de la famille et de la communauté aide à soutenir le développement et la réussite scolaire des élèves (Berg et al., cités dans Deslandes, 2007; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2022b). Les agences de santé et de services sociaux, les organismes travaillant avec les jeunes, les groupes de soutien aux familles, les établissements d'enseignement supérieur, les organismes communautaires, les entreprises et les associations municipales, tous ces acteurs peuvent

contribuer à faciliter les transitions migratoires des membres de ces familles, par exemple, s'ils éprouvent des difficultés de santé physique ou mentale. En assurant le partage de leurs expertises et de leurs ressources, les écoles et les communautés visent à la transformation des écoles traditionnelles en des institutions de partenaires (Deslandes et Rousseau, 2007). Les écoles communautaires accentuent la participation des parents en favorisant la communication entre les différents acteurs scolaires et sociaux qui interagissent avec les élèves et les familles afin de travailler de concert pour favoriser la réussite scolaire et le bien-être des élèves quels qu'ils soient. Il va sans dire que les acteurs scolaires et communautaires qui œuvrent en contexte de diversité sont tenus de prendre en considération ces enjeux que vivent les élèves et leurs parents lorsqu'ils interagissent avec eux.

#### *1.4.3 Enjeux relatifs aux acteurs scolaires*

La littérature révèle que plusieurs acteurs scolaires, dont des membres du personnel enseignant, ont une méconnaissance des politiques éducatives sur la diversité (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). De plus, elle souligne un manque de ressources et une formation à l'enseignement encore inadéquate (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Cepin et Naimi, 2015; Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Valeo, 2008). En effet, le système d'éducation de l'Ontario fait face à un manque de ressources destinées spécifiquement aux apprenants du français. Les centres de ressources des écoles franco-ontariennes ont souvent recours à du matériel publié au Québec et en France, mais ces ressources ne répondent pas à la réalité de l'Ontario (Gérin-Lajoie, 2011). Autrement dit, le manque de ressources pour les élèves en situation d'immigration demeure un enjeu de taille. Comme le notent Fleuret et al. (2018), pour le programme-cadre ALF, c'est le matériel destiné aux locuteurs natifs que les enseignants utilisent en salle de classe, tandis que pour le programme PANA, il y a un manque de ressources destinées spécifiquement aux apprenants du français, qui répondent à la réalité du contexte scolaire minoritaire de l'Ontario (Gérin-Lajoie, 2011).

En ce sens, les enseignants ne sont pas toujours en mesure de répondre aux besoins d'une population scolaire de plus en plus diversifiée aux niveaux linguistique, culturel et ethnique (Farmer et Labrie, 2008; Fleuret et al., 2018; Gérin-Lajoie, 2010, 2020). Robineau (2010) précise qu'« une formation continue à la réalité des nouveaux arrivants serait nécessaire pour améliorer leurs pratiques éducatives de l'équité raciale et ethnoculturelle » (p. 33). Pour sa part,

Bouchamma (2009) met en évidence le manque de connaissances de certains enseignants en ce qui concerne les antécédents scolaires des élèves nouveaux arrivants, ce sur quoi insistent Papazian-Zohrabian et al. (2019), entre autres, afin de mieux comprendre les expériences migratoires vécues par ces élèves. De son côté, Edmond (2008) souligne que le personnel enseignant en milieu minoritaire a souvent reçu une formation qui le prépare à enseigner à des groupes d'élèves relativement homogènes dans une perspective unilingue.

Force est de considérer que les acteurs scolaires font de plus en plus face à des problématiques du fait de la diversité des élèves auxquels ils s'adressent. Par exemple, l'omniprésence de l'anglais dans certaines régions et l'hétérogénéité de la population scolaire (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Fleuret et al.; 2018; Gérin-Lajoie, 2010) peuvent s'avérer déconcertantes en début de carrière ou lorsqu'un manque d'expérience se fait sentir. C'est pourquoi il semble exister un consensus parmi les chercheurs sur l'importance d'offrir à tout le personnel gravitant autour des écoles une formation relative à la diversité en milieu scolaire (Bouchamma, 2009; Gallant et Denis; 2008), afin de répondre aux besoins des élèves ayant des cultures, des langues et des origines différentes (Fleuret et al., 2018; Gérin-Lajoie, 2010).

Il y a aussi des attitudes qui sont mises en jeu de la part des personnes intervenant auprès des élèves nouveaux arrivants, vu qu'elles peuvent favoriser les initiatives inclusives ou, dans certains cas, leur nuire (Bélanger, 2015). Par exemple, si certaines d'entre elles ont une attitude ouverte à l'égard de l'inclusion scolaire, d'autres ont une attitude réticente (Rousseau et Thibodeau, 2011). En ce sens, McAndrew et Bakhshaei (2016) révèlent que certains acteurs scolaires manifestent un manque de compréhension, voire d'intérêt à l'égard des réalités de ces élèves. Ces auteures précisent que des membres du personnel scolaire ont des préjugés envers les élèves des minorités visibles, qui se manifestent parfois à travers des pratiques discriminatoires. Elles observent qu'au sein même des systèmes éducatifs canadiens se trouvent des inégalités qui conduisent à l'exclusion d'élèves appartenant à certains groupes vulnérables. Comme le mentionne Mercier (cité dans Magnan et al., 2021), « les populations immigrées sont souvent soumises aux mêmes mécanismes d'exclusion » que les personnes en situation de handicap (p. 6). Selon Borri-Anadon, Lemaire et Boisvert (2021), plusieurs mécanismes systémiques de la culture scolaire peuvent même favoriser la discrimination institutionnelle tant envers les élèves nouveaux arrivants qu'envers ceux qui sont racisés. Comme nous venons de l'exposer, l'inclusion scolaire exige un

changement d'idéologie. C'est en ce sens que Bergeron et Prud'homme (2018) constatent que la mise en œuvre de pratiques inclusives est liée à des changements dans la manière de penser et d'agir des acteurs.

Restent également à considérer des enjeux comme celui de la santé des familles et de leurs enfants lors de leur arrivée en Ontario, car l'école ne se préoccupe pas uniquement de leur réussite scolaire, mais aussi de leur bien-être. À cet effet, les traumatismes advenus avant leur départ du pays d'origine ainsi qu'au cours de leur trajet peuvent se répercuter sur l'inclusion sociale des élèves nouveaux arrivants ainsi que sur leur capacité d'apprentissage (Beiser et Hou, 2016; Papazian-Zohrabian et al., 2018, 2019, 2020; Papazian-Zohrabian et Mamprin, 2021). Les enjeux relatifs aux pratiques éducatives de ces élèves sont donc multiples. Comprendre comment celles-ci peuvent être adaptées pour considérer les réalités singulières d'élèves nouveaux arrivants s'avère des préoccupations de l'heure, car ces réalités touchent non seulement ces élèves et leurs familles, mais aussi l'ensemble de la communauté scolaire et la société en tant que telle. Les questions que nous énonçons dans la section suivante sont formulées en ce sens.

### **1.5 Objectifs et questions de recherche**

Compte tenu des changements sociaux qui ont cours actuellement en Ontario et, plus spécifiquement dans les écoles de langue française de cette province, notre recherche a comme visée de comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves.

Cette visée se décline par les trois objectifs suivants : 1) comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario; 2) comprendre les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario; 3) comprendre des enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. En concordance avec ces objectifs, nos questions de recherche sont formulées de la manière suivante :

- 1) Comment des pratiques éducatives sont-elles adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?

- 2) Quelles sont les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?
- 3) Quels sont les enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?

## **1.6 Pertinence de la recherche**

Comme c'est en Ontario que se retrouvent en plus grand nombre les francophones vivant en dehors du Québec (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2018), une étude portant sur les pratiques éducatives en matière d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de cette province s'avère d'autant plus pertinente que la pérennité même de cette francophonie minoritaire est devenue tributaire de l'apport de l'immigration à sa démographie. Le nombre d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario est en croissance (Lory et Valois, 2021). La littérature scientifique révèle que « le besoin d'études empiriques qui portent spécifiquement sur l'inclusion et l'équité dans les écoles de la minorité francophone en Ontario est pressant » (Gérin-Lajoie, 2020, p. 178).

D'une part, cette recherche contribuera à la réflexion collective qui a cours actuellement au sujet de l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte scolaire ontarien. Elle permettra, entre autres, de mieux comprendre les pratiques éducatives auxquelles les acteurs scolaires ont recours dans le cadre de l'admission, de l'accueil et de l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants dans le milieu scolaire francophone ontarien. Elle donnera ainsi l'occasion à des enseignants et aux responsables de programmes offerts à ces élèves de mieux connaître ces pratiques. D'autre part, elle mettra en perspective des enjeux relatifs à ces pratiques et portera attention aux préoccupations qui sous-tendent la valorisation de la singularité de chaque élève. Elle participera aussi au dialogue relatif à la valorisation des langues dans les écoles, dont celle du français, tout en mettant en perspective l'engagement des membres du personnel enseignant et administratif qui travaillent à l'implantation de mesures visant à contrer le racisme et à favoriser l'équité et la justice sociale.

## **1.7 Motivation à réaliser cette recherche**

La problématique que nous venons de spécifier permet d'observer qu'il peut s'avérer complexe de mettre en œuvre l'ensemble du mandat des écoles de langue française de l'Ontario,

de valoriser cette langue au sein même d'une anglophonie omniprésente et de garantir des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle d'élèves nouveaux arrivants. Comprendre quelles sont les pratiques éducatives exercées dans ce contexte auprès d'élèves nouveaux arrivants et les enjeux qui leur sont relatifs est donc à cet effet pertinent et d'actualité. Les questions qui découlent de cette problématique sont d'autant plus de l'heure que le phénomène migratoire exerce une incidence sur le changement démographique de la population ontarienne. Ces changements nous touchent particulièrement parce que nous y avons été sensibilisé lors de notre formation en droit ainsi qu'en éducation et aussi parce que nous sommes immigrant, membre d'une communauté haïtienne et parent d'une enfant qui fréquente les écoles de langue française de l'Ontario. Ce vécu s'avère une motivation tant intrinsèque qu'extrinsèque qui nous incite à réaliser cette recherche. D'une part, comprendre la problématique de pratiques éducatives dans ce contexte nous permet de saisir la portée de ce que nous avons nous-même vécu en tant que parent et du parcours scolaire effectué par notre enfant. D'autre part, nous inscrire dans une trajectoire de chercheur en ciblant cette problématique nous donne la possibilité de figurer l'ensemble des enjeux auxquels les acteurs scolaires et sociaux sont confrontés dans la mise en œuvre de pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants.

Nos expériences en tant qu'avocat, notaire et professeur de droit commercial et de procédure commerciale à l'Université d'État d'Haïti (École de droit et des sciences économiques des Gonaïves) nous ont permis de mieux connaître les droits révolus des citoyens d'une société quelle qu'elle soit. Lorsque nous avons immigré au Canada de façon permanente à la suite de notre admissibilité au programme des travailleurs qualifiés, nous avons constaté à quel point la non-reconnaissance des diplômes et des expériences professionnelles acquises à l'étranger demeure un enjeu majeur d'accès à l'emploi pour les immigrants et affecte les conditions de vie durant cette période de transition lors de leur arrivée au Canada.

À l'instar de beaucoup de nos pairs et amis nouvellement arrivés, nous sommes retourné aux études, car nous rencontrions des difficultés à trouver un emploi par rapport à nos compétences. C'est ainsi que nous avons obtenu un baccalauréat spécialisé en études des conflits et des droits humains, puis une maîtrise en affaires publiques et internationales avant de perfectionner nos compétences linguistiques par un baccalauréat spécialisé avec majeure en anglais langue seconde et mineure en service social. Lors de nos études en service social et dans le cadre du programme d'apprentissage par l'engagement communautaire (AEC), nous avons eu

l'opportunité d'aider les élèves d'une école élémentaire d'immersion en français à développer leurs compétences en lecture. Cette expérience nous a permis de tenir compte des différences, des besoins et des intérêts de chaque apprenant. Comme nous avons vraiment aimé cette expérience, nous avons présenté une demande d'admission au programme de maîtrise ès arts en éducation (M.A.) avec concentration en enseignement et apprentissage et nous y avons été admis. Dès la première session, nous avons manifesté un profond intérêt pour les études doctorales en sciences de l'éducation. Par la suite, nous avons présenté une demande de passage accéléré au programme de doctorat en philosophie en éducation (Ph. D.).

Lors de nos études en éducation, nous avons été profondément marqué par des contenus de cours qui mettent l'accent sur les pratiques d'inclusion, d'équité et de diversité dans les écoles, entre autres, dans celles de langue française de l'Ontario. Quoique nous n'ayons pas fait nos études élémentaires et secondaires dans le contexte scolaire canadien, nous sommes particulièrement touché par les pratiques éducatives à l'égard des élèves nouveaux arrivants parce qu'entre autres, notre fille et certains enfants de nos amis fréquentent ces écoles. Les échanges que nous avons ensemble nous sensibilisent depuis plusieurs années à la problématique des pratiques éducatives qui sont mises en œuvre auprès des élèves nouveaux arrivants. Par exemple, nous nous sommes senti interpellé lorsqu'une amie originaire d'Haïti nous a raconté que sa fille avait le sentiment d'être exclue de sa classe. Elle ne sentait pas que son enseignante lui accordait autant d'attention qu'à ses camarades de classe. Elle n'arrivait pas à créer un contact avec celle-ci pour se sentir valorisée. Lorsqu'elle posait des questions, son enseignante ne se montrait pas réceptive à son égard. Son récit et d'autres expériences similaires dont nous ont fait part nos amis ont suscité une réflexion chez nous qui a été alimentée par nos lectures lors de nos études de maîtrise et de notre scolarité de doctorat.

Enfin, il faut préciser qu'à part nos études universitaires et nos expériences professionnelles et personnelles, le milieu familial dans lequel nous avons été élevé a eu une incidence sur nos choix et nos décisions au cours de la recherche. Nos parents nous ont inculqué des valeurs telles que le respect d'autrui, l'amour, l'empathie, l'humilité, la générosité, la patience et la persévérance. C'est pourquoi nous portons une attention spéciale aux personnes vulnérables. Comme le font remarquer Boyer et Martineau (2018), « le chercheur, qu'il soit novice ou expérimenté, à tout intérêt à cibler un sujet qui l'intéresse : il va lui consacrer quelques mois, voire quelques années de sa vie » (p. 91). C'est donc en concordance avec ces valeurs et ces

préoccupations que nous avons amorcé notre projet doctoral en ayant comme visée de comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario.

## **1.8 Résumé du chapitre**

Ce premier chapitre visait à mettre en contexte et spécifier la problématique de notre projet de recherche, qui a comme objectif de comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui leur sont relatifs. Pour ce faire, nous avons d'abord brossé le portrait de ce contexte de minorité francophone dans lequel s'est effectué ce projet de recherche. Ensuite, nous avons passé en revue les politiques éducatives et documents diffusés au cours des trois dernières décennies par le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui portent sur la valorisation de la langue française et le respect des principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle. Nous en sommes ainsi venu à aborder des enjeux relatifs aux élèves nouveaux arrivants, à leurs parents ainsi qu'aux acteurs scolaires et communautaires intervenant auprès d'eux avant de formuler nos questions de recherche, de faire valoir la pertinence de celle-ci, de témoigner de notre motivation à la réaliser et de résumer les propos de ce chapitre.

## CHAPITRE 2 : CADRE RÉFÉRENTIEL

Pour comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves, nous concevons notre cadre référentiel en termes de triangulation théorique. C'est en ce sens que dans la première partie de ce chapitre, nous présentons les définitions d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience. Ces trois concepts constituent le fil conducteur des fondements de notre thèse. Dans la deuxième partie, nous explicitons les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, qui s'inscrivent dans la réflexion actuelle des pratiques à considérer et à adopter pour tenir compte de l'inclusion de la diversité des groupes d'apprenants ainsi que des besoins singuliers de chacun d'eux. Dans les troisième et quatrième parties, nous incluons à notre cadre référentiel le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) ainsi que la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021), ce qui permet de mettre en perspective la complexité de la problématique de pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants et de la concevoir de manière systémique. Finalement, nous concluons ce chapitre en résumant son contenu et en mettant en parallèle nos questions de recherche et les concepts, modèles et théorie auxquels nous nous référons au cours de notre recherche.

### 2.1 Inclusion, pratique éducative et expérience : des concepts clés

Pour mieux comprendre les pratiques éducatives dans le contexte d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario, nous retraçons d'abord dans les paragraphes qui suivent l'évolution du concept d'inclusion. Puis, nous déclinons des définitions de ce concept avant de préciser celle que nous privilégions en tenant compte de la diversité de la population du contexte de notre étude.

#### 2.1.1 Évolution du concept d'inclusion

Au cours des dernières décennies, plusieurs chercheurs ont témoigné de leur intérêt pour l'inclusion scolaire, en tant qu'objet d'étude (Ainscow et Miles, 2008; Leroux et Paré, 2016; Magnan et al., 2021; Thomazet, 2006, 2008). Ainsi, dans une recension des écrits de 2000 à 2009, Vienneau (2010) a mis l'accent sur les effets de l'inclusion scolaire. Pour en comprendre l'évolution, nous décrivons le passage de l'intégration à l'inclusion qui marque un tournant

important dans la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et linguistique de la population scolaire.

Le terme « inclusion » a son origine dans l'intégration en classe ordinaire des élèves à besoins particuliers ou en situation de handicap (Jacquet, 2016). Des chercheurs américains comme O'Brien et al. (1989) ainsi que Stainback et Stainback (1990) font partie des premiers à utiliser ce terme dans le contexte scolaire. Au Canada, jusqu'aux années 1960, la plupart des enfants en situation de handicap n'avaient pas le droit de fréquenter les écoles ordinaires (Paré et Bélanger, 2014). C'est au cours des années 1970 et 1980 que l'intégration scolaire<sup>6</sup> apparaît dans plusieurs provinces canadiennes (AuCoin et Vienneau, 2015). Elle exige que les élèves ayant des besoins particuliers opèrent des changements pour s'adapter aux exigences de la classe ordinaire (Thomazet, 2006). Bien qu'elle leur offre la possibilité d'être scolarisés dans les mêmes écoles et dans les mêmes classes que les jeunes de leur âge, l'intégration scolaire fait l'objet de plusieurs critiques. Puisque les élèves ayant des besoins particuliers doivent s'adapter aux normes ou standards mis en place dans les écoles ordinaires, ces normes ou standards tendent à les assimiler au lieu de les intégrer (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Pour Thomazet (2008), cette conception de l'intégration va à l'encontre du principe qui stipule que c'est d'abord et avant tout la responsabilité de l'école de s'adapter aux besoins de chaque élève.

Constatant que l'intégration scolaire ne prenait pas suffisamment en considération une variété de besoins et de styles d'apprentissage, l'inclusion scolaire a été amorcée au Canada dans les années 1980, puis s'est renforcée dans les années 1990 (Paré et Bélanger, 2014). Elle exige la prise en compte des besoins de tous les élèves, qu'ils s'agissent ou non d'un handicap, de difficultés d'apprentissage ou d'adaptation (Chatenoud et al., 2018; Fortier et al., 2018; Prud'homme, Dolbec et al., 2011; Rousseau et al., 2013). Elle permet à tous les élèves d'être scolarisés dans l'école de quartier et ce, indépendamment de leur culture, de leur langue, de leur statut socioéconomique, de leur handicap, de leur condition économique ou de leur situation particulière (Lavoie et al., 2013; Rousseau et al., 2015; Thomazet, 2006; Vienneau, 2010). Fondée sur le postulat que tous les élèves sont capables d'apprendre et de réussir (Chatenoud et al., 2018), l'éducation inclusive repose sur trois postures : une posture éthique, une posture épistémologique et une posture idéologique.

---

<sup>6</sup> L'intégration scolaire est aussi appelée « intégration-*mainstream* » (Thomazet, 2008, p. 131).

Premièrement, en ce qui concerne la posture éthique, l'éducation inclusive valorise la diversité (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c; Paré et Bélanger, 2014). À cet effet, la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse est considérée comme une richesse et non un problème (Angelides, 2012; Loreman et al., 2010). La pédagogie de l'inclusion scolaire met en exergue la valorisation des compétences des élèves issus de groupe socialement marginalisés (Ribierre-Dubile, 2017). La contribution que ces élèves peuvent apporter est ainsi reconnue par plusieurs établissements scolaires (Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2015). Donc, l'hétérogénéité n'est pas une barrière à l'apprentissage en classe. Comme le soulignent Ainscow et Miles (2008), les tenants de l'inclusion prônent la création de communautés d'apprenants ayant des profils diversifiés en classe ordinaire.

Deuxièmement, l'éducation inclusive s'inscrit dans une posture épistémologique de socioconstructivisme dans le sens où les difficultés auxquelles est confronté l'apprenant ne lui sont pas imputables, mais elles résultent de la rencontre entre lui et la situation scolaire qui a été pensée pour lui (Thomazet, 2008). Puisque l'école joue un rôle important dans le processus de reproduction sociale, l'éducation inclusive met l'accent sur la responsabilité de l'école dans la réussite de tous les élèves, notamment ceux qui sont les plus vulnérables (Borri-Anadon, 2016). Elle exige que les processus d'enseignement-apprentissage permettent aux élèves de recevoir une éducation qui est adaptée à leurs expériences, à leurs caractéristiques et à leurs besoins (Rousseau et al., 2015). De ce fait, l'éducation inclusive cherche à répondre aux besoins particuliers de chaque apprenant.

Troisièmement, en ce qui a trait à la posture idéologique, l'éducation inclusive est basée sur des valeurs démocratiques telles que la liberté individuelle, le respect de l'autre, la justice et la solidarité (Moreau, 2015). Elle renvoie à une approche systémique basée sur l'équité, la diversité et la justice sociale (Potvin, 2013). Elle met l'accent sur l'enfant et ses besoins plutôt que sur des standards et des rythmes d'apprentissage préétablis (Bélanger et Duchesne, 2010). Elle préconise également l'emploi de pratiques équitables et l'adaptation aux besoins différenciés des élèves afin de favoriser la réussite de tous (Potvin et Larochelle-Audet, 2016).

En somme, l'éducation inclusive présente de nombreux avantages. Elle permet de lutter contre l'exclusion, la discrimination, le racisme et les attitudes inappropriées qui se manifestent chez certaines personnes lorsqu'elles sont en contact avec la diversité ethnoculturelle, linguistique

et religieuse (Magnan et al., 2021). Elle s'inscrit dans une démarche de dénormalisation selon laquelle la diversité est considérée comme une source d'enrichissement de l'expérience humaine et doit être reconnue voire célébrée (AuCoin et Vienneau, 2015), ce qui s'avère d'une grande pertinence dans des contextes dans lesquels la population étudiante est de plus en plus diversifiée. Ce faisant, elle favorise la participation, l'apprentissage, la réussite scolaire et le bien-être de tous les élèves, en exigeant la conception de pratiques éducatives qui répondent à ces prérogatives tant lors de l'admission et l'accueil des élèves nouvellement arrivés que dans l'accompagnement à leur offrir par la suite. C'est dans cette optique que nous déclinons des définitions de ce concept dans les paragraphes qui suivent.

#### *2.1.1.1 Inclusion dans un contexte de diversité*

Depuis les deux dernières décennies, l'inclusion est un concept qui retient particulièrement l'attention dans le contexte des écoles canadiennes dont celles de l'Ontario, dû au changement démographique tributaire de l'accroissement du nombre d'enfants et adolescents issus de l'immigration. L'inclusion va au-delà de la prise en compte des besoins des élèves en situation de handicap ou en difficulté d'apprentissage. De prime abord, elle implique que l'école change et adapte « les contenus, les approches, les structures et les stratégies, en s'appuyant sur une vision commune qui englobe tous les enfants du groupe d'âges visés et avec la conviction que le système éducatif ordinaire a le devoir d'éduquer tous les enfants » (UNESCO, 2009, p. 9). Dans un contexte inclusif, l'attention est donc portée aux besoins de tous les élèves en vue de favoriser leur réussite scolaire.

Dès lors, l'inclusion ou l'éducation inclusive est promue dans les politiques éducatives des provinces canadiennes, telles que celles de l'Ontario afin de répondre aux besoins d'une société qui est de plus en plus diversifiée sur les plans ethnique, culturel et linguistique. Ainsi, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c) définit l'éducation inclusive comme étant une « éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves » (p. 4). Selon cette définition, l'éducation inclusive suppose une adaptation à la diversité des élèves afin qu'ils « se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009c, p. 4). En d'autres termes, la

valorisation de la diversité occupe une place importante dans la conception même de l'éducation inclusive dans le contexte scolaire ontarien.

Abondant dans le même sens que le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009c), Potvin (2013) souligne que le concept d'inclusion scolaire a évolué au cours des dernières décennies et accorde de plus en plus d'attention à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Selon Jacquet (2014), ce concept prend une signification plus globale, qui se rapporte non seulement aux élèves ayant des besoins particuliers, mais aussi à ceux de différentes provenances. Comme le font remarquer Paré et Bélanger (2014), les politiques récentes tiennent largement compte de la diversité croissante de la population ontarienne et tendent à résoudre les problèmes relatifs à l'éducation des différents groupes ethniques, culturels et religieux. Dans cette optique, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014) précise que l'équité et l'éducation inclusive visent l'élimination des préjugés et des obstacles qui limitent l'apprentissage, l'épanouissement et la pleine participation des élèves dans la société.

Étant « surtout un concept qui s'inspire d'une certaine approche de la diversité » (Paré et Bélanger, 2014, p. 332), l'éducation inclusive s'adresse à tous les élèves, peu importe leur origine, leur culture, leur langue, leur appartenance socioéconomique, etc. Bien que dans un milieu scolaire inclusif, l'accent soit mis sur l'accueil et l'accompagnement de tous les élèves dans une perspective de réussite pour tous, la prise en compte de l'hétérogénéité constitue un processus complexe qui met les enseignants devant un dilemme (Kamano et Benimmas, 2017). Certains ne tiennent pas compte de la différence culturelle de leurs élèves et les traitent de façon similaire (Akkari et Radhoune, 2019) alors que d'autres soulignent qu'il n'est pas facile de répondre aux besoins de tous les apprenants, notamment lorsqu'il est question de nouveaux arrivants (Piquemal et al., 2009).

De leur côté, Rousseau et al. (2015) définissent l'école inclusive comme étant « celle qui va au-delà de la normalisation. Elle s'inscrit plutôt dans une logique de dénormalisation au sens où elle considère les différences individuelles comme faisant partie de la norme » (p. 10). Dans cette perspective, elle met en valeur la diversité et favorise des échanges positifs avec les pairs et la communauté scolaire. Par ailleurs, Potvin et Larochelle-Audet (2016) précisent que, tout comme l'éducation antiraciste et les approches critiques, l'éducation inclusive a pour objectif de lutter contre l'exclusion et les inégalités. À cet effet, elle implique la transformation des structures

scolaires pour donner à chaque apprenant la chance de « recevoir une éducation adaptée à ses expériences, identités et besoins » (Larochelle-Audet et al., 2020, p. 6).

Nous inspirant de ces définitions et au regard du contexte de notre étude, nous nous référons à la définition de l'UNESCO (2020), qui conçoit l'inclusion comme étant « un processus qui comprend les actions et les pratiques qui valorisent la diversité, créent un sentiment d'appartenance et reposent sur la conviction que toute personne a une valeur et un potentiel et qu'elle doit être respectée » (p. 11).

Cette définition fait valoir la nécessité que les pratiques éducatives valorisent la diversité et tendent à lutter contre l'exclusion et les inégalités dans une perspective de réussite pour tous et de bien-être de chacun (Bergeron et al., 2011; Bergeron et al. 2021; Larochelle-Audet et al., 2018; Liboy et Mulatris, 2016; Rousseau et al., 2015). Cette définition sous-tend également la nécessité de mettre en œuvre des pratiques éducatives adaptées aux besoins et aux caractéristiques de tous les élèves en vue de favoriser l'inclusion de ceux-ci (Bergeron et Prud'homme, 2018). C'est dans cette lignée que nous spécifions dans ce qui suit ce que nous entendons par pratique éducative, concept aussi intégré à notre cadre de référence.

### *2.1.2 Pratique éducative*

À l'instar de pratiques enseignantes, les pratiques éducatives s'inscrivent dans des approches multidimensionnelles fondées sur « le domaine relationnel qui recouvre le climat créé en classe; le domaine pragmatique : pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées; et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux de savoir » (Altet, 2017, p. 1201). Cependant, tandis que les pratiques enseignantes ciblent essentiellement les interventions d'enseignement et apprentissage effectuées en classe, les pratiques éducatives considèrent un ensemble de lieux de formation, comme le spécifie la définition suivante :

Les pratiques éducatives se définissent comme des processus et des procédures effectuées dans des cadres formels ou informels d'éducation, et ce, à différents niveaux. Qu'ils s'agissent de parents, de membres du personnel enseignant ou administratif, de concepteurs ou coordonnateurs de programmes, de spécialistes scolaires ou d'intervenants sociaux, ces pratiques s'exercent par toutes personnes contribuant à l'apprentissage et au bien-être d'apprenants d'âge scolaire ou adultes selon des modalités de formation diversifiées en présentiel ou en ligne. (Théberge, soumis, p. 5)

Maubant (2007) souligne qu'il y a un « intérêt croissant pour l'analyse des pratiques professionnelles des enseignants et tout particulièrement pour l'étude des pratiques d'enseignement dans la classe » (p. 17). Dans la présente étude, tout en considérant le bien-fondé des connaissances relatives aux pratiques enseignantes, c'est le concept plus vaste de pratique éducative qui retient notre attention, parce qu'il tient compte de la portée systémique que peut avoir un ensemble d'acteurs scolaires et sociaux lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants.

À l'instar du concept de pratique enseignante, le concept de pratique éducative est un terme polysémique. Altet (2003) définit la pratique enseignante comme « la manière de faire singulière d'une personne, sa façon effective, sa compétence propre d'accomplir une activité professionnelle : l'enseignement » (p. 37). En ce sens, elle est associée à la pratique d'enseignement qui est constituée de trois phases : 1) une phase préactive qui concerne la planification de l'enseignement, 2) une phase interactive qui se déroule en classe avec les élèves, 3) une phase postactive portant sur les activités et le retour sur l'action (De Saint-André et al., 2010). À cet effet, la pratique éducative se différencie de la pratique enseignante et, comme nous le verrons ultérieurement, de la conception universelle de l'apprentissage et de la différenciation pédagogique qui incluent des phases préactive et postactive, car :

les phases qui composent la pratique éducative sont interactives et itératives selon les circonstances dans lesquelles elles se produisent. Ces phases tiennent compte de contextes variés et n'incluent pas nécessairement une phase préactive ou de préparation. C'est le besoin immédiat d'information et de formation qui prime dans une phase interactive, qui n'offre pas toujours la possibilité ou la nécessité d'un retour sur l'interaction. (Théberge, soumis, p. 5)

Dans cette même perspective, la pratique éducative se distingue aussi du cycle d'apprentissage défini dans le modèle de *Universal Design for Learning* (Rao et al., 2023), qui comprend six étapes passant « 1) de la validation de la singularité de l'apprenant, 2) à identifier des objectifs, 3) élaborer des évaluations, 4) produire du matériel flexible, 5) mettre en œuvre ce qui est planifié, 6) réfléchir à ce qui est advenu pendant la mise en œuvre et la révision de ce qui nécessite d'être amélioré ou adapté » (traduction libre, p. 716). Comme nous l'avons mentionné précédemment, la pratique éducative peut relever de besoins imminents d'apprenants, si tant est que des étapes et des phases préparatoires sont difficilement conçues et peuvent être escamotées

dans une passation à l'action immédiate. Cette pratique s'exerce donc dans un rapport individuel qui reconnaît la nécessité d'interagir dans l'immédiat selon les besoins exprimés. Elle tend ainsi à favoriser l'inclusion tant dans la classe que dans le milieu de vie de l'élève.

La pratique éducative se distingue aussi de la pratique enseignante qui comporte quatre éléments interdépendants (Lefevre, 2005). Le premier élément concerne les ressources cognitives, affectives, personnelles et professionnelles de l'enseignant. Le deuxième élément renvoie aux actes didactiques et pédagogiques. Le troisième élément se rapporte au contexte d'actualisation, qui est relatif, par exemple, à l'établissement scolaire, aux directives du conseil scolaire et de la direction d'école, aux politiques ministérielles ainsi qu'à la situation de classe en temps réel. Le quatrième élément réfère au contexte sociohistorique de l'institution d'enseignement (les caractéristiques socioculturelles des élèves, les niveaux d'apprentissage, la relation des enseignants avec les parents). Tout en prenant en compte les ressources cognitives, affectives et personnelles spécifiées dans le premier élément, la pratique éducative n'est pas essentiellement assumée par une personne ayant un statut professionnel d'enseignant. Les interactions qu'elle génère ne sont pas tenues d'être constamment élaborées de manière didactique et pédagogique, comme l'indiquent les deuxième et troisième éléments de la définition précédente de la pratique enseignante. Cependant, au regard du quatrième élément, la pratique éducative comme la pratique enseignante considère le contexte sociopolitique, historique et culturel dans lequel se situent les interactions avec l'apprenant selon les caractéristiques et intérêts de celui-ci, ses niveaux d'apprentissage et les relations établies avec les familles. De plus, à l'instar du modèle *Universal Design for Learning* proposé par Rao et ses collaborateurs (2023), la pratique éducative adhère aux trois principes de ce modèle, soit de « 1) fournir de multiples moyens d'engagement pour motiver les apprenants ; 2) fournir de multiples moyens de représentation pour s'assurer que les apprenants ont accès à l'information; 3) fournir de multiple moyens d'action et d'expression pour aider les apprenants à agir et à exprimer ce qu'ils savent » (traduction libre, p. 713).

Comme ces différentes définitions permettent de l'observer, tout comme la pratique enseignante, la pratique éducative revêt une certaine complexité. Cette dernière n'est pas « la mise en œuvre d'une simple rationalité, la résultante d'une planification préétablie ; elle se construit en situation à partir de microdécisions, d'approximations bricolées et d'ajustements » (Altet, 2003, p. 37). Cette complexité nous amène à prendre conscience que, dans un contexte scolaire comme celui des écoles de langue française de l'Ontario, qui sont marquées

par un nombre croissant d'élèves nouveaux arrivants, les acteurs scolaires et du domaine social sont appelés à concevoir leurs interventions auprès des familles et des élèves nouveaux arrivants non seulement comme un travail individualisé mais aussi comme un acte social où « c'est par le dialogue, par l'échange, par le doute, par le conflit, par l'argumentation – suscités grâce aux exemples – que les perceptions intuitives des uns et des autres peuvent commencer à s'accorder et à évoluer vers une compréhension commune » (Barth, 2004, p. 160).

En résumé, le concept de pratique éducative réfère à l'ensemble des pratiques qui sont effectuées dans des contextes formels ou informels d'éducation. Elles sont exercées à diverses occasions, soit par des membres du personnel administratif, des enseignants, des interprètes ou autres intervenants auprès des élèves nouveaux arrivants ou de leurs familles. Ce concept intègre donc les pratiques enseignantes qui sont principalement centrées sur les choix pédagogiques de l'enseignant, dans la planification de cours, le mode d'enseignement et la gestion de classe. La pratique éducative joue un rôle fondamental en matière d'inclusion, car elle s'effectue à des moments charnières dans tous les lieux entourant les interventions éducationnelles qui touchent tant l'admission, l'accueil que l'accompagnement dans le parcours scolaire, voire parascolaire. Elle prend ainsi en compte ce qui se passe non seulement dans la salle de classe, mais aussi dans l'ensemble de l'école (dans les corridors, à la cafétéria, au gymnase) et son environnement (sur la cour de l'école, dans l'autobus scolaire ou le centre communautaire).

Comme il est possible de le constater à la lumière des définitions qui précèdent, la pratique éducative s'exerce dans les diverses situations dans lesquelles peuvent être impliquées les familles lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement de leurs enfants dans leur parcours scolaire. C'est en ce sens qu'il importe de mieux comprendre la teneur de ce concept, qui incite à « porter une attention particulière à l'expérience », c'est-à-dire à la « connaissance acquise par la pratique » (Zeitler et al., 2012, p. 108), lors de l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. S'ajoute ainsi à nos assises référentielles, le concept d'expérience dont nous approfondissons le sens dans ce qui suit.

### *2.1.3 Expérience*

La prise en compte du concept d'expérience est devenue pertinente de nos jours, car elle est de plus en plus mise en valeur dans l'enseignement et l'apprentissage scolaire. Cependant, en dépit de sa valorisation, ce concept fait l'objet de diverses acceptions. Pour Zeitler et al. (2012),

dans le domaine de la formation ou de l'enseignement, l'expérience peut indiquer « une activité, un vécu, la compréhension par la personne de son vécu, le processus issu de ce vécu » (p. 10). Elle peut aussi renvoyer à la fois au processus de l'expérience (faire l'expérience de quelque chose) et au produit de cette expérience, c'est-à-dire avoir l'expérience de quelque chose.

Selon le philosophe et pédagogue américain John Dewey (1934/2005, 1938, 1969,), auquel nous nous référons principalement dans notre recherche au regard du concept d'expérience, deux principes revêtent particulièrement de l'importance dans la conception de l'expérience : le principe de continuité et le principe d'interaction.

En ce qui a trait au principe de continuité, l'expérience est un processus continu dans lequel le souvenir d'événements passés exerce une influence sur les manières dont la personne réagit aux situations qui se produisent dans son environnement, ainsi que sur les manières dont elle s'adapte à celles qui adviennent. Selon ce principe, l'expérience, même si elle est nouvelle, s'inscrit dans un continuum que la personne a besoin de tracer, pour s'y référer par la suite, afin de s'y identifier. En ce sens, l'expérience est donc vécue en référence à des situations antérieures tout en étant « la source à partir de laquelle seront éprouvés les événements à venir » (Mayen, 2009a, p. 139).

Dans une démarche de recherche portant sur les pratiques éducatives d'inclusion, ce principe de continuité porte à réfléchir sur le sens que prend « la transaction fondamentale qui conditionne l'expérience cognitive » et affective de l'élève lorsqu'il arrive dans la société d'accueil, ainsi que sur sa capacité de donner « de l'ampleur à son expérience immédiate en lui faisant dépasser le contexte spécifique » afin qu'il soit en mesure de « la rendre transférable à d'autres contextes » (Boutet, 2016, p. 30). Pour favoriser une éventuelle inclusion, il s'avère donc nécessaire de tenir compte de ce principe de continuité ainsi que du deuxième principe mis en évidence par Dewey (1969), soit celui d'interaction.

Selon le deuxième principe mis de l'avant par Dewey (1969), l'expérience découle de l'interaction entre l'individu et son environnement physique, social, culturel et imaginaire. Elle est conçue comme étant « une transaction situationnelle au cours de laquelle un organisme s'adapte à un environnement qu'il transforme » (Deledalle, 1967, p. 521). Entrent alors en jeu les différentes conditions dans lesquelles se vit l'expérience, car l'environnement « est l'ensemble des conditions qui interagissent avec les besoins, les désirs, les objectifs et les capacités de l'individu pour créer l'expérience qu'il a vécue » (Dewey, traduction libre, 1969, p. 44).

Selon notre objet de recherche, ces conditions sont, entre autres, relatives à la transition même que vit l'élève non seulement dans le contexte scolaire qu'il fréquente, mais aussi en lien avec les conditions qui sont révolues à sa famille lors de son arrivée dans la société d'accueil. Par exemple, certains des élèves nouveaux arrivants, particulièrement ceux qui ont un statut de réfugiés, recouvrent des conditions de logements et de subsistance qui diffèrent de celles qu'ils ont connues dans leur pays d'origine. Dans la période suivant leur arrivée, il arrive qu'une chambre d'hôtel serve de logis pour toute la famille. Cette expérience exige en soi plus de capacité d'adaptation que si les conditions de transition ressemblent à celles des expériences antérieures. Le principe d'interaction avec le milieu d'accueil joue donc un rôle clé dans ces moments charnières qui tracent le parcours singulier de chacun des élèves. Les expériences qui y sont vécues y revêtent d'autant plus d'importance, que celles-ci s'avèrent une réalité construite par les acteurs sociaux selon leurs perceptions, leurs représentations et leurs actions (Anadon et Guillemette, 2007). Comme le principe d'interaction permet de l'observer, l'expérience résulte de l'interaction entre l'individu et son environnement. Pour Dewey (1938), l'expérience est divisée en deux composantes : l'une dite « active » et l'autre dite « passive ». La partie « active » réfère à « l'action de la personne sur le monde » tandis que la partie « passive » renvoie à « la trace laissée par l'action du monde sur l'individu » (Zeitler et Barbier, 2012, p. 109).

Étant le produit de l'interaction entre les spécificités de l'environnement (réalité objective) et les états subjectifs de l'individu (réalité subjective), « chaque expérience est une réalité en soi, aucune n'est plus réelle que d'autres » (Bourgeois, 2013, p. 15). Dans cette perspective, Dewey rejette l'idée selon laquelle certains récits pourraient être plus « réels » que d'autres s'ils sont liés à la réalité objective. Selon lui, « la qualité de l'expérience ne tient pas à son degré de 'réalité', c'est-à-dire de 'fidélité' à un supposé réel objectif hors du sujet, mais à sa valeur d'usage pour ce sujet engagé dans une situation donnée » (Dewey, cité dans Bourgeois, 2013, p. 16). Au cours de son existence, une personne vit plusieurs expériences. Elle peut se rappeler certaines expériences qu'elle considère vraiment importantes et en oublier d'autres qui lui semblent moins pertinentes. Dewey (1934/2005) met l'accent sur les expériences qui restent gravées dans la mémoire d'un individu : « il peut s'agir d'un travail quelconque que l'on termine de façon satisfaisante ; [...] d'une situation quelle qu'elle soit [...] qui est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation » (p. 59).

En ce sens, le concept d'expérience possède des caractéristiques qui lui sont propres. Par exemple, l'expérience comporte non seulement une dimension cognitive mais aussi une dimension affective, conative et corporelle. Toutes ces dimensions sont à la fois inséparables, interdépendantes et interactives (Bourgeois, 2013). Compte tenu de cette caractéristique multidimensionnelle, l'expérience ne pourrait être réduite à une seule dimension. Comme elle est fondée sur l'action, elle ne pourrait avoir lieu sans qu'il y ait de prime abord une activité (un flux de pensées ou d'actions) menée par l'individu. Toutefois, l'action à elle seule n'est pas suffisante pour définir l'expérience. Selon la vision de Dewey, l'activité de l'individu fait partie intégrante de l'expérience, mais il ne faut pas limiter l'expérience à sa partie active et négliger les effets d'apprentissage et de développement pouvant en résulter (Mayen, 2009b). Tel que l'indiquent Zeitler et Barbier (2012), « l'expérience est à la fois cognitive, émotionnelle, engagée par la personne et incarnée (faite de sensations et comportements), le tout dans un même temps » (p. 110).

Somme toute, l'expérience est un processus continu, puisque les événements du passé peuvent influencer la manière de vivre celles du présent. Dewey (1938, cité dans Zeitler et Barbier, 2012) souligne qu'elle est « la vie même » (p. 109). C'est pourquoi, la conception de l'apprentissage qu'il a élaboré est « fondée sur la primauté de l'expérience », car elle constitue le référent essentiel qui sert à déterminer « ses propositions pédagogiques » (Boutet, 2016, p. 30). Cependant, il ne faut pas tenir pour acquis que chaque expérience devient automatiquement une source d'apprentissage. Dewey (1969) mentionne lui-même que certaines « expériences peuvent contribuer à interrompre ou fausser la poursuite de futures expériences » parce qu'il « n'est pas possible d'établir une continuité » entre elles (p. 25). Il y a donc lieu de tenir également compte de cette possibilité lorsqu'il est question de ce concept.

Dans cette première partie du cadre théorique, nous avons défini les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, tout en faisant état de leur pertinence dans notre recherche. Constituant la toile de fond de nos assises référentielles, ces trois concepts contribuent à saisir, par exemple, la nécessité que la pratique éducative soit plurielle et souple pour favoriser l'inclusion au regard de la diversité du groupe d'élèves ainsi que des différences individuelles des apprenants (Bergeron et Prud'homme, 2018; Larochelle-Audet et al., 2018; Liboy et Mulatris, 2016). Aussi est-il pertinent de lier la pratique éducative aux modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique qui portent une réflexion sur

l'inclusion de la diversité des élèves ainsi que sur leurs besoins différenciés d'apprentissage afin de tenir compte des contextes dans lesquels s'exercent les interactions dans l'agir professionnel de l'enseignant. C'est dans cette optique que nous spécifions ces modèles dans la partie suivante afin d'explicitier en quoi ils se distinguent des pratiques éducatives d'inclusion.

## **2.2 Modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique**

Dans un contexte scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle et linguistique des élèves, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013c) met de l'avant la conception universelle de l'apprentissage et la différenciation pédagogique en tant que pratiques éducatives qui peuvent « répondre efficacement aux points forts et aux besoins de tous les élèves » (p. 12). D'une part, la conception universelle de l'apprentissage présente les « principes généraux d'apprentissage » qui jouent un rôle important tant dans la planification de l'enseignement que dans la création des milieux d'apprentissage pour un groupe diversifié d'élèves » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c, p. 12). D'autre part, la différenciation pédagogique renvoie à la « structure d'enseignement ciblé » qui tient compte des intérêts et des besoins de chaque élève (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c, p. 12). Ces deux approches pédagogiques sont décrites dans les paragraphes qui suivent (Bergeron et al., 2021; Desmarais et al., 2021; Leroux et Paré, 2016; Rao et al., 2023; Rousseau, 2023).

### *2.2.1 Conception universelle de l'apprentissage*

La conception universelle de l'apprentissage a comme visée de répondre à deux grands défis de l'éducation contemporaine : l'enseignement à une diversité d'élèves et le maintien des standards élevés (Desmarais et Flanagan, 2023; Desmarais et al., 2021; Rose et Meyer, 2002; Rousseau, 2023). Puisqu'elle vise à satisfaire les besoins diversifiés des élèves dans le cadre du mouvement de l'inclusion scolaire, elle est liée aux pratiques inclusives (Edyburn, 2010; Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2013c) et s'inscrit dans une approche collective plutôt qu'individuelle (Center for Applied Special Technology, 2011). Ainsi, elle est définie comme étant « un design pédagogique soutenant le travail de l'enseignant auprès d'une diversité d'élèves, propre au contexte de l'inclusion scolaire » (Bergeron et al., 2011, p. 96). Selon ces auteurs, ce concept a pour spécificité de prendre en considération les différences de tous les élèves dans une perspective de dénormalisation, de planifier l'enseignement et d'anticiper les besoins des

apprenants avant même qu'ils émergent. Abondant dans le même sens, Barile et al. (2012) ajoutent que la conception universelle de l'apprentissage est une approche inclusive qui permet à tous les élèves de développer leur plein potentiel. Elle rend plus flexibles les pratiques d'enseignement (Burgstahler, 2013b). En ce sens, l'enseignant peut recourir à une variété de stratégies pédagogiques pour répondre aux besoins de tous les apprenants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c).

Dans une perspective plus collective qu'individuelle, cette conception rend accessible l'apprentissage à un plus grand nombre d'apprenants tout en réduisant la nécessité de fournir des accommodements individuels (Burgstahler, 2013a). C'est pourquoi, elle est définie comme « une approche inclusive destinée à rendre accessibles et flexibles l'enseignement et l'apprentissage pour mieux répondre aux besoins éducatifs d'une diversité d'élèves » (Desmarais et al., 2018, p. 165). Elle repose sur trois principes de flexibilité : « 1) offrir plusieurs moyens d'engagement; 2) offrir plusieurs moyens de représentation; 3) offrir plusieurs moyens d'action et d'expression » (Meyer et al., 2014, cités dans Desmarais et al., 2018, p. 161).

Le premier principe de flexibilité vise à identifier les motivations qui incitent l'élève à s'engager dans son apprentissage. Trois lignes directrices aident à susciter l'engagement et l'intérêt des élèves : « 1) offrir diverses possibilités pour favoriser l'intérêt ; 2) offrir diverses possibilités pour favoriser l'effort et la persévérance; 3) offrir diverses possibilités pour favoriser l'autorégulation » (Meyer et al., 2014, cités dans Desmarais et al., 2018, p. 161).

Le deuxième principe de flexibilité a pour visée de soutenir l'enseignant et l'élève en ce qui concerne l'objet d'apprentissage. Trois lignes directrices favorisent chez l'élève une meilleure représentation des contenus d'apprentissage. L'enseignant peut : « 1) offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure représentation de l'information; 2) offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure compréhension du langage, des expressions mathématiques et des symboles; 3) offrir diverses possibilités pour favoriser une meilleure compréhension de la matière » (Meyer et al., 2014, cités dans Desmarais et al., 2018, p. 161).

Le troisième principe de flexibilité porte une attention spéciale aux stratégies utilisées par les élèves pour favoriser l'apprentissage, le réinvestissement des acquis antérieurs ou le transfert des connaissances. Trois lignes directrices permettent de fournir aux élèves diverses occasions de faire des choix en termes de stratégies d'apprentissage et de tâches suggérées. L'enseignant

peut : « 1) offrir diverses possibilités pour favoriser la mise en action; 2) offrir diverses possibilités pour favoriser l'expression et la communication; 3) offrir diverses possibilités pour favoriser l'utilisation des fonctions exécutives » (Meyer et al., 2014, cités dans Desmarais et al., 2018, p. 161).

En somme, dans le contexte de l'hétérogénéité croissante des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario, la conception universelle de l'apprentissage donne la possibilité aux acteurs scolaires de créer une culture d'apprentissage qui valorise la diversité et où les élèves peuvent recourir à diverses stratégies pour apprendre. Sa mise en œuvre implique plus de flexibilité dans les pratiques éducatives afin que les élèves fassent des choix motivants et stimulants (Desmarais et Flanagan, 2023; Desmarais et al., 2021; Rose et Meyer, 2002; Rousseau, 2023). Cette conception rend aussi davantage positive l'expérience des élèves, car elle les incite à s'engager activement dans leurs apprentissages (Fovet, 2020; Meyer et al., 2014). De nombreux avantages en découlent notamment « l'amélioration de l'apprentissage, un rehaussement de la motivation chez les élèves et le sentiment pour les enseignants d'être mieux outillés pour déterminer les besoins des élèves » (Bergeron et al., 2011, p. 87). Dans ce cadre flexible, les apprenants choisissent les tâches à réaliser parmi celles qui leur sont suggérées, ce qui contribue à les motiver à apprendre (Coyne et al., 2011; Desmarais et al., 2021; Meyer et al., 2014). C'est ainsi que cette conception s'avère bénéfique pour les élèves ayant des défis scolaires vu qu'elle accentue leur persévérance scolaire (Davies et al., 2013). La flexibilité qu'implique cette conception valorise également les différences en plus d'avoir un impact positif sur l'engagement et la motivation des apprenants (Desmarais et al., 2018; Desmarais et al., 2021). D'une part, la conception universelle de l'apprentissage fait valoir l'apport de la diversité des apprenants dans une classe. D'autre part, la différenciation pédagogique cible les différences individuelles dont il importe de tenir compte dans les besoins d'apprentissage qu'exprime l'élève.

### *2.2.2 Différenciation pédagogique*

Si la conception universelle de l'apprentissage présente les grands principes de planification de l'enseignement, la différenciation pédagogique met l'accent sur des compétences et difficultés propres à chaque apprenant (Bergeron et Prud'homme, 2018; Prud'homme, Vienneau et al., 2011; Raynal et Reunier, 1998). Tout être humain a des caractéristiques qui font de lui un être unique. Les particularités individuelles sont tellement nombreuses qu'il paraît

difficile d'en dresser une liste exhaustive. En fait, un groupe d'élèves, quel qu'il soit, présente toujours des différences individuelles ou des variations au niveau des habiletés, des intérêts, des styles d'apprentissage, des types d'intelligence, des expériences antérieures, des codes culturels, etc. (Chevrier et al., 2000). Comme le note Bertocchini (2001), la différenciation pédagogique permet de gérer l'hétérogénéité de façon positive. Dans le même ordre d'idées, Robbes (2009) ajoute que « la pédagogie différenciée s'appuie d'abord sur un constat anthropologique indiscutable : l'hétérogénéité entre les humains est [un] fait et ce fait constitue la justification principale de la différenciation de la pédagogie » (p. 5). À l'ère de la diversité ethnoculturelle et linguistique qui est intimement liée à la mobilité des populations et à l'immigration internationale, la différenciation pédagogique revêt d'autant plus d'importance que la pratique de celle-ci donne lieu non seulement de mieux connaître les intérêts des élèves, mais aussi de tenir compte de la diversité de leurs besoins en situation d'apprentissage (Leroux et Paré, 2016). Afin de mieux comprendre ce qu'est la différenciation pédagogique dans le contexte d'inclusion des élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario, nous en précisons la teneur dans ce qui suit.

### *2.2.2.1 Définitions de la différenciation pédagogique*

Même si elle a gagné en popularité au cours des dernières décennies, la différenciation pédagogique demeure un concept défini selon des perspectives variées. Par exemple, Caron (2003) la décrit comme « une façon d'appréhender les différences, de vivre avec elles, de les exploiter et d'en tirer parti » (p. 80). Ainsi, elle ouvre la voie à diverses formes de coopération entre les élèves afin de faire face à des difficultés qui se présentent en cours d'apprentissage et de créer des expériences enrichissantes (Tieso, 2003). Pour Przesmycki (2004), la différenciation pédagogique renvoie à une philosophie basée sur « l'idéal d'égalité des chances » et « la foi dans les potentialités de l'être humain » (p. 11). Dans cette optique, elle valorise le droit à la différence, met l'accent sur l'éducabilité de tous les élèves et vise à lutter contre les inégalités qui contribuent à l'échec scolaire. De son côté, Tomlinson (2004) la définit comme « une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants, de progresser au maximum » (p. 21).

Le contexte d'un groupe-classe étant marqué par les caractéristiques individuelles des apprenants, la différenciation pédagogique conçoit que l'enseignant modifie et varie ses pratiques

en fonction des besoins et des intérêts des élèves pour favoriser leur réussite. À l’instar de Tomlinson (2004) qui estime que les enseignants peuvent « apporter des modifications au curriculum » (p. 34) pour permettre aux élèves de progresser au maximum, Prud’homme et al. (2005) considèrent la différenciation pédagogique comme étant à la fois « une stratégie d’adaptation du curriculum, un processus de changement de pratique ou de modèle de gestion de classe » (p. 8). Abondant dans le même sens, Guay et al. (2006) soutiennent que différencier, c’est « analyser et ajuster sa pratique de même que l’environnement d’apprentissage de façon à tenir compte des préalables et des caractéristiques d’un ou de plusieurs élèves au regard d’un objet d’apprentissage particulier » (p. 1). Dans cette perspective, la différenciation pédagogique permet d’adapter l’enseignement selon le profil de l’élève afin de lui donner la chance de développer son potentiel au maximum.

Cette visée de différenciation pédagogique est centrée sur l’élève où une attention est donnée aux besoins de chaque apprenant et occupe une place essentielle dans la planification de l’enseignement. À cet effet, la différenciation est un « modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, l’unicité de l’élève, qui s’articule par la création en classe et à l’école d’une culture d’échange et d’interdépendance au regard de la réussite scolaire et de la justice sociale » (Prud’homme, 2007, p. 51). La différenciation pédagogique reconnaît la singularité de chaque élève et rejoint, en ce sens, les postulats de Burns (1971) repris par Robbes (2009) selon lesquels :

il n’y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse; il n’y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps; il n’y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d’étude; il n’y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière ; il n’y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements ; il n’y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d’intérêts ; il n’y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts. (p. 5-6)

Puisque les élèves apprennent de diverses manières, la différenciation pédagogique promeut un enseignement qui est adapté aux besoins d’apprentissage et au profil des apprenants. Le ministère de l’Éducation de l’Ontario (2010c) la définit comme une « approche souple et proactive qui permet d’ajuster les stratégies pédagogiques en fonction des niveaux de préparation, des champs d’intérêt et des préférences des élèves en matière d’apprentissage » (p. 162). Aussi est-elle préconisée dans plusieurs documents ministériels, notamment *L’apprentissage pour*

*tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c), *l'Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014) et la *Pédagogie numérique en action* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016).

La différenciation pédagogique est liée à la volonté de l'enseignant de l'intégrer dans son travail quotidien. C'est en ce sens qu'elle est définie comme « une approche caractérisée par le choix et la mise en œuvre intentionnelle de pratiques qui tiennent compte des spécificités des élèves et de la dynamique du groupe, visant à contribuer à leur réussite scolaire » (Moldoveanu et al., 2016, p. 762). Autrement dit, il importe que l'enseignant précise les intentions pédagogiques et les actions lors de la planification des situations d'apprentissage.

À l'instar de Leroux et Paré (2016), nous concevons que la polysémie de ce concept peut être considéré comme « la mise en évidence de divers aspects complémentaires qui tentent de saisir une réalité » (p. 5). C'est en concordance avec le contexte scolaire de la présente étude que nous présentons dans la section suivante le modèle de différenciation pédagogique du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013c).

#### *2.2.2.2 Modèle de différenciation pédagogique du ministère de l'Éducation de l'Ontario*

Tel que nous l'avons mentionné précédemment, la différenciation pédagogique repose sur le postulat que les élèves apprennent de diverses façons (Bergeron et al., 2021; Robbes, 2009). Tout individu étant unique, « les points forts, les intérêts, les styles d'apprentissage et le degré de préparation à l'apprentissage » diffèrent d'un apprenant à l'autre (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c, p. 18). Par conséquent, l'enseignement doit être adapté aux particularités individuelles de l'élève. À l'instar de Tomlinson (2004), le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013c) conçoit que la différenciation pédagogique doit tenir compte des besoins des apprenants, notamment ceux dont le français n'est pas la langue maternelle ou dont la culture est différente.

Pour adapter l'enseignement en fonction des caractéristiques de chaque élève, l'enseignant peut « différencier les contenus, les processus et les productions » (Tomlinson, 2004, p. 22). D'une part, les contenus font référence à ce que l'élève est tenu d'apprendre selon les attentes et

les contenus d'apprentissage des curriculums. D'autre part, les processus sont les tâches et les activités qui permettent aux élèves de développer des habiletés essentielles afin de maîtriser ces contenus. De plus, les productions renvoient aux moyens qui permettent aux élèves de faire preuve de leur apprentissage et sont sujets à évaluation. À ces trois axes de différenciation, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013c) propose également de prendre en considération l'axe de l'environnement affectif et l'axe de l'environnement physique (p. 18). En ce sens, l'environnement affectif fait référence aux relations que l'élève a avec les acteurs scolaires qui l'accompagnent dans son apprentissage ainsi qu'à ses caractéristiques personnelles, tandis que l'environnement physique est en lien avec le système scolaire, l'école et les différents locaux dont les classes dans lesquelles il reçoit son éducation (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c). De plus, en adaptant ce modèle, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2013c) ajoute à ces trois principes ceux « des programmes d'études de qualité » et « de la construction d'une communauté » (p. 20).

Outre la différenciation relative aux contenus, processus, productions et environnements affectifs et physiques, l'enseignant doit aussi prendre en compte la préparation, l'intérêt et le profil d'apprentissage des élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013c; Tomlinson, 2004). La préparation désigne le point de départ de l'élève par rapport à une compétence ou à la compréhension d'un contenu d'apprentissage. L'intérêt renvoie à la passion de l'élève pour un sujet donné. Le profil d'apprentissage réfère à la façon dont l'élève apprend. Il varie en fonction du style d'apprentissage, des types d'intelligence, de la culture, du sexe de l'élève (Tomlinson, 2004).

En somme, la différenciation pédagogique est une approche qui invite les enseignants à prendre en considération la diversité des groupes des élèves ainsi que des intérêts et du profil d'apprentissage de chacun afin de mieux répondre à leurs besoins singuliers d'apprentissage. Compte tenu du phénomène migratoire de plus en plus présent dans les écoles de langue française de l'Ontario, une réflexion constante se poursuit pour concevoir des concepts et des modèles qui répondent tant à la reconnaissance de la diversité dans les classes qu'aux besoins singuliers des élèves dont ceux qui sont des nouveaux arrivants. Les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique s'inscrivent dans la lignée de cette réflexion tributaire des changements sociaux actuels qui se répercutent dans les écoles. À cet effet, nous décrivons dans les deux parties suivantes un autre modèle et une théorie qui nous serviront également d'assises référentielles pour faire l'étude de ces pratiques.

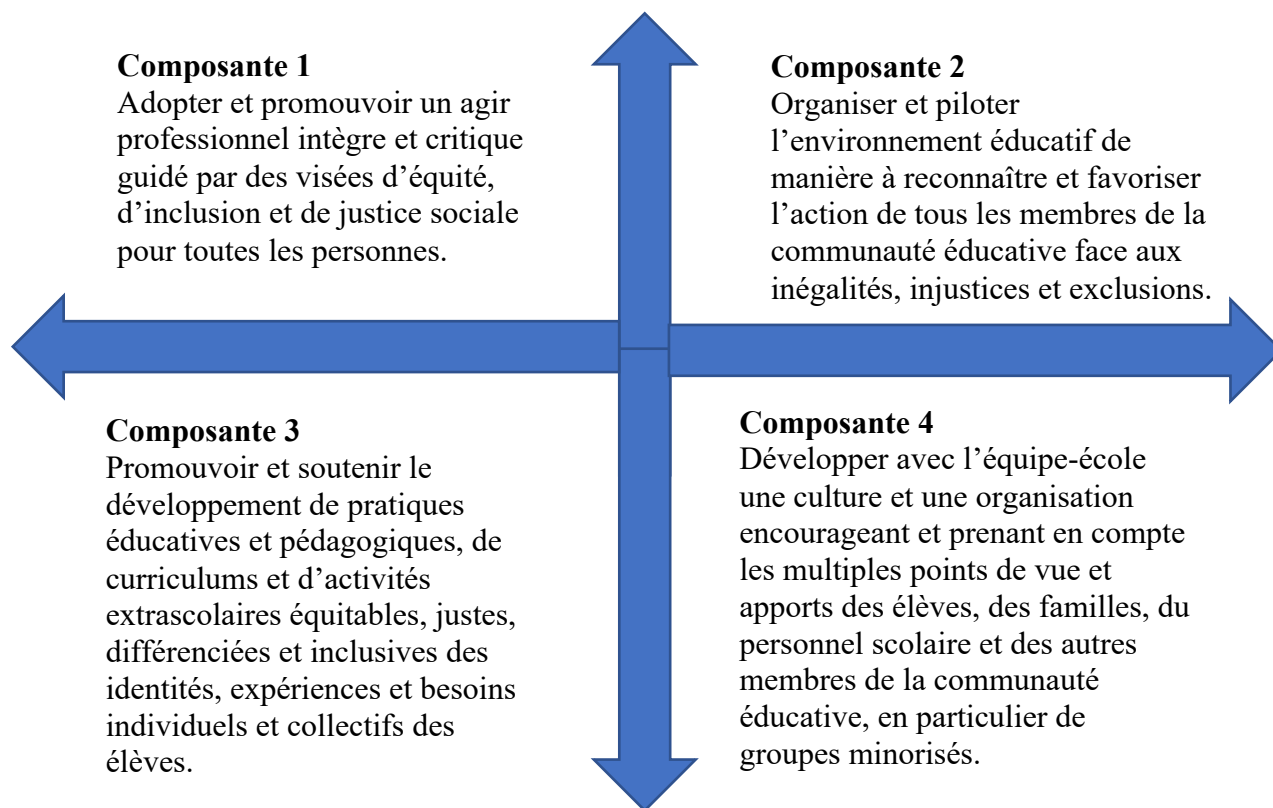
### **2.3 Modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale***

Le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* de Larochelle-Audet et al., (2022) repose sur une perspective transformative, structurelle et systémique des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation. D'une part, l'équité va au-delà de l'égalité de traitement ou de la distribution égale des ressources et des opportunités, car il s'agit de promouvoir un traitement différencié et de transformer les inégalités structurelles pour réduire les effets des pratiques et des processus scolaires qui désavantagent certains élèves compte tenu de leur origine ethnique, de leur langue, de leur situation socio-économique, etc. (Magnan et Vidal, 2015). D'autre part, contrairement à l'intégration scolaire qui exige que les élèves ayant des besoins particuliers s'adaptent à des contextes définis comme « normaux » (Rousseau et al., 2015), l'inclusion préconise la transformation des structures scolaires afin de favoriser une éducation adaptée aux besoins de chaque élève ainsi que la contribution de tous, dans et avec leurs différences (Potvin, 2013). De plus, la justice sociale donne à chaque personne et à chaque groupe d'une société « le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 99).

S'appuyant sur une approche transformative, ce modèle de compétence a comme vision de créer dans l'établissement d'enseignement un milieu de vie inclusif, équitable et juste suscitant l'action face aux exclusions, aux inégalités et aux discriminations fondées sur les divers motifs qui relèvent de droits et libertés de la personne (Larochelle-Audet et al., 2018). Pour être effective, cette vision implique l'action et le leadership de la direction à l'égard des membres de la communauté scolaire afin d'instaurer un environnement éducatif inclusif, accueillant, respectueux et exempt de discrimination. Elle est mise en œuvre en fonction de deux finalités. La première finalité est de favoriser la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le milieu scolaire et dans la société. La deuxième finalité est de former les élèves afin qu'ils s'engagent activement tant dans le développement que dans la consolidation d'une société démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne (Larochelle-Audet et al., 2018). Ces deux finalités se précisent dans une compétence qui invite les directions « à remettre en question et à transformer les modes de fonctionnement, les pratiques et les discours jugés comme discriminant les personnes étant tenues aux marges du système

scolaire » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 4). Cette compétence se manifeste à travers quatre composantes qui sont présentées dans la figure ci-dessous.

Figure I : Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5) (voir autorisation Annexe A)



Pour mieux comprendre ce modèle, nous décrivons ses quatre composantes dans ce qui suit.

### 2.3.1 Adopter et promouvoir un agir professionnel intègre et critique

La première composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* vise à « adopter et promouvoir un agir professionnel intègre et critique guidé par des visées d'équité, d'inclusion et de justice sociale pour toutes les personnes » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). Ayant la responsabilité d'accompagner le personnel scolaire dans la mise en œuvre des politiques éducatives, la direction joue un rôle fondamental dans l'inclusion scolaire. Le savoir-agir comme direction pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale exige le développement d'un agir éthique et critique. Comme le précisent Cloutier et St-Vincent (2017), « un agir éthique

serait la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui » (p. 138). L'agir éthique implique donc le questionnement de soi, de ses pratiques, de sa perception de l'autre ainsi que du fonctionnement de son établissement d'enseignement (Shapiro et al., 2014). Pour sa part, l'agir critique requiert non seulement la compréhension historique et sociopolitique des inégalités mais aussi l'identification et la remise en question des préjugés et des stéréotypes. Les recherches sur le leadership inclusif (Ryan, 2012) et sur le leadership transformatif (Shields, 2016) soulignent l'importance de comprendre les inégalités du point de vue historique et sociopolitique (au lieu de les expliquer par les caractéristiques des élèves) et d'avoir une répartition horizontale du pouvoir décisionnel, c'est-à-dire un leadership partagé avec les membres de l'équipe-école.

### 2.3.2 *Organiser et piloter l'environnement éducatif*

La deuxième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* vise à « organiser et piloter l'environnement éducatif de manière à reconnaître et favoriser l'action de tous les membres de la communauté éducative face aux inégalités, injustices et inclusions » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). Pour permettre à tous les élèves de réussir et de développer leur plein potentiel, il est nécessaire d'avoir un environnement éducatif favorable aux apprentissages et à leur épanouissement. Selon la littérature scientifique, il est important d'identifier certaines pratiques, règles ou décisions qui semblent égales ou neutres mais qui peuvent engendrer des effets directs ou indirects discriminatoires, ou préjudiciables sur les élèves et les autres membres de la communauté éducative de groupes minorisés (Borri-Anadon, 2016; Magnan et Vital, 2015; Potvin et Pilote, 2016). Toutes les formes d'inégalité, d'injustice, de discrimination et d'exclusion constituent une barrière à la mission de l'école et ont un impact négatif sur les élèves ou sur toute autre personne faisant partie de la communauté éducative (Larochelle-Audet et al., 2018). De ce fait, l'équipe-école doit agir afin d'identifier, de contrer et de transformer ces situations par des pratiques favorisant l'équité, l'inclusion et la justice sociale.

### *2.3.3 Promouvoir et soutenir le développement de pratiques éducatives et pédagogiques équitables, justes, différenciées et inclusives*

La troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* a comme visée de « promouvoir et soutenir le développement de pratiques éducatives et pédagogiques, de curriculums, d'activités extrascolaires équitables, justes, différenciées, et inclusives des identités, expériences et besoins individuels et collectifs des élèves » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). À part un environnement éducatif propice aux apprentissages et à l'épanouissement des élèves, leur réussite scolaire et le développement de leur plein potentiel nécessitent que certains changements soient apportés aux politiques, aux curriculums et aux pratiques éducatives afin de favoriser la contribution de tout un chacun dans et avec ses différences (Potvin, 2013). Dans cette optique, l'éducation inclusive met l'accent sur la prise en compte des différences et le recours à des pratiques éducatives qui tiennent compte des identités, des caractéristiques et des besoins de tous les élèves (AuCoin et Vienneau, 2015). Elle diffère de l'intégration scolaire qui demande aux élèves ayant des besoins particuliers de s'adapter aux exigences de la classe ordinaire. Ce ne sont pas les caractéristiques des apprenants ou leurs différences qui compromettent leur épanouissement, mais c'est plutôt la façon dont celles-ci sont construites et prises en compte dans le milieu scolaire et dans la société (Borri-Anadon, Audet et Lemaire, 2021). En tant que leaders, les directions ont la responsabilité « d'accompagner au quotidien le personnel de l'école pour que le choix et le développement des pratiques éducatives et pédagogiques déployées soient équitables, justes et inclusives pour tous les élèves » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 8).

### *2.3.4 Développer avec l'équipe-école une culture et une organisation inclusive*

La visée de la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* est de « développer avec l'équipe-école une culture et une organisation encourageant et prenant en compte les multiples points de vue et apports des élèves, des familles, du personnel scolaire et des autres membres de la communauté éducative, en particulier de groupes minorisés » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). Bien qu'il y ait des mécanismes de représentation démocratique qui sont prévus par la Loi sur l'instruction publique et par les autres encadrements légaux, des actions concrètes devraient être posées pour encourager la participation et la prise de parole chez les personnes de groupes minorisés dans la société (Ryan, 2012). Ces

personnes peuvent être dans une situation de déficit de pouvoir lorsque leur sous-représentation est constatée dans les lieux et les emplois où se déroule la prise de décision concernant le fonctionnement des institutions, notamment éducatives (Hamrouni, 2012). Pour faire face aux déficits de pouvoir rencontrés par ces personnes, il est important non seulement de respecter et de considérer les individus dans toutes leurs différences, mais aussi d'accorder aux personnes de groupes minorisés une place réelle dans l'établissement et particulièrement dans lieux où sont prises les décisions ayant une incidence sur la vie scolaire (Dei et al., 2000). Par ailleurs, des programmes d'accès à l'égalité en emploi ont été implantés afin de lutter contre la sous-représentation de certains groupes minorisés (Larochelle-Audet et al., 2020).

Comme nous venons de le mentionner, ce modèle insiste sur l'importance d'opter pour une perspective transformatrice en identifiant des modalités d'agir professionnel qui se déclinent en quatre composantes. Selon la première composante, il importe de favoriser chez les acteurs scolaires une prise de conscience et une intégration de visions d'équité, d'inclusion et de justice sociale dans leur agir professionnel. Selon la deuxième composante, lorsqu'adviennent des situations d'inégalités, d'injustices et d'exclusions, les acteurs scolaires et tous les membres de la communauté éducative prennent position et interviennent en concordance avec des visions d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Autrement dit, ces situations sont l'affaire de tous et l'agir professionnel de chacun témoigne de la compétence en matière d'équité, d'inclusion et de justice sociale. Selon la troisième composante, la conception et la promotion de pratiques éducatives d'inclusion s'avèrent aussi essentielles afin de répondre aux besoins tant individuels que collectifs des apprenants. Quant à la quatrième composante, elle situe l'action éducative de l'équipe-école en lien avec les élèves, les familles, les acteurs scolaires et les membres de la communauté éducative, faisant valoir la nécessité de tenir compte des groupes minorisés dans l'élaboration d'une culture commune. En somme, ce modèle de compétence incite à poser des actions qui contrecarrent les inégalités, les injustices et les exclusions afin de transformer les institutions en ce qui concerne les pratiques, les décisions et les politiques éducatives qui peuvent engendrer un traitement non équitable et discriminatoire affectant particulièrement les élèves de groupes minorisés (Larochelle-Audet et al., 2020). Ce modèle précise quatre composantes itératives qui concourent à faire la promotion de traitements différenciés qui ont des incidences transformatrices sur les inégalités structurelles et systémiques. S'inscrivant dans cette lignée de transformation, nous présentons dans la prochaine section de ce chapitre la quatrième génération

de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021), qui complète notre cadre référentiel et dont nous nous inspirons pour mettre en perspective les diverses entités qui interagissent constamment les unes avec les autres dans la communauté en lien avec le système scolaire des écoles de langue française de l'Ontario.

#### **2.4 Quatrième génération de la *Théorie de l'activité***

Afin de comprendre les pratiques éducatives d'inclusion auprès d'élèves nouveaux arrivants, nos assises théoriques s'inspirent également de la *Théorie de l'activité*, plus spécifiquement de la quatrième génération (Engeström et Sannino, 2021), qui tient compte de la complexité des problématiques et offre un cadre systémique de référence. L'analyse de nos données au regard de cette théorie offre une perspective d'ensemble de la problématique à l'étude et nous permet de mettre en perspective la systémique dans laquelle sont mises en œuvre des pratiques éducatives d'inclusion dans le contexte spécifique des écoles de langue française de l'Ontario. À cet effet, la contribution de cette théorie alimente la réflexion au sujet des besoins de transformation des systèmes scolaires comme ceux de l'Ontario français qui font face à un accroissement de la population issue de l'immigration.

La *Théorie de l'activité* a évolué aux travers de quatre générations et chacune d'elles a développé sa propre unité d'analyse. La première génération est marquée par les travaux du psychologue Vygotsky (1978) qui a introduit le concept de médiation. Selon sa vision, la relation entre un sujet et un objet n'est pas directe, mais elle est médiée par un troisième élément : l'artefact médiateur. Ainsi, le modèle de médiation est représenté par un triangle qui relie le sujet, l'objet et l'artefact médiateur. Comme le fait remarquer Zinchenko (1985), dans la perspective de Vygotsky, c'est l'action culturellement médiatisée qui constitue la principale unité d'analyse.

La deuxième génération fait référence aux travaux de Leont'ev (1978) qui a élaboré le concept d'activité collective comme unité d'analyse. Pour lui, il est important de distinguer l'action individuelle et l'activité collective. Bien que l'activité collective occasionne des actions individuelles, elle ne peut pas être réduite à la somme des actions. Ainsi, pour analyser l'activité humaine, il est important de prendre en compte trois niveaux : l'activité, l'action et l'opération. « L'activité peut donner lieu à une multiplicité d'actions. L'action se réalise par des opérations qui peuvent servir plusieurs activités. Une opération est le mode d'exécution d'une

action » (Leont'ev, 1976, cité dans Olry, 2019, p. 111). Autrement dit, lors d'une activité, l'individu entreprend des actions qui s'exécutent par des opérations.

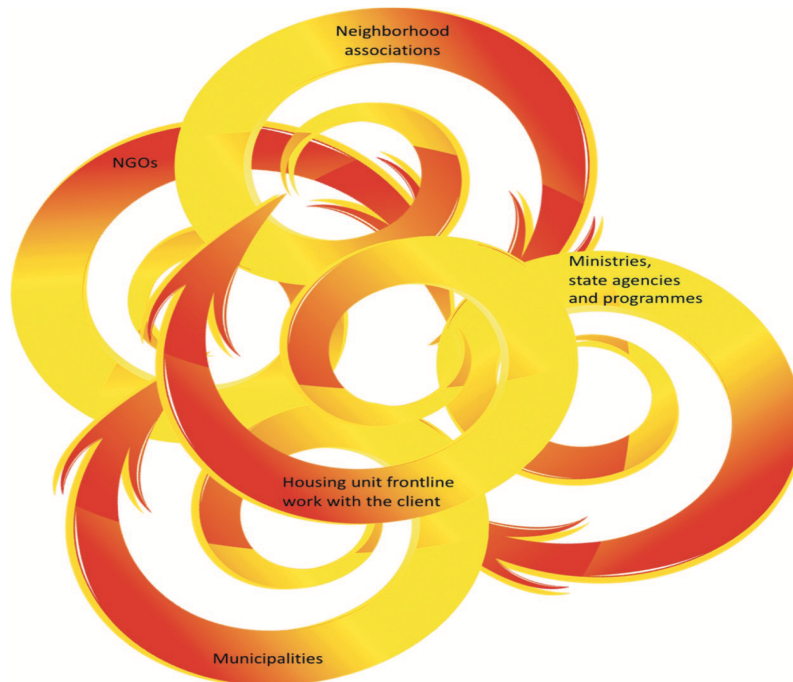
La troisième génération réfère aux travaux d'Engeström (1987) qui a élaboré un modèle systémique fondé sur les deux générations précédentes en incluant les trois éléments du modèle de Vygotsky (stimulus, réponse, outils) sous l'appellation de sujet, objet et instruments, en ajoutant trois composantes : les règles, la communauté, la division du travail et en orientant l'activité vers une finalité. Mettant l'accent sur l'infrastructure socio-institutionnelle, le modèle systémique d'Engeström (1987) est représenté par un triangle qui est constitué de six éléments en constante interaction (le sujet, l'objet, les instruments, les règles, la communauté, la division du travail) et d'un septième élément représentant la finalité ou la visée de l'activité. C'est pour faire face à la complexité des situations et des enjeux contemporains qu'a émergé la troisième génération de la *Théorie de l'activité* (Calvo, 2019).

La quatrième génération a été amorcée en 2009 (Engeström, 2009; Sannino et al., 2009). Par la suite, elle a été proposée par Sannino (2017) lors d'un discours traitant des enjeux de l'éradication de personnes sans domicile fixe. Cette théorie aborde ainsi l'un des problèmes sociaux interconnectés qui, ne pouvant pas être traité de façon isolée, exige une transformation radicale dans les modes d'organisation des sociétés (Engeström, 2020; Engeström et Sannino, 2021). En ce sens, la perspective systémique qu'offre cette quatrième génération de la *Théorie de l'activité* peut s'avérer propice dans l'étude de pratiques d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants, parce que cette problématique est complexe et met en scène diverses instances institutionnelles.

Selon Sannino (2020), la quatrième génération exige des efforts concertés d'un ensemble d'acteurs de la société dont ceux de municipalités, de ministères, d'organismes paragouvernementaux et, dans notre cas, de conseils scolaires qui agissent pour faciliter l'intégration des services intersectoriels et inter-organisationnels. Cette génération se concentre sur la possibilité de regrouper de manière systémique un ensemble d'activités hétérogènes afin de faire face à des problèmes sociaux complexes qui exigent la participation d'un éventail d'acteurs aux niveaux : local, régional, national, voire international. Dans leur mode de fonctionnement, ces acteurs doivent privilégier le processus de concertation plutôt que de rester uniquement au sein de leurs secteurs et d'adopter des orientations hiérarchiques imposant des décisions relatives au

pouvoir de chacun (Engeström et Sannino, 2021; Sannino, 2020). Telle que représentée dans la figure II, cette quatrième génération met en exergue les multiples cycles d'apprentissage impliqués dans et par des activités.

Figure II : Coalescing cycles of expansive learning as a fourth-generation unit of analysis in the homelessness study (Engeström et Sannino, 2021, p. 15) (voir autorisation Annexe B)



L'exemple qui est donné dans la figure précédente fait référence à l'itinérance et aux solutions apportées à cette problématique (Engeström et Sannino, 2021). Au centre de cette approche systémique se trouve le travail de première ligne effectué auprès de personnes sans domicile fixe. Par exemple, c'est le cas lorsque des travailleurs sociaux élaborent des projets de réhabilitation et aident ces personnes dans leurs démarches d'autonomisation (payer le loyer et reprendre leur vie en main). Des ministères et agences gouvernementales agissent en concertation en vue de la mise en œuvre de ces projets en apportant le financement nécessaire et en établissant des réglementations. Travaillant en concertation avec ces ministères et agences, les municipalités offrent des services pour fournir des logements à ces personnes démunies. Des organismes non gouvernementaux et des associations incluant la communauté leur apportent également leur soutien et contribuent à trouver des solutions qui répondent le mieux possible à leurs besoins.

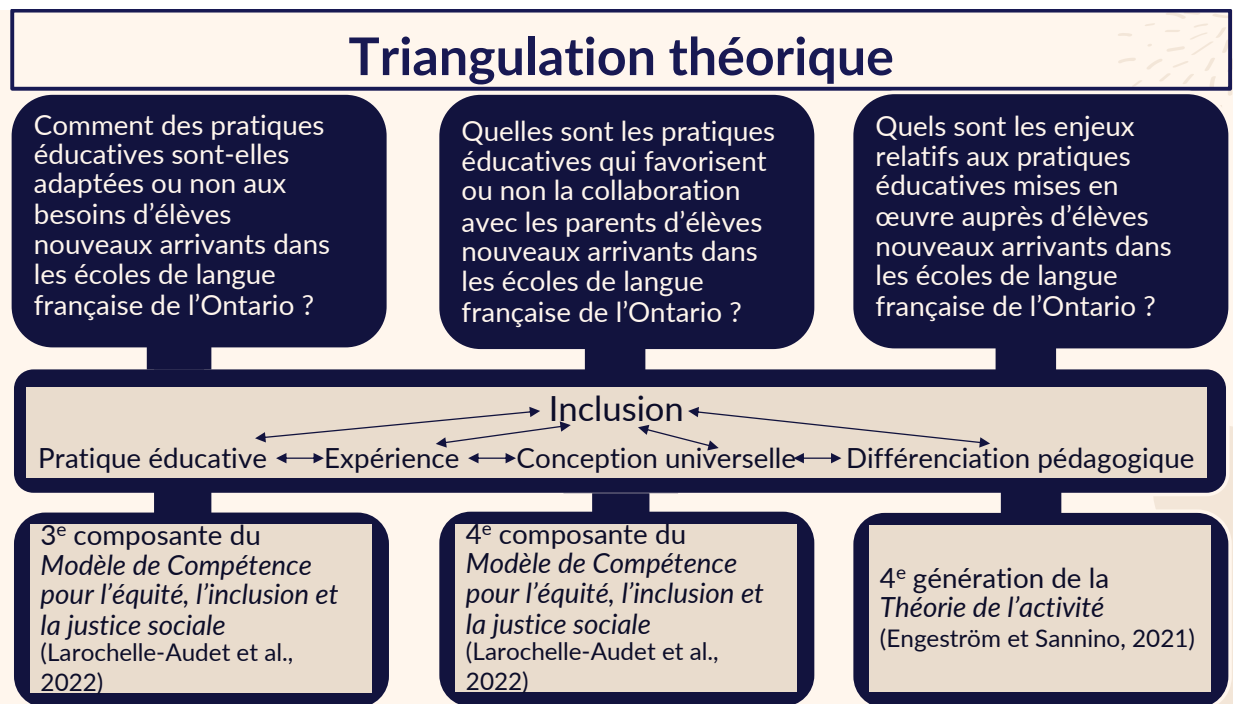
Dans le cadre de notre recherche, nous transposons ce travail de première ligne en référence à tous les acteurs scolaires impliqués dans l'admission, l'accueil et l'accompagnement des apprenants nouveaux arrivants (par exemple, les enseignants, les coordonnateurs, les personnes-ressources, les conseillers pédagogiques ainsi que les intervenants faisant partie des conseils scolaires). Dans leurs pratiques éducatives, ces acteurs scolaires interviennent auprès des élèves nouveaux arrivants et de leurs familles qui peuvent être désignés comme clients au regard de ce modèle de référence. Dans ce contexte social et politique, des ministères fédéraux canadiens instaurent des politiques régissant l'immigration, tandis que c'est le ministère de l'Éducation de l'Ontario qui assume la responsabilité de l'élaboration de politiques, de réglementations et de curriculums qui sont mis en œuvre par des conseils scolaires ontariens qui gèrent les écoles dans lesquelles s'inscrivent les élèves nouveaux arrivants. Par ailleurs, les municipalités, les organismes supervisant le travail des travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉÉ) et les associations ethniques, culturelles ou religieuses qui soutiennent les familles immigrantes interviennent également de manière systémique dans l'inclusion des familles issues de l'immigration. D'une part, les municipalités offrent des services sociaux notamment en matière de logement pour aider les immigrants à s'établir et à s'intégrer dans la communauté. D'autre part, les travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉÉ) jouent un rôle important dans l'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves nouvellement arrivés, car ils offrent des services de traduction et aident les jeunes leaders (les alliés) dans le cadre du programme ANNA (*Accueil des nouvelles arrivantes et des nouveaux arrivants*) à assumer leur rôle de mentor auprès de ces élèves (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2012; Lamoureux, 2021). Quant aux associations ethniques, culturelles ou religieuses, elles apportent leur soutien aux familles immigrantes notamment dans les démarches à entreprendre pour légaliser leur présence dans la société d'accueil. Selon ce que propose de manière systémique ce modèle, c'est l'ensemble de ces instances institutionnelles qui interagissent et participent à l'inclusion des élèves nouveaux arrivants inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario.

## **2.5 Liens entre les questions de recherche et les assises référentielles**

Pour comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves, nous avons fait part dans ce chapitre d'assises référentielles qui

constituent les fondements de notre étude. Conçus en termes de triangulation, les différents concepts, modèles et théorie qui sont inclus dans ce cadre permettent de considérer nos questions de recherche sous divers angles, comme le tableau suivant en fait la synthèse.

Tableau I : Triangulation des assises référentielles en lien avec les questions de recherche



D'une part, les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) constituent les assises référentielles de la première question de recherche formulée comme suit :

1. Comment des pratiques éducatives sont-elles adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?

Ces concepts et modèles considèrent l'étude de pratiques éducatives directement en lien avec les élèves en insistant sur l'importance de tenir compte de la diversité dans laquelle ils s'inscrivent, de leurs besoins de formation ainsi que de la nécessité d'adapter ces pratiques afin qu'elles contribuent à leur réussite scolaire et leur bien-être.

D'autre part, les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) composent le cadre référentiel de la deuxième question de recherche énoncée de la manière suivante :

- 2) Quelles sont les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?

Comme il est souhaitable de compter sur une culture organisationnelle qui encourage la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants, les concepts clés d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience s'amalgament tant aux modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique qu'à la quatrième composante du modèle préconisé par Larochelle-Audet et al. (2022) pour faire valoir l'apport systémique des acteurs scolaires qui interagissent avec les parents de ces élèves.

Par ailleurs, dans un esprit de synthèse, les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) s'inscrivent en tant que cadre référentiel de la troisième question de recherche formulée de la façon suivante :

- 3) Quels sont les enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?

Cet ensemble de fondements alimente la réflexion et la discussion au sujet d'enjeux de pratiques éducatives qui revêtent de l'importance dans le parcours scolaire d'élèves nouveaux arrivants et de leur inclusion.

## **2.6 Résumé du chapitre**

Pour faire part de notre cadre théorique, nous avons tout d'abord défini les concepts clés de notre recherche soit ceux d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience. Par la suite, nous avons précisé les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique. Ces concepts et modèles visent à adapter des pratiques éducatives de telle sorte que celles-ci contribuent à répondre aux besoins de formation des élèves et participent ainsi à favoriser

leur réussite scolaire et leur bien-être. Pour compléter la présentation de notre cadre référentiel, nous avons spécifié les composantes du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). Ce modèle de compétence souligne l'importance d'entreprendre des actions par rapport aux situations d'inégalités, d'injustices et d'exclusions des groupes minorisés en vue de transformer les institutions. Nous avons aussi précisé la manière dont nous nous inspirons de la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) dans la compréhension du rôle que jouent diverses instances institutionnelles dans le cadre de notre projet portant sur les pratiques éducatives d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario.

## **CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE**

Ce troisième chapitre, qui porte sur le cadre méthodologique de la présente étude, est divisé en cinq parties. Dans la première partie, nous précisons le courant dans lequel s'inscrit notre projet de recherche ainsi que les postures ontologique, épistémologique et axiologique que nous avons assumées en tant que chercheur. Dans la deuxième partie, nous spécifions nos choix méthodologiques en précisant le contexte de recherche ciblé, l'approche méthodologique et les stratégies de collecte de données préconisés. Dans la troisième partie, nous décrivons la procédure de recrutement des participants, leurs caractéristiques, le déroulement des entrevues et de l'analyse des données. Dans la quatrième partie, nous explicitons les critères de scientificité méthodologiques et relationnels et faisons part des considérations éthiques dont nous avons tenu compte avant de faire le résumé du chapitre dans la cinquième partie.

### **3.1 Paradigme de recherche et posture du chercheur**

En concordance avec l'objectif de notre étude qui consiste à comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves, nous privilégions le paradigme interprétatif/constructiviste dans notre démarche de recherche. Selon Savoie-Zajc (2018), ce paradigme vise « à comprendre le sens de la réalité des individus; il adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (p. 193). Comme nous l'avons fait valoir dans le chapitre explicitant la problématique de notre étude, il s'avère d'autant plus pertinent de comprendre ces pratiques que le nombre d'élèves nouveaux arrivants qui fréquentent les écoles de la francophonie ontarienne est en constante croissance au cours des dernières décennies. Il va donc sans dire que ces pratiques ont un rôle essentiel à jouer dans l'inclusion de ces élèves en visant leur réussite scolaire ainsi que leur bien-être dans la société d'accueil qu'est la province canadienne de l'Ontario. C'est pour en comprendre le sens que nous adhérons au courant interprétatif / constructiviste dans la réalisation de notre étude et qu'il importe de spécifier, en tant que chercheur, nos postures ontologique, épistémologique et axiologique (Gohier, 2018).

### *3.1.1 Posture ontologique*

Notre posture ontologique relève de l'ontologie relativiste qui est fondée sur l'hypothèse d'inséparabilité entre le système observant et le système observé. Selon cette hypothèse, « ce qui relève uniquement du phénomène étudié (indépendamment de l'étude qui en est faite) ne peut être séparé de ce qui relève des sujets qui l'étudient » (Avenier, 2011, p. 376). En se référant à ce postulat relativiste, Guba et Lincoln (1989) mettent l'accent sur la relativité du réel ontologique et soutiennent que la réalité objective n'existe pas, mais que les réalités sont socialement construites et qu'elles ne sont pas dirigées par des lois de causalité. Ces auteurs considèrent l'élaboration de connaissances comme un acte de construction de représentations produites par des humains pour donner sens aux expériences qu'ils vivent. L'interprétation personnalisée de ces expériences concourt ainsi à mettre en perspective un phénomène « dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les lecteurs et les utilisateurs des résultats de la recherche » (Savoie Zajc, 2018, p. 195-196).

### *3.1.2 Posture épistémologique*

Selon Strauss et Corbin (2004), la posture épistémologique réfère aux façons de penser et d'étudier la réalité. Constituée d'un ensemble de croyances, d'orientations théoriques et méthodologiques, notre posture épistémologique s'inspire du paradigme interprétatif / constructiviste qui est « plus approprié aux problèmes épistémologiques posés aux chercheurs qui désirent mieux comprendre les problèmes éducatifs » (Anadón, 2018, p. 30). Ce paradigme tient compte des expériences des participants et concourt à leur donner sens lors de l'interprétation de données (Pourtois et Desmet, 2007). Les fondements sur lesquels il repose s'inspirent du nominalisme, de l'idéalisme et du relativisme. D'abord, en ce qui concerne le nominalisme, il considère que la réalité n'est pas extérieure aux acteurs qui la vivent (Deschenaux et Laflamme, 2007). Ensuite, selon la conception idéaliste, la réalité peut faire l'objet de diverses interprétations (Cohen et al., 2011). Enfin, en ce qui a trait au relativisme, la réalité est socialement construite (Avenier, 2011).

Dans le même ordre d'idées, Savoie-Zajc et Karsenti (2018) soulignent que toute épistémologie comporte quatre grandes dimensions : la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche et la place qu'occupe le chercheur lors de la réalisation de sa recherche. D'une part, le paradigme interprétatif / constructiviste conçoit que la vision de la

réalité est globale, vu que « c'est la dynamique du phénomène étudié que le chercheur veut comprendre » (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 145). C'est pourquoi il importe que le chercheur prenne en considération la complexité de la réalité sociale dans laquelle les participants évoluent. Dans la présente recherche, il s'agit donc de la dynamique des pratiques d'inclusion auprès d'élèves nouveaux arrivants. D'autre part, comme le précisent Creswell (2013) et Anadón (2018), le savoir est intimement lié au contexte dans lequel il est produit. Selon Pourtois et Desmet (2007), le contexte est « l'ensemble des circonstances qui accompagnent un événement, il devient un élément incontournable des recherches de type qualitatif qui insistent sur le fait que les sujets ne sont pas réduits à des variables, mais sont considérés comme un tout » (p. 37). À l'instar de ces auteurs, nous reconnaissons qu'il importe de situer le phénomène à l'étude en tenant compte du contexte dans lequel il se produit, parce que l'expérience qu'un humain a d'un phénomène est marquée par ce contexte, la culture et les valeurs qui y prévalent. Ainsi, ce paradigme accentue l'importance de tenir compte de la spécificité du contexte du système scolaire de la francophonie ontarienne dans lequel se déroule notre projet de recherche.

Quant à la posture du chercheur que nous assumons, nous concevons cette posture en termes de chercheur subjectif, qui s'engage dans la relation avec et pour les participants, « qui révèle ses approches concernant sa recherche et qui cherche à objectiver ses données », afin de favoriser une compréhension mutuelle du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018, p. 145). C'est de cette manière que nous avons mis en valeur la subjectivité et l'intersubjectivité dans le cours des entrevues que nous avons tenues avec les participants afin de parvenir à une coconstruction du savoir (Anadón et Guillemette, 2007).

### *3.1.3 Posture axiologique*

La posture axiologique fait référence aux valeurs du chercheur (Creswell et Poth, 2018). Comme notre recherche relève du paradigme interprétatif/constructiviste qui valorise la subjectivité et l'intersubjectivité (Savoie-Zajc et Karsenti, 2018), nous sommes conscient que nos valeurs ont pu avoir une influence sur l'analyse et l'interprétation des données. C'est en toute transparence que nous l'admettons et que nous avons été attentif à ne pas porter de jugement lors de la lecture des données brutes, de leur analyse et interprétation. Puisque nous reconnaissons d'emblée que les participants sont des coconstructeurs de sens, nous nous sommes assuré de faire un retour auprès d'eux afin qu'ils valident les informations recueillies, ce qui répond au critère

scientifique de crédibilité dans le cadre d'une recherche qualitative. De cette manière, nous avons tenu compte tant des propos de leurs entrevues que des commentaires qu'ils ont émis à la suite de la vérification qu'ils ont faite de leurs témoignages. Nous avons donc ainsi cherché à « produire un savoir objectivé, c'est-à-dire validé par les participants à la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 196).

En somme, ces postures relevaient de la visée de notre recherche qui est de comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves. Ces postures s'avèrent propices et pertinentes, car elles correspondent à un questionnement de l'heure et à un ensemble de politiques, directives et règlementations qui sont actuellement mises en place pour accueillir et accompagner les nouveaux arrivants d'âge scolaire. Elles répondent ainsi à un intérêt personnel, puisqu'en tant que citoyen canadien immigrant dans cette province, elles contribuent à approfondir nos propres connaissances de ce contexte tout en faisant valoir sa singularité.

Préciser nos postures ontologique, axiologique et épistémologique nous a permis de délimiter les balises du cadre méthodologique de la présente recherche. Il convient maintenant de faire part de nos choix méthodologiques en précisant les caractéristiques du contexte que nous avons ciblé, l'approche méthodologique nous avons privilégiée et les stratégies de collecte et d'analyse de données que nous avons préconisées.

### **3.2 Choix méthodologiques**

Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi les écoles de langue française de l'Ontario comme contexte de recherche. Ce contexte constitue en soi le cas de notre étude. Par ailleurs, le matériel écrit et l'entrevue individuelle semi-dirigée ont été les deux stratégies employées lors de la collecte de données. Nous présentons ces différents choix dans les paragraphes qui suivent.

#### *3.2.1 École de langue française de l'Ontario comme contexte de recherche*

Notre recherche a été menée dans le contexte des écoles de langue française de différentes régions de l'Ontario qui regroupe « plus de 480 écoles de langue française élémentaires et secondaires » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2022), réparties en douze conseils scolaires francophones : huit catholiques et quatre publics. Le choix de ce contexte repose sur le fait que « l'immigration est un facteur important de diversification ethnoculturelle des écoles de langue

française en Ontario » (Farmer et Labrie, 2008, p. 377). Ce facteur est reconnu de nos jours comme élément contribuant à la pérennité du système scolaire de la francophonie ontarienne. « L'hétérogénéité linguistique et culturelle au sein des écoles francophones ainsi que la situation minoritaire dans laquelle elles se trouvent » (Jeanveaux, 2022, p. 4) nécessitent la mise en œuvre de pratiques adaptées aux besoins d'apprenants nouveaux arrivants. C'est donc en ce sens que la singularité de ce contexte nous apparaît comme étant propice à une étude visant à comprendre les pratiques éducatives favorisant l'inclusion de ces élèves.

### *3.2.2 Étude de cas comme approche méthodologique*

Nous avons choisi l'étude de cas comme approche méthodologique parce qu'elle aide à comprendre les situations complexes et leurs liens avec le milieu qui les entoure (Roy, 2016). Elle s'avère également très pertinente dans les recherches en éducation parce qu'elle favorise, entre autres, l'étude « des cas particuliers dans lesquels les interactions étudiées sont susceptibles de se manifester » (Karsenti et Demers, 2018, p. 290). Tel que le précisent Karsenti et Demers (2018), l'étude de cas est à la fois particulariste, descriptive, heuristique et inductive. Elle est particulariste, vu que l'objet de l'étude porte sur « un système restreint (programme, événement, phénomène), dont on peut définir les frontières » (p. 292). Elle est descriptive puisque le résultat final consiste à décrire divers éléments de production du savoir ainsi que d'interprétation de la part des participants et du chercheur. Elle est heuristique parce qu'elle concourt à la découverte de sens attribués aux cas à l'étude tout en suscitant « l'émergence de nouvelles interactions et de nouvelles variables, ce qui peut mener à une redéfinition du phénomène » ou à une compréhension plus approfondie de celui-ci (p. 292). Finalement, elle est inductive car elle est tributaire « du raisonnement que le chercheur élabore en se fondant sur l'observation des faits » (p. 292).

En tant qu'approche méthodologique qui aide à comprendre les phénomènes sociaux qui nous entourent, l'étude de cas est également conçue comme étant unique ou multiple (Déri, 2022; Gagnon, 2017; Maatouk, 2021; Skelling-Desmeules, 2017). Dans notre recherche, nous optons pour l'étude de cas unique, car nous considérons que l'ensemble des écoles de langue française dans lesquelles nos participants exercent leur profession constitue un cas. D'une part, l'ensemble des politiques et des programmes ainsi que des pratiques éducatives concernant les élèves nouveaux arrivants s'appliquent à un même système scolaire francophone, quelles que soient les régions dans lesquelles s'installent ces élèves ou leurs niveaux d'étude (préscolaire, élémentaire

ou secondaire). D'autre part, le réseau du personnel enseignant et administratif comprenant les responsables de programmes offerts aux nouveaux arrivants est restreint en Ontario français. Les échanges fréquents qu'ils ont contribuent à une circulation d'information relative aux pratiques mises en œuvre. De plus, la visée principale de notre étude n'est pas de « comprendre la dynamique interne de chaque cas, de même que les interactions entre les cas et leur contexte particulier » (Stake, 2006, cité dans Roy, 2016, p. 199), ce qui relève davantage d'une approche d'étude de cas multiple, mais de comprendre les pratiques éducatives d'inclusion dans leur ensemble en lien avec les prémisses des concepts, modèles et théorie inscrits dans notre cadre référentiel.

Comme le spécifie Anadón (2006), l'étude de cas s'intéresse à un cas particulier et le scrute de manière à en effectuer une description détaillée et minutieuse. Elle peut ainsi permettre une compréhension approfondie du phénomène en tenant compte du contexte dans lequel il se produit et des représentations qu'en ont les participants. Elle offre une proximité avec ces derniers et contribue à comprendre des situations ou des phénomènes qui sont à explorer. Comme les pratiques éducatives d'inclusion auprès d'élèves nouveaux arrivants demeurent encore à ce jour un objet d'étude sujet à approfondir, et ce, dans le contexte de la minorité linguistique francophone d'Ontario, cette approche méthodologique s'avère pertinente et appropriée pour notre projet de recherche. D'une part, elle apporte des précisions sur ces pratiques auprès de ces élèves dans ce contexte. D'autre part, elle permet d'identifier et de comprendre les enjeux qui leur sont relatifs. De plus, elle donne la parole à des acteurs scolaires de ce contexte dont certains sont issus de l'immigration et avec lesquels il a été possible d'établir une relation de confiance, car l'étude de cas donne la possibilité d'établir une proximité avec les participants.

### *3.2.3 Matériel écrit et entrevue semi-dirigée comme stratégies de collecte de données*

Comme stratégies de collecte de données, nous avons choisi de nous concentrer sur le matériel écrit et l'entrevue individuelle semi-dirigée. Nous distinguons chacune de ces stratégies dans cette section en présentant tout d'abord le tableau II qui établit des liens entre les questions de recherche, les assises référentielles (concepts, modèles et théorie) et les instruments et procédures de collecte de données.

Tableau II : Liens entre les questions de recherche, les assises référentielles, les instruments et procédures de collecte de données

Questions de recherche	Concepts / Modèles / Théorie	Procédures de collecte de données
Comment des pratiques éducatives sont-elles ou non adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?	Inclusion / Pratique éducative / Expérience; Conception universelle de l'apprentissage; Différenciation pédagogique; 3 <sup>e</sup> composante du <i>Modèle de Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale</i> (Larochelle-Audet et al., 2022)	Recension et analyse de matériel écrit incluant des politiques et réglementations régissant les pratiques éducatives d'inclusion du ministère de l'Éducation de l'Ontario (tableau III); Entrevues semi-dirigées
Quelles sont les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?	Inclusion / Pratique éducative / Expérience; Conception universelle de l'apprentissage; Différenciation pédagogique; 4 <sup>e</sup> composante du <i>Modèle de Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale</i> (Larochelle-Audet et al., 2022)	Recension et analyse de matériel écrit référé par des participants en lien avec leurs pratiques éducatives d'inclusion (tableau IV); Entrevues semi-dirigées
Quels sont les enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ?	Inclusion / Pratique éducative / Expérience; Conception universelle de l'apprentissage; Différenciation pédagogique; 4 <sup>e</sup> génération de la <i>Théorie de l'activité</i> (Engeström et Sannino, 2021)	Recension et analyse de matériel écrit référé par des participants en lien avec leurs pratiques éducatives d'inclusion (tableau V); Entrevues semi-dirigées

Visualiser les liens entre nos questions de recherche, nos assises référentielles et nos procédures de collecte de données permet de voir que le matériel écrit et les entrevues semi-dirigées se sont avérés deux stratégies complémentaires. Nous explicitons dans les sections qui suivent chacune d'elles.

### 3.2.3.1 Matériel écrit

En ce qui a trait à la recension du matériel écrit, nous avons procédé à une recherche de documents en provenance du ministère de l'Éducation de l'Ontario en ayant comme descripteurs les termes : inclusion, éducation inclusive et équité afin de repérer les politiques, directives et réglementations émises dans ce cadre légal entre 1993 et 2020. Nous nous en sommes tenu à ce contexte spécifique des écoles de langue française de l'Ontario en nous assurant que tous les

documents ciblés servaient de référents à nos participants dans leur profession parce qu'ils oeuvraient dans ce contexte scolaire. Le tableau suivant dresse la liste des 22 documents retenus à des fins de synthèse et d'analyse.

Tableau III : Documents et politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario traitant de l'inclusion et l'équité auprès d'élèves nouveaux arrivants

<b>Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario</b> <i>L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique.</i>	1993
<b>Ministère de l'Éducation de l'Ontario</b> <i>Politique d'aménagement linguistique en Ontario pour l'éducation en langue française.</i>	2004
<i>L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives.</i>	2009a
<i>Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : Cadre d'orientation et d'intervention.</i>	2009b
<i>Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive.</i>	2009c
<i>Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Actualisation linguistique en français.</i>	2010a
<i>Le curriculum de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année - Actualisation linguistique en français, édition révisée.</i>	2010b
<i>Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario.</i>	2010c
<i>Partenariat avec les parents. Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario.</i>	2010d
<i>Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année.</i>	2010e
<i>Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année</i>	2010f
<i>Le curriculum de l'Ontario de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Anglais pour débutants.</i>	2013a
<i>Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Anglais pour débutants.</i>	2013b
<i>L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.</i>	2013c
<i>Politique/Programmes Note 119, « Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario ».</i>	2013d
<i>Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques.</i>	2014
<i>Pédagogie numérique en action éducation.</i>	2016
<i>Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation.</i>	2017
<i>Coup d'œil sur l'éducation, 2019-2020.</i>	2021a
<i>Politique/Programmes Note 144, Prévention de l'intimidation et intervention</i>	2021b
<i>L'éducation en langue française.</i>	2022a
<i>Utilisation communautaire des installations scolaires.</i>	2022b

Comme ces documents étaient connus des participants et que nous en avons pris connaissance avant même de les rencontrer, il était possible de les prendre en considération au cours des entrevues, d’interagir en tissant rapidement des liens avec les pratiques énoncées et de ne pas en rester à ce qu’ils prescrivent, mais de comprendre comment ces contenus sont incarnés dans le contexte même des écoles de langue française de l’Ontario. Par ailleurs, au cours de nos échanges, il est arrivé que des participants nous proposent la lecture d’autres documents élaborés par leurs conseils scolaires. Ces documents sont alors venus compléter l’information que nous avions précédemment analysée et ont participé à approfondir notre compréhension de notre objet de recherche.

Dans un second temps, nous avons analysé 20 documents et politiques complémentaires à ceux du ministère de l’Éducation de l’Ontario portant sur notre objet de recherche, qui nous étaient référés par des participants ou explicitaient des programmes venant en aide aux élèves nouveaux arrivants (voir le tableau IV). Cette deuxième sélection nous a été utile lors de l’élaboration de la problématique, du cadre référentiel ainsi que de l’analyse des entrevues.

Tableau IV : Documents et politiques complémentaires à ceux du ministère de l’Éducation de l’Ontario traitant de l’inclusion et l’équité auprès d’élèves nouveaux arrivants

<b>Commissariat aux services en français</b> <i>Rapport annuel 2008-2009 : Une voix, des changements.</i>	2009
<b>Commissariat aux services en français de l’Ontario</b> <i>Se projeter. Se préparer. Rapport annuel 2017-2018.</i>	2018
<b>Commission canadienne des droits de la personne</b> <i>Le travail de lutte contre le racisme.</i>	2023
<b>Gouvernement du Canada</b> <i>Construire une fondation pour le changement : La stratégie canadienne de lutte contre le racisme 2019–2022.</i>	2021
<i>Charte canadienne des droits et libertés.</i>	2022
<i>La stratégie canadienne de lutte contre le racisme.</i>	2023
<i>Plan ministériel d’Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada pour 2024-2025.</i>	2024
<b>Gouvernement de l’Ontario</b> <i>Plan stratégique de l’Ontario contre le racisme.</i>	2017
<i>Profil de la population francophone de l’Ontario-2016.</i>	2021
<i>Loi sur l’éducation, 1990.</i>	2022a
<i>L’Ontario en bref.</i>	2022b
<i>Projections démographiques pour l’Ontario</i>	2022c
<i>Code des droits de la personne.</i>	2023

<b>Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada</b> <i>TÉÉ : Programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles.</i>	2012
<b>Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)</b> <i>Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration.</i>	2015
<i>La résilience des élèves issus de l'immigration : les facteurs qui déterminent le bien-être.</i>	2018
<b>UNESCO</b> <i>L'Éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir.</i>	2008
<i>Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation.</i>	2009
<i>Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Inclusion et éducation : tous sans exception.</i>	2020
<i>Feuille de route de l'UNESCO contre le racisme et la discrimination.</i>	2022

Dans un troisième temps, nous avons pris connaissance de 30 documents du projet *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC) du Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2021). Présentés sous forme de capsules contenant des menus interactifs, des miniquestionnaires, des témoignages et des vidéo-entrevues, ces documents nous étaient référés par des participants à notre recherche et étaient liés aux pratiques éducatives d'inclusion mises en œuvre auprès des élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Étant complémentaires aux documents et politiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario traitant de l'inclusion et l'équité, ces documents nous ont aidé à interpréter les données et à mieux saisir le sens attribué aux propos des participants dans leurs entrevues. Ils ont aussi donné l'occasion de considérer des catégories émergentes, comme celles de l'intersectionnalité et de l'orientation de genre au regard des valeurs intégrées par des familles immigrantes. Le tableau qui suit dresse la liste de ces documents.

Tableau V : Documents portant sur le projet *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture*

<b>Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques</b> <b><i>Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture</i></b>	<b>2021a</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Accueil, équité, inclusion et diversité</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Mieux connaître les élèves pour les soutenir.</i></li> </ul>	2021b
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Le passé migratoire comme tremplin pour le développement de l'identité.</i></li> </ul>	2021c
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Accueil de la famille : bienvenu à ton école.</i></li> </ul>	2021d
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Stratégies d'accueil en salle de classe.</i></li> </ul>	2021e
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Célébrer la diversité.</i></li> </ul>	2021f
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Être bienveillant, bienveillante.</i></li> </ul>	2021g
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>L'intersectionnalité.</i></li> </ul>	2021h
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Les droits de la personne.</i></li> </ul>	2021i
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Pour une pédagogie sensible à l'impact des traumatismes sur l'apprentissage.</i></li> </ul>	2021j
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Partenariat éducatif et inclusif</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Comment établir ou encourager un dialogue, un partenariat éducatif et inclusif?</i></li> </ul>	2021n
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Relations efficaces avec la famille nouvellement arrivée.</i></li> </ul>	2021o
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Accueil de la famille : les TÉEÉ, nous sommes là pour vous!</i></li> </ul>	2021p
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>La mise en œuvre d'un processus d'accueil.</i></li> </ul>	2021q
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>L'accompagnement des parents.</i></li> </ul>	2021r
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>La collaboration, un incontournable.</i></li> </ul>	2021s
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'élève au cœur de l'agir</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Comment soutenir l'apprentissage de compétences langagières chez l'élève.</i></li> </ul>	2021t
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Outils pour établir les profils et soutenir l'apprentissage.</i></li> </ul>	2021u
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Vers une transition réussie.</i></li> </ul>	2021v
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>La mise en œuvre des programmes-cadres ALF et (PANA).</i></li> </ul>	2021w
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Stratégies pour les personnes à la direction.</i></li> </ul>	2021x
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Pédagogie sensible et adaptée à la culture</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>L'interculturalité, un lieu de rencontre!</i></li> </ul>	2021y
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>L'humilité culturelle.</i></li> </ul>	2021z
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Les approches plurielles des langues et des cultures.</i></li> </ul>	2021aa
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Le concept du respeto.</i></li> </ul>	2021bb
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Les approches et leurs outils.</i></li> </ul>	2021cc
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Au-delà des murs de mon école</i></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Les divers organismes, services et programmes.</i></li> </ul>	2021dd
<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>Les TÉEÉ... Qui sont ces personnes? Que font-elles? Où sont-elles?</i></li> </ul>	2021ee

Quelle que soit la provenance du matériel écrit que nous avons analysé, notre expérience de l'utilisation de cette stratégie de collecte de données nous porte à reconnaître, à l'instar de Savoie-Zajc (2018), la richesse des informations fournies par de telles sources référentielles ainsi que l'importance de les explorer et de les utiliser en recherche qualitative en concordance avec le paradigme interprétatif / constructiviste.

De plus, au cours de notre analyse, nous avons constaté que le contenu de ce matériel écrit rejoignait la visée de notre projet de recherche, entre autres, parce qu'il touche l'essence même des questions qui sont posées dans ce projet, à savoir celles qui concernent 1) les pratiques éducatives adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans un contexte canadien de minorité linguistique comme celui des écoles de langue française de l'Ontario; 2) les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans ce contexte; 3) les enjeux relatifs à ces pratiques éducatives et à ces élèves.

Comme stratégie complémentaire au matériel écrit, nous avons effectué des entrevues semi-dirigées auprès de participants.

### *3.2.3.2 Entrevue semi-dirigée*

Étant l'une « des plus importantes sources d'information » dans une recherche qualitative (Gagnon, 2012, p. 61), l'entrevue est définie comme « une interaction verbale entre des personnes qui s'engagent volontairement dans une pareille relation afin de partager un savoir d'expertise, et ce, pour mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes en présence » (Savoie-Zajc, 2016, p. 339). Puisque la présente recherche a une visée de compréhension et qu'elle relève du paradigme interprétatif / constructiviste, il s'avère très pertinent de susciter une interaction verbale avec les participants qui sont eux-mêmes au cœur de la mise en œuvre des pratiques éducatives d'inclusion des élèves nouveaux arrivants. Dans cette perspective, l'entrevue individuelle en tant que stratégie de collecte de données permet de connaître, par le biais des interactions entre les participants et le chercheur, « le point de vue des individus, leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites, de les comprendre en profondeur ou encore d'en apprendre davantage sur un objet donné » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26).

L'entrevue, en tant que stratégie de collecte de données, peut prendre plusieurs formes : a) elle peut être non dirigée, lorsque le chercheur propose le thème de recherche, puis laisse le participant partager son expérience sans qu'il ne guide l'échange; b) elle peut être semi-dirigée, dans le cas où le chercheur prépare un guide d'entrevue, pose des questions qui en font partie et approfondit le sens des thèmes qui y sont abordés en revenant sur les propos tenus par le participant; c) elle peut être dirigée si le chercheur s'en tient strictement à l'ordre et la logique des questions inscrites dans le guide d'entrevue et propose un échange structuré qui donne peu de place à l'improvisation de contenu autre que celui prévu (Savoie-Zajc, 2018).

Dans l'étude qui nous concerne, nous avons privilégié une forme d'entrevue semi-dirigée. D'une part, la préparation d'un guide nous a permis de mieux formuler des questions et de cibler celles que nous voulions toucher dans notre étude. D'autre part, il nous semblait préférable de laisser aussi libre cours à l'émergence de propos que nous n'aurions pas planifiés d'avance de manière à correspondre à la visée de « compréhension du monde de l'autre » (Savoie-Zajc, 2016, p. 343). Nous pouvions ainsi être à l'écoute de ce que chaque participant avait à dire. De plus, nous avons observé que cette forme d'entrevue favorisait une intersubjectivité dans nos échanges avec les participants.

Dans l'entrevue semi-dirigée, le chercheur se laisse « guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche » (Savoie-Zajc, 2016, p. 340). Cette forme d'entrevue est souple et peu directive. Le chercheur donne au participant la possibilité de développer d'autres thèmes ou catégories émergentes qui ne se trouvent pas dans le guide d'entrevue (Boutin, 2018).

Le guide d'entrevue fourni aux participants comprenait une introduction et cinq parties (Annexes G et H). Des questions d'introduction donnaient l'occasion de mieux connaître les expériences des participants en s'informant au sujet des contextes dans lesquels ils exerçaient leur profession, ainsi que les niveaux auxquels ils s'adressaient, s'ils étaient enseignants, ou les fonctions qu'ils assumaient, s'ils administraient des programmes offerts aux élèves nouveaux arrivants. Dans les trois premières parties, les questions leur donnaient la possibilité de raconter des expériences de pratiques éducatives d'admission, d'accueil et d'accompagnement effectuées auprès d'élèves nouveaux arrivants. Une écoute attentive et des questions de rappel permettaient

de détailler ces expériences de pratiques éducatives, d'identifier les besoins de soutien auprès de ces élèves et la portée des interventions réalisées auprès d'eux. Dans une quatrième partie de l'entrevue, venaient sur le tapis des questions relatives à la collaboration avec les parents. Ces questions permettaient de mieux saisir les pratiques éducatives susceptibles de favoriser ou non la collaboration avec les parents et les enjeux qui sous-tendaient ces pratiques. Puis dans une cinquième et dernière partie, il s'agissait d'approfondir le sens des enjeux de ces pratiques auprès de ces élèves avant de clore l'entrevue en remerciant les participants et restant à l'affût de questions ou commentaires formulés de leur part. Comme les entrevues étaient sous forme semi-dirigée, le guide servait de référent pour s'assurer de couvrir chacune des parties tout en donnant libre court d'exprimer des propos émergents lors de la narration d'expériences de pratiques éducatives.

En outre, il est nécessaire de prendre en considération la conception que le chercheur a de son propre rôle. S'engager dans une entrevue implique une prise de contact avec le participant, la recherche d'accès à l'expérience de ce dernier, la prise en compte de ses perspectives concernant les questions étudiées et la tentative de les comprendre, et ce, d'une manière riche, descriptive et imagée (Savoie-Zajc, 2018). Ainsi, la qualité de la relation entre le chercheur et le participant a des retombées sur la qualité d'échange. Comme l'indique Savoie-Zajc (2016), « c'est grâce au contact étroit et à la qualité de la relation établie avec chacun des interviewés que le chercheur sera en mesure de développer une riche compréhension du phénomène » (p. 342-343). Par conséquent, il est important d'établir une relation de confiance avec chaque participant afin de favoriser un climat harmonieux lors de l'échange.

Dans le même ordre d'idées, l'entrevue semi-dirigée poursuit une variété de buts. En premier lieu, elle donne accès à l'univers du participant (Vermesch, 2003). Elle permet au chercheur d'accéder à un ensemble d'informations qui ne pourraient probablement être collectées autrement. En ce sens, elle offre un aperçu des représentations qu'ont les participants au sujet de l'objet d'étude. Elle peut aussi faire état des sentiments, intentions, pensées, craintes et motivations qui sous-tendent leurs interventions pédagogiques. En bref, l'entrevue contribue à un accès privilégié à l'expérience humaine ainsi qu'au sens que le participant attribue à l'objet de recherche, par exemple, dans notre cas, aux pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants. En second lieu, l'entrevue semi-dirigée a comme objectif de comprendre le monde du participant. Selon Brinkman et Kvale (2015), elle met en évidence les perspectives individuelles concernant le phénomène étudié et enrichit la compréhension de cet objet d'étude. Chaque participant contribue

à éclairer davantage l'objet d'étude en faisant part de la manière dont il le conçoit. La prise en compte de ces représentations permet au chercheur de considérer ces différentes perspectives tout en développant une vue globale du phénomène étudié. En troisième lieu, l'entrevue semi-dirigée favorise l'organisation et la structure de pensée des participants (Savoie-Zajc, 2016). Ces derniers sont considérés comme des coconstructeurs de savoir. Lors d'une entrevue semi-dirigée, il y a un échange mutuel entre le chercheur et le participant au cours duquel ce dernier exprime sa pensée tandis que l'autre exerce sa capacité de la comprendre. Enfin, en quatrième lieu, l'entrevue semi-dirigée incite aux changements. Comme le notent Brinkman et Kvale (2015), les questions posées aux participants donnent l'occasion d'approfondir certains thèmes et expériences, de se questionner à leur sujet et, dans la présente étude, de comprendre quelles sont les pratiques éducatives exercées auprès d'élèves nouveaux arrivants, par exemple, celles qui permettent ou non de répondre à leurs besoins, celles qui favorisent ou non la collaboration avec leurs parents et quels sont les enjeux qui découlent de ces pratiques auprès de ces élèves.

Conformément à la littérature scientifique, nous avons utilisé quatre compétences essentielles pour réaliser les entrevues semi-dirigées : a) les compétences affectives, b) les compétences professionnelles, c) les compétences techniques, d) les compétences éthiques. Premièrement, les compétences affectives font référence aux habiletés du chercheur à établir des relations positives et bienveillantes avec les participants (Brinkman et Kvale, 2015). Ainsi, nous avons accueilli chaleureusement chaque participant et nous avons eu des interactions positives en faisant preuve d'écoute active, de patience, de compréhension empathique et de respect. À la suite des entrevues, nous avons remercié chaque participant de leur participation et nous sommes aussi assuré de faire un suivi en lui faisant également parvenir un courriel l'informant de la suite de la procédure de recherche. Deuxièmement, les compétences professionnelles se rapportent aux habiletés du chercheur à mener l'entrevue et à faire des ajustements nécessaires en fonction de la recherche en cours (Roulston, 2010; Witzel et Reiter, 2012). En ce sens, nous avons fourni de la rétroaction, posé des questions tant de clarification de sens que de vérification afin d'assurer la plus grande compréhension possible de chaque témoignage. Nous avons également adapté le rythme de l'entrevue en fonction des réponses des participants. Troisièmement, les compétences techniques désignent les habiletés de communication nécessaires afin que l'échange verbal se déroule de façon claire et explicite (Roulston, 2010; Witzel et Reiter, 2012). À cet effet, nous avons eu recours à diverses techniques telles que l'écoute active, la formulation des questions, l'attention

au langage non verbal, la reformulation et la rétroaction. Lorsqu'il y avait des clarifications à apporter, par exemple, au sujet d'une question, nous avons eu le soin de la reformuler et de donner des explications nécessaires pour la rendre explicite. Finalement, les compétences éthiques renvoient à l'attention que le chercheur porte aux sensibilités et aux vulnérabilités des participants (Savoie-Zajc, 2016). À cet effet, nous avons respecté leur choix d'accepter de répondre ou non aux questions tout en vérifiant qu'ils se sentaient à l'aise tout au long de l'entrevue.

Les différentes décisions que nous avons prises en ce qui concerne le choix du contexte de la recherche, de l'approche méthodologique et des stratégies de collecte de données ont été explicitées lors de notre demande au comité d'éthique. Puis, une fois cette approbation obtenue (Annexe C), nous avons amorcé les démarches nécessaires pour le recrutement des participants et la collecte de données. Nous en décrivons les démarches dans la prochaine section.

### **3.3 Déroulement de la recherche**

Dans cette partie, nous explicitons le déroulement de la recherche en décrivant la procédure de recrutement des participants que nous avons suivie ainsi que leurs caractéristiques et les démarches effectuées lors des entrevues, de l'analyse et de l'interprétation des données.

#### *3.3.1 Procédure de recrutement*

Après avoir obtenu l'approbation éthique, nous avons procédé au recrutement selon un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste, à savoir l'échantillonnage en boule de neige qui est une technique consistant à « ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes, par exemple) tous ceux qui en sont en relation (d'affaires, de travail, amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite » (Beaud, 2016, p. 268). Tel que prévu dans notre projet initial, nous avons d'abord sollicité par courriel l'aide d'associations dans lesquelles se trouvent les participants recherchés. Nous leur avons alors demandé de transférer l'affiche de recrutement (Annexes D et E) à leurs membres afin qu'ils soient informés de la tenue de ce projet et puissent nous contacter. Parallèlement à cette démarche de recrutement, nous avons mis en action différents réseaux de contacts afin de solliciter la participation d'enseignants et de personnes-ressources ayant des fonctions d'implantation de programmes auprès d'élèves nouveaux arrivants dans des

conseils scolaires. Nous avons ainsi distribué une affiche (Annexes D et E) annonçant le projet et schématisant l'information qui permettait d'en comprendre son but et sa contribution.

Chaque participant qui nous contactait par courriel et qui acceptait volontairement de participer recevait le formulaire de consentement qui spécifiait, entre autres, l'objectif du projet, les tâches qui lui seraient demandées, son droit de retrait en tout temps, les démarches pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les avantages et les limites de l'étude (Annexe F). Par la suite, un échange d'informations par courriel donnait lieu de déterminer une date et une heure de rencontre en respectant les disponibilités respectives. Quelques jours avant l'entrevue, le participant recevait aussi le guide d'entrevue afin qu'il puisse prendre connaissance des questions qui lui seraient posées (Annexes G et H). Nous considérons que cette démarche était très bénéfique pour établir une confiance mutuelle et se préparer à l'entrevue. Comme l'exprime Van der Maren (2010) en ce qui a trait aux raisons qui justifient l'envoi du guide d'entrevue avant de rencontrer les participants :

C'est pour permettre aux informateurs de se préparer à l'entretien qu'on leur envoie un tel document. L'informateur est un personnage important, s'il n'est pas le personnage le plus important, dans toute recherche scientifique. C'est lui qui détient l'information dont le chercheur a besoin. C'est l'informateur qui décide de mettre à la disposition du chercheur une information de qualité : complète ou tronquée, censurée ou transparente, plus ou moins fidèle (toute la vérité, mais rien que la vérité, dit-on en justice), plus ou moins valide (la bonne vérité, celle qui répond à la bonne question). Dès lors, le chercheur a tout intérêt à respecter ses informateurs. Il convient de placer l'informateur dans les conditions les plus favorables au déroulement d'un entretien fructueux. (p. 131)

Considérant les participants comme des informateurs de premier ordre, à l'instar de cet auteur, l'envoi du guide d'entrevue a contribué à établir un climat de confiance. Le participant avait donc la possibilité de cibler les pratiques dont il souhaitait nous parler dès la réception de ce document. Cela n'empêchait nullement d'aller au-delà de cette préparation lors de notre rencontre, puisque nous pouvions interagir directement avec eux à partir de leur témoignage et approfondir le sens de leurs réponses. Chaque participant pouvait aussi « retrouver des traces objectives de ses souvenirs et organiser ses pensées » (Van der Maren, 2010, p. 131) avant d'échanger lors de l'entrevue. Cette manière de procéder alimentait les données d'exemples tangibles et évitait d'en rester à des énoncés qui reposaient sur des prescriptions inscrites dans des documents ministériels ou pédagogiques. La planification de réponses à l'entrevue n'empêchait donc nullement d'aller au-delà de ce que le participant prévoyait dire. Bien au contraire, cette préparation lui permettait

de se sentir prêt et nous donnait la possibilité, en tant que chercheur, d'approfondir les propos tenus lorsque nous n'en comprenions pas toujours le sens. La transparence de cette démarche correspondait également au critère scientifique relationnel d'authenticité dont nous parlons dans une partie subséquente.

### *3.3.2 Participants*

Dans le cadre de cette recherche, quatre membres du personnel enseignant, dont deux femmes et deux hommes, ainsi que quatre coordonnateurs, personnes-ressources ou conseillers responsables de la supervision de programmes explicitement destinés aux élèves nouveaux arrivants, dont trois femmes et un homme, ont participé à notre recherche. Tous ces participants étaient à l'emploi de conseils scolaires de langue française de l'Ontario lors des entrevues individuelles que nous avons effectuées à l'hiver et au printemps 2023. Comme l'indique Gagnon (2012), dans une approche méthodologique comme celle que nous avons préconisée, les chercheurs se centrent habituellement sur quatre à dix cas. Parmi ces huit participants, quatre sont immigrants de première génération tandis que les quatre autres sont natifs du Canada. C'est avec générosité que ceux-ci nous ont livré leurs témoignages et la richesse de leurs contenus a permis d'en arriver à une saturation dans l'analyse des données. Ces huit participants étaient en provenance de trois des douze conseils scolaires de langue française de l'Ontario, dont deux d'entre eux d'un de ces conseils scolaires, trois autres d'un second conseil scolaire et trois autres d'un troisième conseil scolaire.

Compte tenu que les écoles de langue française de l'Ontario forment un réseau scolaire dans lequel plusieurs membres des corps enseignant et administratif interagissent ensemble ou se connaissent, nous avons pris des mesures pour que l'identité des participants soient le moins possible retraçable. C'est pourquoi, nous ne détaillons pas les informations relatives qui les concernent. Par exemple, nous n'identifions pas de noms d'écoles ou de conseils scolaires. Nous ne précisons pas les régions dans lesquelles vivent les participants ou leurs pays d'origine, car cette information peut constituer en soi une référence ethnique ou culturelle. Nous les désignons en relation avec la séquence de passation de leur entrevue (ex. entrevue 7), pour éviter d'utiliser des pseudonymes ou des prénoms susceptibles de fournir des indices liés à leurs origines ethniques ou socioculturels.

En termes de tâches, chaque participant s'engageait à accorder sur Zoom ou une autre plateforme électronique une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 90 minutes, à un moment qu'il jugeait opportun et dans le lieu de son choix. Cette entrevue était enregistrée sous forme audio. Chacun des participants acceptait également de relire le contenu de la transcription de son entrevue afin de vérifier les informations qu'elle contenait et, le cas échéant, d'enlever des renseignements qu'il ne voulait pas voir divulguer.

### 3.3.3 Analyse des données

L'analyse des données réfère au processus au cours duquel le chercheur appréhende le sens des données recueillies chez les participants (Anadòn et Savoie-Zajc, 2009). Selon la littérature scientifique, l'analyse des données qualitatives s'inscrit dans une logique inductive et conduit à trois différentes positions du chercheur dépendamment de la place que le cadre théorique y occupe (Savoie-Zajc, 2018). D'abord, dans la position typiquement inductive, le chercheur effectue sa collecte de données avec le moins d'influences théoriques possible. Ensuite, la position inductive modérée reconnaît l'influence du cadre théorique tout en laissant ouverte la possibilité d'identifier d'autres catégories émergentes durant l'analyse. Enfin, la position inductive délibératoire considère le cadre théorique comme un outil qui guide le processus de l'analyse. Si les données se révèlent plus riches que le cadre théorique, des catégories nouvelles peuvent émerger.

Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données a été effectuée selon la logique inductive modérée qui met en exergue « l'influence du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2018, p. 206). Tel que le note Dionne (2018), le « soi » du chercheur, c'est-à-dire sa posture investigatrice ou son *puzzle* selon l'expression de Mason (2018) aurait une influence sur le questionnement des données au cours de l'analyse. De plus, selon cette conception, l'héritage du passé du chercheur (ses valeurs, ses présupposés, ses référents théoriques, ses prédispositions intellectuelles) influence aussi la conduite de l'analyse qualitative. C'est en ce sens que nous avons considéré le cadre référentiel en prenant en compte des catégories qu'il comporte tout en considérant la possibilité d'en voir émerger d'autres (Paillé et Muchielli, 2016). Nous avons donc adopté une posture d'ouverture aux différentes perspectives offertes par les assises conceptuelles que nous privilégions tout en faisant preuve de rigueur dans l'analyse. Comme le souligne Silverman (2017), l'analyse des données doit montrer que le

chercheur est à l'écoute des participants et que leur rencontre participe à l'évolution tant des participants que du chercheur.

En ce qui a trait au matériel écrit, nous avons d'abord considéré un ensemble de politiques gouvernementales de l'Ontario et de documents portant sur les pratiques éducatives à instaurer dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario. Cette analyse nous a donné l'occasion d'identifier les contenus à approfondir dans notre projet de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016). Elle a également alimentée notre réflexion tout au long de la réalisation de la recherche, entre autres, lors de la conception du guide d'entrevue, des rencontres avec les participants, de la lecture de données. Cette analyse nous a donc guidé dans le choix de nos assises conceptuelles et théoriques ainsi que nos choix méthodologiques, car elle nous a permis d'approfondir la problématique relative à l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants et nous a sensibilisé à la complexité des situations dans lesquelles s'exercent ces pratiques dans un contexte de minorité linguistique comme celui des écoles de langue française de l'Ontario. Ces documents se sont donc avérés d'une grande richesse « de sens pour qui prend le temps de les étudier et se donne les moyens de les décoder » (Savoie-Zajc, 2018, p. 204).

En ce qui a trait aux entrevues, nous avons procédé en trois étapes telles que décrites dans le tableau à la page suivante.

Tableau VI : Protocole d'analyse des entretiens adapté de Baribeau (2009) et Savoie-Zajc (2018)

<b>Protocole d'analyse des entretiens</b>		
<b>Phase de préparation</b>	<b>Phase d'analyse</b>	<b>Phase d'interprétation</b>
<b>Visualisation</b>	<b>Catégorisation des données</b>	<b>Contextualisation</b>
Transcrire et s'approprier le contenu	Coder et classer le contenu	Approfondir et construire le sens du contenu
Lecture des données pour repérer les expériences de pratiques éducatives d'inclusion selon les thèmes de 1) l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants, 2) les possibilités de collaboration avec les parents, 3) les enjeux relatifs à l'implantation de ces pratiques.	Regroupement des expériences de pratiques éducatives d'inclusion selon qu'elles sont relatives à des catégories, par exemple, celles de l'élémentaire et du secondaire dans l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants.	Reconstruire les expériences de pratiques éducatives d'inclusion en récits.
	Identification de liens entre ces expériences, le cadre référentiel et les questions d'entretiens. Identification d'autres catégories (analyse inductive modérée). Vérification de l'analyse.	Construction du sens de ces expériences en lien avec la problématique et le cadre référentiel ainsi que ce qui émerge de l'analyse sans avoir été prévu dans ce cadre. Vérification de l'interprétation.

Dans la première étape dite « phase de préparation/visualisation », nous avons procédé à la transcription et à la lecture des données pour repérer les expériences de pratiques éducatives d'inclusion. Nous avons alors regroupé les expériences de pratiques éducatives d'inclusion qui sont en lien soit 1) avec l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants, 2) avec les possibilités de collaboration avec les parents, 3) avec les enjeux relatifs à ces pratiques. Par la suite, nous avons effectué une analyse des données en regroupant ces expériences en deux catégories : celle relative au préscolaire et à l'élémentaire, et celle relative au secondaire. Nous nous sommes centré sur les commentaires ou réflexions que les participants faisaient au sujet de leurs pratiques, soit sous forme d'explications ou de justifications. Ce contenu contribuant à comprendre leurs pratiques était alors répertorié en tant qu'extraits pouvant alimenter la discussion ou compléter le récit des pratiques repérées. Dans la troisième étape dite « phase d'interprétation/contextualisation », nous avons reconstruit ces récits en dégagant le fil narratif à partir des témoignages recueillis auprès des participants. Les différentes composantes du cadre conceptuel nous ont servi de référents dans l'analyse des récits répertoriés afin d'offrir une lecture théorique, qui contribue à la compréhension de ces pratiques éducatives. C'est ainsi que 1) les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, 2) les modèles de conception universelle de l'apprentissage, de différenciation pédagogique et de *Compétence d'équité*,

*d'inclusion et de justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), ainsi que 3) la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) constituent les fondements sur lesquels repose l'analyse effectuée. Cette démarche analytique s'effectuant en triangulation théorique (Tableau I) offre différentes perspectives que nous explicitons dans les articles présentés dans les chapitres 4, 5 et 6 de cette thèse.

Les différentes démarches que nous avons réalisées dans cette procédure ont contribué « à analyser de manière réflexive des documents » ainsi que des données pour « documenter et comprendre la communication de sens qui s'y trouve, de même que pour valider les liens théoriques » (Dionne, 2018, p. 326). Il va sans dire que nos choix méthodologiques et le déroulement du projet de recherche s'inscrivaient dans le respect de critères de scientificité méthodologiques et relationnels que nous précisons dans la prochaine partie de ce chapitre.

### **3.4 Critères de scientificité**

Les critères de scientificité de la recherche qualitative relatifs au paradigme interprétatif / constructiviste se répartissent en deux catégories : les critères méthodologiques et les critères relationnels (Savoie-Zajc, 2018). Les critères méthodologiques, qui assurent la rigueur de la recherche et que nous présentons d'abord dans cette section, sont au nombre de quatre : a) la crédibilité, b) la transférabilité, c) la fiabilité, d) la confirmation. Nous décrivons par la suite la spécificité des critères relationnels relatifs à l'intersubjectivité mise en scène entre le participant et le chercheur lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

#### *3.4.1 Critères méthodologiques*

Les critères scientifiques relatifs à la recherche qualitative/interprétative sont définis en termes de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation. Dans les prochains paragraphes, nous exposons l'apport de ces critères à notre recherche tout en soulignant la spécificité de chacun d'eux.

##### *3.4.1.1 Crédibilité*

Le critère de crédibilité vise à « vérifier la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Il contribue à la concordance entre le sens des témoignages des participants et l'interprétation qu'en fait le chercheur lors de l'analyse. Par exemple, dans le

déroulement de notre recherche, le contenu des entrevues a fait l'objet d'une vérification de la part des participants, puisque nous avons fait parvenir à chacun la transcription de la sienne afin qu'il la relise, confirme la véracité des propos tenus et accepte de nous laisser le soin de l'analyser dans son intégralité ou d'en soustraire des parties, s'il le désirait. Comme le suggèrent Alderson (2015) et Proulx (2019), il est important, d'une part, de faire un retour auprès des participants afin qu'ils procèdent à la relecture des transcriptions en vue d'assurer la crédibilité des données recueillies et, d'autre part, de faire un suivi avec eux une fois la rédaction de la thèse terminée dans un souci de leur faire part de son contenu et d'échanger avec eux à ce sujet. De plus, la crédibilité des expériences relatées par les participants reflétait dans les expériences que nous et notre famille avons vécues au cours des démarches d'immigration et de l'obtention de la citoyenneté canadienne. Leurs explications concordaient avec ces expériences et facilitaient l'interprétation du phénomène à l'étude.

Nous nous sommes également assuré de respecter le critère de crédibilité en ayant recours à la triangulation en diversifiant les sources, les méthodes et le contenu du cadre théorique de notre étude. Premièrement, la collecte de données a été réalisée auprès de diverses sources complémentaires de participants, soit auprès de membres du personnel enseignant qui mettent en œuvre des pratiques éducatives dans leurs classes. Nous avons aussi bénéficié de la participation de coordonnateurs, de personnes-ressources et de conseillers qui voient à l'implantation de programmes directement destinés à l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants. Ces participants provenaient de divers conseils scolaires et de plusieurs régions de la province de l'Ontario. Deuxièmement, nous avons réalisé notre recherche en utilisant deux méthodes complémentaires de collecte de données : l'analyse de matériel écrit et l'entrevue semi-dirigée. D'une part, l'analyse de documents élaborés entre autres, par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et par des conseils scolaires a permis de cerner tant les politiques, les principes, les règles que les visées qui régissent les pratiques d'inclusion dans les écoles de langue française de cette minorité linguistique. Ces documents ont donc fourni une information essentielle à la compréhension de la manière dont sont conçues et implantées les pratiques éducatives dans le contexte dans lequel nous faisons notre étude. D'autre part, le contenu des entrevues a rendu tangible les efforts déployés dans l'implantation de ce qui est prôné et prescrit dans les documents analysés, tout en suscitant une réflexion sur les enjeux et le questionnement qui leur sont relatifs dans ce contexte. Troisièmement, la triangulation théorique a suscité une rigueur dans l'analyse

afin de considérer les pratiques éducatives sous différentes perspectives : 1) au regard des concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience ; 2) en ce qui a trait à des modèles, comme ceux relatifs à la conception universelle de l'apprentissage, la différenciation pédagogique et la *Compétence d'équité, d'inclusion et de justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) ; 3) en relation avec la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* d'Engeström et Sannino (2021).

Ainsi, la diversification de sources, de méthodes et de fondements nous a donné l'occasion de mettre notre objet d'étude « sous le feu d'éclairages différents dans l'espoir de lui donner tout son relief » (Hamel, 1997, p. 104) et d'en faire ressortir la complexité. De plus, tout en étant efficace, lorsqu'employée dans une approche méthodologique d'étude de cas (Merriam, 1988), la triangulation concourt à minimiser les possibilités de lacunes ou de biais dans l'analyse des données (Roy, 2016).

#### 3.4.1.2 *Fiabilité*

Le critère de fiabilité réfère à la « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Pour satisfaire à ce critère, nous avons procédé avec rigueur à l'analyse de matériel écrit que nous avons mis en perspective avec le contenu des entrevues. Nous avons également eu recours à un cadre référentiel qui inclut plusieurs notions et modèles de recherche pour effectuer l'analyse des données. Le dialogue constant, que nous avons entretenu avec notre directrice de thèse lors de rencontres tout au long du déroulement de la mise en œuvre de ce projet de recherche, nous a permis de nous questionner au sujet de suivis à effectuer auprès des participants. Nous avons également échangé et travaillé en concertation avec elle dans le choix et la rédaction des récits analysés dans les témoignages des participants afin de donner des exemples tangibles de pratiques éducatives qui concourent à notre objectif de comprendre ces pratiques éducatives déployées auprès d'élèves nouveaux arrivants ainsi que les enjeux qui en découlent. Ces échanges ont concouru à exercer une vigilance pour assurer une cohérence dans les démarches de conception du projet de recherche et, par la suite, lors de la collecte, de l'analyse et de l'interprétation des données.

#### 3.4.1.3 *Confirmation*

Le critère de confirmation porte sur le « processus d'objectivation mis en œuvre pendant et après la recherche » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209). Il vise à assurer que la recherche est

convaincante et crédible. Pour répondre à ce critère, nous avons entretenu un lien transparent avec les participants en leur faisant parvenir le formulaire de consentement ainsi que le guide d'entrevue avant chaque rencontre. Au début de l'entrevue, nous leur avons demandé de réitérer leur consentement, alors que l'enregistrement était en cours. Par la suite, nous avons fait des suivis auprès de chacun d'eux, par exemple, après l'entrevue, nous les avons remerciés de leur participation et leur avons rappelé la suite de la démarche. Deux semaines plus tard, nous leur avons communiqué la transcription de leur entrevue en les informant de nouveau qu'ils pouvaient la vérifier et en éliminer des parties si celles-ci ne convenaient pas à la diffusion. Après avoir reçu leurs commentaires à la suite de la vérification de la transcription, nous leur avons fait parvenir un autre courriel de remerciement. Comme nous leur en avons fait part lors de ce dernier contact, nous avons l'intention de leur faire parvenir les articles qui seront publiés à la suite de la rédaction de cette thèse, puisque le format que nous privilégions pour sa rédaction comprend trois articles.

#### *3.4.1.4 Transférabilité*

La transférabilité se caractérise par la possibilité de tisser des liens entre des résultats de recherches qualitatives effectuées dans des contextes différents, mais qui ont des similitudes. Ce critère de scientificité, loin de viser une généralisation, concourt à l'adaptation de résultats et à une mise en valeur de procédures employées pour éclairer des phénomènes qui se produisent dans divers contextes, par exemple, dans ceux relatifs à l'éducation en langue française en Ontario, voire dans la francophonie canadienne ou dans d'autres pays. Ce critère permet ainsi de donner une dimension autre que locale ou provinciale à des résultats et incitent à exercer un dialogue sur des problématiques éducationnelles comme celles des pratiques éducatives effectuées auprès d'élèves nouveaux arrivants qui dépassent actuellement bien des frontières. Ce dialogue s'exerce non seulement entre le chercheur et le participant mais aussi, lors de la diffusion, entre le chercheur et le lecteur de la recherche dans le sens où « ce dernier, utilisateur potentiel des résultats de la recherche, s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie » (Savoie-Zajc, 2018, p. 208). Pour assurer ce critère dans notre étude, nous comptons diversifier les lieux de diffusion des articles, d'une part, pour en faire connaître des résultats tant aux niveaux provincial, national qu'international. D'autre part, comme cette diffusion fera l'objet de commentaires de la part de

chercheurs, dont certains sont chevronnés, nous pourrions ainsi faire un suivi pour entrevoir cette possibilité de liens avec d'autres contextes de recherche.

Comme la spécification de nos choix méthodologiques a permis de l'observer, la relation entre le participant et le chercheur doit être assurée tant par la crédibilité, la fiabilité, la confirmation que la possibilité de transférabilité des résultats de la recherche. C'est pourquoi, dans l'évolution de la reconnaissance de recherches qualitatives, est apparue la nécessité de spécifier des critères relationnels qui précisent le cadre de subjectivité et d'intersubjectivité dans lequel se déroule un projet de recherche, ce dont nous traitons dans la partie suivante.

### *3.4.2 Critères relationnels*

Tout comme les critères méthodologiques, les critères relationnels font partie des critères de scientificité qu'il importe de respecter dans la recherche qualitative / interprétative. Ils portent une attention spéciale au rôle actif des participants dans la coconstruction de sens avec le chercheur. Aussi mettent-ils l'accent sur la dynamique interactive, collaborative et socioconstructiviste qui est inhérente à la recherche qualitative / interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Les prochaines sections définissent chacun des cinq critères relationnels, à savoir : les critères d'équilibre, d'authenticité ontologique, d'authenticité éducative, d'authenticité catalytique et d'authenticité tactique, tout en précisant les moyens que nous utilisons pour les soutenir.

#### *3.4.2.1 Critère d'équilibre*

Le critère d'équilibre souligne « l'importance de faire en sorte que les points de vue représentés dans la recherche correspondent aux différentes voix exprimées » (Savoie-Zajc, 2018, p. 209-210). Dans cette recherche, nous nous sommes efforcé d'être à l'écoute des participants et de faire valoir le contenu de leurs différents témoignages. D'ailleurs, l'analyse des données nous a permis de constater que les récits de nos participants étaient complémentaires. Alors que les coordonnateurs, personnes-ressources et conseillers détaillaient les démarches à suivre dans des procédures d'admission, d'accueil et d'accompagnement, les enseignants illustraient de leurs pratiques des exemples tangibles de ces procédures. Pour satisfaire à ce critère, nous avons également recouru à la triangulation des méthodes par l'analyse de matériel écrit et la passation d'entrevues. Lors de ces dernières, le retour aux participants a permis de vérifier si leurs

propos étaient transcrits de façon adéquate. Un tel retour a favorisé le respect des différentes voies exprimées.

#### *3.4.2.2 Critères d'authenticité*

Les critères d'authenticité se rapportent à « la qualité des prises de conscience qui s'effectuent chez les participants : la recherche qualitative / interprétative est une source d'apprentissage tant pour les participants que pour le chercheur » (Savoie-Zajc, 2018, p. 110). Quatre critères sont associés au caractère d'authenticité de la recherche : le critère d'authenticité ontologique, le critère d'authenticité éducative, le critère d'authenticité catalytique et le critère d'authenticité tactique.

Premièrement, le critère d'authenticité ontologique se réalise lorsque les participants apprennent davantage sur le phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2018). Ce critère fait référence aux connaissances préalables que les participants ont de l'objet d'étude. Force est reconnaitre que nous avons eu affaire à des professionnels du domaine de l'éducation et que la richesse de leur expertise nous a grandement renseigné. C'est pourquoi nous considérons qu'ils nous ont plus informé que nous ne l'avons fait lors de la tenue de l'entrevue. Cependant, si chacun a fait part de sa spécificité, l'analyse et l'interprétation de l'ensemble des témoignages reçus nous ont permis de scruter le contenu de leurs propos à la lumière de notions et modèles dont il est question en éducation, mais qui ne sont pas toujours approfondis au regard d'exemples tangibles de pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants. La triangulation théorique que nous avons exercée lors de l'analyse donne des assises référentielles aux pratiques en cours dans les écoles et participe ainsi aux connaissances des participants.

Deuxièmement, le critère d'authenticité éducative a lieu lorsque les participants sont en mesure de prendre conscience de leur propre position et de la comparer avec celle des autres (Savoie-Zajc, 2018). Les entrevues individuelles semi-dirigées donnent aux participants l'occasion de réfléchir à leurs propres expériences en ce qui concerne les pratiques éducatives favorisant ou non l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte scolaire minoritaire de la francophonie ontarienne. Ainsi, cette recherche permet aux participants de prendre conscience de leurs propres pratiques, de faire part de celles-ci en relatant des expériences significatives dans le cours de l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants. Elle leur donne également la possibilité de

connaître celles de collègues qui œuvrent dans cette même visée et d’approfondir le sens de leur propre conception au regard de celles des autres participants.

Troisièmement, le critère d’authenticité catalytique s’accomplit lorsque la recherche suscite chez les participants le désir d’agir sur leur réalité (Savoie-Zajc, 2018). Nul doute que nous avons eu affaire à des professionnels de l’éducation qui sont en action et qui travaillent d’arrache-pied pour favoriser des pratiques éducatives contribuant à l’inclusion d’élèves nouveaux arrivants. À cet effet, le regard que nous portons sur celles-ci peut contribuer à la visibilité et la reconnaissance de leur travail, qui est accompli par moments dans l’ombre. Ce regard pourrait s’avérer aussi transformateur, en suscitant une prise de conscience de ce qui s’accomplit et de l’importance que ces actions revêtent dans le contexte social actuel. C’est en ce sens que la publication des résultats contribuera à attirer l’attention non seulement sur les moyens qui sont mis en œuvre, mais aussi sur les enjeux que vivent les élèves nouveaux arrivants.

Quatrièmement, le critère d’authenticité tactique s’effectue lorsque la recherche offre aux participants les outils conceptuels nécessaires pour passer à l’action (Savoie-Zajc, 2018). Pour nous assurer du respect de ce critère, notre recherche fournit aux participants des repères notionnels et des modèles qui concernent leurs pratiques. La portée de cet apport conceptuel tisse un lien entre la pratique et la théorie qui peuvent s’alimenter l’une l’autre dans une perspective où elles sont conçues en complémentarité et permettent de mieux connaître les pratiques éducatives qui sont actuellement préconisées dans le contexte minoritaire des écoles de langue française de l’Ontario.

### *3.4.3 Considérations éthiques*

Dans toute recherche menée auprès d’êtres humains, il s’avère important d’appliquer des normes déontologiques (Mukherji et Albon, 2018). C’est en ce sens que nous avons respecté les règles du bureau d’éthique de l’Université d’Ottawa, entre autres, celles qui concernent le consentement éclairé du participant, l’anonymat et la transparence dans l’usage des ressources.

En ce qui a trait au libre consentement, nous nous sommes assuré que les participants acceptaient volontairement de prendre part à la recherche. Pour ce faire, nous avons fait parvenir le formulaire de consentement avant l’entrevue. Puis, nous avons documenté le consentement verbal des participants par le biais de l’enregistrement audio de sa réponse à la question suivante posée au début de de l’entrevue : est-ce que vous acceptez de participer à notre projet de recherche?

De cette manière, les participants recevaient des informations au sujet du projet de recherche avant de se présenter à l'entrevue. Ils pouvaient nous poser des questions avant le début de celle-ci. Il leur était aussi précisé dans le formulaire qu'ils étaient libres de se retirer du projet en tout temps ou encore de refuser de répondre à certaines questions, sans qu'aucune conséquence n'entre en jeu.

Pour garantir l'anonymat, nous avons convenu avec les participants que leurs noms ainsi que ceux des conseils scolaires et des écoles ne seraient pas divulgués dans la documentation écrite, dans les conférences ou toutes activités relatives à la diffusion des résultats de cette recherche. C'est pour respecter cette mesure que nous avons classé les entrevues selon leur séquence de passation (ex. entrevue 2). Lors de la diffusion des résultats, nous n'avons pas utilisé de pseudonymes ou de prénoms pour les identifier afin d'éviter de donner des indices relatifs aux origines ethnoculturelles des participants. Il a aussi été entendu que des informations précises portant sur leur âge, leur nationalité, leur ethnicité, leur niveau d'enseignement, leur nombre d'années d'exercice de la profession enseignante ou toutes autres informations susceptibles de donner lieu de les identifier ne seraient pas mentionnées lors de la diffusion des résultats. Étant donné que les écoles de langue française de l'Ontario constituent un réseau scolaire dans lequel plusieurs intervenants se connaissent, ces précautions s'avéraient nécessaires pour éviter de donner des indices susceptibles d'identifier les participants. Cependant, nous les avons avertis que la singularité de certaines pratiques pouvait en soi permettre de les repérer, tout en leur mentionnant qu'ils étaient libres de retirer cet exemple de l'analyse s'ils le désiraient.

En ce qui a trait à la transparence dans l'usage de ressources, seuls le chercheur principal et sa superviseure de thèse avaient accès aux données brutes afin d'en assurer la confidentialité. Nous avons également assuré une qualité d'échanges avec les participants en agissant avec respect et rigueur (Gohier, 2004). Tout compte fait, les considérations éthiques que nous venons d'explicitier ont servi à encadrer les procédures de la recherche et à procéder à la collecte des données en utilisant les deux stratégies que nous avons décrites plus haut, soit le matériel écrit et l'entrevue semi-dirigée.

### **3.5 Résumé du chapitre**

Ce chapitre décrit le cadre méthodologique de notre recherche, c'est-à-dire « un ensemble d'idées directrices qui orientent l'investigation scientifique » (Lessard-Hébert et al., 1990, citant

Herman, 1983, p. 17). Cherchant à comprendre les pratiques éducatives contribuant ou non à l'inclusion des élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario, cette recherche relève du paradigme interprétatif/constructiviste qui permet d'avoir une compréhension approfondie d'un phénomène à partir du sens que les individus accordent à leur réalité. Ce paradigme tient compte de la nature contextuelle du savoir. D'abord, notre posture ontologique s'appuie sur l'ontologie relativiste. Nous croyons qu'il n'existe pas de réalité objective, mais que les réalités sont socialement construites et qu'elles ne sont pas guidées par des lois de causalité. Ensuite, notre posture épistémologique se réfère au paradigme interprétatif/constructiviste qui considère la connaissance comme une construction partagée à partir de l'interaction entre le chercheur et les participants. En outre, notre posture axiologique prend en considération la subjectivité. Comme nos valeurs ont une influence sur l'interprétation des données, nous nous assurons de produire un savoir qui est validé par les participants que nous considérons comme des coconstructeurs de connaissances. Enfin, en concordance avec notre posture ontologique, épistémologique et axiologique, nous avons privilégié une approche méthodologique d'étude de cas unique. Ayant recours à un échantillon intentionnel composé : 1) d'acteurs scolaires exerçant des pratiques éducatives d'inclusion et 2) de coordonnateurs, personnes-ressources ou conseillers en charge de la supervision de programmes destinés aux élèves nouveaux arrivants, nous avons procédé à l'analyse de documents ainsi qu'à des entrevues individuelles semi-dirigées. C'est ainsi que nos choix méthodologiques nous ont permis d'effectuer une analyse de témoignages en fonction des différents concepts, modèles et de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021).

Enfin, pour concourir à la scientificité de la présente recherche, nous avons précisé les critères méthodologiques ainsi que les critères relationnels avant de faire part des considérations éthiques que nous avons pris en compte lors de la réalisation de notre projet de recherche. Compte tenu des précisions que nous avons données dans les trois premiers chapitres de notre thèse au sujet de la problématique, du cadre théorique et des choix méthodologiques, nous présentons dans les chapitres qui suivent les trois articles dans lesquels nous exposons et discutons des résultats de notre recherche.

## CHAPITRE 4 : Article 1

L'article qui suit a été accepté dans le cadre d'un appel à contribution de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill*. Nous incluons textuellement dans ce qui suit la version qui sera éditée dans laquelle les termes « pédagogie universelle » désignent ceux de « conception universelle de l'apprentissage ».

### **Des pratiques éducatives adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario**

Pierre Ezer Pélissier, Université d'Ottawa  
Marianne Théberge, Université d'Ottawa

#### **Résumé**

Cet article vise à comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il se réfère à la pédagogie universelle et à la différenciation pédagogique, aux concepts de pratique éducative et d'expérience ainsi qu'au modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). L'entrevue semi-structurée constitue la principale stratégie de collecte de données de cette étude de cas. Issus d'une analyse narrative, les résultats valorisent le soutien aux familles lors de l'admission, la mise en contact avec des pairs lors de l'accueil des élèves nouveaux arrivants à l'école et des pratiques éducatives flexibles offrant un accompagnement personnalisé et conférant une ouverture à la diversité.

**Mots clés :** pratique éducative, nouveaux arrivants, école de langue française de l'Ontario

### **Educational Practices Adapted to the Needs of Newcomer Students in French-language schools in Ontario**

#### **Abstract**

This article aims to understand how educational practices are adapted to the needs of newcomer students in French-language schools in Ontario. It refers to universal pedagogy and differentiated learning, as well as the concepts of educational practice and experience and the *Competence for Equity, Inclusion and Social Justice model* (Larochelle-Audet et al., 2022). Semi-structured interviews were the main data collection strategy used in this case study. Based on a narrative analysis, the results highlight the importance of the support given to families at the time of admission, contact with peers when welcoming newcomers to the school, flexible educational practices that offer personalised support guidance and provide openness to diversity.

**Keywords:** educational practice, newcomer students, French-language schools in Ontario

## INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

Le Canada accueille chaque année une importante proportion d'immigrants et, comme bien des pays, n'échappe pas au phénomène de la mondialisation. En fait, depuis 2021, cette proportion constitue près du quart de la population canadienne et continue de s'accroître (Statistique Canada, 2022). Les projections démographiques stipulent même que la population ontarienne continuera d'être en hausse « au cours des 25 prochaines années, passant d'un chiffre estimé de 14,8 millions au 1<sup>er</sup> juillet 2021 à plus de 20,4 millions d'ici le 1<sup>er</sup> juillet 2046 » (Gouvernement de l'Ontario, 2022). Dès lors, il ne s'agit plus de s'interroger sur les traditions à perpétuer et sur les symboles à instaurer au regard de générations passées et à venir, mais de comprendre ce qui se passe au quotidien dans des salles de classe qui accueillent et accompagnent des enfants et des adolescents issus des quatre coins du monde qui se retrouvent dans un environnement qui ne leur est pas familier. C'est en ce sens que nous nous intéressons aux pratiques éducatives qui favorisent l'inclusion d'élèves nouvellement arrivés sur ce sol canadien qualifié de terre d'accueil. Plus spécifiquement, notre objectif vise à comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans un contexte de minorité linguistique, tel que celui des écoles de langue française de l'Ontario.

Pour mieux saisir la pertinence de mener notre recherche dans cet environnement, il importe de savoir que, de nos jours, « l'immigration est un facteur important de diversification ethnoculturelle des écoles de langue française en Ontario » (Farmer et Labrie, 2008, p. 377). Le flux migratoire se répercute dans le contexte scolaire de la francophonie ontarienne à tel point qu'il en constitue dorénavant un élément contribuant à sa pérennité. C'est ainsi que la présence d'une population de plus en plus diversifiée sur les plans linguistique, culturel et ethnique s'avère notoire dans les classes (Gérin-Lajoie, 2020; Lory et Valois, 2021). Pour valoriser cette diversité, lutter contre l'exclusion des groupes minorisés et favoriser la réussite scolaire et le bien-être d'élèves issus de l'immigration, plusieurs documents et politiques éducatives ont été conçus par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (1993, 2009a, 2009b, 2013a, 2014, 2017, 2021). Cependant, en dépit de l'adoption des principes et réglementations qu'ils comportent, la complexité de l'hétérogénéité « linguistique et culturelle au sein des écoles francophones ainsi que la situation minoritaire dans laquelle elles se trouvent » (Jeanveaux, 2022, p. 4) nécessitent d'être davantage comprises afin de mettre en œuvre des pratiques adaptées aux besoins de ces apprenants. C'est pourquoi il importe

de se demander : Comment des pratiques éducatives sont-elles adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario ?

D'une part, mieux comprendre ces pratiques peut contribuer à spécifier celles qui sont à prioriser à la formation enseignante. D'autre part, compte tenu du contexte minoritaire, une connaissance accrue de ces pratiques porte à réfléchir aux incidences relatives aux changements que provoque le flux de migration et à reconnaître l'importance de la notion d'interculturalité valorisant « un processus de compréhension mutuelle » (Skrefsrud, 2017, p. 319). En ce sens, il appert essentiel de prendre en considération les besoins diversifiés de ces élèves nouveaux arrivants dont les expériences varient selon leurs contextes de provenance, leurs langues d'usage et les expériences vécues dans leur parcours migratoire (Fleuret et al., 2018; Liboy et Mulatris, 2016).

#### *L'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants*

La nécessité de mettre en œuvre des mesures qui assurent un soutien lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves issus de l'immigration est devenue imminente au cours des dernières décennies à cause de leur nombre en constante croissance dans les classes. En ce qui a trait à l'admission, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a) affirme l'importance de mettre en place des procédures qui permettent de faire l'étude de dossiers considérés comme des cas d'exception afin d'accueillir les élèves en classe le plus rapidement possible. Cette étape d'admission est suivie de celle de l'accueil, qui fait référence à « l'ensemble des pratiques mises en œuvre par la communauté scolaire afin de permettre à tout nouvel élève et à sa famille de se sentir membre et partenaire privilégié de l'école de langue française, dans un climat de confiance et de compréhension » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 12). Dans ce contexte éducatif, les conseils scolaires de langue française de l'Ontario ont le mandat de favoriser l'inclusion d'élèves issus de l'immigration et de leurs familles, afin de développer un sentiment d'appartenance à la communauté de l'école et la communauté francophone élargie.

S'ensuit un accompagnement défini comme étant « l'appui soutenu offert à l'élève tout au long de son cheminement scolaire afin de favoriser l'acquisition des connaissances et compétences essentielles à son actualisation linguistique, sociale et culturelle et de faciliter sa transition vers les études postsecondaires et le marché du travail » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 15). La première des deux directives qui concerne l'accompagnement de

l'élève insiste sur la nécessité « que les écoles élémentaires et secondaires offrent au besoin le programme d'*Actualisation linguistique en français* (ALF), le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) et le *Programme d'anglais pour débutants* (APD) » (p. 4).

Le programme ALF (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a, 2010b) concourt à développer chez l'élève des compétences langagières en français qui lui permettent ultérieurement de s'inscrire aux classes ordinaires. Le programme PANA (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010c) « est conçu pour répondre aux besoins de scolarisation des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario qui ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada et en Ontario français » (p. 9). Il offre un soutien de scolarisation spécifique aux élèves immigrants afin de les aider à se familiariser avec leur nouveau milieu, à s'intégrer à la société et à la culture canadiennes et à combler, si nécessaire, des retards en communication orale, en lecture et en écriture. Au secondaire, ce programme donne aussi l'opportunité de créer des cours de francisation adaptés à la capacité langagière de l'élève (Ministère de l'éducation de l'Ontario, 2010d). Le programme APD s'adresse aux élèves qui s'expriment peu ou pas en anglais (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013b, 2013c) et concourt au développement d'une compétence de base dans cette langue d'usage, dont l'enseignement est obligatoire à partir de la quatrième année dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans une vision d'équité, ces programmes sont offerts à de très petits groupes et leur durée maximale de quatre ans varie selon les besoins et le rythme d'apprentissage de chacun des élèves. Cette durée est déterminée par diverses évaluations, effectuées au fur et à mesure que l'élève évolue dans son milieu d'accueil.

Tout en reconnaissant le bien-fondé de ces directives et programmes, Farmer et Labrie (2008) font observer que ce ne sont pas tous les membres de la profession qui déploient la même qualité d'effort pour faciliter la collaboration entre le personnel scolaire et les familles. Ces auteurs soulignent l'importance d'éviter que se glissent des disparités marquées dans l'offre de cet appui linguistique, par exemple, entre des conseils scolaires d'une même région ou des écoles d'une même ville. Plusieurs études soulignent le manque de ressources et de préparation des enseignants en contexte de diversité (Farmer et Labrie, 2008; Jacquet, 2007; Kamano, 2014; Robineau, 2010) ainsi que le manque de pratiques éducatives multilingues pour faire face aux enjeux interculturels dans ces programmes (Fleuret, 2020; Fleuret et al., 2013; Fleuret et al., 2018; Lory et Prasad, 2020). Tout ne va pas de soi dans un contexte linguistique minoritaire quand il

s'agit d'offrir une éducation à des élèves qui arrivent de partout en ayant des bagages linguistiques et culturels très diversifiés (Liboy et Mulatris, 2016). Des efforts concertés sont actuellement déployés afin de favoriser des pratiques éducatives qui soient adaptées à leurs besoins et c'est pour mieux les comprendre que nous approfondissons cette problématique.

## **CADRE THÉORIQUE**

C'est en ayant comme assises référentielles la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), les concepts de pratique éducative et d'expérience, ainsi que les modèles de la pédagogie universelle et de la différenciation pédagogique que nous examinons la question de l'adaptation de pratiques aux besoins d'élèves nouveaux arrivants.

### *Le modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*

Le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) repose sur une perspective transformative, structurelle et systémique des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation. En ce sens, l'équité va au-delà de l'égalité de traitement ou de la distribution égale des ressources et des opportunités. L'inclusion implique la transformation des structures scolaires pour offrir à chaque apprenant la possibilité de « recevoir une éducation adaptée à ses expériences, identités et besoins » (Larochelle-Audet et al., 2020, p. 6). La justice sociale est conçue dans une perspective selon laquelle chaque personne a « le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 99).

Ce modèle est conçu au regard de deux finalités. La première finalité consiste à favoriser la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le milieu scolaire et dans la société. La deuxième finalité aspire à former des citoyens qui participent activement au développement et à l'évolution de la démocratie, et au respect des droits de la personne. Ces deux finalités se précisent dans une compétence qui comprend les quatre composantes suivantes : « 1) Adopter et promouvoir un agir professionnel intègre et critique; 2) Organiser et piloter l'environnement éducatif; 3) Promouvoir et soutenir le développement de pratiques éducatives et pédagogiques équitables, justes, différenciées et inclusives; 4) Développer

avec l'équipe-école une culture et une organisation inclusive » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5).

Dans cet article, nous nous référons plus spécifiquement à la troisième composante de ce modèle, car elle met explicitement en évidence les possibilités de différenciation et d'adaptation « de pratiques éducatives et pédagogiques, de curriculum, d'activités extrascolaires équitables, justes, différenciées, et inclusives des identités, expériences et besoins individuels et collectifs des élèves » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). C'est en concordance avec cette composante que notre étude a comme objectif de comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario.

### *Les concepts de pratique éducative et d'expérience*

Le concept de pratique éducative tient compte de la portée systémique que peut avoir un ensemble d'acteurs scolaires et sociaux lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants. Ce concept s'avère central dans les fondements de la présente étude, car il est défini comme étant l'ensemble « des processus et des procédures effectuées dans des cadres formels ou informels d'éducation, et ce, à différents niveaux... par toutes personnes contribuant à l'apprentissage d'enfants et d'adolescents d'âge scolaire ou d'adultes selon des modalités de formation diversifiées en présentiel ou en ligne » (Théberge, soumis, p. 5). Selon ces prémisses, la pratique éducative n'est pas essentiellement assumée par une personne ayant un statut professionnel d'enseignant. Elle se déploie dans des situations qui tiennent compte du contexte sociopolitique, historique et culturel dans lequel se situent les interactions avec les élèves selon les caractéristiques et intérêts de ces derniers, leurs niveaux d'apprentissage et les relations établies avec leurs familles.

Considéré comme une source d'apprentissage, le concept d'expérience réfère au « fait d'avoir vécu, pensé et agi dans des situations » qui exigent de se débrouiller tout en tenant compte « des conditions, des tâches, des buts, des problèmes posés dans et par ces situations » (Mayen, 2009, p. 139). Ainsi, la vie de tout être humain est constituée d'un ensemble d'expériences, certaines étant plus marquantes que d'autres. Par exemple, les expériences vécues lors de bouleversements affectifs, de changements subis, de transitions qui contrastent avec celles vécues précédemment restent plus facilement gravées dans la mémoire et peuvent éventuellement avoir des incidences sur des comportements ultérieurs.

Selon Dewey (1969), l'expérience s'appuie sur les deux principes suivants : le principe de continuité et le principe d'interaction. En ce qui a trait au principe de continuité, toute expérience « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1934, cité dans Mayen, 2009, p. 139). En ce sens, l'expérience est un processus continu dans lequel le souvenir d'événements passés exerce une influence sur les manières dont la personne s'adapte aux situations qui se produisent dans son environnement. En ce qui concerne le deuxième principe, Dewey (1969) conçoit que l'expérience découle de l'interaction entre l'individu et son environnement, ce qui présuppose une capacité d'adaptation de l'organisme face à des situations, phénomènes, circonstances qui concourent à des transformations (Boutet, 2016). Entrent alors en jeu les caractéristiques de l'environnement dans lequel se vit l'expérience. Si cette dernière s'avère familière et rassurante, l'expérience s'inscrit plus facilement en référence à des souvenirs, tandis qu'un environnement complètement nouveau et étranger exige une plus grande capacité d'adaptation parce qu'il est moins possible de se référer à des expériences antérieures.

### *La pédagogie universelle et la différenciation pédagogique*

La pédagogie universelle est définie comme étant « une approche inclusive destinée à rendre accessibles et flexibles l'enseignement et l'apprentissage pour mieux répondre aux besoins éducatifs d'une diversité d'élèves » (Desmarais et al., 2018, p. 165). Elle repose sur trois principes de flexibilité : 1) offrir plusieurs moyens d'engagement; 2) offrir plusieurs moyens de représentation; 3) offrir plusieurs moyens d'action et d'expression. Cette approche a pour spécificité de prendre en considération la singularité de l'élève dans une perspective de dénormalisation lors de la planification de l'enseignement afin que chaque apprenant développe son plein potentiel (Bergeron et al., 2011; Bergeron et Prud'homme, 2018). Elle vise ainsi à rendre les pratiques d'enseignement plus accessibles et constitue une approche proactive.

La différenciation pédagogique renvoie à une philosophie basée sur « l'idéal d'égalité des chances » et « la foi dans les potentialités de l'être humain » (Przesmycki, 2004, p. 11). Dans cette optique, elle valorise le droit à la différence, met l'accent sur l'éducabilité de tous les élèves et vise à lutter contre les inégalités qui contribuent à l'échec scolaire. Elle s'avère « une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants, de progresser au

maximum » (Tomlinson, 2004, p. 21). Elle s'inspire de principes selon lesquels l'adaptation de l'enseignement peut s'exercer dans la planification « de tâches respectant les capacités » de l'élève en offrant « des programmes d'étude de qualité ». Elle préconise que l'enseignement peut se réaliser selon « des regroupements flexibles » et que l'évaluation requiert « des ajustements continus » pour favoriser une construction communautaire au sein même de la classe. Pour ce faire, il importe de différencier « les contenus, les processus et les productions » au regard « des intérêts et du profil d'apprentissage de l'élève » (Tomlinson, 2004, p. 22). Ces ajustements peuvent aussi être conçus selon l'environnement dans lequel l'enseignement et l'apprentissage s'effectuent (Bergeron et al., 2021).

## **MÉTHODOLOGIE**

L'objectif de notre étude étant de comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario, nous avons privilégié l'étude de cas parce que cette approche aide à comprendre les phénomènes sociaux qui nous entourent et leurs liens avec le contexte dans lequel ils sont à l'étude (Roy, 2016). Nous avons opté pour l'étude de cas unique, car nous concevons que l'ensemble des écoles de langue française dans lesquelles nos participants exercent leur profession constitue un cas. D'une part, les législations qui touchent les élèves issus de l'immigration, les programmes et les pratiques dont il est question dans cette étude s'appliquent à un même système scolaire de la minorité francophone de l'Ontario quels que soient les régions ou les niveaux préscolaires, élémentaires ou secondaires concernés. D'autre part, des échanges constants entre professionnels de l'éducation de ce réseau contribuent à une circulation de l'information qui se réfère aux pratiques qui y sont mises en œuvre, dont celles relatives aux élèves nouvellement arrivés.

Quatre membres du personnel enseignant, dont deux femmes et deux hommes, ainsi que quatre membres de la direction ou personnes-ressources attitrés aux programmes d'élèves nouveaux arrivants, dont trois femmes et un homme, ont accepté de nous rencontrer. Parmi ces huit participants, quatre sont immigrants de première génération tandis que les quatre autres sont natifs du Canada. Tous étaient à l'emploi de conseils scolaires de langue française de l'Ontario lors des entrevues individuelles que nous avons effectuées de février au début avril 2023. Pour les recruter, nous avons procédé selon un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste, à

savoir l'échantillonnage en boule de neige qui est une approche consistant à « ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes, par exemple) tous ceux qui en sont en relation (d'affaires, de travail, amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite » (Beaud, 2016, p. 268).

L'entrevue semi-dirigée a constitué notre principale stratégie de collecte de données, car elle nous mettait directement en contact avec des acteurs scolaires qui nous faisaient part de leurs expériences de pratiques éducatives. Ces entrevues ont duré de 60 à 90 minutes. Puisque la présente recherche avait une visée de compréhension et qu'elle relevait du paradigme constructiviste, il s'avérait pertinent de susciter une interaction verbale avec les participants qui étaient eux-mêmes au cœur de la mise en œuvre des pratiques éducatives favorisant l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants. Dans cette perspective, nous leur avons demandé de nous raconter des expériences relatives à leurs pratiques, ce qui leur permettait de les décrire selon « leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26).

Nous avons procédé à une analyse narrative des données selon la logique inductive modérée, qui met en relation le « cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2018, p. 206). Nous avons procédé à cette analyse en trois étapes. Dans la première étape, nous avons repéré les récits de pratiques relatées par les participants et avons reconstruit ces récits en les situant en référence aux niveaux dans lesquels les pratiques ont été exercées, par exemple, au préscolaire, à l'élémentaire ou au secondaire. Dans la deuxième étape, nous avons identifié des extraits d'entrevues comprenant des commentaires émis par les participants au sujet de leurs pratiques. Ces extraits étaient formulés sous forme d'intentions, justifiant ces pratiques ou expliquant la manière de les adapter. Dans la troisième étape, nous avons mis ces récits et extraits d'entrevues en lien avec nos assises référentielles, soit la troisième composante du modèle de *Compétence d'équité, d'inclusion et de justice sociale*, (Larochelle-Audet et al., 2022) le concept d'expérience, de pédagogie universelle et de différenciation pédagogique.

## RÉSULTATS

Pour présenter les résultats, nous retenons une situation charnière de vie scolaire qui revêt une grande importance pour tous les élèves, soit celle de l'arrivée dans l'environnement scolaire. Les pratiques éducatives étant adaptées à l'âge de l'élève, nous subdivisons la présentation de ces

résultats en deux parties en référence : 1) à l'enfant admis et accueilli au préscolaire ou à l'élémentaire alors qu'il est âgé entre 4 et 11 ans; 2) à l'adolescent admis et accueilli au secondaire qui a entre 12 et 17 ans.

### *L'admission et l'accueil de l'enfant au préscolaire ou à l'élémentaire*

L'admission de l'élève comprend diverses procédures dont celles d'établir un premier contact avec la famille qui vient d'immigrer. Entre alors en jeu le *Programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles* (TÉÉ), qui offre un service d'interprète pour faciliter la communication (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2012). L'aide, qui est alors reçue, concourt à effectuer les formalités d'admissibilité, entre autres, à collecter les documents accessibles qui portent sur sa scolarité antérieure, par exemple, ses bulletins ou relevés de notes afin de soumettre le dossier de l'élève au comité d'admission et de procéder à la confirmation de celle-ci. Cette étape d'admission inclut également des procédures d'évaluation en français et en mathématiques qui se poursuivent au cours des premières semaines d'insertion de l'élève dans l'environnement scolaire.

Pour accueillir l'élève, une visite à l'école est prévue. À cette occasion, les membres de la famille rencontrent dans la mesure du possible la direction de l'école, la personne responsable du programme PANA et celle qui aura la charge de l'élève ainsi que d'autres intervenants qui vont graviter autour de lui. Cette visite revêt beaucoup d'importance, car il est essentiel d'informer le mieux possible tant les parents que les élèves du fonctionnement du système scolaire. Les écoles, les attentes, le cursus, les pratiques éducatives diffèrent d'un pays à l'autre. Une fois que le tour des locaux est complété, il est question du parcours de l'élève. La question des conditions dans lesquelles cette famille a voulu, dû ou pu immigrer est aussi abordée sans nécessairement entrer dans tous les détails, car il est parfois trop tôt pour approfondir tout ce qui a été vécu au cours de leur périple migratoire. Il s'agit avant tout de consolider le contact, qui se veut le plus chaleureux possible. C'est le cas du récit que nous a raconté l'une des participantes, qui porte sur l'accueil d'un jeune élève de six ans qui venait d'arriver dans l'une des régions de l'Ontario.

Tout récemment, une famille est venue faire une visite dans l'une de nos écoles. Pour les accueillir, nous avons fait des démarches dans la communauté pour nous assurer d'avoir une personne qui parle leur langue. Une fois son admission confirmée, nous avons effectué une évaluation progressive au cours des trois premières semaines de son insertion en classe afin d'observer comment il interagissait tant avec les autres enfants qu'avec la

titulaire de la classe et celle de PANA. L'interprète nous a aidés à lui expliquer le fonctionnement : à quelle heure il allait arriver, à quelle heure il allait manger, à quel endroit il pouvait suspendre son manteau. C'était important qu'il comprenne la routine.

Pendant cette période d'insertion, cet élève a eu la possibilité d'observer ce qui se passait autour de lui et de vivre au même rythme que les autres enfants de la classe. Comme l'interprète n'était pas disponible toute la journée, la titulaire de la classe et celle de la classe PANA se sont relayées pour le guider au quotidien. Elles communiquaient avec lui en ayant recours à des images représentant des actions (lire, écrire, manger), des lieux (gymnase, toilette, bibliothèque, cour de récréation) ou des objets (crayons, tables...). Ces images servaient de repères pour faciliter la compréhension de mots usuels et lui donner accès à un vocabulaire de base pour qu'il puisse exprimer ses besoins. Il a commencé à comprendre la signification de ces images et à s'en servir. (Entrevue 6)

Lors des entrevues, les participants qui travaillent avec des enfants de cet âge insistent sur le fait que ce qui compte c'est d'établir un contact avec l'élève, de lui donner des occasions d'explorer son environnement et de jouer avec d'autres enfants afin qu'il se sente suffisamment à l'aise pour apprendre. Une des caractéristiques qui ressort de leurs témoignages, c'est la flexibilité requise dans l'adaptation de pratiques éducatives. De plus, leurs propos font clairement ressortir que les membres du corps administratif ou enseignant de l'école ne sont pas les seuls à accueillir et accompagner l'élève, mais que les autres enfants de la classe et de l'école jouent également un rôle dans cette capacité d'inclusion. Cela s'exprime par moments par des gestes simples dans un environnement scolaire comme le décrit le récit qui suit.

C'est la première tempête de l'hiver. Des enfants du préscolaire de quatre et cinq ans se retrouvent sur une cour d'école. Lorsque l'heure de la rentrée arrive, l'enseignante décide de prolonger le plaisir et de rester dehors avec eux. Elle a conscience que pour certains de ses élèves, c'est leur première neige et que ce sera aussi leur premier bonhomme de neige. Elle veut leur donner l'occasion d'explorer, de le construire ensemble en s'entraînant les uns, les autres. La neige est mouillée, parfaite. Le temps est doux, magnifique. (Entrevue 1)

Il est fort possible que tous les enfants de cette classe sautent de joie lorsque cette enseignante leur propose de rester dehors. Pour cette enfant récemment arrivée dans la classe, qui ne comprend pas trop de quoi il s'agit et qui admire les flocons qui tombent sur son manteau, ses mitaines, son visage, loin de constituer un obstacle à la communication, la neige devient rapidement sur cette cour d'école une occasion de découvrir une particularité de ce pays d'accueil. Lorsqu'elle participe avec d'autres enfants de sa classe à l'édification d'un bonhomme de neige, elle découvre que le froid qui semblait si intolérable à son arrivée peut avoir de bons côtés et,

surtout, qu'il est très agréable de jouer avec des amis de la classe. Dans cette expérience, l'accueil et l'accompagnement se traduisent par des rires partagés, par des gestes d'entraide, par le froid d'une température qui se transforme en possibilités de rencontres. Le plaisir ambiant se communique et cette expérience souligne l'importance de donner à l'élève la possibilité d'incarner sa présence par des gestes simples.

Comme ces enfants font leur entrée dans le monde scolaire en bas âge, le temps joue en leur faveur. L'attention qui leur est donnée lors de leur arrivée et par la suite permet d'identifier quelles sont leurs capacités. Ce dépistage contribue à identifier leurs besoins de formation et à élaborer un plan d'action pour adapter les pratiques éducatives de telle sorte qu'elles permettent d'intégrer le plus rapidement possible la classe ordinaire à temps plein.

### *L'adolescent qui entre en scène au secondaire*

L'admission au secondaire s'effectue selon des procédures similaires à celles de l'élémentaire. Une fois l'admission confirmée, que ce soit en Ontario ou dans une autre province canadienne, la problématique de l'adolescent âgé de 12 à 17 ans qui entre en scène dans l'environnement scolaire est complexe. Comme le témoignage suivant en fait part (Entrevue 5), à l'instar de tous les autres élèves du secondaire, « il fait face à tous les bouleversements qu'un adolescent vit à cet âge-là : les problèmes de santé mentale, les problèmes d'accueil, les problèmes de socialisation ». Il vit ces difficultés en essayant « de se trouver des amis, de trouver une place, de découvrir ses intérêts » dans une école étrangère, bien souvent sans savoir parler la langue et la comprendre. Tout cela sans compter que la situation financière de sa famille peut être précaire et que chacun des membres de celle-ci (parents, sœurs et frères) vit aussi une transition et a des besoins respectifs. L'accueil de cette famille dès la première rencontre à l'école revêt donc une grande importance.

Les résultats soulignent l'importance de faire appel à des élèves de son âge pour l'accueillir dans l'école dès les premières journées. Les jeunes aiment être en contact les uns avec les autres. Ils se communiquent mutuellement de l'information, ce qui permet au nouveau venu de se débrouiller rapidement dans les couloirs. C'est en ce sens que le programme *d'Accueil aux nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants* (ANNA) sélectionne des élèves du secondaire pour qu'ils deviennent ambassadeurs auprès d'élèves nouvellement arrivés (Lamoureux, 2021). Ces jeunes accompagnent ainsi d'autres jeunes dans des tâches quotidiennes et leur expliquent le

fonctionnement de l'école ainsi que celui des autobus scolaires et de la ville pour qu'ils puissent circuler. Leurs propres expériences d'immigration leur confèrent une connaissance intrinsèque de ce que vit l'élève qui arrive ainsi que de ce que signifie commencer une nouvelle vie dans un nouveau pays. Ce sont d'excellents alliés qui assument également un accompagnement social pour aider l'élève à se faire des amis, à qui il est possible de poser des questions et de se confier.

Cet accueil par des pairs est conçu comme étant très important et complémentaire au plan d'action académique mis en place au cours de l'accueil. L'étude du dossier et les résultats de l'évaluation de la capacité de l'élève à s'exprimer oralement, à lire et écrire ainsi que ses connaissances en mathématiques contribuent à déterminer ses besoins d'accompagnement dans le cadre d'une classe PANA et à spécifier quels cours il est en mesure de suivre.

Quand l'élève arrive au secondaire, il ne s'agit pas d'aller trop vite et de l'inscrire dans des cours sans aucun accompagnement, ce n'est pas le but. On veut prendre le temps de connaître ses acquis avant de faire graduellement le placement. Lorsqu'il y a des choix de cours, on se demande : Est-ce que ce sont les meilleurs cours pour l'élève? Est-ce que l'élève serait en mesure d'avancer davantage en suivant d'autres cours ? On évalue quelle est la meilleure voie à privilégier. Il nous est même possible de créer des cours pour répondre à des besoins spécifiques d'apprentissage. C'est la beauté des cours des programmes PANA, ALF et APD au secondaire. À la direction de la réussite scolaire et de ces programmes, nous travaillons avec les enseignants, pour trouver des moyens diversifiés, par exemple, en utilisant des capsules virtuelles pour développer des compétences à l'oral et à l'écrit ainsi que la compréhension en lecture. C'est un travail à la carte pour les orienter et les accompagner. Tout n'est pas parfait. On sait qu'il y a un manque de ressources avec les élèves et on essaie d'être créatif. (Entrevue 2)

Les participants que nous avons rencontrés font valoir que ce processus d'accueil et d'accompagnement s'appuie sur des programmes axés sur la francisation et qu'un effort concerté entre enseignants et personnes-ressources s'avère essentiel pour assurer un suivi dans le cheminement de l'élève tant au niveau académique que social. Au niveau académique, cet accompagnement se poursuit lorsque l'élève ne requiert plus le cadre de cours PANA et est en mesure de s'inscrire en classe ordinaire, par exemple, en mathématiques. Le suivi est alors assuré par le titulaire qui prend la relève. Celui-ci assiste l'élève dans cette transition en cernant quels sont les besoins de formation, entre autres, en vérifiant quelles sont les stratégies que connaît l'élève et quelles sont celles qu'il est aussi préférable qu'il apprenne pour favoriser son apprentissage et sa réussite scolaire.

Lorsqu'un élève est intégré dans l'une des classes de mathématiques de 7<sup>e</sup> année que j'enseigne, je reçois des informations de la part de son enseignant du programme PANA et je consulte son dossier. Je sais qu'en mathématiques, l'élève a parfois de la difficulté à comprendre quand on utilise certains termes, parce que ce ne sont pas les mêmes que ceux qu'il connaît. C'est important d'adapter le vocabulaire à son niveau même au secondaire, de choisir des mots qui facilitent son apprentissage. Avant d'immigrer au Canada, j'enseignais les mathématiques et les sciences dans mon pays d'origine. Je connais les stratégies traditionnelles auxquelles on se réfère en Afrique et en Europe. Au cours des premières semaines, quand je donne un travail individuel au groupe, je demande à cet élève d'utiliser des stratégies qu'il employait dans son pays pour effectuer des calculs ou résoudre des problèmes. Ça me permet d'observer les stratégies qu'il a acquises et de concevoir comment faciliter l'intégration d'autres stratégies, qui lui seraient utiles de connaître. Une fois que j'ai vérifié les stratégies avec lesquelles il est familier, je fais de la modélisation pour lui montrer celles qui sont plus couramment employées ici et qu'il a besoin de savoir. (Entrevue 3)

Cette attention fournie à l'élève dans cette étape de transition de la classe PANA au cours ordinaire de mathématiques s'inscrit dans la lignée de la différenciation pédagogique en adoptant une pratique éducative qui permet de cerner les besoins de l'élève. L'enseignant offre à celui-ci des moyens de se représenter le contenu de la matière enseignée et de s'engager dans son apprentissage. Cette attention va aussi dans le sens de la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), car elle témoigne de flexibilité en ce qui a trait au curriculum.

Au niveau social, il y a aussi la possibilité pour certaines écoles d'établir un partenariat avec un centre communautaire qui offre des activités parascolaires et constitue un lieu de rencontre pour les jeunes après les heures de classe, comme le précise le témoignage suivant : « Nos élèves sont très chanceux. Ils peuvent prendre l'autobus de ville et se rendre au centre communautaire francophone avec lequel nous avons une entente. Il y a un gymnase et des activités offertes gratuitement. Ils peuvent aussi avoir accès aux ordinateurs et demander de l'aide, car il y a des personnes qui font du tutorat et qui sont là pour les aider » (Entrevue 7). Travailler en concertation avec la communauté donne l'occasion aux adolescents de se réunir pour le plaisir d'être ensemble ainsi que pour poursuivre leur apprentissage s'ils le désirent. Les témoignages de nos participants font également valoir l'importance de valoriser les langues et les cultures des familles, car ils considèrent qu'elles nous arrivent avec un bagage culturel incroyable. Leurs propos sont en concordance avec leur engagement à mettre en œuvre des pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves qui se présentent dans leurs écoles.

## DISCUSSION

Comme nous avons pu l'observer à la lueur des contenus des entrevues, il importe de rassurer tant les parents que les élèves dès leur arrivée et de leur fournir une information claire, précise et pertinente en ce qui a trait aux procédures d'admissibilité et au mode de fonctionnement du système scolaire. En ce sens, les témoignages recueillis soulignent le bien-fondé de la mise en place de procédures d'admission et d'accueil par les conseils scolaires ainsi que l'importance de la concertation de membres du corps administratif et enseignant dans le soutien offert à l'accompagnement de familles qui viennent d'arriver. Il peut être ardu pour ces familles de saisir la portée des règles administratives à suivre pour que leurs enfants se retrouvent rapidement admis à un système scolaire. Immigrer sollicite une grande capacité d'adaptation, surtout lorsque la maîtrise du français et de l'anglais n'est pas acquise. À l'instar de ces témoignages, Liboy et Multris (2016) font ressortir la complexité de la réalité des familles immigrantes et le défi à relever dans l'établissement d'une collaboration avec les parents.

Lors de l'entrée de l'élève à l'école, les récits de pratiques convergent vers cette évidence que les enfants, qu'ils soient immigrants ou non, ont besoin de la présence d'autres enfants, de jouer, de découvrir le nouvel environnement qu'ils habitent dorénavant. Quant aux adolescents, se retrouver entre pairs leur permet de faire part de leurs préoccupations, de se recréer un monde dans leur nouveau monde. Même si ces jeunes sont sollicités pour aider leurs parents dans les nombreuses tâches à effectuer pour s'installer, les réseaux sociaux qu'ils créent à l'école leur donnent l'occasion d'être des adolescents parmi des adolescents. L'enseignement qu'ils reçoivent les recentre aussi sur leur apprentissage de la langue, ce qui concourt à développer leur capacité à communiquer et à devenir rapidement autonome dans leur nouvel environnement. L'expérience étant définie selon les principes de continuité et d'interaction (Dewey, 1969; Boutet, 2016), ces liens établis avec des pairs sont importants pour les élèves nouveaux arrivants, car il y a peu de continuité dans la vie quotidienne de ces derniers et que l'interaction devient le principe à privilégier dans les expériences que suscitent les pratiques éducatives. Des recherches ultérieures pourraient contribuer à mieux saisir la signification de ces liens pour les élèves nouveaux arrivants et les alliés qui les accueillent.

Les décisions qui sont prises lors de l'étude du dossier de l'élève revêtent aussi une grande importance, car elles orientent le soutien qui lui est offert dans son parcours scolaire. À cet effet, les participants affirment que les programmes ALF, PANA et APD leur fournissent un cadre les

autorisant à agir avec une certaine flexibilité. Ces programmes offrent un appui tangible aux nouveaux apprenants qui ont besoin d'un environnement d'apprentissage adapté pour développer non seulement des compétences langagières, mais aussi se familiariser à leur nouvelle réalité linguistique, culturelle et scolaire, et ce, selon leur état physique et psychologique lors de leur arrivée et au cours de leur inclusion. L'évaluation de leurs besoins de mise à niveau donne lieu de cibler les apprentissages à prioriser, ce qui s'inscrit dans la lignée de la pédagogie universelle (Desmarais et al., 2018), de la différenciation pédagogique (Bergeron et Prud'homme, 2018; Bergeron et al., 2011) et de pratiques éducatives d'équité et d'inclusion, comme le conçoivent Larochelle-Audet et al. (2022) dans la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*. Cependant, même si l'engagement et le dévouement des participants à notre étude sont évidents, la flexibilité du soutien qu'ils peuvent offrir reste encore tributaire des ressources accessibles, comme le soulignent Farmer et Labrie (2008) ainsi que Robineau (2010). Comme perspectives de recherche, il serait judicieux de réévaluer la disponibilité de ces ressources en concordance avec l'accroissement de la population immigrante pour éviter que des services d'appui ne puissent être offerts adéquatement faute de celles-ci, car cette lacune peut avoir des incidences sur la réussite et le bien-être des élèves inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Par ailleurs, les efforts de francisation déployés ne peuvent occulter la nécessité d'offrir aussi aux nouveaux apprenants une formation adéquate en anglais afin que ceux-ci puissent maîtriser cette langue prédominante dans les communautés ontariennes et exigée sur le marché du travail. Les propos des participants révèlent également un changement de paradigme dû à la reconnaissance de l'apport de la diversité à la francophonie. Il faut dire que la population scolaire est devenue très hétérogène en très peu de temps, ce qui met en évidence des enjeux de pratiques éducatives multilingues et interculturelles qu'il importe de cibler en tant qu'objets de recherche (Fleuret, 2020; Fleuret et al., 2013; Fleuret et al., 2018).

De plus, pour saisir la spécificité de ce contexte scolaire, il importe de savoir que même si des prérogatives constitutionnelles reconnaissent le français et l'anglais comme langues officielles au Canada, il est loin d'avoir été facile d'institutionnaliser une éducation francophone en Ontario. Par exemple, une mesure intitulée le *Règlement XVII* adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1912 faisait de « l'anglais l'unique langue d'enseignement des écoles fréquentées par les élèves franco-ontariens, et ce, dès la troisième année » (Centre de recherche canadienne en

civilisation française, 2004). Il a fallu attendre jusqu'en 1944 avant que ce règlement ne soit plus partie prenante des statuts de l'Ontario et la fin des années 1960 pour que des écoles secondaires de langue française voient le jour. Conçue en relation avec l'homogénéité de la population de l'époque, la création de ces écoles relevait alors de la notion conventionnelle protectionniste de la langue et de la culture franco-ontarienne. De nos jours, cette même population est confrontée à une évolution sociétale qui la rend tributaire de la diversité. Ainsi, elle se doit dorénavant de se référer à une définition élargie de la francophonie et à la nécessité de reconnaître le bien-fondé de la notion interculturelle. Reste à se donner le temps d'assumer ce passage obligé de la notion conventionnelle à la notion interculturelle, qui est de plus en plus d'actualité dans ces écoles selon les participants à notre étude et qui se traduit par un engagement à instaurer des pratiques éducatives adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants.

## **CONCLUSION**

Dans les écoles de langue française de l'Ontario, la mise en place de politiques et de mesures d'accueil et d'accompagnement est devenue nécessaire au cours des dernières décennies en réponse au phénomène migratoire. Cette transition démographique a des incidences directes sur le domaine éducationnel qui absorbe ce changement social et culturel. L'ouverture à la diversité des langues et des cultures pour agir avec flexibilité et adapter des pratiques constitue une préoccupation qui s'inscrit dorénavant dans le quotidien des enseignants. Cette préoccupation s'ajoute à l'effort de francisation pour contrer les effets de l'assimilation à laquelle cette minorité linguistique est constamment confrontée. L'analyse des différents récits de nos participants met en évidence plusieurs pratiques éducatives favorisant l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants. Ils soulignent, entre autres, l'importance 1) du soutien à la famille lors de l'admission, 2) de la mise en contact avec des pairs lors de l'accueil de l'enfant et de l'adolescent à l'école, 3) de la flexibilité dans le choix de cours et de l'environnement d'apprentissage de l'élève ainsi que de pratiques éducatives d'accompagnement au cours de son insertion académique et 4) de la nécessité d'un effort concerté pour favoriser un apprentissage accéléré des langues (français et anglais) ainsi qu'une valorisation des cultures des familles nouvellement arrivées au pays.

## RÉFÉRENCES

- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748a>
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 251–286). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Houde, G.-B., Prud'Homme, L et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23–34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Centre de recherche canadienne en civilisation française (CRCCF). (2004). *Le règlement XVII*. <https://crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1a/IVD1a.html>
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanke, B. (2018). La pédagogie universelle : Soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet. (dir.), *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2<sup>e</sup> éd., p. 153–172). Presses de l'Université du Québec.
- Dewey, J. (1969). *Experience and education*. Collier-Macmillan.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377–398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes: quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en contexte minoritaire? Dans J. Thibeault, et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires: entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11–34). Presses de l'Université d'Ottawa.

- Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243–276). Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 280–299. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022). *Projections démographiques pour l'Ontario*. Ministère des Finances. <https://www.ontario.ca/fr/page/projections-demographiques-pour-lontario>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC). (2012). *TÉE : Programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles*. <https://etablissement.org/ontario/immigration-et-citoyennete/arrivee-et-etablissement/s-etablir/tee-programme-des-travailleuses-et-des-travailleurs-d-etablissement-dans-les-ecoles>
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25–45. <https://doi.org/10.7202/016187ar>
- Jeanveaux, B. (2022). *Portrait des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation*. [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/44342>
- Kamano, L. (2014). *Diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone minoritaire*. Éditions universitaires européennes.
- Lamoureux, C. (2021). *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC). Le programme ANNA et ses alliés*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques de l'Ontario (CFRPO). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page224.html>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas Proulx, A. et Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>

- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'enquête, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1–14. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. <https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbanWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 94–118). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE*. (p. 139–141). Érès. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/eres.bouti.2009.01>
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. [https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&\\_LmNhPTU](https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&_=LmNhPTU)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. <https://www.ontario.ca/fr/page/strategie-ontarienne-dequite-et-deduction-inclusive-de-2009>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). *Le curriculum de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année - Actualisation linguistique en français, édition révisée*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). *Le curriculum de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année - Actualisation linguistique en français, édition révisée*. [https://edusourceontario.com/res/pc-9-12-actualisation-linguistique-2010?\\_LnJ0PTg](https://edusourceontario.com/res/pc-9-12-actualisation-linguistique-2010?_LnJ0PTg)

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010c). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année.* <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-pana>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010d). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.* <https://www.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/secondary/appui912curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Politique/Programmes Note 119, « Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario ».* <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-119>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Le curriculum de l'Ontario de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Anglais pour débutants.* <https://www.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementary/anglaispd48curr2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013c). *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Anglais pour débutants.* <https://www.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/secondary/apd912curr2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques.* <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01-13.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation.* <https://www.ontario.ca/fr/page/plan-daction-ontarien-pour-lequite-en-matiere-education>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2021). *Politique/Programmes Note 144, « Prévention de l'intimidation et intervention ».* <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-144>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée.* Hachette Éducation.
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire.* Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Roy, S.N. (2016). L'étude de cas. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 195–222). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191–217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Skrefsrud, T. (2017). Les difficultés du dialogue interculturel. *Revue Lumen Vitae*, LXXII(3), 309–324. <https://www.cairn.info/revue-lumen-vitae-2017-3-page-309.htm>

Statistique Canada. (2022). *Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.htm>

Théberge, M. (soumis). *Construction identitaire d'étudiants en formation enseignante*. Association Internationale de Pédagogie Universitaires (AIPU).

Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière McGraw-Hill.

## CHAPITRE 5: Article 2

Nous avons l'intention de soumettre cet article à la revue des *Études ethniques canadiennes* éditée par la Société canadienne des études ethniques (CESA/SCÉE).

### **Des pratiques éducatives favorisant ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario**

Pierre Ezer Pélissier, Université d'Ottawa

#### **Résumé**

Cet article vise à comprendre les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il fait référence aux concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, aux modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, ainsi qu'à la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). L'analyse des entrevues semi-dirigées met en évidence l'importance d'établir un climat de confiance avec les familles d'élèves nouveaux arrivants, d'adapter les pratiques éducatives afin de mieux répondre à leurs besoins et de les inclure dans les activités scolaires, parascolaires et communautaires.

**Mots clés :** collaboration école-famille, pratique éducative, nouveaux arrivants, école de langue française de l'Ontario

### **Educational Practices That Do or Do Not Foster Collaboration with Parents of Newcomer Students in French-Language Schools in Ontario**

#### **Abstract**

This article aims to understand the educational practices that do or do not foster collaboration with parents of newcomer students in French-language schools in Ontario. It refers to the concepts of inclusion, educational practice and experience, Universal Design for Learning and Differentiated Learning, as well as the fourth component of the *Competence for Equity, Inclusion and Social Justice* model (Larochelle-Audet et al., 2022). Analysis of the semi-structured interviews highlights the importance of establishing a climate of trust with families of newcomer students, adapting educational practices to better meet their needs, and including them in school, extracurricular and community activities.

**Keywords:** school-family collaboration, educational practices, newcomers, French-language school in Ontario

## INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

La diversité ethnoculturelle et linguistique des élèves est devenue un phénomène incontournable au cours des dernières décennies et a des retombées sur le système éducatif canadien, particulièrement sur les pratiques éducatives des enseignants. Ces derniers, qui font face à des enjeux en termes de temps et de ressources, doivent développer des pratiques et des stratégies pour répondre aux divers besoins des élèves dont ceux nouvellement arrivés. Le fait que l'Ontario est la province canadienne qui accueille un grand nombre de francophones en dehors du Québec se répercute également sur le nombre accru d'élèves ayant des origines, des langues et des cultures différentes dans les écoles de langue française ontarienne. Les projections démographiques révèlent qu'en Ontario, « la migration nette représentera 85 % de toute la croissance démographique de la province de 2022 à 2046, avec les 15 % restants attribuables à l'accroissement naturel » (Gouvernement de l'Ontario, 2022). En d'autres termes, le phénomène migratoire continuera d'être en hausse dans la province ontarienne. C'est dans cette perspective que cette recherche a comme objectif de comprendre les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants<sup>7</sup> dans les écoles de langue française de l'Ontario. Elle vise plus spécifiquement à répondre à la question suivante : Quelles sont les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans ce contexte?

### *L'importance de la participation des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants*

Des chercheurs et des documents ministériels soulignent l'importance de la participation des parents dans le cheminement de leurs enfants afin de contribuer à leur réussite scolaire et leur bien-être (Boulanger et al., 2011; Deslandes, 2007, 2019; McAndrew, 2015; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, 2010). En effet, en tant que premiers éducateurs de leurs enfants, les parents jouent un rôle important dans l'apprentissage et le rendement scolaire de ceux-ci. Les attitudes qu'ils adoptent et le soutien qu'ils offrent ont des impacts sur leur cheminement scolaire. Lorsque les parents accompagnent et aident leurs enfants en supervisant à la maison les devoirs et les autres travaux scolaires afin d'appuyer ce qu'ils apprennent à l'école, en discutant avec les enseignants et en participant aux activités de l'école, cela contribue à la diminution de

---

<sup>7</sup> Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010) désigne comme élèves nouveaux arrivants « des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario [dont certains] ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada et en Ontario français » (p. 9).

l'absentéisme, à l'amélioration des comportements en classe, à la persévérance et au rendement scolaire des enfants (Deslandes 2012, 2015; Grant et Ray, 2013). Une relation harmonieuse entre l'équipe-école et les parents aide à mieux répondre aux besoins spécifiques des enfants et des adolescents et contribue à la réussite scolaire de ceux-ci. Comme le note Deslandes (2019), la collaboration école-famille favorise la préparation des élèves dans l'apprentissage des compétences du XXI<sup>e</sup> siècle, voire la préparation des travailleurs de demain.

Bien que la participation des parents dans le cheminement scolaire de leurs enfants et dans la vie de l'école offre plusieurs avantages, certains parents issus de l'immigration estiment que le climat scolaire n'est pas suffisamment accueillant pour mobiliser leur participation à l'école et que moins d'attention est portée à leurs demandes d'information, par exemple, celles relatives à l'évaluation et l'orientation scolaire de leurs enfants (Lopera, 2017). Farmer et Labrie (2008) cités dans Fleuret et al. (2018) font remarquer que les enjeux concernant la collaboration avec les parents sont « encore mal connus et que ces obstacles sont tout aussi d'ordre matériel que symbolique » (p 253). Certaines recherches soulignent que plusieurs familles immigrantes ne maîtrisent pas le français, qui est la langue de scolarisation dans les écoles de langue française (Deslandes, 2015; Doudin et al., 2009), ne comprennent pas le système d'éducation du pays d'accueil (Gagnon-Paré et Pilote, 2016; Ichou et Oberti, 2014; Liboy et Mulatris, 2016) et sont confrontées à des situations socioéconomiques difficiles et aux déclassements professionnels (Blain et al., 2022). D'autres études mettent en évidence le manque de formation des enseignants à la diversité linguistique et culturelle (Edmond, 2008; Farmer et Labrie, 2008; Gérin-Lajoie, 2010, 2020; Lory et Valois, 2021). Tout en indiquant plusieurs enjeux, ces études soulignent l'importance de collaborer avec les parents pour favoriser leur inclusion à leur nouveau milieu scolaire et social, ce qui contribue à l'apprentissage et au bien-être des enfants et adolescents nouvellement arrivés qui sont inscrits aux écoles de langue française de l'Ontario. Pour permettre aux parents de communiquer avec l'école et de s'impliquer aux activités scolaires, il importe de créer un climat scolaire inclusif et accueillant où ils se sentent valorisés et où leurs points de vue sont pris en compte.

Compte tenu du rôle essentiel que jouent les enseignants dans le partenariat école-famille, « une formation continue à la réalité des nouveaux arrivants serait nécessaire pour améliorer leurs pratiques éducatives de l'équité raciale et ethnoculturelle » (Robineau, 2010, p. 33). Pour Fleuret et al. (2018), il y a encore beaucoup de travail à faire pour inciter les familles immigrantes à

participer à la vie de l'école et s'impliquer dans le cheminement scolaire de leurs enfants. Dans cette perspective, ces auteurs affirment que sans la formation et la sensibilisation des enseignants à la diversité et aux enjeux qui sont inhérents au processus migratoire, il serait difficile pour les apprenants nouveaux arrivants d'atteindre leur plein potentiel. Bien que la collaboration du personnel scolaire avec les familles d'élèves nouveaux arrivants soit à développer davantage, des efforts sont consentis pour recourir à des pratiques éducatives qui contribuent à cette collaboration dans une perspective de réussite et de bien-être des apprenants. C'est pour avoir une compréhension approfondie de ces pratiques éducatives que nous abordons cette problématique à l'heure où il y a un nombre croissant d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario.

## **CADRE THÉORIQUE**

Cette recherche fait référence aux concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience ainsi qu'aux modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique. Elle prend aussi en compte la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*, qui conçoit la nécessité d'inclure une diversité de points de vue dans les pratiques éducatives, y compris ceux des familles (Laroche-Audet et al., 2022).

### *Les concepts d'inclusion, de pratique éducative, d'expérience et les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique*

L'inclusion est un concept pertinent dans le contexte scolaire canadien, particulièrement dans les écoles de langue française en milieu linguistique minoritaire qui sont marquées par un nombre croissant d'élèves issus de l'immigration. À cet effet, l'UNESCO (2020) conçoit l'inclusion comme « un processus qui comprend les actions et les pratiques qui valorisent la diversité, créent un sentiment d'appartenance et reposent sur la conviction que toute personne a une valeur et un potentiel et qu'elle doit être respectée » (p. 11). Cette conception vise à répondre aux besoins d'une communauté de plus en plus diversifiée sur les plans linguistique et culturel et à prendre en compte les besoins de tous les élèves en vue de favoriser leur réussite scolaire.

La pratique éducative est un concept clé en matière d'inclusion, car elle se réalise à des moments charnières, par exemple, lors de l'admission dans les manières de communiquer avec les

parents, de leur expliquer les démarches à suivre et de les aider à les effectuer. Elle prend aussi en compte l'accueil et l'accompagnement offerts aux élèves nouveaux arrivants et considère tant ce qui se passe tant dans la salle de classe que dans l'ensemble de l'école (dans les corridors, au gymnase, à la cafétéria, sur la cour de l'école). Contrairement aux pratiques enseignantes qui mettent essentiellement l'accent sur l'enseignement et l'apprentissage en classe, les pratiques éducatives prennent en considération les interventions effectuées dans différents lieux de formation ainsi que dans des cadres d'éducation qui peuvent être formels ou informels. Ce concept de pratique éducative est relatif à :

des processus et des procédures effectuées dans des cadres formels ou informels d'éducation, et ce, à différents niveaux. Qu'ils s'agissent de parents, de membres du personnel enseignant ou administratif, de concepteurs ou coordonnateurs de programmes, de spécialistes scolaires ou d'intervenants sociaux, ces pratiques s'exercent par toutes personnes contribuant à l'apprentissage et au bien-être d'apprenants d'âge scolaire ou adultes selon des modalités de formation diversifiées en présentiel ou en ligne. (Théberge, soumis, p. 5)

En complémentarité aux concepts d'inclusion et de pratique éducative, l'expérience est un important concept à considérer pour mieux comprendre les pratiques éducatives qui peuvent susciter la collaboration de l'école avec les familles d'élèves nouveaux arrivants. Elle fait référence à « une activité, un vécu, la compréhension par la personne de son vécu, le processus issu de ce vécu » (Zeitler et al., 2012, p. 10). Elle est fondée sur deux principes : la continuité et l'interaction (Dewey, 1969). Ces principes sont « deux dimensions complémentaires de l'expérience comme source d'apprentissage » (Boutet, 2016, p. 31). Selon le principe de continuité, l'expérience – quelle qu'elle soit – « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1934, cité dans Mayen, 2009, p. 139). Elle est donc liée à des situations antérieurement vécues et sert de référent pour celles qui adviennent. Selon le principe d'interaction, l'expérience provient de l'interaction entre une personne et son environnement (Dewey, 1969). Lorsqu'elle est familière et enrichissante, il est plus facile de vivre cette expérience en référence à des souvenirs. Cependant, lorsque l'environnement est totalement nouveau et étranger, une plus grande capacité d'adaptation est requise puisqu'il n'est plus possible de tabler sur des expériences antérieures.

S'ajoutent à ces concepts, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique. D'une part, la conception universelle de l'apprentissage conçoit une

approche plus collective qu'individuelle en visant à rendre l'éducation accessible à une diversité d'élèves tout en contribuant à leur réussite scolaire (Burgstahler, 2013; Desmarais et al., 2021; Desmarais et Flanagan, 2023; Rose et Meyer, 2002; Rousseau, 2023). D'autre part, la différenciation pédagogique met l'accent sur certaines compétences et difficultés propres à chaque apprenant en adoptant une approche plus individualisée afin de répondre aux besoins particuliers de chaque élève (Bergeron et Prud'homme, 2018; Prud'homme et al., 2011; Raynal et Reunier, 1998).

Ces trois concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience ainsi que les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique s'avèrent des fondements clés dans la présente recherche. Ils s'inscrivent également dans la lignée du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), qui fait également partie de nos assises référentielles et que nous définissons dans la prochaine section.

#### *Le modèle de Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*

La quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* met l'accent sur l'importance d'implanter une culture et une organisation inclusives qui tiennent compte des « points de vue et apports des élèves, des familles, du personnel scolaire et des autres membres de la communauté éducative, en particulier de groupes minorisés » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). De concert avec l'équipe-école, les directions peuvent développer un partenariat avec les parents, notamment ceux des élèves nouveaux arrivants afin de les encourager à exprimer leur point de vue et à collaborer avec l'école pour atteindre des objectifs communs. Comme le mentionnent Larochelle-Audet et al. (2022), « la mise en œuvre d'une école inclusive passe également par l'instauration de partenariats avec la communauté afin de faire place à tous les élèves et leurs familles » (p. 10). Compte tenu de la forte proportion d'élèves issus de familles immigrantes, il est important d'assurer une réelle participation des parents de ces élèves en mettant en place des moyens pour mieux les informer de leurs droits et de leur rôle à l'école afin qu'ils se sentent inclus et respectés.

À l'instar de la quatrième composante de ce modèle, le document *Partenariat avec les parents : Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010) reconnaît que la collaboration avec les parents constitue « un élément essentiel » (p. 2) pour mettre en œuvre une stratégie d'équité et d'inclusion dans les

écoles. Comme ce modèle, cette politique du ministère de l'Éducation de l'Ontario vise à créer au sein même de l'école un milieu de vie inclusif, équitable et juste qui prend en compte les points de vue et les préoccupations des familles et des enfants de groupes minorisés. De ce fait, il importe d'éliminer les obstacles qui empêchent la participation des parents à la vie scolaire et aux comités intervenant dans la prise de décisions relatives au fonctionnement de l'école.

## **MÉTHODOLOGIE**

L'étude de cas unique est l'approche méthodologique que nous avons préconisée dans la présente recherche. D'une part, comme le spécifie Roy (2016), cette méthodologie aide à comprendre les phénomènes sociaux et leurs liens avec le milieu dans lequel ils se produisent. D'autre part, elle contribue à « une compréhension approfondie d'un cas particulier » (Karsenti et Demers, 2018, p. 296). Puisque les politiques scolaires, les programmes et les pratiques dans le contexte d'inclusion des élèves issus de l'immigration s'appliquent à toutes les écoles de langue française de l'Ontario, peu importe les régions ou les cycles d'études (le préscolaire, l'élémentaire ou le secondaire), nous considérons ce système scolaire dans lequel œuvrent nos participants comme le cas à l'étude. De plus, des échanges constants entre les professionnels de l'éducation qui y ont cours permettent de mieux comprendre les pratiques éducatives favorisant la collaboration de l'école avec les familles d'élèves nouveaux arrivants.

Les participants ont été recrutés selon l'échantillonnage en boule de neige qui « consiste à ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes, par exemple) tous ceux qui en sont en relation (d'affaires, de travail, amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite » (Beaud, 2016, p. 268). Grâce à cette stratégie de recrutement, huit professionnels de l'éducation ont volontairement accepté de participer à des entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée de 60 à 90 minutes chacune. Quatre d'entre eux sont membres du personnel enseignant, dont deux femmes et deux hommes tandis que les quatre autres sont membres de la direction ou personnes-ressources, dont trois femmes et un homme, attirés à des programmes conçus pour accompagner les élèves nouveaux arrivants. Parmi ces huit participants, quatre sont immigrants de première génération alors que les quatre autres sont natifs du Canada. Lors des entrevues individuelles que nous avons réalisées de février au début avril 2023, tous les participants exerçaient leur profession dans le cadre de l'emploi de conseils scolaires de langue

française de l'Ontario. Ces participants provenaient de trois conseils scolaires distincts : deux dans un premier conseil; trois dans un second conseil et trois autres dans un troisième conseil.

Tel que le souligne Roy (2016), « l'étude de cas fait souvent appel à des méthodes qualitatives, dont l'entrevue semi-dirigée » (p. 197). C'est en concordance avec cet auteur que nous avons opté pour l'entrevue semi-dirigée comme principale stratégie de collecte de données. C'est ainsi que nous avons été à même de constater que cette stratégie a favorisé un dialogue avec nos participants, qui jouent un rôle important dans la mise en œuvre des pratiques éducatives qui encouragent la collaboration avec les familles des élèves nouveaux arrivants.

Nous avons effectué une analyse narrative des données selon la logique inductive modérée, qui met en évidence « l'influence du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2018, p. 206). En ce sens, une fois les entrevues transcrites, nous avons procédé à lecture des données afin d'en avoir une vue globale et de repérer les expériences de pratiques éducatives qui traitaient de la collaboration des parents d'élèves nouvellement arrivés. Ensuite, nous avons analysé ces expériences de pratiques éducatives afin de les regrouper selon qu'elles visaient à établir un climat de confiance avec les familles, à adapter ces pratiques pour mieux répondre à leurs besoins ou à inclure ces familles dans des activités scolaires, parascolaires et communautaires. Lors de cette analyse, nous avons aussi retenu des extraits de commentaires émis par les participants au sujet des manières de concevoir et d'adapter ces pratiques d'inclusion des familles d'élèves nouveaux arrivants. Enfin, nous avons retranscrit ces expériences sous forme de récits et les avons mis en lien avec les assises référentielles de cette recherche. Les résultats qui découlent de cette analyse sont présentés et discutés dans la partie suivante.

## **RÉSULTATS**

Les résultats issus de l'analyse des données mettent en perspective des pratiques éducatives qui contribuent à établir un climat de confiance avec les familles immigrantes, adapter ces pratiques pour mieux répondre à leurs besoins et inclure les familles dans des activités scolaires, parascolaires et communautaires.

### *Établir un climat de confiance avec les familles*

Les acteurs scolaires qui ont participé à cette étude accentuent la nécessité de communiquer régulièrement avec les parents d'élèves nouveaux arrivants afin de mieux connaître leurs enfants.

Pour ce faire, l'une des participantes nous a confié qu'elle fait parvenir aux familles un livret à remplir dès le début de l'année pour savoir, entre autres, « ...combien ils ont de frères, combien ils ont de sœurs, ce qu'ils font en dehors de l'école » (Entrevue 1). Dans le même ordre d'idées, l'établissement d'un climat de confiance avec les parents exige aussi le respect, l'humilité, l'ouverture à la diversité, la valorisation de la culture des enfants et de leurs parents ainsi que la remise en question des préjugés et des stéréotypes, comme en fait part l'une des participantes en s'exprimant de la manière suivante : « je pense que l'ouverture à la culture de l'autre, c'est tellement important, la curiosité de l'autre » (Entrevue 2). Abondant dans le même sens, un autre participant affirme que : « pour les parents, c'est important de savoir que l'enfant se sent inclus et respecté, et que sa culture est valorisée » (Entrevue 8). Ce dernier illustre ses propos en racontant l'expérience d'un parent qui voulait retourner dans son pays d'origine à cause des problèmes de comportement de son enfant.

Je me souviens d'un élève qui dérangeait beaucoup. Le parent était venu dans mon bureau pour me dire qu'il n'en pouvait plus; il voulait même retourner dans son pays. Je lui ai demandé pourquoi il était venu ici. Il m'a expliqué qu'il avait des problèmes dans son pays. Je lui ai dit : « si vous avez laissé votre pays parce que vous aviez des difficultés, vous ne pouvez pas y retourner, car vous aurez probablement les mêmes problèmes. Vous vous êtes déjà rendu ici, c'est mieux de vous accommoder ». Puis, je lui ai dit que derrière son enfant se cache un adulte, et qu'il allait le découvrir. Il s'est mis à pleurer; il avait de la difficulté à me croire parce qu'il n'entendait jamais dire de bonnes choses au sujet de son enfant. Tous les intervenants ne parlaient que de mauvaises choses. Maintenant, cet élève-là est en 12<sup>e</sup> année. Il est très organisé à l'école et il réussit bien. (Entrevue 8)

Dans cette situation, la confiance exprimée dans le potentiel de l'enfant se traduit par une confiance qui s'établit entre ce parent et cet enseignant. C'est ainsi que cette pratique éducative de mettre l'accent sur la valorisation de l'enfant concourt à établir une relation de confiance avec les familles, qui vivent parfois des circonstances qui les découragent de persévérer dans leur désir d'inclusion dans leur nouvel environnement scolaire et social.

En termes de discussion, selon les témoignages reçus lors de la collecte de données, les pratiques éducatives qui permettent aux élèves et aux familles de se sentir respectés et valorisés ont un impact positif tant sur l'apprentissage et le sentiment d'appartenance des apprenants que sur la collaboration école-famille. Ces témoignages s'inscrivent dans la lignée de la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Laroche-Audet et al., 2022), qui préconise l'implantation d'une culture et d'une organisation inclusives afin

d'éliminer les obstacles à la participation des parents et de maintenir un climat scolaire positif où les points de vue des élèves et des familles sont entendus et valorisés. Comme l'indique Deslandes (2015), lorsque les acteurs scolaires communiquent de façon positive et chaleureuse avec les parents, ceux-ci se sentent accueillis et respectés. Tout compte fait, prendre contact régulièrement avec les parents de diverses manières et manifester une ouverture d'esprit vis-à-vis de leur culture afin de tenir compte des « pratiques discursives familiales qui font partie intégrante de l'enfant à travers son capital linguistique et culturel » (Fleuret et al. 2018, p. 266) s'avèrent des pratiques éducatives qui contribuent à ressentir une confiance mutuelle entre parents et enseignants. Dans le cadre de la collaboration école-famille, l'adaptation des pratiques éducatives est également nécessaire pour mieux répondre aux besoins des élèves nouvellement arrivés et de leurs familles.

#### *Adapter les pratiques éducatives pour mieux répondre aux besoins des familles*

Pour soutenir les relations collaboratives avec les familles d'élèves nouveaux arrivants, les acteurs scolaires auprès desquels les entrevues ont été menées soulignent l'importance d'adapter les pratiques éducatives afin de tenir compte des besoins des élèves et des parents. Ainsi, il y a des pratiques éducatives « qu'on est obligé de modifier en fonction des besoins. On essaie vraiment de répondre aux besoins des parents autant qu'on répond aux besoins des enfants si on veut pouvoir desservir correctement les enfants » (Entrevue 5). Cette participante renchérit ses propos en s'exprimant en ces termes :

La réussite scolaire, c'est un partenariat avec les parents. Si les parents sont incapables d'être partenaires parce qu'on n'adapte pas nos pratiques, il faut adapter ces pratiques-là pour permettre aux parents d'être inclus dans le parcours scolaire de leur enfant. Et là, on va chercher de vrais partenaires, mais ce partenariat est très différent de celui d'autrefois où la petite maman au foyer se rend à l'école à pied pour déposer son enfant. Papa est au boulot. Maman est à la maison et est disponible; quand on veut lui téléphoner, on peut la rejoindre. Actuellement, on est dans toute une autre culture, toute une autre réalité. En tant que professionnel, il faut aller chercher ces parents-là sur leur propre terrain pour leur permettre d'être inclus dans le processus éducatif qui concerne leurs enfants. (Entrevue 5)

C'est dans cet ordre d'idées que faire preuve de flexibilité constitue une pratique éducative qui aide à instaurer une collaboration avec les parents ou à consolider celle-ci, comme l'exemple suivant l'illustre :

On a ajusté l'horaire pour pouvoir entrer en contact avec une mère de famille. Le seul moment où elle pouvait discuter avec nous au sujet de son enfant était pendant sa pause, à son travail, quelque part dans un cagibi. C'est ce genre de démarche qu'on n'aurait jamais pensé avoir à faire autrefois parce que les conditions dans lesquelles vivent les familles ne sont plus les mêmes aujourd'hui. (Entrevue 5)

Cette même flexibilité, lorsqu'elle s'exerce auprès des élèves, permet également de resserrer des liens avec les parents, lorsque ces derniers constatent les efforts déployés par les acteurs scolaires pour favoriser l'inclusion de leurs enfants. Cette volonté de leur offrir un cadre d'apprentissage adapté a été décrite en ces termes lors des entrevues : « on veut donner un accompagnement, prendre le temps d'évaluer, de faire la reconnaissance de leurs acquis avant de les placer graduellement dans des cours où ils vont pouvoir s'intégrer rapidement, se faire des amis et connaître un peu le système » (Entrevue 2). Échanger avec les parents dont les enfants éprouvent des difficultés permet aussi de mieux comprendre ce que vivent leurs enfants, comme en fait foi le témoignage suivant :

Quand je vois des élèves à risque à mon école, j'essaie de parler de vive voix aux parents afin de connaître pourquoi leurs enfants ne réussissent pas vraiment bien. C'est ainsi que les parents me racontent certaines choses pouvant me permettre de mieux aider leurs enfants. Cet échange me rend plus tolérant, plus accueillant et plus ouvert envers les élèves parce que je connais exactement ce qui se passe. (Entrevue 3)

Somme toute, les propos tenus révèlent que la flexibilité est de mise dans l'adaptation des pratiques éducatives. Ces propos vont dans le sens de la conception universelle de l'apprentissage qui promeut la flexibilité des pratiques éducatives afin de répondre aux besoins diversifiés des élèves et de créer une culture d'apprentissage qui valorise l'inclusion et la diversité (Desmarais et al., 2018; Desmarais et al., 2021; Desmarais et Flanagan, 2023; Fovet, 2020; Meyer et al., 2014; Rousseau, 2023). En outre, comme chaque élève nouveau arrivant a un parcours unique, il est judicieux de différencier les pratiques éducatives en fonction des caractéristiques et des besoins qui lui sont propres (Bergeron et al., 2021; Leroux et Paré, 2016; Prud'homme et al., 2011; Tomlinson, 2004). L'inclusion exige de mettre en œuvre des processus complexes qui participent à une transformation radicale dans les modes d'organisation des sociétés (Larochelle-Audet et al., 2022; Rao et al., 2023). Pour ce faire, il est aussi nécessaire de concevoir des pratiques éducatives qui incluent les familles dans des activités scolaires, parascolaires et communautaires comme nous le verrons dans la section suivante.

### *Inclure les familles dans des activités scolaires, parascolaires et communautaires*

Lors des entrevues, les participants ont mis en exergue l'importance de la participation des parents aux activités scolaires et parascolaires ainsi qu'aux activités communautaires. C'est dans cette perspective que l'une des participants invite les parents à venir en classe afin qu'ils puissent voir comment leurs enfants participent aux activités de la classe et interagissent avec leurs pairs, car « pour les parents, c'est intéressant de voir les enfants à l'œuvre, en jeu ou en interaction avec les autres » (Entrevue 1). Elle constate que de telles pratiques éducatives permettent aux enfants de vivre des expériences enrichissantes, comme c'est le cas dans la situation suivante :

Un enfant qui est arrivé en maternelle pendant l'été, était toujours accompagné à l'école par son papa. Sa maman était dans un autre pays en attente pour venir au Canada. Elle est arrivée en mai avant la Fête des mères, alors que j'avais invité les mamans à venir en classe. Quand elle est venue, cet enfant était aux anges. Il rayonnait de joie. C'était la première fois qu'il se sentait comme les autres. (Entrevue 1)

Lorsque les parents acceptent de venir à l'école pour raconter une comptine dans leur langue maternelle ou offrent leur aide lors des sorties et autres événements, cela contribue au processus d'inclusion et au bien-être des élèves et, par ricochet, des familles. Ces activités parascolaires sont aussi des occasions de mettre en contact des parents entre eux, ce qui participe à l'inclusion des familles dans la communauté. Comme l'exprime une participante : « si les parents ne sont pas inclus, les enfants sont exclus » (Entrevue 5).

Dans le même ordre d'idées, il est à souhaiter que les activités scolaires et parascolaires incitent le plus grand nombre de membres de la communauté à s'impliquer pour apporter du soutien et contribue à une inclusion sociale, car les circonstances d'immigration des familles ne sont pas toujours idéales, comme le rappelle l'une des participantes :

On a des familles qui immigreront par choix, mais on a des familles et des élèves qui sont passés par des moments très difficiles et qui ont vu des choses qu'on ne devrait pas voir. Leur dire de prendre le temps de parler, de découvrir, de poser des questions afin de créer cette relation, c'est encore tellement plus important. (Entrevue 2)

Un ensemble de personnes-ressources peuvent contribuer à l'inclusion des familles, par exemple, celles travaillant au sein d'agences de santé et de services sociaux, d'associations communautaires et ethniques, ou des bénévoles qui agissent en concertation avec des groupes de soutien. Le partage de leurs expertises concourt à susciter un dialogue bénéfique pour l'inclusion de ces familles, qui doivent se dépêtrer dans des démarches qui ne leur sont pas *a priori* familières

lors de leur arrivée. Les enfants peuvent aussi devenir des vecteurs susceptibles d'aider leurs parents à s'intégrer. Comme ils sont appelés à communiquer quotidiennement en français et en anglais dans leur environnement tant par des activités scolaires que parascolaires, certains d'entre eux apprennent ces langues rapidement et jouent alors un rôle important auprès de leurs familles. De plus, puisque les parents sont des partenaires de l'éducation dans l'apprentissage et la réussite scolaire de leurs enfants, il s'avère essentiel de « tenir compte non seulement de leur langue, de leur culture et de leur historique, mais aussi de leur contexte social, familial et de travail pour leur permettre d'être inclus dans le processus éducatif de leurs enfants » (Entrevue 5).

Comme le fait valoir la littérature, il est judicieux de créer un environnement scolaire et communautaire inclusif et accueillant afin que les parents prennent part à des activités scolaires, parascolaires et communautaires. Leur participation à ces activités favorise, entre autres, l'estime de soi, le sentiment d'appartenance, les comportements appropriés et le rendement scolaire des élèves (Deslandes, 2012; 2015, 2019; Deslandes et Rousseau, 2007; Epstein, 2011; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010). Définie « comme une attitude et comme une activité, où l'intérêt de l'élève est au centre des préoccupations » (Deslandes, 2015, p. 210), il ressort de l'analyse que la collaboration entre école, famille et communauté est incontournable pour soutenir les familles dans leurs démarches d'inclusion sociale et scolaire.

## CONCLUSION

Dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario, les pratiques éducatives favorisant la collaboration des acteurs scolaires avec les familles d'élèves nouveaux arrivants deviennent de plus en plus une nécessité, compte tenu de la forte proportion de la population immigrante qui contribue à la croissance de la communauté francophone de l'Ontario. Les résultats de cette recherche mettent en perspective l'importance d'instaurer un climat de confiance avec les familles d'élèves nouveaux arrivants, d'adapter les pratiques éducatives pour mieux répondre à leurs besoins et de les encourager à participer à des activités scolaires, parascolaires et communautaires. Ces résultats rejoignent la visée de la conception universelle de l'apprentissage, de la différenciation pédagogique ainsi que celle de la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), qui préconise un milieu scolaire inclusif, équitable et accueillant qui tient compte des points de vue et des préoccupations des personnes de groupes minorisés, notamment les élèves nouveaux arrivants

et leurs familles. Il va sans dire que les pratiques éducatives contribuant à la collaboration école-famille exigent que les acteurs scolaires comprennent et tiennent compte de la réalité des parents et des difficultés liées à leur participation au cheminement scolaire de leurs enfants. Sans une confiance mutuelle et une communication ouverte entre ces acteurs et les parents, il est difficile d'arriver à établir et maintenir des relations collaboratives avec les parents pour le bien-être et la réussite des élèves.

## RÉFÉRENCES

- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 251-286). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Houde, G.-B., Prud'Homme, L et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation* (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Blain, M., Rodriguez del Barrio, L., Caron, R., Parent, A., Bouqentar, L. et Lezeau, M. (2022). Je ne comprends pas encore trop le système : ressources de soutien en employabilité pour de jeunes adultes d'immigration récente à Montréal-Nord. *Sciences et Actions Sociales*, 17, 52–80. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0052>
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2011). Éditorial : le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au cœur du partenariat école-famille-communauté. *Service social*, 57(2), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1006289ar>
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23–34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Burgstahler, S.E. (2013). *Equal Access: Universal Design for Instruction*. University of Washington.
- Deslandes, R. (2007). L'école communautaire et la place des parents. *Revue Diversité Ville-école-intégration*, 150, 153-158. <https://doi.org/10.3406/diver.2007.2801>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(3), 77–92. <https://doi.org/10.7202/1086602ar>
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 204–230). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : récénsion des écrits Tome 2, relations école-famille*. PÉRISCOPE. [https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-communaute\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-communaute_2019.pdf)

- Deslandes, R. et Rousseau, M. (2007). L'école communautaire et le rôle du travailleur social. *Revue Intervention de l'OPTSQ*, 126, 84–94.
- Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanke, B. (2018). La pédagogie universelle : Soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet. (dir.), *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2<sup>e</sup> éd, p. 153–172). Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, M.-E., Rousseau, N. et Stanke, B. (2021). L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire Québécois. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 225–244. <https://doi.org/10.7202/1096453a>
- Dewey (1969). *Experience and education*. Collier-Macmillan.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F. et Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion, *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41–53. <https://doi.org/10.7202/029922ar>
- Edmond, G. (2008). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377–398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243–276). Presses de l'Université du Québec.
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. *Education Journal*, 9(6), 163-172. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>
- Gagnon-Paré, M.-E. et Pilote, A. (2016). L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration : prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible. Dans F. Picard (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement* (p. 83–104). Presses de l'Université du Québec.

- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'éducation*, 33(2), 356–378. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3078>
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022). *Projections démographiques pour l'Ontario*. Ministère des finances. <https://www.ontario.ca/fr/page/projections-demographiques-pour-lontario>
- Grant, K.B. et Ray, J.A. (2013). *Home, School and Community Collaboration. Culturally Responsive Family Engagement* (3<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Ichou, M. et Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617–657. <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 289–316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1–14. <https://formation-profession.org/fr/pages/article/30/33/666>
- Leroux, M. et Paré M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://www.erudit.org/fr/revues/alterstice/2016-v6-n1-alterstice02867/1038282ar/>
- Lopera, P.L. (2017). *Élaboration d'un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés*. Essai. Université des Trois-Rivières à Québec. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8241/>
- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. <https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbanWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>

- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE* (p. 139–141). <https://www.cairn.info/l-abc-de-la-vae--9782749211091-page-139.htm>
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Meyer, A., Rose, D.H. et Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-fr-2022-01-13.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Partenariat avec les parents. Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario*. [https://files.ontario.ca/edu-1\\_6/edu-parents-in-partnership-engagement-policy-fr-2022-03-07.pdf](https://files.ontario.ca/edu-1_6/edu-parents-in-partnership-engagement-policy-fr-2022-03-07.pdf)
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>
- Rao, K., Gravel, J.W., Rose, D.H. et Tucker-Smith, T.N. (2023). Universal design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design. Dans R.J. Tierney, F. Rizvi et K. Erkican (dir.), *International Encyclopedia of Education*, (4<sup>e</sup> éd., vol. 6, p. 712-720). Elsevier.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF Éditeur.
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching Every student in the Digital Age: Universal design for Learning*. Alexandria, ASCD.
- Rousseau, N. (2023). La pédagogie universelle: enseigner selon les besoins des élèves. Association canadienne d'éducation en langue française (ACELF). <https://acelf.ca/francophonie/la-pedagogie-universelle-enseigner-selon-les-besoins-des-eleves/>
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 195–222). Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191–217). Les Presses de l'Université de Montréal.

Théberge, M. (soumis). *Construction identitaire d'étudiants en formation enseignante*. Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU).

Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière McGraw-Hill.

UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation – tous sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9–14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1806>

## CHAPITRE 6 : Article 3

Nous planifions soumettre cet article à la *Revue de l'association canadienne pour l'étude du curriculum* (ACEC).

### **Des enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario**

Pierre Ezer Pélissier, Université d'Ottawa  
Marianne Théberge, Université d'Ottawa

#### **Résumé**

Cet article a comme objectif de comprendre des enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* s'amalgament dans une perspective systémique pour composer le cadre de références (Engeström et Sannino, 2021). Privilégiant une approche d'étude de cas unique, des entrevues auprès de huit enseignants et responsables de programmes donnent lieu de constater l'importance de tenir compte des conditions de vie des familles lors de leur arrivée en Ontario, car ces conditions peuvent avoir des incidences sur les résultats scolaires des élèves nouveaux arrivants ainsi que sur leur bien-être. L'analyse des entrevues permet également de se questionner au sujet des pratiques éducatives dans des situations intersectionnelles où s'expriment, par exemple, des représentations diversifiées portant sur le genre et l'orientation sexuelle.

**Mots clés :** enjeux de pratiques éducatives, nouveaux arrivants, école de langue française de l'Ontario

#### **Issues related to educational practices with newcomer students in French-language schools in Ontario**

#### **Abstract**

This article aims to understand issues related to educational practices with newcomer students in French-language schools in Ontario. Concepts of inclusion, educational practice and experience, Universal Design for Learning and Differentiated Learning, as well as the fourth generation of *Activity Theory* are combined in a systemic perspective to compose a reference framework (Engeström and Sannino, 2021). Drawing on a single-case study approach, interviews with eight teachers and program leaders show the importance of taking families' conditions into account when they arrive in Ontario. Moreover, this study seeks to understand how such issues can impact newcomer students' achievement and well-being. Analysis of the interviews also raises questions about educational practices in intersectional situations where, for example, diverse representations of gender and sexual orientation are expressed.

**Keywords:** issues of educational practice / Newcomer students / French-language schools in Ontario

## INTRODUCTION ET PROBLÉMATIQUE

En tant que lieux de formation d'un nombre de plus en plus élevé d'élèves nouveaux arrivants, les écoles de langue française en milieu linguistique minoritaire dont celles de l'Ontario sont marquées par une diversité d'apprenants. Les acteurs scolaires œuvrant dans ces écoles font face à des enjeux qui reflètent la complexité de la problématique de l'inclusion sociale et scolaire de cette diversité. Comme le souligne Gérin-Lajoie (2020), l'hétérogénéité de cette population sur les plans linguistique, culturel et ethnique constitue un phénomène qu'il importe de mieux cerner, car on ne peut occulter la nécessité d'adapter des pratiques éducatives qui répondent aux besoins d'éducation d'élèves nouveaux arrivants.<sup>8</sup> C'est pourquoi la présente recherche a comme objectif de comprendre des enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Elle tend plus spécifiquement à répondre à la question suivante : Quels sont les enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans ce contexte ? Pour ce faire, nous en spécifions la problématique dans la prochaine partie de cet article, avant d'en définir les cadres référentiel et méthodologique et de présenter les résultats issus de l'analyse des données.

### *Des enjeux multiples relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants*

Les conditions socioéconomiques des parents, leurs niveaux d'études ainsi que les difficultés de comprendre le système scolaire du pays d'accueil sont des enjeux dont il importe de tenir compte lorsqu'il s'agit de mettre en œuvre des pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants (Gagnon-Paré et Pilote, 2016; Ichou et Oberti, 2014; Liboy et Mulatris, 2016; Lory et Valois, 2021; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Par exemple, le fait que des diplômes ou des expertises des parents de ces élèves ne soient pas reconnus peut engendrer un déclassement professionnel et social qui place ces familles dans des situations de précarité financière et exige une grande capacité d'adaptation (Kanouté et al., 2016). Selon la littérature scientifique, les taux de chômage et de déqualification des immigrants sont plus élevés que ceux des natifs (Homsy et Scarfone, 2016, cités dans Blain et al., 2022). Les enfants de ces familles sont tributaires de la situation économique de leurs parents et les conditions financières qui affectent ces derniers sont

---

<sup>8</sup> Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010b) désigne comme élèves nouveaux arrivants « des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario [dont certains] ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada et en Ontario français » (p. 9).

susceptibles de répercussions sur leur propre parcours scolaire (Bouarbat et Grenier, 2014, p. 177).

Par ailleurs, les parents sous-scolarisés éprouvent des difficultés à soutenir l'apprentissage de leurs enfants, surtout s'ils ne maîtrisent pas la langue dans laquelle les cours sont enseignés. Aider leurs enfants à faire des devoirs et le bien-fondé d'activités parascolaires s'avèrent dépasser leurs priorités immédiates si celles-ci consistent à se sortir de conditions de survie dans leur nouveau milieu de vie. Selon la littérature scientifique, il existe une disparité entre les résultats scolaires des élèves nés dans le contexte de scolarisation et des élèves nouvellement arrivés, ce qui constitue un enjeu dont il faut se préoccuper pour contrecarrer cette iniquité (McAndrew et Bakhshaei, 2016; Magnan et al., 2021; Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE], 2018). L'âge d'arrivée des élèves est également un enjeu, parce qu'il peut avoir des incidences sur la capacité d'inclusion sociale et de réussite dans le parcours scolaire, puisque le jeune enfant a plus d'années devant lui pour intégrer les apprentissages qui lui sont enseignés que l'adolescent qui se présente à mi-parcours ou vers la fin du secondaire (McAndrew et Ledent, 2008). Corak (2011) observe même que les enfants qui arrivent au Canada après l'âge de neuf ans risquent davantage d'abandonner leurs études avant la fin du secondaire et de ne pas obtenir leur diplôme.

L'apprentissage de la langue française suscite aussi un enjeu de taille dans certaines régions de l'Ontario où le taux de francophones atteint à peine cinq ou dix pour cent. Contrairement à leurs pairs natifs, les élèves nouveaux arrivants ne peuvent pas toujours compter sur leur fratrie et leurs parents pour s'exprimer en français à la maison. Les familles dont la langue de scolarisation étaient le français peuvent concourir à l'apprentissage de cette langue. Cependant, bon nombre d'entre elles ne parlent ni le français, ni l'anglais en arrivant (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Cet état de fait se répercute aussi sur les possibilités de diplomation, puisque celle-ci s'avère nettement supérieur chez les élèves qui ont le français comme langue maternelle ou langue première, comparativement aux élèves pour qui ce n'est pas le cas (McAndrew et Bakhshaei, 2016). De plus, comme le remarquent McAndrew et al. (2009), un manque de maîtrise du français comme langue de scolarisation peut susciter des retards d'apprentissage ou l'obtention de faibles résultats scolaires. S'ajoutent également à cet enjeu relatif à la langue française, celui de l'apprentissage de la langue anglaise qui fait partie du quotidien des élèves qui vivent en situation linguistique minoritaire dans la province ontarienne ainsi que celui de l'utilisation d'autres langues. D'où

l'intérêt de favoriser des pratiques multilingues pour soutenir l'apprentissage langagier en contexte de diversité (Fleuret, 2020; Fleuret et al., 2013; Fleuret et al., 2018).

Dans un autre ordre d'idées, si l'adaptation de pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants va de soi afin de répondre à leurs besoins de formation, il n'en reste pas moins que certains membres du personnel enseignant continuent à ne pas manifester suffisamment de compréhension et d'intérêt à l'égard des réalités de ces élèves (Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Nul doute que les attitudes des enseignants ont des incidences sur les expériences que vivent les élèves qu'ils soient arrivés sous peu ou nés à proximité de l'école (Bélanger, 2015; Rousseau et Thibodeau, 2011). Ce manque d'ouverture peut nuire à l'inclusion des élèves récemment inscrits à l'école. C'est pourquoi, la conception de politiques ministérielles et l'élaboration de ressources d'information destinées aux acteurs scolaires continuent d'être essentielles pour contrer les effets de discrimination raciale en contexte scolaire tant envers les élèves nouveaux arrivants qu'envers ceux qui sont racisés (Farmer et Labrie, 2008; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2013, 2014, 2017, 2021; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

Des enjeux de santé mentale sont aussi présents dans les préoccupations qui s'expriment envers les élèves nouveaux arrivants non seulement lors de leur entrée en classe, mais aussi au cours de leur parcours scolaire (Beiser et Hou, 2016; McNeely et al., 2017; Papazian-Zohrabian et al. 2019; Papazian-Zohrabian et al., 2020). Malgré un accueil chaleureux et des pratiques éducatives adaptées, des situations traumatisantes peuvent rester en mémoire et affecter ces élèves. Si le cas l'exige, il est souhaitable d'avoir recours à des professionnels de la santé pour assurer dans une mobilisation sociale le meilleur bien-être de ceux qui en ont besoin (Correa-Velez et al., 2010; Correa-Velez et al., 2017).

D'autres enjeux se posent également au sujet de représentations concernant le « genre, l'orientation sexuelle, le handicap et les origines culturelles et religieuses, qui constituent les différents visages de l'altérité » (Rebeyrol, 2010, cité dans Sarot et Moro, 2016, p. 66). Tout en reconnaissant que ces représentations sont garantes de « l'ancrage dans la culture d'origine » des familles nouvellement arrivées et que cet ancrage « constitue un facteur de protection favorable à la réussite scolaire » de leurs enfants (Sarot et Moro, 2016, p. 68), elles incitent à s'interroger sur les tensions qu'elles suscitent lorsqu'elles ne concordent pas à celles des communautés d'accueil,

ainsi que sur les pratiques éducatives à adopter au regard des dimensions interculturelles dont elles témoignent (Skrefsrud, 2017).

Comme nous venons de l'exposer, les enjeux relatifs aux pratiques enseignantes auprès d'élèves nouveaux arrivants sont multiples et concernent un ensemble d'acteurs scolaires et d'instances institutionnelles. C'est en tenant compte de cette prémisse que le cadre référentiel qui suit s'inscrit dans une perspective systémique.

## **CADRE THÉORIQUE**

Le cadre conceptuel et théorique de cette recherche s'inspire des concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, des modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, ainsi que de la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021). Nous explicitons le sens de ces assises conceptuelles et théoriques dans cette partie, tout en tissant des liens entre celles-ci et notre objet d'étude qui concerne les enjeux de pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants.

### *Les concepts d'inclusion, de pratique éducative, d'expérience et les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique*

L'inclusion est un concept qui retient d'autant plus l'attention de nos jours que les changements démographiques advenus au cours des deux dernières décennies en font une préoccupation de l'heure. Comme en font part Rousseau et al. (2015), l'école inclusive est « celle qui va au-delà de la normalisation. Elle s'inscrit plutôt dans une logique de dénormalisation au sens où elle considère les différences individuelles comme faisant partie de la norme » (p. 10). Selon l'UNESCO (2020), l'inclusion est « un processus qui comprend les actions et les pratiques qui valorisent la diversité, créent un sentiment d'appartenance et reposent sur la conviction que toute personne a une valeur et un potentiel et qu'elle doit être respectée » (p. 11). Elle participe de cette manière à lutter contre l'exclusion et les inégalités dans une perspective de réussite pour tous et de bien-être de chacun (Bergeron et al., 2011; Bergeron et al., 2021; Liboy et Mulatris, 2016).

Par ailleurs, le concept de pratique éducative se fonde, comme celui de pratique enseignante, sur « le domaine relationnel qui recouvre le climat créé en classe; le domaine pragmatique : pédagogique-organisationnel constitué par les activités menées; et le domaine didactique-épistémique qui gère le champ des enjeux de savoir » (Altet, 2017, p. 1201). Il s'en

distingue cependant, car la pratique enseignante se centre sur les interventions effectuées en classe, tandis que la pratique éducative s'exerce dans des divers lieux de formation, comme le précise la définition suivante :

Les pratiques éducatives se définissent comme des processus et des procédures effectuées dans des cadres formels ou informels d'éducation, et ce, à différents niveaux. Qu'ils s'agissent de parents, de membres du personnel enseignant ou administratif, de concepteurs ou coordonnateurs de programmes, de spécialistes scolaires ou d'intervenants sociaux, ces pratiques s'exercent par toutes personnes contribuant à l'apprentissage et au bien-être d'apprenants d'âge scolaire ou adultes selon des modalités de formation diversifiées en présentiel ou en ligne. (Théberge, soumis, p. 5)

À l'instar de la pratique enseignante, la pratique éducative considère le contexte sociopolitique, historique et culturel dans lequel se situent les interactions avec l'apprenant. Elle prend également en considération les caractéristiques et intérêts de l'élève ainsi que ses niveaux d'apprentissage.

En ce qui a trait à l'expérience, les principes de continuité et d'interaction revêtent de l'importance dans la définition de ce concept (Dewey, 1969). Comme l'expérience laisse des traces dans la mémoire et s'inscrit dans une continuité, celle-ci donne à la personne des repères qui façonnent ses manières d'interagir avec ses semblables et des éléments auxquels elle se réfère lorsque se présentent des situations habituelles ou incongrues. L'expérience prend une signification en fonction de ce qui a été vécu antérieurement et constitue « la source à partir de laquelle seront éprouvés les événements à venir » (Mayen, 2009, p. 139). Quant au principe d'interaction, il se réfère à la « transaction situationnelle au cours de laquelle un organisme s'adapte à un environnement qu'il transforme » (Deledalle, 1967, p. 521). Cet environnement est défini comme étant « l'ensemble des conditions qui interagissent avec les besoins, les désirs, les objectifs et les capacités de l'individu pour créer l'expérience qu'il a vécue » (Dewey, traduction libre, 1969, p. 44). Entrent ainsi en considération les enjeux relatifs aux conditions dans lesquelles les membres de la famille vivent leur parcours migratoire ainsi que leur arrivée dans leur nouveau milieu d'accueil.

Les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique s'amalgament à ces trois concepts. D'une part, la conception universelle de l'apprentissage s'inscrit dans une approche collective en visant à l'éducation à la

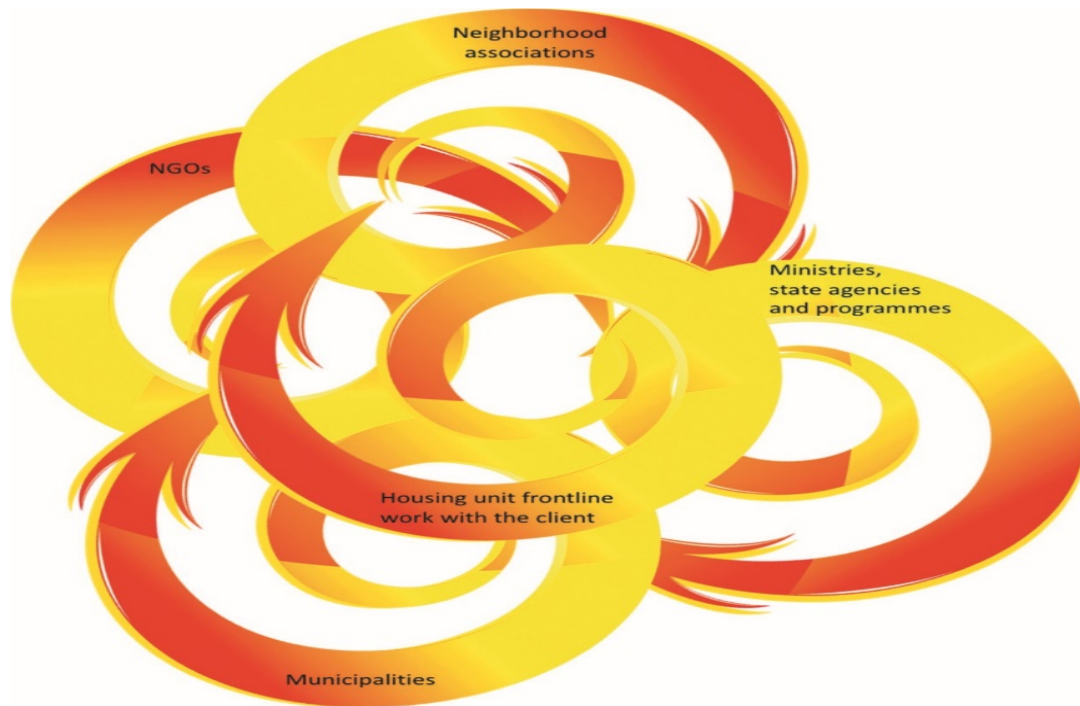
diversité (Burgstahler, 2013; Desmarais et al., 2021; Desmarais et Flanagan, 2023; Rose et Meyer, 2002; Rousseau, 2023). D'autre part, la différenciation pédagogique insiste sur l'importance de tenir compte de la singularité des intérêts et des besoins d'apprentissage de l'élève en privilégiant une approche individualisée (Bergeron et al., 2021; Bergeron et Prud'homme, 2018; Prud'homme et al., 2011; Raynal et Reunier, 1998).

Ces trois concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience ainsi que les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique constituent les assises référentielles de cet article ainsi que le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) que nous définissons dans la prochaine section.

### *L'approche systémique de la Théorie de l'activité*

Dans un esprit de concertation, la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* propose d'orchestrer un ensemble d'instances institutionnelles afin de répondre de manière systémique à la complexité de problématiques du XXI<sup>e</sup> siècle (Engeström et Sannino, 2021). Telle que schématisée dans la figure I, cette théorie est conçue en termes de flexibilité pour trouver des solutions à des problèmes qui ne peuvent être résolus en silo et nécessitent d'instaurer une compréhension et une collaboration entre acteurs sociaux et scolaires, qui concernent, par exemple, l'arrivée d'élèves nouveaux arrivants.

Figure I: Coalescing cycles of expansive learning as a fourth-generation unit of analysis in the homelessness study (Engeström et Sannino, 2021, p. 15).



Les composantes de cette figure sont énoncées en référence à une situation d'itinérance et renvoient à la possibilité d'en faire l'éradication grâce à l'instauration d'interventions gouvernementales et municipales ainsi que la participation d'organisations non gouvernementales et d'associations communautaires. Cela signifie que la possibilité de solutionner un problème d'itinérance exige que des ministères et agences gouvernementales se concertent pour élaborer des programmes susceptibles d'appuyer les municipalités, les agences non-gouvernementales et associations communautaires. D'une part, la collaboration de municipalités permet, entre autres, d'assurer des logements et de voir à mettre en place des services que nécessitent des personnes en situation d'itinérance. D'autre part, les agences non-gouvernementales, les associations communautaires et le voisinage portent main forte aux efforts menés tant par les ministères que les municipalités, en établissant des contacts avec ces personnes et en soutenant leur transition du passage de la rue à celui d'un lieu d'habitation. Selon cette conception, cette théorie peut concourir à l'émergence d'activités qui permettent de relever des enjeux complexes comme ceux relatifs à l'itinérance, par exemple, par l'intégration de services (Sannino, 2020).

Si nous transposons ces composantes à la présente recherche, la composante *Ministries, state agencies and programmes* désigne les ministères de l'Ontario et du Canada qui ont la responsabilité de concevoir des politiques, réglementations et lignes directrices qui portent sur l'équité, le racisme et la justice sociale (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1993, 2009a, 2009b, 2010a, 2010b, 2014, 2017, 2021). Comme notre recherche se situe dans un contexte scolaire, cette composante interpelle plus spécifiquement le ministère de l'Éducation de l'Ontario, qui voit à l'élaboration de curriculums dans lesquels sont précisés des attentes, des contenus d'apprentissage ainsi que des modalités d'évaluation. La composante *Municipalities* réfère aux municipalités qui contribuent à assurer un logement aux familles nouvellement arrivées et divers services qui les aident à s'installer dans la communauté. La composante *Non-Governmental Organizations (NGO)* est représentée, dans notre recherche, par les organismes communautaires qui œuvrent auprès des élèves nouveaux arrivants et leurs familles en les accompagnant dans leurs démarches d'inclusion à la société canadienne, entre autres, dans les procédures administratives d'immigration à accomplir.

## MÉTHODOLOGIE

L'étude de cas unique est l'approche méthodologique privilégiée dans cette recherche, parce que nous considérons que l'ensemble des écoles de langue française dans lesquelles nos participants exercent leur profession constitue un cas particulier et que cette approche peut en favoriser « une compréhension approfondie » (Karsenti et Demers, 2018, p. 296). D'une part, les politiques éducatives, les programmes et les pratiques en matière d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants s'adressent à toutes les écoles de la minorité linguistique de l'Ontario, peu importe les régions ou les niveaux d'enseignement préscolaire, élémentaire ou secondaire. D'autre part, des échanges entre praticiens de l'éducation de ce réseau scolaire engendrent la circulation de l'information qui porte sur les pratiques éducatives mises en œuvre pour favoriser l'accueil et l'accompagnement des élèves nouveaux arrivants.

Le recrutement des participants s'est effectué selon une procédure d'échantillonnage en boule de neige qui « consiste à ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes, par exemple) tous ceux qui en sont en relation (d'affaires, de travail, amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite » (Beaud, 2016, p. 268). Huit professionnels de l'éducation provenant de conseils scolaires de langue française de l'Ontario ont accepté de participer volontairement à cette

recherche. Quatre d'entre eux dont deux femmes et deux hommes sont des membres du personnel enseignant alors que les quatre autres dont trois femmes et un homme sont des membres du personnel administratif de programmes conçus pour accompagner les élèves nouveaux arrivants. Parmi ces huit professionnels de l'éducation, quatre sont immigrants de première génération tandis que les quatre autres sont natifs du Canada. Ces participants étaient en provenance de trois conseils scolaires distincts : deux dans un premier conseil; trois dans un second conseil et trois autres dans un troisième conseil.

Les données ont été collectées de février au début avril 2023 lors d'entrevues individuelles semi-dirigées d'une durée de 60 à 90 minutes chacune. Au cours de ces entrevues, les participants ont eu l'occasion de nous faire part de leurs pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants et de nous raconter des situations qui leur permettaient de prendre conscience d'expériences vécues par les familles et des enjeux qui leur sont relatifs. En adhésion au paradigme constructiviste, nous avons recueilli les différents témoignages des participants en favorisant l'expression de « leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites » (Baribeau et Boyer, 2012, p. 26). Dans cette optique, les pratiques éducatives auxquelles ils ont fait référence et les expériences qu'ils nous ont racontées ont participé à la compréhension de la problématique à l'étude.

En ce qui a trait à l'analyse des données, nous avons procédé par repérage d'extraits de pratiques éducatives selon la logique inductive modérée, qui reconnaît « l'influence du cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés », tout en incluant la possibilité de l'émergence de catégories non implicites à la théorie du cadre de référence (Savoie-Zajc, 2018, p. 206). Nous avons tout d'abord analysé les entrevues en repérant des extraits qui traitaient de pratiques éducatives et d'expériences d'inclusion relatées par les participants. Puis, nous avons scruté ces extraits en nous référant à la perspective systémique de la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021). Au cours de cette analyse, nous avons aussi identifié des commentaires des participants à propos de leurs pratiques et expériences. Émis sous forme d'intentions ou de commentaires, ces propos s'avéraient d'autant plus intéressants qu'ils permettaient de recenser les enjeux relatifs aux pratiques éducatives et de les interpréter en référence à la perspective systémique de notre cadre référentiel. Nous faisons part de ces enjeux dans la partie suivante de cet article.

## RÉSULTATS

L'objectif de notre étude étant de comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces élèves et à ces pratiques, dans le cadre de cet article, nous ciblons plus spécifiquement les deux enjeux suivants : celui relatif aux conditions des familles lors de leur arrivée en Ontario et celui qui porte sur des représentations diversifiées de genre et d'orientation sexuelle. D'une part, l'enjeu qui concerne les conditions des familles est loin d'être réglé surtout dans la situation actuelle du manque de logements qui prévaut dans le contexte canadien (Kwan, 2024). Cet enjeu considère également le manque de reconnaissance des qualifications des nouveaux arrivants qui immigreront au Canada, ce qui revêt un impact direct sur leurs conditions de vie dans leur pays d'accueil et qui s'avère encore irrésolu. Comme nous avons vécu cette situation, nous sommes à même de comprendre ce phénomène dont les participants nous ont fait part et d'en approfondir les significations tant professionnelles que personnelles. D'autre part, le second enjeu dont nous traitons dans le cadre de nos résultats met en perspective des représentations du genre et de l'orientation sexuelle incarnées par les familles nouvellement arrivées comparativement aux valeurs d'inclusivité de celles qui prévalent au Canada. Cet enjeu constitue une catégorie émergente dans la collecte et l'analyse de nos données et c'est pourquoi nous en parlons. Les participants ont fait valoir dans leurs témoignages la complexité non seulement de l'aborder, mais d'accompagner des élèves nouveaux arrivants qui vivent cet état de fait d'une intersectionnalité dans leur identité de genre, leur appartenance à une minorité ethnique et à une minorité linguistique. De plus, force est d'observer que ces deux enjeux exigent une approche systémique, qui est en concordance avec la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) à laquelle nous nous référons dans cet article. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants sont multiples et le choix de traiter ces deux enjeux ne minimisent en rien l'importance d'autres enjeux, comme ceux relatifs aux apprentissages langagiers, à la formation enseignante, aux ressources, etc.

### *Les conditions des familles lors de leur arrivée en Ontario*

Les témoignages des participants révèlent que plusieurs familles nouvellement arrivées au Canada, particulièrement celles qui ont un statut de réfugiés, recouvrent des conditions de

logement et de subsistance qui sont différentes de celles qu'elles ont connues dans leur pays d'origine. Dans la période suivant leur arrivée, il arrive qu'une chambre d'hôtel serve de logis pour toute la famille, comme en fait foi l'exemple suivant :

Comme vous le savez, il y a plusieurs demandeurs d'asile en ce moment qui arrivent. C'est ce qu'on vit ici. Il y a deux hôtels qui sont déjà peuplés et un autre hôtel de 500 chambres qui va bientôt l'être. Ça se peut qu'il ait une chambre qui compte juste une ou deux personnes, mais il peut y avoir des chambres dans lesquelles il y en a quatre ou cinq personnes. (Entrevue 6)

Cette expérience exige en soi plus de capacité d'adaptation lorsque les conditions de transition ne ressemblent pas à celles des expériences antérieures. En référence au concept d'expérience, le principe d'interaction avec le milieu d'accueil joue donc un rôle clé dans ces moments charnières qui tracent le parcours singulier de chaque famille et chaque élève. La prise de contact avec le milieu d'accueil revêt d'autant plus d'importance, que celle-ci s'avère une réalité qui se construit non seulement dans la famille mais aussi dans les interactions avec les acteurs sociaux (Anadòn et Guillemette, 2007). Le personnel enseignant et administratif ainsi que les intervenants sociaux sont souvent sollicités pour aider ces familles à s'installer afin de leur offrir le nécessaire. Ces pratiques éducatives, telles que nous les avons définies, dépassent le cadre des pratiques enseignantes. Elles requièrent un engagement social qui a des incidences concrètes sur le bien-être des élèves qu'ils accueillent, comme le décrit cette participante qui contribue à contrecarrer les conditions de la transition migratoire que vivent des nouveaux-arrivants : « Quand cette famille est arrivée ici, elle n'avait rien. On a fait appel à notre personnel qui a donné tout ce qu'il faut pour cuisiner ainsi que des lits, des manteaux d'hiver, etc. On est très chanceux d'avoir un personnel qui veut aider » (Entrevue 7).

Pour favoriser la réussite et le bien-être des élèves, il est important de prendre en compte non seulement les conditions relatives à la transition que vit l'élève dans le contexte scolaire qu'il fréquente, mais aussi celles qui sont révolues à sa famille lors de son arrivée. Bien que les écoles n'aient pas été instituées pour recevoir un si grand flot d'immigration, l'ensemble des participants s'entend pour dire que le personnel scolaire est dévoué et fait de son mieux pour accompagner les élèves nouveaux arrivants et leurs familles en prenant en considération leur contexte socioéconomique. En concordance avec la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021), nous constatons que certains d'entre eux travaillent aussi

depuis des années de concert avec les agences d'organismes gouvernementaux et non-gouvernementaux, des municipalités et des associations communautaires et ethniques afin d'intégrer facilement les nouveaux venus dans des réseaux sociaux et les aider à couvrir leurs besoins essentiels d'ordre alimentaire ou vestimentaire. Le témoignage suivant est un exemple de cette participation active : « Ça fait une dizaine d'années que je travaille avec des organisations régionales pour aider les immigrants. Je travaille avec ces organismes pour assurer que ces gens ont ce dont ils ont besoin pour leurs enfants et pour eux-mêmes aussi » (Entrevue 7). En somme, les conditions de vie de familles d'élèves nouveaux arrivants concernent une multiplicité d'enjeux, qui exigent la concertation d'un ensemble d'acteurs scolaires et d'instances institutionnelles.

### *Des représentations diversifiées de genre et d'orientation sexuelle*

Les témoignages recueillis lors des entrevues nous ont permis de prendre aussi conscience que des enjeux se posent au sujet de représentations relatives au « genre, l'orientation sexuelle, le handicap et les origines culturelles et religieuses, qui constituent les différents visages de l'altérité » (Rebeyrol, 2010, cité dans Sarot et Moro, 2016, p. 66). Ces enjeux nous ont été confiés, lorsque l'une des participantes a révélé qu'elle devait compter sur la collaboration d'un collègue masculin pour s'adresser à certains pères pour parler de situations qui concernent leurs enfants. Être une femme faisait en sorte qu'ils n'accordaient pas de crédibilité aux propos qu'elle tenait, alors qu'ils ne remettaient pas en cause le contenu qu'elle suggérait de dire à son collègue qui lui portait main forte. Tout en affirmant que ces cas sont vraiment exceptionnels, elle se questionnait sur les manières appropriées de réagir dans ces situations, car ces différences de représentations lui posaient problème. Elle reconnaissait l'importance pour une famille nouvellement arrivée de ressentir un sens d'appartenance aux valeurs et à la culture de son pays d'origine. Son expertise et son expérience lui avaient appris qu'une compréhension commune des représentations de chacun ne vient pas de soi et que des négociations sont nécessaires dans des moments de transition (Pilote et Magnan, 2012). Cependant, elle se questionnait sur les manières d'aborder ces sujets sensibles comme ceux des représentations de genre sans que ce qu'elle dirait et ferait soit perçu et reçu comme une remise en question signifiant une non-acceptation de l'autre.

Les rôles attribués aux filles et aux garçons ont également fait partie du discours inclus dans la collecte de données. Par exemple, il arrive que des permissions pour participer à des activités parascolaires, comme celle d'intégrer une équipe de soccer, soient plus facilement

octroyées à des garçons qu'à des filles. Certaines d'entre elles sont tenues d'entrer à la maison dès la fin des cours pour effectuer des tâches ménagères, dont celles de prendre soin des affaires de leurs frères. Ces situations sont observées par les acteurs scolaires, qui agissent avec respect, mais qui s'interrogent sur leur propre rôle à jouer dans l'évolution de notre société.

D'une part, la recherche scientifique fait valoir que ces représentations sont garantes de croyances et valeurs ancrées dans la culture d'origine des familles immigrantes et que celles-ci peuvent servir d'ancrage à leurs enfants (Sarot et Moro, 2016). D'autre part, quand certaines de ces représentations ne concordent pas à celles des communautés d'accueil, des questions se posent au sujet des pratiques éducatives à adopter au regard des dimensions interculturelles dont elles témoignent (Jacquet et al., 2023). Même si les situations comme celles qui nous ont été relatées ne sont sans doute pas courantes, il y aurait lieu d'instaurer un dialogue interculturel au sujet de celles-ci avec et entre le personnel enseignant, pour favoriser le partage de pratiques éducatives. Si, comme le soulignent Sarot et Moro (2016), l'école joue un rôle de premier plan pour saisir la portée de différences de représentations, il va sans dire que c'est par des efforts concertés que les familles et les acteurs scolaires peuvent cheminer dans cette définition de société que nous sommes en quelque sorte à bâtir, et ce, dans une perspective systémique comme celle que propose la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021).

Des enjeux intersectionnels se sont aussi glissés dans les propos analysés. Par exemple, par une situation qui fait état de l'orientation homosexuelle d'un adolescent, qui trouve dans le cadre scolaire un lieu d'expression de lui-même et qui fait dire aux intervenants qui l'entourent qu'il sera en mesure de faire son chemin. Qu'il évolue dans un contexte de minorité linguistique, en tant qu'élève issu de l'immigration depuis quelques années à peine, en assumant son orientation concourt à faire valoir à quel point il faut du courage pour assumer ces dimensions intersectionnelles, qui pourraient le rendre vulnérable s'il ne se sentait pas accepté, du moins à l'école. Ce concept d'intersectionnalité :

...permet de constater que les iniquités sociales ne sont pas le résultat d'un seul facteur. Les iniquités sont plutôt générées par le croisement de différents enjeux, comme la classe sociale, la situation économique, la culture, l'orientation sexuelle, la race ou la religion, et ces croisements font en sorte que certaines personnes subissent plus d'une forme de discrimination. Par exemple, un élève peut être un nouvel arrivant qui fait aussi partie de la communauté LGBTQIA2S+, donc qui appartient à deux minorités dans son école francophone en milieu minoritaire. (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2021)

Somme toute, comme l'exprime l'un des témoignages reçus : « Il y a une variété de parcours. Lorsqu'un élève arrive à l'école, on ne s'attend pas à ce qu'il soit au même rythme que les autres qui sont là depuis la maternelle » (Entrevue 6). C'est pourquoi adapter les pratiques éducatives auprès des élèves nouveaux arrivants s'avère indispensable pour tenir compte de la singularité de ces parcours et faire en sorte que ceux-ci se déroulent le mieux possible tout au long de ces années qu'ils passent en contexte scolaire.

## CONCLUSION

Compte tenu de la présence de plus en plus croissante d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario, cette recherche vise à comprendre les enjeux relatifs aux pratiques éducatives auprès de ces élèves. Les fondements auxquels se réfèrent cette étude sont amalgamés de manière systémique et comprennent les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, ainsi que la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021). L'analyse des entrevues fait valoir la nécessité d'adapter les pratiques éducatives en tenant compte des conditions de vie des familles. Cette analyse permet aussi de considérer des questions relatives aux différences de représentations qui portent sur le genre et l'orientation sexuelle tout en suscitant une réflexion sur les pratiques qui les touchent.

## RÉFÉRENCES

- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: Recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196–1223.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, Hors-série (5), 26–37.
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 251–286). Presses de l'Université du Québec.
- Beiser, M. et Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 464–470. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000516>
- Bélangier, S. (2015). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 133–155). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Houde, G.-B., Prud'Homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation* (59), <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Blain, M., Rodriguez del Barrio, L., Caron, R., Parent, A., Bouqentar, L. et Lezeau, M. (2022). Je ne comprends pas encore trop le système : ressources de soutien en employabilité pour de jeunes adultes d'immigration récente à Montréal-Nord. *Sciences et Actions Sociales*, 17, 52–80. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0052>
- Bouardbat, B. et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
- Burgstahler, S.E. (2013). *Equal Access: Universal Design for Instruction*. University of Washington.

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2021). L'intersectionnalité. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC). [https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule\\_Intersectionnalite.html](https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule_Intersectionnalite.html)
- Corak, M. (2011). *L'âge au moment de l'immigration et les résultats scolaires des enfants*. Statistique Canada, Catalogue 11F0019M.
- Correa-Velez, I., Gifford, S. et Barnett, A. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine*, 71(8), 1399–1408.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., McMichael, C. et Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 18(3), 791–805.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey* (vol. 1). Presses universitaires de France.
- Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>
- Desmarais, M.-E., Rousseau, N. et Stanke, B. (2021). L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire Québécois. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 225–244. <https://doi.org/10.7202/1096453a>
- Dewey (1969). *Experience and education*. Collier-Macmillan.
- Engeström, Y et Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377–398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes: quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en contexte minoritaire? Dans J. Thibeault, et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires: entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11–34). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243–276). Presses de l'Université du Québec.

- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 280–299. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>
- Gagnon-Paré, M.-E. et Pilote, A. (2016). L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration : prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible. Dans F. Picard (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement* (p. 83-104). Presses de l'Université du Québec.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada, *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Ichou, M. et Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617–657. <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>
- Jacquet, M., Gérin-Lajoie, D. et André, G. (2023). Récits de vie de jeunes immigrants diplômés des écoles de langue française à Toronto et à Edmonton. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*. 51(2), 1-15. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v51i2.15206>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 289–316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kwan, R. (2024, 18 février). Le maire d'Ottawa demande l'aide du fédéral pour encadrer les nouveaux arrivants sans-abri. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2050367/mark-sutcliffe-itinerance-nouveaux-arrivants>
- Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>

- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. <https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbanWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44, 2–16. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE*. (p. 139–141). Érès. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/eres.bouti.2009.01>
- McAndrew, M., Ait-Said, R. et Ledent, J. (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Canadian Council on Learning-Citizenship and Immigration Canada (CCL-CIC).
- McAndrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: Théorie et pratique* (p. 19–40). Fides.
- McAndrew, M. et Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport final (publication no 39). Centre Metropolis du Québec, Immigration et métropoles.
- McNeely, C. A., Morland, L., Doty, S. B., Meschke, L. L., Awad, S., Husain, A. et Nashwan, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: Research priorities. *Journal of School Health*, 87(2), 121–132.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. <https://www.edu.gov.on.ca/fr/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. [https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&\\_LmNhPTU](https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&_=LmNhPTU)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. <https://www.ontario.ca/fr/page/strategie-ontarienne-dequite-et-deducation-inclusive-de-2009>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année.* <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-pana>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.* <https://www.edu.gov.on.ca/re/curriculum/secondary/appui912curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Politique/Programmes Note 119, « Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario ».* <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-119>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques.* <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-guidelines-policy-2014-fr-2022-01-13.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation.* <https://www.ontario.ca/fr/page/plan-daction-ontarien-pour-lequite-en-matiere-deducation>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2021). *Politique/Programmes Note 144, « Prévention de l'intimidation et intervention ».* <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-144>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être.* <https://www.oecd.org/education/school/resilience-des-eleves-issus-de-limmigration.pdf>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208–229. <https://doi.org/10.7202/1055569ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2019). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*. 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Lemire, V. (2020). Collaborative mental health care for refugees in school context. Dans L. De Haene et C. Rousseau (dir.). *Working with refugee families: Coping with trauma and displacement in family relationships* (p. 292–308). Cambridge University Press.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive.* ESF Éditeur.

- Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, ASCD.
- Rousseau, N. (2023). *La pédagogie universelle: enseigner selon les besoins des élèves*. Association canadienne d'éducation en langue française (ACELF). <https://acelf.ca/francophonie/la-pedagogie-universelle-enseigner-selon-les-besoins-des-eleves/>
- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 5–48). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sarot, A. et Moro, M. R. (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 2(7), 65–76.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Skrefsrud, T. (2017). Les difficultés du dialogue interculturel. *Revue Lumen Vitae*, LXXII(3), 309–324. <https://www.cairn.info/revue-lumen-vitae-2017-3-page-309.htm>
- Théberge, M. (soumis). *Construction identitaire d'étudiants en formation enseignante*. Association Internationale de Pédagogie Universitaires (AIPU).
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation – tous sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>

## **SYNTHÈSE ET CONCLUSION**

Tout comme les autres provinces canadiennes, l'Ontario accueille une forte proportion d'immigrants qui contribuent à la croissance de sa population. C'est en prenant en considérant ce phénomène migratoire qui se reflète aussi dans les systèmes scolaires que cette recherche vise à comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves. Dans ce chapitre, nous présentons tout d'abord la synthèse de notre recherche. Par la suite, nous en faisons ressortir les contributions sur les plans théorique, méthodologique et pratique. Puis, nous établissons ses limites avant de mettre l'accent sur des perspectives de recherche et de pistes de réflexion. Finalement, nous faisons part d'apprentissages que notre parcours doctoral nous a donné l'occasion d'effectuer.

### **7.1 Synthèse de la recherche**

Notre recherche porte sur un phénomène qui fait partie des préoccupations sociétales actuelles, soit celles des pratiques éducatives exercées auprès d'élèves nouveaux arrivants. Ces pratiques font de nos jours partie des préoccupations des acteurs scolaires. Comme il est prévu que le nombre de familles immigrantes continue d'être en hausse dans la province ontarienne durant les années 2020 à 2046 (Gouvernement de l'Ontario, 2022), ce phénomène migratoire a donc des incidences sur la pérennité du système des écoles de langue française de l'Ontario.

Dans cette optique, notre premier chapitre explicite la problématique de notre recherche en décrivant tout d'abord le contexte de minorité linguistique des écoles de langue française de l'Ontario. Étant situées dans une communauté majoritairement anglophone, ces écoles accueillent des enfants et des adolescents venant des quatre coins du monde. C'est dans ce contexte d'hétérogénéité de la population scolaire sur les plans linguistique, culturel et ethnique que ces écoles ont pour mandat de mettre en valeur la langue française et d'assurer les principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle. C'est en ce sens que nous spécifions à la fin de ce chapitre les trois objectifs suivants de la présente recherche : 1) comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario; 2) comprendre les pratiques éducatives qui favorisent ou non la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans ce contexte; 3) comprendre des enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès de ces élèves dans ce contexte.

Dans notre deuxième chapitre, nous définissons nos assises référentielles, à savoir les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, qui constituent le fil conducteur des fondements de notre thèse. Nous amalgamons à ceux-ci les définitions des modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, qui soulignent l'importance d'adapter les pratiques éducatives et de tenir compte de l'expérience vécue afin de favoriser l'inclusion, de répondre aux besoins diversifiés des élèves et de contribuer à la réussite scolaire et au bien-être de tout un chacun. Selon une conception de triangulation théorique, nous explicitons aussi le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), qui a comme visée d'instaurer dans l'établissement scolaire un milieu de vie équitable, inclusif et juste ainsi que de préconiser des actions face aux inégalités, aux injustices et à l'exclusion des groupes minorisés, dans une optique de transformation des institutions. Nous incluons également à ces fondements, la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) qui, dans une perspective systémique, met l'accent sur les efforts concertés d'un ensemble d'acteurs de la société pour résoudre des problèmes complexes.

Dans le troisième chapitre, nous spécifions le cadre méthodologique, en précisant le paradigme interprétatif qui inspire notre démarche de recherche, ainsi que les postures ontologique, épistémologique et axiologique que nous avons adoptées en tant que chercheur. C'est en privilégiant une méthodologie d'étude de cas unique dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario que nous avons analysé du matériel écrit et procédé à des entrevues individuelles semi-dirigées auprès de huit acteurs scolaires. Quatre de ces derniers sont immigrants de première génération tandis que les quatre autres sont natifs du Canada. Par ailleurs, c'est selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2018) et une triangulation théorique que nous avons analysé les données, ce qui a donné lieu de diversifier les points de vue et de présenter trois chapitres de résultats rédigés sous forme d'articles scientifiques.

Selon cette conception, les chapitres quatre, cinq et six présentent chacun un article qui met en évidence des résultats découlant de l'analyse narrative des données recueillies lors des entrevues semi-dirigées effectuées auprès des participants. C'est ainsi que le chapitre quatre est constitué d'un article qui traite des résultats concernant les pratiques éducatives adaptées ou non aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Ses assises référentielles reposent sur les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique ainsi que

la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). Les résultats issus de l'analyse narrative des témoignages des huit participants à cette étude de cas unique accentuent l'importance de soutenir la famille lors de l'admission, de mettre les élèves nouvellement arrivés en contact avec des pairs lors de leur accueil à l'école, d'adapter avec flexibilité les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants afin de répondre à leurs besoins singuliers d'apprentissage dans une optique de réussite scolaire et de bien-être.

Le chapitre cinq contient un article qui présente les résultats relatifs aux pratiques éducatives qui contribuent à la collaboration avec les parents d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il fait référence aux concepts clés d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, aux modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, ainsi que la quatrième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). Mettant en valeur le rôle que jouent les parents dans l'éducation de leurs enfants, les résultats qui émergent de l'analyse du matériel écrit et des entrevues insistent sur l'importance d'établir des relations de confiance avec les parents d'élèves nouveaux arrivants. Ces résultats font également valoir la nécessité de faire preuve de flexibilité afin de susciter un dialogue propice à la collaboration entre les acteurs scolaires et les familles immigrantes. De plus, ils reconnaissent que l'inclusion des élèves nouveaux arrivants est tributaire de celle de leurs parents. C'est pourquoi, il est souhaitable d'encourager la participation de ces derniers à des activités scolaires, parascolaires et communautaires.

Le chapitre six comporte un article qui cible des enjeux relatifs aux pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il réfère aux concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, aux modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, ainsi qu'à la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021). Les résultats traitent plus particulièrement de deux enjeux qui touchent directement tant les élèves nouveaux arrivants que leurs parents. Le premier de ces enjeux porte sur la manière dont les conditions de vie des familles nouvellement arrivées au Canada peuvent affecter leurs enfants et avoir des incidences sur leurs résultats scolaires. Le second enjeu aborde des situations qui donnent lieu de

se questionner sur des pratiques éducatives dans des situations intersectionnelles où s'expriment des représentations diversifiées portant sur le genre et l'orientation sexuelle.

Ayant comme fil conducteur les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience, les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique, ainsi que le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) et de la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021), l'ensemble de ces chapitres offre la possibilité de considérer sous différents aspects la problématique des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario ainsi que les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves. Nous en présentons les contributions dans la section qui suit.

## 7.2 Contribution de la recherche

Notre recherche s'avère répondre à un besoin de connaissances sur les pratiques éducatives d'inclusion auprès d'élèves nouveaux arrivants. Sur le plan théorique, le cadre référentiel de notre recherche offre une diversité de points de vue en faisant référence : 1) à trois concepts clés, soit ceux d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience; 2) aux modèles de conception universelle de l'apprentissage, de différenciation pédagogique et de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022); et 3) à la *Théorie de l'activité*, plus précisément à la quatrième génération de cette théorie (Engeström et Sannino, 2021). Ces différentes assises référentielles concourent à une triangulation théorique par les lectures complémentaires qu'elles permettent lors de l'analyse des données. Elles témoignent ainsi d'originalité dans leur amalgame, car à notre connaissance, ces concepts, modèles et théorie n'ont jamais été pris en compte dans un même cadre référentiel pour enrichir la démarche d'analyse des données dans l'étude des pratiques éducatives d'inclusion auprès d'élèves nouveaux arrivants. Comme le fait remarquer Savoie-Zajc (2108), l'un des objectifs de la triangulation théorique est de « permettre au chercheur d'explorer le plus de facettes possibles du phénomène étudié en recueillant des données qui feront ressortir des perspectives diverses » (p. 211). C'est ainsi que les chapitres quatre, cinq et six de cette thèse présentent diverses perspectives des résultats afin d'éclairer le phénomène à l'étude sous différents angles. Cette triangulation théorique participe également à la crédibilité et la fiabilité des résultats de notre recherche tout en soulignant le questionnement qui lui est sous-

jacent. Elle fait aussi ressortir la complexité du phénomène analysé ainsi que la systémique mise en jeu entre des institutions qui viennent en aide aux familles immigrantes et qui collaborent avec elles pour assurer un accompagnement lors de leur arrivée au pays d'accueil.

Sur le plan méthodologique, notre recherche met en valeur les témoignages des participants en ce qui concerne les pratiques éducatives qu'ils mettent en œuvre lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves nouveaux arrivants afin de favoriser leur inclusion dans leur nouvel environnement scolaire et social. Ces témoignages s'avèrent d'autant plus pertinents que les participants à l'étude sont des acteurs scolaires qui prennent activement part à l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants au sein des écoles de langue française de l'Ontario et interagissent avec les professionnels d'autres institutions ou associations communautaires. Ces acteurs sont aux premières loges pour accompagner les parents dans leurs démarches administratives et les élèves dans leurs apprentissages. Pour faire l'analyse de ces témoignages, une fois la transcription de ces entrevues complétée, nous avons procédé à une analyse narrative afin de repérer des expériences de pratiques éducatives mentionnées dans les propos des participants. Par la suite, nous avons formulé ces expériences de pratiques sous forme de récits pour les intégrer à la présentation de résultats en les situant dans leurs contextes. Comme l'indique Savoie-Zajc (2018), l'un des points forts de la recherche qualitative/interprétative est que « les résultats s'ancrent dans les réalités des personnes, elles sont cohérentes avec les dynamiques curriculaires, organisationnelles, culturelles et sociales, contextes dans lesquels les pratiques s'exercent » (p. 193). C'est ainsi que nous avons fait part des difficultés qu'éprouvent ces familles qui arrivent sur le sol ontarien ainsi que des contraintes auxquelles les acteurs scolaires font face, par exemple, quand ils manquent de ressources. À cet effet, cette manière de procéder dans l'analyse et la présentation des résultats permet de faire valoir la richesse des apports des pratiques éducatives exercées par ces acteurs scolaires.

Sur le plan pratique, notre recherche met en perspective des pratiques éducatives et des enjeux pouvant être pris en compte dans d'autres contextes scolaires francophones minoritaires au Canada ou ailleurs. Elle permet de faire connaître ces pratiques à différents milieux et de faire en sorte que celles-ci puissent y être utilisées. Les résultats de la présente recherche peuvent donc être utiles à des directions d'école, conseillers pédagogiques, personnes-ressources, membres du personnel enseignant ou de soutien, travailleurs d'établissements dans les écoles (TÉÉ) et autres intervenants qui œuvrent auprès des élèves nouveaux arrivants et de leurs familles. C'est dans cet

ordre d'idées que la présentation des résultats donne voix aux participants de cette recherche afin de faire valoir le bien-fondé d'adapter des pratiques éducatives aux besoins d'élèves nouveaux arrivants, de favoriser la collaboration avec les parents immigrants et de se questionner au sujet de pratiques à exercer dans des situations où des représentations intersectionnelles sont en jeu.

Comme nous venons de le voir, les témoignages de nos participants incitent à partager leurs expériences et mettent en perspective leurs pratiques éducatives afin que celles-ci s'inscrivent dans les transformations préconisées par les concepts et modèles auxquels nous faisons référence dans le cadre référentiel. Il faut dire qu'un dialogue s'est instauré avec les participants au fur et à mesure qu'avaient lieu les entrevues individuelles semi-dirigées. Ces entrevues suscitaient des échanges qui permettaient une co-construction de sens au sujet de leurs pratiques et de leurs intentions dans la mise en œuvre de ces dernières. C'est donc dans un esprit « dialogique de découverte et de validation de processus » (Paillé, 2009, p. 219) que notre recherche s'est donc déroulée, ce qui n'empêche pas de reconnaître les limites qu'elle peut avoir.

### **7.3 Limites de la recherche**

L'une des limites de notre recherche concerne la désirabilité sociale des participants. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre méthodologique, lorsqu'ils ont accepté de participer volontairement à cette étude, ils étaient tous à l'embauche de conseils scolaires de langue française de l'Ontario. Il se peut donc que leur engagement professionnel se reflète dans leurs réponses et que certaines de ces réponses soient teintées du désir de valoriser leur travail et de justifier leurs pratiques éducatives, ce qui s'avère légitime, mais doit être pris en considération. De plus, la procédure de collecte des données préconisait de leur faire parvenir le guide d'entrevue quelques jours avant les rencontres. Conformément aux suggestions de Van der Maren (2010), cette procédure aide les participants à se préparer aux entrevues afin de donner des réponses plus approfondies. Toutefois, il importe d'observer que cette procédure augmente les possibilités de donner des réponses en fonction des attentes des programmes, du curriculum, des politiques éducatives et des directives du ministère de l'Éducation de l'Ontario, puisque les participants que nous avons rencontrés sont responsables de l'implantation et de la mise en œuvre de ces politiques et programmes. D'une part, il est vrai que le temps de préparation pouvait leur servir à approfondir les réponses données; d'autre part, ce temps pouvait aussi leur servir à s'assurer que ces réponses soient conformes aux attentes prescrites dans leurs fonctions.

Cependant, bien que certains contenus de nos entrevues puissent être affectés par des biais de désirabilité sociale dans les réponses, nous tenons à souligner l'esprit critique dont nos participants ont fait preuve lors des entrevues en indiquant clairement les limites auxquelles ils sont confrontés dans l'exercice de leurs fonctions et le questionnement que soulèvent certaines situations, dont celles relatives à des enjeux intersectionnels. Ils constatent ainsi ouvertement que les conditions d'immigration des familles sont loin d'être idéales par moments et que leur travail ne l'est pas non plus, car la rapidité avec laquelle les changements démographiques adviennent ne correspond pas toujours à des possibilités de transformations aussi rapides du système éducatif. L'une des limites se réfère donc en ce sens au manque de répertoires de pratiques éducatives favorisant l'inclusion et à la nécessité d'apprendre tout en intervenant auprès de familles et d'élèves nouveaux arrivants, en agissant du mieux qu'il leur est possible de le faire.

Comme nous venons de le mentionner, les entrevues nous ont donné accès à de riches témoignages et à des exemples concrets de situations vécues. Sur le plan méthodologique, lorsque les circonstances le permettent, il serait aussi à souhaiter de concevoir la possibilité d'une triangulation de méthodes, par exemple, par des observations, ce qui permettrait de considérer l'adéquation entre les récits de pratiques éducatives relatées lors d'entrevues et les récits de pratiques observées *in situ* en classe. Dans des situations concernant les pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants, plusieurs considérations éthiques entreraient alors en jeu, car les circonstances d'admission, d'accueil et d'accompagnement de ces élèves exigent la plus grande discrétion pour respecter avant tout leur bien-être.

#### **7.4 Perspectives de recherche**

Comme perspectives de recherche, il serait intéressant de mener d'autres projets portant sur les manières dont les pratiques éducatives de la présente recherche serviraient de points de repère dans d'autres contextes scolaires. Il serait aussi à souhaiter de mieux connaître les pratiques exercées dans ces contextes et de comprendre comment elles favorisent les démarches d'admission, d'accueil et d'accompagnement d'élèves immigrants ainsi que l'inclusion de leurs familles à l'école et dans la communauté.

D'autres recherches pourraient aussi s'adresser à une plus grande diversité de catégories de participants, ce qui élargirait l'éventail de points de vue, par exemple, en effectuant des entrevues auprès de jeunes leaders reconnus comme alliés qui assument un rôle de mentors auprès

d'élèves nouveaux arrivants lors de leur arrivée à l'école. Faire valoir les expériences et les pratiques de travailleurs d'établissement dans les écoles pourrait aussi enrichir les réflexions sur les pratiques éducatives à privilégier. Recueillir les témoignages de parents et d'agents d'associations communautaires dans de futures recherches participerait à mieux comprendre les transitions migratoires que vivent les familles dans les premiers temps de leur arrivée.

Des recherches incluant l'observation participante de pratiques éducatives en classe permettraient également à des chercheurs de recueillir des informations afin d'accroître les connaissances tant sur les besoins de formation d'élèves nouveaux arrivants que sur les moyens mis en œuvre pour offrir des cadres d'apprentissages propices à leur réussite scolaire. Porter attention au bien-être de ces élèves et de ces familles ainsi que faire la recension des ressources disponibles pour les combler s'avèreraient également des pistes de recherches propices à mieux connaître et améliorer les situations vécues, car agir avec les moyens du bord ne constitue pas nécessairement la meilleure solution à long terme. Des projets portant sur les pratiques éducatives relatives à des enjeux intersectionnels liés au genre et à l'orientation sexuelle pourraient aussi être menés pour approfondir davantage des sujets sensibles susceptibles de mettre en jeu des représentations interculturelles. Autrement dit, des recherches qui concourent à documenter ce que vivent concrètement parlant les familles nouvellement arrivées, les personnes qui leur viennent en aide et les acteurs scolaires s'inscrivent dans cette perspective systémique, qui rejoint les avancées des assises référentielles de notre étude.

Dans un autre ordre d'idées, il va sans dire que la formation du personnel enseignant au regard des questions d'inclusion, d'équité et de justice sociale s'avère une avenue de recherche à continuer d'explorer. Ce besoin de formation fait partie des enjeux dont nous ont fait part les participants. Comme le souligne Gérin-Lajoie (2020) dans son questionnement, « Comment expliquer que la formation du personnel enseignant comporte toujours ces lacunes, alors que la recherche a démontré depuis déjà bien des années qu'il y avait un besoin pressant dans ce domaine? » (p. 178). C'est pourquoi il serait important que de futures recherches sur les pratiques éducatives en matière d'inclusion des élèves nouveaux arrivants dans le contexte de la minorité linguistique en Ontario portent attention aux contenus relatifs à intégrer à la formation des enseignants en milieu francophone minoritaire au regard de la problématique des pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants. Cela permettrait, entre autres, au personnel

enseignant de mieux comprendre les réalités des élèves nouveaux arrivants et de leurs familles, ainsi que leur culture, leurs valeurs et leur situation dans la société d'accueil.

Comme nous pouvons l'observer, de nombreuses perspectives de recherche s'offrent aux chercheurs pour approfondir les questions portant sur les pratiques éducatives mises en œuvre ou à concevoir auprès d'élèves nouveaux arrivants et de leurs familles. L'esquisse que nous venons d'en donner dans cette conclusion en trace différentes avenues qui s'avèrent complémentaires aux résultats décrits dans les trois articles inclus dans cette thèse. Par ailleurs, ces résultats nous amènent à formuler des pistes de réflexion dont nous faisons part dans la section suivante.

### **7.5 Pistes de réflexions**

Nous considérons que les résultats issus de l'analyse des données recueillies auprès des participants à cette recherche peuvent être utiles à différents acteurs du domaine de l'éducation qui souhaitent mieux comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves. En ce sens, nous formulons des pistes de réflexion pour enrichir l'expérience des élèves nouveaux arrivants et favoriser la collaboration avec les parents dans le contexte des écoles de la francophonie ontarienne. Les pratiques éducatives dont nous ont fait part les acteurs scolaires qui participent activement à l'inclusion des élèves nouvellement arrivés dans les écoles de langue française de l'Ontario pourraient être prises en compte lors de l'élaboration de formations et de dispositifs de soutien au regard des besoins particuliers de ces élèves et de leurs familles. Il s'avère aussi important d'inclure une formation portant sur les pratiques éducatives d'inclusion au sein de programmes de formation à l'enseignement de manière à s'assurer que le personnel enseignant intègre une vision d'équité et de justice sociale dans leur profession.

Les témoignages recueillis lors des entrevues soulignent l'importance de tenir compte des conditions des familles lors de leur arrivée en Ontario et de les soutenir dans leur période d'établissement et d'intégration dans leur nouvel environnement afin de favoriser la réussite scolaire et le bien-être de leurs enfants. À cet effet, des actions sont requises en faveur de l'insertion professionnelle des immigrants. La non-reconnaissance des diplômes et des expériences professionnelles acquises à l'étranger constitue un obstacle à l'accès à l'emploi des immigrants et a un impact sur leurs conditions de vie, ce qui se répercute sur le bien-être des élèves nouveaux

arrivants, voire leur réussite scolaire. Lorsque les parents vivent dans des conditions précaires et qu'ils doivent avoir plus d'un emploi pour répondre aux besoins financiers de leur famille, il ne leur est pas toujours possible d'être disponibles pour accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages. Établir une collaboration avec les écoles exige de leur part un plus grand effort, car ils doivent compléter différentes démarches administratives non seulement pour comprendre le système social et scolaire du pays d'accueil mais également pour y participer activement. Il s'avère donc prioritaire d'offrir un soutien constant et approprié à ces parents qui veulent contribuer à la société canadienne. Il va sans dire que ce soutien requiert des ressources et du temps et que les contraintes budgétaires font en sorte qu'ils sont trop souvent laissés à eux-mêmes et doivent s'informer sans savoir à qui s'adresser et sans même maîtriser la langue de communication.

Recruter davantage d'enseignants de la diversité ethnoculturelle peut également apporter une plus-value à l'inclusion des élèves nouveaux arrivants. Comme le précisent Niyubahwe et al. (2019), les enseignants issus de l'immigration « jouent un rôle de leadership pour un curriculum plus inclusif et pour les droits des élèves minoritaires » (p. 455-456). Ils peuvent servir de modèles de réussite à ces élèves et comprendre leurs antécédents scolaires, leurs réalités culturelles et sociales, leurs besoins ainsi que les conditions des familles immigrantes lors de leur arrivée au Canada. De plus, les élèves ont la possibilité de s'identifier à ces enseignants. Certains d'entre eux connaissent leurs langues d'origine et peuvent devenir des personnes-ressources dans le conseil scolaire lorsque les élèves nouveaux arrivants sont en provenance du même pays qu'eux. Cette diversité culturelle et ethnique parmi les enseignants s'amalgame à celle des élèves et concourt à la reconnaissance de l'une comme de l'autre.

Considérant que la proportion croissante d'élèves issus de l'immigration joue un rôle considérable dans la survie et la pérennité des écoles en situation linguistique minoritaire en Ontario, il est nécessaire d'avoir plus d'investissements, d'écoles, d'infrastructures et de ressources humaines et matérielles pour répondre aux besoins des élèves et de leurs familles. En effet, le nombre de places disponibles actuellement dans les écoles de la minorité francophone en Ontario ne correspond pas au nombre d'élèves pouvant y être admissibles. Le rapport du Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario (BRF, 2023) indique en ce sens qu'en 2021, les écoles de langue française de l'Ontario « disposaient de 158 309 places pour les 268 250 enfants et jeunes en âge d'être scolarisés de la province dont les parents étaient des titulaires des droits liés au français » (p. 1). Cela signifie que seulement un « taux de couverture de 59,0 % » était disponible

pour répondre aux besoins de cette population étudiante. S'ajoute à cette situation lacunaire, le problème de proximité géographique des écoles, qui ne sont pas toujours situées à proximité du lieu de résidence de l'élève, ce qui constitue aussi un enjeu pour les parents qui aimeraient avoir une école élémentaire ainsi qu'une école secondaire de langue française dans leur communauté pour y inscrire leurs enfants.

Bien que les participants à notre étude ainsi que d'autres membres du personnel scolaire soient dévoués et fassent de leur mieux pour accompagner les élèves nouveaux arrivants et leurs familles, le soutien qu'ils offrent est tributaire des ressources disponibles. Selon les propos recueillis lors des entrevues, le nombre de ressources pour offrir le programme d'*Actualisation linguistique en français* (ALF) et le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) est insuffisant. Souvent, il n'est pas possible d'offrir ces programmes dans l'immédiat bien qu'il y ait des élèves qui en ont besoin. Puisque les élèves nouveaux arrivants viennent de différents pays à travers le monde et peuvent s'inscrire à n'importe quel moment de l'année scolaire, il est important d'avoir un personnel qualifié et stable pour répondre aux besoins d'accompagnement de ces élèves.

Enfin, les résultats de la présente recherche mettent en évidence l'importance de l'accueil par les pairs. À l'instar de tous les enfants et adolescents, les élèves nouveaux arrivants se sentent inclus et motivés pour aller à l'école lorsqu'ils sont accueillis par leurs camarades de classe. Dans le cadre du programme d'*Accueil aux nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants* (ANNA), des jeunes du secondaire qui ont été formés par les travailleurs d'établissement dans les écoles (TÉÉ) assument le rôle de mentors en accompagnant les élèves nouvellement arrivés en Ontario dans des tâches quotidiennes afin de favoriser leur inclusion scolaire et sociale. Considérant que « la difficulté à [se] faire des amis est un obstacle majeur à l'épanouissement d'un enfant à l'école » (UNESCO, 2020, p. 205), il importe d'investir davantage dans le programme d'*Accueil aux nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants* (ANNA) afin qu'un plus grand nombre d'élèves nouvellement arrivés en Ontario puissent y participer, ce qui contribuera à leur sentiment d'appartenance, leur épanouissement et leur inclusion dans la société d'accueil. Ce programme est aussi d'un grand apport auprès de ceux qui exercent un rôle de mentors. Ces jeunes qui accueillent d'autres jeunes peuvent leur communiquer tant les connaissances qu'ils ont du contexte canadien que leurs expériences d'adolescent et les inclure dans leurs cercles sociaux.

Effectuer ce projet de recherche nous a donc amené à réfléchir sur les conditions de vie des familles immigrantes, qui diffèrent de celles qu'elles ont eues dans leur pays d'origine. Immigrer

dans un pays comporte des défis et des risques au nombre desquels se trouve le déclassement professionnel. La non-reconnaissance des diplômes et des expériences professionnelles acquises à l'étranger constitue un véritable obstacle à l'insertion professionnelle des familles immigrantes et a un impact considérable sur leurs conditions de vie. En tant qu'avocat, notaire et professeur d'université dans mon pays d'origine, nous nous sommes établi de façon permanente en Ontario à la fin des années 2000 à la suite de notre admissibilité au programme des travailleurs qualifiés. Tout comme les immigrants qui ont un diplôme universitaire et une expérience professionnelle, nous avons de la difficulté à trouver un emploi par rapport à ce que notre niveau d'études pourrait permettre. C'est en ce sens que nous sommes retourné aux études, car nous sommes convaincu que l'éducation est un outil qui permet d'améliorer la qualité de vie et de réduire les inégalités sociales. Lors de notre cheminement doctoral, nous avons réalisé, entre autres, des apprentissages que nous décrivons dans la section suivante.

## **7.6 Apprentissages réalisés au cours de la recherche**

Nous ne pourrions terminer ce travail de recherche sans souligner les apprentissages que nous avons effectués au cours de notre parcours doctoral dont fait partie la rédaction de la présente thèse. D'une part, la recension des écrits que nous avons réalisée lors de l'élaboration de la problématique nous a incité à découvrir, à lire et à faire la synthèse de plusieurs articles et documents qui traitent des pratiques éducatives auprès d'élèves nouveaux arrivants. Cette quête d'information nous a sensibilisé à la complexité de cette problématique et aux différents enjeux qui la sous-tendent encore de nos jours dans ce contexte de minorité linguistique. D'autre part, nous avons eu des échanges profonds non seulement avec notre directrice de thèse, mais aussi avec les membres du comité lors de l'examen de synthèse, de la rédaction de notre proposition de thèse et de notre projet de recherche, ce qui a participé à notre expérience étudiante et à l'accroissement de nos connaissances non seulement sur le système scolaire, mais aussi sur les mandats révolus aux écoles de langue française de l'Ontario.

La recension des écrits a également contribué à saisir la portée des assises référentielles que nous avons présentées dans notre cadre conceptuel. Bien que les concepts d'inclusion, de pratique éducative et d'expérience ainsi que les modèles de conception universelle de l'apprentissage et de différenciation pédagogique aient été abordés lors des cours de la maîtrise et du doctorat que nous avons suivis, cette recherche nous a donné l'occasion d'avoir une

compréhension plus approfondie de ces concepts et modèles. Par ailleurs, le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) et la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) ne nous étaient pas familiers avant la conception de ce projet de recherche. C'est lors des discussions avec notre directrice de thèse et de la recherche d'information que nous avons découvert ce modèle et cette théorie, qui ont renforcé notre cadre référentiel. En effet, la perspective systémique et transformative sur laquelle s'appuient le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) et la quatrième génération de la *Théorie de l'activité* (Engeström et Sannino, 2021) est en concordance avec les besoins de transformation des systèmes scolaires en milieu francophone minoritaire comme ceux de l'Ontario où la présence croissante des élèves issus de l'immigration est un fait notoire. Ce modèle et cette théorie ont des dimensions complémentaires, ce qui a contribué à notre compréhension des pratiques éducatives mises en œuvre pour favoriser l'inclusion des élèves nouveaux arrivants et de leurs familles ainsi que des enjeux qui leur sont relatifs. Somme toute, les assises référentielles de la présente recherche nous ont aidé à faire une analyse nuancée autant de la problématique que des données recueillies.

Sur le plan méthodologique, nous avons effectué des apprentissages lors de la présentation de la demande d'approbation du projet de recherche. Avant de recruter les participants, il fallait présenter une demande au bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa afin d'obtenir le certificat d'approbation éthique. Pour ce faire, il était nécessaire d'élaborer le formulaire de consentement, le guide d'entrevue ainsi que les affiches de recrutement afin de les joindre à cette demande. Les apprentissages que nous avons alors effectués peuvent nous servir à long terme puisqu'en tant que chercheur, car il est de mise de tenir compte de considérations éthiques dans l'élaboration de projets de recherche. C'est après avoir obtenu ce certificat et effectué d'autres démarches telles que décrites dans le chapitre trois portant sur la méthodologie que nous sommes entré en contact avec des acteurs scolaires, qui ont accepté de participer volontairement à la recherche et ce, en dépit de leurs horaires déjà très chargés. Nous tenons encore à les féliciter et à les remercier, car sans leur participation, il aurait été impossible de collecter des données aussi riches et détaillées à propos des pratiques éducatives en matière d'inclusion scolaire.

La collecte des données nous a permis d'exercer et de peaufiner nos habiletés de communication avec des participants. Lors des entrevues, nous étions à même de constater que la

profession de nos participants leur tenait à cœur et qu'ils consacraient du temps et de l'énergie pour donner un enseignement de qualité en prenant en compte les besoins et intérêts des élèves ainsi que leur contexte familial et social. C'est en établissant une relation de confiance et en faisant preuve d'écoute, de respect, de bienveillance et d'entregent que nous sommes parvenu à les mettre à l'aise. Ces entrevues leur donnaient la possibilité d'intervenir et de faire part de situations et d'expériences qui font partie de leur vécu, mais que nous n'avions pas soupçonnées avant les contacts directs avec ces acteurs scolaires investis dans l'exercice de leurs fonctions. Les discussions que nous avons eues avec les participants lors des entrevues semi-dirigées nous ont aussi aidé à mieux saisir l'importance de leurs pratiques éducatives et les enjeux auxquels ils font face. Dans la lignée du dialogue instauré lors des entrevues, nous avons procédé à la rédaction de récits issus des propos des participants et les avons intégrés à la présentation des résultats.

Les apprentissages effectués au cours de ce parcours doctoral concernent également les styles d'écriture utilisés dans cette thèse au regard de sa structure. Comme vous pouvez l'observer, les trois premiers chapitres sont rédigés dans une conception de thèse monographique, alors que les trois chapitres portant sur les résultats sont rédigés sous forme d'articles. C'est en ce sens qu'en tant que chercheur émergent, nous avons réalisé des apprentissages qui concernent des styles d'écriture. Dans les premiers chapitres, nous avons adopté un style plus détaillé et permettant d'aller en profondeur pour expliciter la problématique, définir les composantes du cadre référentiel et préciser les choix méthodologiques. Dans les trois chapitres qui ont suivi, nous avons exercé une écriture qui requière un esprit de synthèse pour répondre aux exigences de trois différentes revues scientifiques et respecter leurs consignes de présentation ainsi que le nombre de mots que chacune d'elles prescrit. Nous avons aussi appris à distinguer différentes manières de présenter et de discuter de nos résultats. C'est ainsi que dans le chapitre quatre, les résultats sont scindés en deux parties : l'une porte sur la présentation alors que l'autre porte sur la discussion. Dans le chapitre cinq, ils sont rédigés dans trois sous-sections dont chacune intègre des paragraphes portant premièrement sur la présentation, deuxièmement sur la discussion des résultats. Dans le chapitre six, les résultats combinent la présentation et la discussion selon la manière dialogique dont les témoignages nous ont été partagés.

Étant donné cette structure de thèse, la présente recherche nous a offert la possibilité de vivre une double expérience : celle de rédiger la thèse et celle d'être un auteur émergent. L'un des articles que nous avons soumis et qui a été évalué par des évaluateurs est actuellement accepté.

Cela signifie qu'au cours de la dernière année, nous avons soumis un article, reçu les évaluations de la part des pairs, révisé cet article, correspondu avec l'éditeur de la revue et, finalement, avons reçu la confirmation de son acceptation. Toutes ces étapes d'édition font partie dorénavant de notre bagage d'apprentissage, sans compter aussi l'importance que nous avons accordée à la recherche d'information pour sélectionner la revue dans laquelle nous souhaitions diffuser le contenu de notre article. Force également de reconnaître que les commentaires reçus par les évaluateurs nous ont aidé à améliorer nos compétences de rédaction. Pour faire toutes ces étapes, nous avons été accompagné par notre directrice de thèse ainsi que par les membres du comité de thèse les plus généreux en termes de partage d'expérience et d'expertise. Nous avons ainsi eu l'occasion d'être en contact avec ces professeurs expérimentés et de bénéficier de la pertinence de leurs commentaires. C'est ainsi que nos compétences se sont enrichies en termes de recherche d'information, de structure d'un article, d'analyse approfondie et nuancée de son contenu, de cohérence entre ses parties, d'esprit critique dans la présentation et la discussion des résultats. Ces apprentissages nous sont bénéfiques à long terme tant sur le plan professionnel que personnel.

Sur le plan personnel, l'un des apprentissages que nous avons effectué est en lien avec notre contexte de recherche. L'analyse des documents et des politiques éducatives nous a aidé à approfondir notre connaissance du système scolaire de l'Ontario français. Nous avons découvert que plusieurs de ces politiques et programmes tiennent compte de la diversité et visent à promouvoir l'équité et l'inclusion scolaire de tous les élèves, particulièrement les nouveaux arrivants. En brossant le portrait du contexte minoritaire des écoles de langue française de l'Ontario, nous avons noté que les élèves issus de l'immigration occupent une place importante dans la croissance démographique de ces écoles. Les entrevues nous ont fait prendre conscience des efforts déployés par les acteurs scolaires pour implanter des pratiques éducatives, qui visent à soutenir l'inclusion des élèves immigrants et de leurs parents en instaurant une collaboration qui incite ces derniers à participer à des activités scolaires, parascolaires et communautaires. En tant qu'immigrant, c'était très inspirant d'être en contact avec ces participants qui se préoccupent du cheminement scolaire d'élèves qui vivent des transitions migratoires. C'est ce qui nous porte à constater que les apprentissages effectués lors de ce parcours doctoral nous ont permis de mieux comprendre les réalités vécues sur le terrain.

En somme, nous constatons que les apprentissages que nous avons faits comme chercheur émergent nous ont permis de réaliser notre projet de recherche et de peaufiner l'écriture de notre

thèse. La générosité des témoignages des participants a contribué à une compréhension approfondie de la problématique à l'étude portant sur leurs pratiques éducatives. De plus, la structure de notre thèse nous a incité à rédiger trois articles scientifiques qui sont intégrés au sein même de la thèse. À partir de ceux-ci, nous comptons faire des communications prochainement. Vivre une situation de publication en même temps que nous sommes en train de compléter notre parcours doctoral nous encourage donc à persévérer, à continuer sur la même lancée afin de parfaire nos connaissances et atteindre un niveau élevé de professionnalisme en recherche.

## RÉFÉRENCES

- Ainscow, M. et Miles, S. (2008). Vers une éducation pour l'inclusion pour tous : prochaine étape? *Perspectives*, 38(1), 17-44.
- Akkari, A. et Radhouane, M. (2019). *Les approches interculturelles en éducation : entre théorie et pratique*. Presses de l'Université Laval.
- Alderson, P. (2015). The ethichs of research with young children. Dans O. N. Saracho (dir.) *Handbook of Research Methods in Early Childhood Education - Review of Research Methodologies* (vol. II, p. 633–654). Information Age Publishing.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 10, 31–43.
- Altet, M. (2017). L'observation des pratiques enseignantes effectives en classe: Recherche et formation. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1196–1223.
- Amador, M. (2023, 25 mars). Fermeture du chemin Roxham : des organismes craignent le pire pour les migrants. *Le Droit*. <https://www.ledroit.com/2023/03/25/un-certain-calme-regnait-au-point-de-passage-du-chemin-roxham-8237f03c242363ff6bc2a6b808d3a003>
- Anadón, M. (2018). Les repères sociaux et épistémologiques. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 17–50). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Anadón, M. et Guillemette, F. (2007). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive? *Recherches qualitatives*, Hors-série (5), 26–37.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : l'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1–7. <https://doi.org/10.7202/1085318ar>
- Angelides, P. (2012). Forms of leadership that promote inclusive education in Cypriot schools. *Educational Management Administration and Leadership*, 40(1), 21–36. <https://doi.org/10.1177/1741143211420614>
- AuCoin, A. et Vienneau, R. (2015). L'inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 65–87). Presses de l'Université du Québec.
- Avenier, M. (2011). Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? *Management et Avenir*, 43(3), 372–391. <https://doi.org/10.3917/mav.043.0372>
- Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23–45. <https://doi.org/10.7202/1016748ar>

- Barile, M., Nguyen, N.M. et Fichten, C.S. (2012). L'accessibilité universelle en pédagogie : des avantages pour toutes et tous! *Pédagogie collégiale*, 25(4), 20–22.
- Barth, B.-M. (2004). *Le savoir en construction: Former à une pédagogie de la compréhension*. Retz.
- Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 251–286). Presses de l'Université du Québec.
- Beiser, M. et Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 204(6), 464–470. <https://doi.org/10.1097/nmd.0000000000000516>
- Bélanger, S. (2015). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion scolaire. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, G., Houde, G.-B., Prud'Homme, L et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif ? *Éducation et socialisation*, 59. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>
- Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bertocchini, P. (2001). Différenciation pédagogique et contextualisation. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 123-124(3–4), 273–282. <https://doi.org/10.3917/ela.123.0273>
- Blain, M., Rodriguez del Barrio, L., Caron, R., Parent, A., Bouqentar, L. et Lezeau, M. (2022). Je ne comprends pas encore trop le système : ressources de soutien en employabilité pour de jeunes adultes d'immigration récente à Montréal-Nord. *Sciences et Actions Sociales*, 17, 52-80. <https://doi.org/10.3917/sas.017.0052>
- Borri-Anadon, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: Théorie et pratique* (p. 215–224). Fides.
- Borri-Anadon, C., Audet G. et Lemaire E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation*, 44, 57–71. <https://doi.org/10.4000/ree.3352>

- Borri-Anadon, C., Lemaire, E. et Boisvert, M. (2021). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet et J.-L. Ratel (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 316–327). Fides.
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion : une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 49–63). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants: facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, 72–80.
- Boudarbat, B. et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Boulanger, D., Larose, F. et Couturier, Y. (2011). Éditorial : le lien entre les différents acteurs intervenant auprès du jeune au cœur du partenariat école-famille-communauté. *Service social*, 57(2), 1–4. <https://doi.org/10.7202/1006289ar>
- Bourgeois, E. (2013). Expérience et activité. La contribution de John Dewey à la compréhension de l'apprentissage adulte. Dans L. Albarello, J.-M. Barbier, E. Bourgeois et M. Durand (dir.), *Expérience, activité, apprentissage* (p. 13-38). PUF.
- Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23–34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>
- Boutin, G. (2018). *L'entretien de recherche qualitatif*. Presses de l'Université du Québec.
- Boyer, P. et Martineau, S. (2018). La problématique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 85-108). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Brinkman, S. et Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing* (3<sup>e</sup> éd.). Sage Publications.
- Bureau de la responsabilité financière de l'Ontario (BRF). (2023). *Conseils scolaires de l'Ontario : effectifs, finances et résultats des élèves*. <https://www.fao-on.org/web/default/files/publications/FA2207%20School%20Board%20Funding/School%20Board%20Funding-FR.pdf>
- Burgstahler, S.E. (2013a). Equal Access: Universal Design for Instruction. University of Washington.
- Burgstahler, S.E. (2013b). « Universal Design in higher education », dans S.E. Burgstahler et R.C. Cory (dir.), *Universal Design in Higher Education: From Principles to Practice* (p. 3–21). Harvard Education Press.

- Calvo, M. R. (2019). *Getting together: a context-based study on informal-mutual learning and community co- design with cultural-historical activity theory* [thèse de doctorat, Glasgow School of Art]. Radar.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences*. Chenelière Éducation.
- Carr, P. (2006). Social justice and Whiteness in education: Color-blind policymaking and racism. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2), 297–329.
- Center for Applied Special Technology (2011). *Universal design for Learning Guidelines version 2.0*. Wakefield, auteur.
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021a). *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Plan.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021b). *Mieux connaître les élèves pour les soutenir. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page121.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021c). *Le passé migratoire comme tremplin pour le développement de l'identité. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page122.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021d). *Accueil de la famille : bienvenu à ton école. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page116.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021e). *Stratégies d'accueil en salle de classe. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule1.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021f). *Célébrer la diversité. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. [https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page111\\_Intro.html](https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page111_Intro.html)
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021g). *Être bienveillant, bienveillante. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page112.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021h). *L'intersectionnalité. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. [https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule\\_Intersectionnalite.html](https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule_Intersectionnalite.html)
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021i). *Les droits de la personne. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. [https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule\\_DroitPersonne.html](https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule_DroitPersonne.html)

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021j). *Pour une pédagogie sensible à l'impact des traumatismes sur l'apprentissage. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule5.html>)
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021k). *La résilience signifie-t-elle d'être à l'épreuve des chocs? Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page211.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021l). *Le développement de la résilience. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page212.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021m). *Le programme ANNA et ses alliés. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page224.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021n). *Comment établir ou encourager un dialogue, un partenariat éducatif et inclusif? Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page311.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021o). *Relations efficaces avec la famille nouvellement arrivée. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page312.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021p). *Accueil de la famille : les TÉEÉ, nous sommes là pour vous! Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page314.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021q). *La mise en œuvre d'un processus d'accueil. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page321.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021r). *L'accompagnement des parents. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page324.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021s). *La collaboration, un incontournable. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page325.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021t). *Comment soutenir l'apprentissage de compétences langagières chez l'élève. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (PSAC <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page411.html>)

- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021u). *Outils pour établir les profils et soutenir l'apprentissage. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page413.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021v). *Vers une transition réussie. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page425.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021w). *La mise en œuvre des programmes-cadres ALF et (PANA). Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule4.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021x). *Stratégies pour les personnes à la direction. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule6.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021y). *L'interculturalité, un lieu de rencontre! Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page512.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021z). *L'humilité culturelle Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. [https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule\\_Humilite.html](https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule_Humilite.html)
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021aa). *Les approches plurielles des langues et des cultures. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule3.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021bb). *Le concept du respeto. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Capsule2.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021cc). *Les approches et leurs outils. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page521.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021dd). *Les divers organismes, services et programmes. Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page611.html>
- Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques. (2021ee). *Les TÉE... Qui sont ces personnes? Que font-elles? Où sont-elles? Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC)*. <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page612.html>
- Centre de recherche canadienne en civilisation française (CRCCF). (2004). *Le règlement XVII*. <https://crccf.uottawa.ca/passeport/IV/IVD1a/IVD1a.html#8>

- Cepin, J. et Naimi, K. (2015). (Non)Construction of the teacher: An inquiry into Ontario's equity and inclusive education strategy. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 65–79. <https://doi.org/10.11575/ajer.v61i1.56031>
- Champagne, S. R. (2023, 7 mars). « Le chemin Roxham en question ». *Le Devoir*. <https://www.ledevoir.com/societe/784424/roxham-en-questions-fermer-roxham-va-t-il-regler-la-question-des-demandeurs-d-asile>
- Chatenoud, C., Ramel, S., Trépanier, N. S., Gombert, A. et Paré, M. (2018). De l'éducation inclusive à une communauté éducative pour tous. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 3–11. <https://doi.org/10.7202/1054155ar>
- Chevrier, J., Fortin, G., Leblanc, R. et Théberge, M. (2000). La construction du style d'apprentissage. *Éducation et francophonie*, 28(1), 47–72. <https://doi.org/10.7202/1080457ar>
- Chouinard, T. et Pilon-Larose, H. (2023, 14 février). Ottawa a transféré des demandeurs d'asile vers l'Ontario. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/politique/2023-02-14/chemin-roxham/ottawa-a-transfere-des-demandeurs-d-asile-vers-l-ontario.php>
- Cloutier, G. et St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134–154. <https://doi.org/10.7202/1040724ar>
- Cohen, L., Manion, L. et Morrison, K. (2011). Validity and reliability. Dans L. Cohen, L. Manion et K. Morrison. *Research Methods in Education* (p. 179-216). Routledge.
- Commissariat aux services en français. (2009). *Rapport annuel 2008-2009 : Une voix, des changements*. [https://csfontario.ca/wp-content/uploads/2009/10/CSF\\_rapport\\_annuel\\_08\\_09.pdf](https://csfontario.ca/wp-content/uploads/2009/10/CSF_rapport_annuel_08_09.pdf)
- Commissariat aux services en français de l'Ontario. (2018). *Se projeter. Se préparer. Rapport annuel 2017-2018*. [https://csfontario.ca/wp-content/uploads/2018/07/OFLSC-283633-Annual-Report-2017-2018\\_FRE.pdf](https://csfontario.ca/wp-content/uploads/2018/07/OFLSC-283633-Annual-Report-2017-2018_FRE.pdf)
- Commission canadienne des droits de la personne. (2023). *Le travail de lutte contre le racisme*. <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr/le-travail-de-lutte-contre-le-racisme>
- Connelly, C. D. et Farmer, D. (2020). Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 184–209. <https://doi.org/10.7202/1070106ar>
- Corak, M. (2011). *L'âge au moment de l'immigration et les résultats scolaires des enfants*. Statistique Canada, Catalogue 11F0019M.

- Correa-Velez, I., Gifford, S. et Barnett, A. (2010). Longing to belong: Social inclusion and wellbeing among youth with refugee backgrounds in the first three years in Melbourne, Australia. *Social Science and Medicine*, 71(8), 1399–1408.
- Correa-Velez, I., Gifford, S., McMichael, C. et Sampson, R. (2017). Predictors of secondary school completion among refugee youth 8 to 9 years after resettlement in Melbourne, Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 18(3), 791–805.
- Coyne, P., Ganley, P., Halll, T., Meo, G., Murray, E. et Gordon, D. (2011). Applying Universal Design for Learning in the classroom ». Dans D.H. Rose et A. Meyer (dir.), *A Practical Reader in Universal Design for Learning* (p. 1-13). Harvard Education Press.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Creswell, J.W. et Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Davies, P.L., Schelly, C.L. et Spooner, C.L. (2013). Measuring the Effectiveness of Universal Design for Learning Intervention in Postsecondary Education. *Journal of Postsecondary Education and disability*, 26(3), 195-220.
- Dei, G. J., Karumanchery, L. L., James-Wilson, S., James, I. M., Zine, J. et Rinaldi, C. (2000). *Removing the Margins: the Challenges and Possibilities of Inclusive Schooling*. Canadian Scholars' Press.
- Deledalle, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey* (vol. 1). Presses universitaires de France.
- Déri, C. (2022). *La socialisation des doctorants au métier de chercheur : Étude de cas d'une communauté d'apprentissage dans le contexte des cafés de rédaction universitaire*. [thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada]. <https://ruor.uottawa.ca/items/f1b5ffb8-2393-42e0-8247-6a9de2254ba5>
- De Saint-André, M. D., Montésinos-Gelet, I. et Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159–176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). Analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif ? *Recherches qualitatives*, 27(2), 2–27. <https://doi.org/10.7202/1086784ar>
- Deslandes, R. (2007). L'école communautaire et la place des parents. *Revue Diversité Ville-école-intégration*, 150, 153-158. <https://doi.org/10.3406/diver.2007.2801>

- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille. *Développement Humain, Handicap et Changement Social / Human Development, Disability, and Social Change*, 20(3), 77–92. <https://doi.org/10.7202/1086602ar>
- Deslandes, R. (2015). La collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 204–230). Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. (2019). *Collaborations école-famille-communauté : récénsion des écrits. Tome 2, relations école-famille*. PÉRISCOPE. [https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-communaute\\_2019.pdf](https://www.periscope-r.quebec/rerelations-ecole-communaute_2019.pdf)
- Deslandes, R. et Rousseau, M. (2007). L'école communautaire et le rôle du travailleur social. *Revue Intervention de l'OPTSQ*, 126, 84-94. <https://doi.org/10.3406/diver.2007.2801>
- Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1). <https://doi.org/10.7202/1100068ar>
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanke, B. (2018). La pédagogie universelle : Soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet. (dir.), *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2<sup>e</sup> éd, p. 153–172). Presses de l'Université du Québec.
- Desmarais, M.-E., Rousseau, N. et Stanke, B. (2021). L'appropriation des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire Québécois. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 56(2-3), 225–244. <https://doi.org/10.7202/1096453a>
- Dewey, J. (1934/2005). *L'art comme expérience* (J.-P. Cometti, trad.). The Berkley Publishing Group. (Ouvrage original publié en 1934 sous le titre *Art as Experience*. The Berkley Publishing Group).
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. The MacMillan Company.
- Dewey (1969). *Experience and education*. Collier-Macmillan.
- Dionne, L. (2018). L'analyse qualitative des données. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 316–342). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Doudin, P.-A., Lafortune, L., Pons, F. et Moreau, J. (2009). Le paradoxe de certaines mesures d'aide à l'intégration scolaire : quand l'aide mène à l'exclusion, *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 41–53. <https://doi.org/10.7202/029922ar>

- Edmond, G. (2008). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Edyburn, D. (2010). Would you recognize Universal Design for Learning if you saw it? Ten propositions for new directions for the second decade of UDL. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 33–41.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2009). Wildfire activities: New patterns of mobility and learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 1(2), 1–18. <http://doi.org/10.4018/jmbl.2009040101>
- Engeström, Y (2020). Concept formation in the wild: towards a research agenda, *Éducation et didactique*, 14(2), 99-113. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.6816>
- Engeström, Y et Sannino, A. (2021). From mediated actions to heterogenous coalitions: four generations of activity-theoretical studies of work and learning. *Mind, Culture, and Activity*, 28(1), 4–23. <https://doi.org/10.1080/10749039.2020.1806328>
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377–398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone*. [https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2023/06/Enjeux\\_enseignement\\_FCE.pdf](https://fnscf.ca/wp-content/uploads/2023/06/Enjeux_enseignement_FCE.pdf)
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes: quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en contexte minoritaire? Dans J. Thibeault, et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires: entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11–34). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243–276). Presses de l'Université du Québec.

- Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280–298. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>
- Fortier, M.-P., Noël, I., Ramel, S. et Bergeron, G. (2018). Intégration scolaire, éducation inclusive et représentations des enseignants : de la formation initiale à la communauté éducative. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 12–39. <https://doi.org/10.7202/1054156ar>
- Fovet, F. (2020). Universal Design for Learning as a tool for inclusion in the higher education classroom: Tips for the next decade of implementation. *Education Journal*, 9(6), 163-172. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20200906.13>
- Gagnon, Y.-C. (2012). *L'étude de cas comme méthode de recherche* (2<sup>e</sup> éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Gagnon, N. (2017). *Portrait de l'accompagnement mentorale au regard de l'agir compétent des enseignants-mentors œuvrant dans le cadre du Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) de l'Ontario*. [thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada]. <https://ruor.uottawa.ca/items/4fb0b04e-e005-4e47-b9a2-8d6b9340142a>
- Gagnon-Paré, M.-E. et Pilote, A. (2016). L'intervention auprès de jeunes issus de l'immigration : prévenir ou dénouer les impasses par une approche culturellement sensible. Dans F. Picard (dir.), *Pratiques d'orientation en milieu d'éducation. De l'impasse à l'enrichissement par le codéveloppement* (p. 83–104). Presses de l'Université du Québec.
- Gallant, N. et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, 36(1), 142–160. <https://doi.org/10.7202/018094ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De l'éducation*, 33(2), 356–378. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3078>
- Gérin-Lajoie, D. (2011). Le rôle complexe de l'école en milieu francophone minoritaire. Dans J. Roque (dir.), *La direction d'école et le leadership en milieu francophone* (p. 307–321). Les Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48 (1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada, *Éducation et francophonie*, 36(1), 25–43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Gervais, G. (1995). Aux origines de l'identité franco-ontarienne. *Cahiers Charlevoix*, 1, 125–168.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3–17. <https://doi.org/10.7202/1085561ar>
- Gohier, C. (2018). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 109–137). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Gouvernement du Canada. (2021). *Construire une fondation pour le changement : La stratégie canadienne de lutte contre le racisme 2019–2022*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mobilisation-contre-racisme/strategie-contre-racisme.html>
- Gouvernement du Canada. (2022). *Charte canadienne des droits et libertés*. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/check/art23.html>
- Gouvernement du Canada. (2023). *La stratégie canadienne de lutte contre le racisme*. <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/mobilisation-contre-racisme.html>
- Gouvernement du Canada. (2024). *Plan ministériel d'Immigration. Réfugiés et Citoyenneté Canada pour 2024-2025*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/plans-ministeriels/plan-ministeriel-2024-2025/plan-ministeriel-2024-2025-complet.html>
- Gouvernement de l'Ontario. (2017). *Plan stratégique de l'Ontario contre le racisme*. <https://www.ontario.ca/fr/page/plan-strategique-de-lontario-contre-le-racisme>
- Gouvernement de l'Ontario. (2021). *Profil de la population francophone de l'Ontario-2016*. <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022a). *Loi sur l'éducation, 1990*, art. 1(4) et 1(4.1). <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90e02#top>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022b). *L'Ontario en bref*. <https://www.ontario.ca/fr/page/lontario-en-bref>
- Gouvernement de l'Ontario. (2022c). *Projections démographiques pour l'Ontario*. Ministère des finances. <https://www.ontario.ca/fr/page/projections-demographiques-pour-lontario>
- Gouvernement de l'Ontario. (2023). *Code des droits de la personne*. <https://www.ontario.ca/fr/lois/loi/90h19>

- Grant, K.B. et Ray, J.A. (2013). *Home, School and Community Collaboration. Culturally Responsive Family Engagement* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Guay, M.-H., Legault, G. et Germain, C. (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, 141. [http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141\\_DifferenciationPed.pdf](http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/vp141_DifferenciationPed.pdf)
- Guba, E.G. et Lincoln, Y.S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Sage.
- Hamel, J. (1997). *Étude de cas et sciences sociales*. L'Harmattan.
- Hamrouni, N. (2012). *Le care invisible : genre, vulnérabilité et domination*. [thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://doi.org/1866/9059>
- Ichou, M. et Oberti, M. (2014). Le rapport à l'école des familles déclarant une origine immigrée : enquête dans quatre lycées de la banlieue populaire. *Population*, 69(4), 617–657. <https://doi.org/10.3917/popu.1404.0617>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2012). *TÉE : Programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles*. <https://etablissement.org/ontario/immigration-et-citoyennete/arrivee-et-etablissement/s-etablir/tee-programme-des-travailleuses-et-des-travailleurs-d-etablissement-dans-les-ecoles/#:~:text=Dans%20le%20cadre%20de%20l,aupr%C3%A8s%20des%20%C3%A9l%C3%A8ves%20nouvellement%20arriv%C3%A9s>
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25–45. <https://doi.org/10.7202/016187ar>
- Jacquet, M. (2014). La formation interculturelle des enseignants en contexte francophone minoritaire : exemples de dispositifs pédagogiques. Dans Laurie Carlson-Berg (dir.), *La francophonie dans toutes ses couleurs : Discours sur l'inclusion scolaire en milieu francophone canadien* (p. 99–115). Presses de l'Université Laval.
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 6(1), 147–158. <https://doi.org/10.7202/1038286ar>
- Jacquet, M., Gérin-Lajoie, D. et André, G. (2023). Récits de vie de jeunes immigrants diplômés des écoles de langue française à Toronto et à Edmonton. *Comparative and International Education/Éducation comparée et internationale*. 51(2), 1-15. <https://doi.org/10.5206/cie-eci.v51i2.15206>

- Jeanveaux, B. (2022). *Portrait des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation*. [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/44342>
- Kamano, L. (2014). *Diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone minoritaire*. Éditions universitaires européennes.
- Kamano, L. et Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société*, (8), 19–39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice*, 6(1), 13–25. <https://doi.org/10.7202/1038275ar>
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141–155. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.1.246301>
- Karsenti, T. et Demers, S. (2018). L'étude de cas. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 289–316). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kwan, R. (2024, 18 février). Le maire d'Ottawa demande l'aide du fédéral pour encadrer les nouveaux arrivants sans-abri. Radio-Canada. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/2050367/mark-sutcliffe-itinerance-nouveaux-arrivants>
- Lafortune, G. (2014). Les défis de l'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51–75. <https://doi.org/10.7202/1035425ar>
- Lamoureux, C. (2021). *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC). Le programme ANNA et ses alliés*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques de l'Ontario (CFRPO). <https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page224.html>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas Proulx, A. et Amboulé Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)*. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>

- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1–14. <https://dx.doi.org/10.18162/fp.2022.666>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M., Doré, E., Amboulé Abath, A., Gélinas Proulx, A., Howard, P. S. S., St-Vincent, L.-A., Archambault, J., Armand, F., Audet, G., Bédard, J.-P., Bissonette, M., Bouchamma, Y., Cool, G., D'Arrisso, D., Deniger, M.-A., Fournier, K., Guillemette, S., Houssine, D., Normand-Charbonneau, L., Roberge, D., Tchimoum, M. et Thibodeau, S. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation. Rapport du Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité*. [http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions\\_rapport\\_fev2018.compressed.pdf](http://ofde.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf)
- Lavoie, G., Thomazet, S., Feuilladiou, S., Pelgrim, G. et Ebersold, S. (2013). Construction sociale de la désignation des élèves à « besoins éducatifs particuliers » : incidences sur leur scolarisation et sur la formation des enseignants. *Alter*, 6(2), 93–101.
- Lefevre, G. (2005). L'accès aux pratiques d'enseignement à partir d'une double lecture de l'action. *Journal International sur les Représentations Sociales*, 2(1), 78–88.
- Leont'ev, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality*. Prentice-Hall.
- Leroux, M. et Paré M. (2016). *Mieux répondre aux besoins diversifiés de tous les élèves : Des pistes pour différencier, adapter et modifier son enseignement*. Chenelière Éducation.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, J. et Boutin, G. (1990). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Éditions Nouvelles.
- Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91–103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>
- Liboy, M. et Patouma, J. (2021). L'école francophone en milieu minoritaire est-elle apte à intégrer les élèves immigrants et réfugiés récemment arrivés au pays? *Canadian Ethnic Studies*, 53(2), 23-40.
- Lopera, P.L. (2017). *Élaboration d'un guide d'accompagnement pour favoriser l'intégration scolaire des jeunes réfugiés*. Essai. Université des Trois-Rivières à Québec. <https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8241/>
- Loreman, T., Deppeler, J. et Harvey, D. (2010). *Inclusive education: Supporting diversity in the classroom* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.

- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario. Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 94–118). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : Pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. <https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbanWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>
- Maatouk, Z. (2021). *Directions d'école catholique de langue française : indicateurs de deux compétences pour la promotion de leurs mandats spécifiques*. [thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada]. <https://ruor.uottawa.ca/items/293e53a9-2603-4be3-ad73-05b0acbb212b>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Audet, G. et Conus, X. (2021). Édito - L'éducation inclusive en contexte de diversité ethnoculturelle : comprendre les processus d'exclusion pour agir sur le terrain de l'école. *Recherches en éducation*, 44, 2–16. <https://doi.org/10.4000/ree.3300>
- Magnan, M.-O. et Vidal, M. (2015). Le tri social et ses conséquences sur le parcours scolaire des élèves. Dans S. Demers, D. Lefrançois et M.-A. Éthier (dir.), *Les fondements de l'éducation : perspectives critiques* (p. 209–261). Éditions MultiMondes.
- Mason, J. (2018). *Qualitative researching* (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Maubant, P. (2007). L'analyse des pratiques enseignantes: les ambiguïtés d'un bel objet de recherche. *Formation et Profession*, 13(2), 17–21.
- Mayen, P. (2009a). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE*. (p. 139–141). Érés. <https://doi-org.proxy.bib.uottawa.ca/10.3917/eres.bouti.2009.01>
- Mayen, P. (2009b). Expérience et formation des adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Bourbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation*. PUF.
- McAndrew, M. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M., Ait-Said, R. et Ledent, J. (2009). *Educational Pathways and Academic Performance of Youth of Immigrant Origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*. Canadian Council on Learning-Citizenship and Immigration Canada (CCL-CIC).

- McAndrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation: Théorie et pratique* (p. 19–40). Fides.
- McAndrew, M. et Ledent, J. (2008). *La réussite scolaire des jeunes des communautés noires au secondaire*. Rapport final (publication no 39). Centre Metropolis du Québec, Immigration et métropoles.
- McNeely, C. A., Morland, L., Doty, S. B., Meschke, L. L., Awad, S., Husain, A. et Nashwan, A. (2017). How schools can promote healthy development for newly arrived immigrant and refugee adolescents: Research priorities. *Journal of School Health*, 87(2), 121–132.
- Merriam, S.B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Meyer, A., Rose, D.H. et Gordon, D.T. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST Professional Publishing.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique en Ontario pour l'éducation en langue française*. <https://edusourceontario.com/res/pal-2004?q=Politique%20d'aménagement%20linguistique%20en%20Ontario%20pour%20l'éducation%20en%20langue%20française>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. [https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&\\_LmNhPTU](https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&_=LmNhPTU)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : Cadre d'orientation et d'intervention*. <https://edusourceontario.com/res/aproche-culturelle-cadre-orientation?q=Une%20approche%20culturelle%20de%20l'enseignement%20pour%20l'appropriation%20de%20la%20culture>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009c). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-fr-2022-01-13.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Actualisation linguistique en français*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). *Le curriculum de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année - Actualisation linguistique en français, édition révisée.* [https://edusourceontario.com/res/pc-9-12-actualisation-linguistique-2010?\\_=LnJOPTg](https://edusourceontario.com/res/pc-9-12-actualisation-linguistique-2010?_=LnJOPTg)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010c). *Faire croître le succès. Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario.* <https://edusourceontario.com/res/faire-croitre-evaluation-et-communication?q=Faire%20croître%20le%20succès.%20Évaluation%20et%20communication%20du%20rendement%20des%20élèves%20fréquentant%20les%20écoles%20de%20l'Ontario>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010d). *Partenariat avec les parents. Politique de participation des parents pour les écoles de l'Ontario.* [https://files.ontario.ca/edu-1\\_6/edu-parents-in-partnership-engagement-policy-fr-2022-03-07.pdf](https://files.ontario.ca/edu-1_6/edu-parents-in-partnership-engagement-policy-fr-2022-03-07.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010e). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année.* <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/curriculum/elementaire-pana>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010f). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année.* <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/appui912curr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Le curriculum de l'Ontario de la 4<sup>e</sup> à la 8<sup>e</sup> année. Anglais pour débutants.* <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/anglaispd48curr2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Anglais pour débutants.* <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/apd912curr2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013c). *L'apprentissage pour tous : Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.* <https://edusourceontario.com/res/apprentissage-pour-tous-guide-M-12?q=L'apprentissage%20pour%20tous%20%3A%20Guide%20d'évaluation%20et%20d'enseignement%20efficaces%20pour%20tous%20les%20élèves%20de%20la%20maternelle%20>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013d). *Politique/Programmes Note 119, « Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario ».* <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-119>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. <https://edusourceontario.com/res/equite-education-inclusive-ontario?q=Comment%20tirer%20parti%20de%20la%20diversité.%20Stratégie%20ontarienne%20d'équité%20et%20d'éducation%20inclusive.%20>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Pédagogie numérique en action éducation*. <https://pedagogienumeriqueenaction.cforp.ca/wp-content/uploads/2016/03/Document-de-fondements-Fevrier-2016-version-révisée.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation*. <https://edusourceontario.com/res/plan-action-equite-education?q=Plan%20d'action%20ontarien%20pour%20l'équité%20en%20matière%20éducation>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2021a). *Coup d'œil sur l'éducation, 2019-2020*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/educationfacts.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2021b). *Politique/Programmes Note 144, Prévention de l'intimidation et intervention*. <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-144>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2022a). *L'éducation en langue française*. <https://www.ontario.ca/fr/page/leducation-en-langue-francaise>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2022b). *Utilisation communautaire des installations scolaires*. <https://www.ontario.ca/fr/page/utilisation-communautaire-des-installations-scolaires#:~:text=L'utilisation%20communautaire%20des%20installations%20scolaires%20est%20permise%20pendant%20la%20pandémie%20de%20COVID%2D19>
- Moldoveanu, M., Grenier, N. et Steichen, C. (2016). La différenciation pédagogique : représentations et pratiques rapportées d'enseignantes du primaire. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), 745–769. <https://doi.org/10.7202/1038601ar>
- Moreau, A.C. (2015). L'enseignement inclusif. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant*, (3<sup>e</sup> éd., p. 233–256). Presses de l'Université du Québec.
- Mukherji, P. et Albon, D. (2018). *Research Methods in Early Childhood*. (3<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue Canadienne de l'éducation*, 42(2), 438–463. <https://www.jstor.org/stable/26823254>

- O'Brien, J., Forest, M., Snow, J., Pearpoint, J. et Hasbury, D. (1989). *Action for inclusion: how to improve schools by welcoming children with special needs into regular classrooms*. Inclusion Press.
- Olry, P. (2019). Aleksei Leontiev et la théorie de l'activité. Dans P. Carré (dir.), *Psychologies pour la formation* (p. 105–121). Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2019.02.0105>
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2015). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Les élèves immigrés et l'école. Avancer sur le chemin de l'intégration*. OCDE.
- Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : les facteurs qui déterminent le bien-être*. <https://www.oecd.org/education/school/resilience-des-eleves-issus-de-limmigration.pdf>
- Paillé, P. (2009). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (3<sup>e</sup> éd, p. 218-220). Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4<sup>e</sup> éd.). Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G. et Mamprin, C. (2021). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan, J. Larochelle-Audet, J.-L. Ratel (Dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd., p. 273-291). Fides.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2019). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice*. 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V., Turpin-Samson, A., Hassan, G., Rousseau, C. et Aoun, R. (2018). Le milieu scolaire québécois face aux défis de l'accueil des élèves réfugiés : quels enjeux pour la gouvernance scolaire et la formation des intervenants scolaires? *Éducation et francophonie*, 46(2), 208–229. <https://doi.org/10.7202/1055569ar>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Turpin-Samson, A. et Lemire, V. (2020). Collaborative mental health care for refugees in school context. Dans L. De Haene et C. Rousseau (Dir.). *Working with refugee families- Coping with trauma and displacement in family relationships* (p. 292–308). Cambridge University Press.
- Paré M. et Bélanger, N. (2014). La recherche d'inclusion scolaire à travers les recours offerts aux familles : perspective comparative canadienne dans un contexte francophone minoritaire. *Revue Canadienne Droit et Société*, 29(3), 327–344.

- Piquemal, N., Bolivar, B. et Bahi, B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329–355. <https://doi.org/10.7202/045333ar>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9–26). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515–545. <https://doi.org/10.7202/1026311ar>
- Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197–216. <https://doi.org/10.7202/018097ar>
- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique* (p. 110–127). Fides.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec : Théorie et pratique* (p. 79–98). Fides.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Mardaga.
- Proulx, J. (2019). Recherches qualitatives et validités scientifiques. *Recherches qualitatives*, 38(1), 53–70. <https://doi.org/10.7202/1059647ar>
- Prud'homme, L. (2007). *La différenciation pédagogique : analyse du sens construit par des enseignantes et un chercheur-formateur dans un contexte de recherche-action-formation* [thèse de doctorat, Université du Québec en Outaouais, en association avec Université du Québec à Montréal, Canada]. <https://archipel.uqam.ca/745/>
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A. et Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciations pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1–31. <https://doi.org/10.25071/1916-4467.16953>
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 165-188. <https://doi.org/10.7202/1007733ar>

- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. et Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion. *Éducation et francophonie*, 39(2), 6–22. <https://doi.org/10.7202/1007725ar>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Radio Canada. (2023, 14 février). *Chemin Roxham : des demandeurs d'asile envoyés massivement en Ontario*. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1956405/chemin-roxham-quebec-ontario-frechette-demandeurs-asile>
- Rao, K., Gravel, J.W., Rose, D.H. et Tucker-Smith, T.N. (2023). Universal Design for Learning in its 3rd decade: a focus on equity, inclusion, and design. Dans R.J. Tierney, F. Rizvi et K. Erkican (dir.), *International Encyclopedia of Education*, (4<sup>e</sup> éd., vol. 6, p. 712-720). Elsevier.
- Raynal, F. et Rieunier, A. (1998). *Pédagogie : Dictionnaire des concepts clés : Apprentissage, formation, psychologie cognitive*. ESF Éditeur.
- Ribierre-Dubile, N. (2017). Une approche plurilingue pour faciliter l'inclusion scolaire : Engagement et dynamique pédagogique. *International Review of Education*, 63(4), 545–559.
- Robbes, B. (2009). La pédagogie différenciée: historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. 1–34. [https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](https://www.meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf)
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Rose, D.H. et Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, ASCD.
- Roulston, K.J. (2010). *Reflective Interviewing: A Guide to Theory and Practice*. Sage.
- Rousseau, N. (2023). *La pédagogie universelle: enseigner selon les besoins des élèves*. Association canadienne d'éducation en langue française (ACELF). <https://acelf.ca/francophonie/la-pedagogie-universelle-enseigner-selon-les-besoins-des-eleves/>
- Rousseau, N., Bergeron V. et Vienneau, R. (2013). L'inclusion scolaire pour gérer la diversité: des aspects théoriques aux aspects pratiques. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 35(1), 71-90.

- Rousseau, N., Prud'homme, L. et Vienneau, R. (2015). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : un défi ambitieux et stimulant* (3<sup>e</sup> éd., p. 5–48). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Thibodeau, S. (2011). S'approprier une pratique inclusive : regard sur le sentiment de compétence de trois équipes écoles au cœur d'un processus de changement. *Éducation et francophonie*, 39(2), 145–164. <https://doi.org/10.7202/1007732ar>
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données* (p. 195–222). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, J. (2012). *Struggling for inclusion: Educational leadership in a neoliberal world*. IAP.
- Sanders, M. G. (2006). *Building school-community partnerships. Collaboration for student success*. Corwin Press.
- Sanders, M. G. (2008). How parent liaisons can help bridge the home-school gap. *Journal of Educational Research*, 101(5), 287-298. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3200/JOER.101.5.287-298>
- Sanders, M. G. (2019). School-community partnerships. The little extra that makes a big difference. Dans J. L. Epstein, M. G. Sanders, B. S. Simon, K. C. Salinas, N. R. Jansorn, et F. L. Van Voorhis (dir.), *School, family and community partnerships. Your handbook for action* (4<sup>e</sup> éd., p. 33–41). Corwin Press.
- Sannino, A. (2017). *Researching work and learning for enacted utopias: The struggle to overcome homelessness*. Keynote address at the 10th International Conference on Researching Work and Learning. Rhodes University.
- Sannino, A. (2020). Enacting the utopia of eradicating homelessness: Toward a new generation of activity-theoretical studies of learning. *Studies in Continuing Education*, 42(2), 163–179. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2020.1725459>
- Sannino, A., Daniels, H. et Gutierrez, K. (2009). Activity theory between historical engagement and future-making practice. In A. Sannino, H. Daniels et K. Gutierrez (dir.), *Learning and expanding with activity theory* (p. 1–15). Cambridge University Press.
- Sarot, A. et Moro, M. R. (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, 7(2), 65–76. <https://doi.org/10.3917/lstdlc.007.0065>
- Savoie-Zajc, L. (2016). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (6<sup>e</sup> éd., p. 337-362). Presses de l'Université du Québec.

- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 139-152). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Shapiro, J. P., Stefkovich, J. A. et Gutierrez, K. J. (2014). Ethical decision making. Dans C. M. Branson (dir.), *Handbook of Ethical Educational Leadership* (p. 210–228). Routledge.
- Shields, C. (2016). *Transformative leadership primer*. Peter Lang.
- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (4<sup>e</sup> éd.). Sage.
- Skelling-Desmeules, M.-È. (2017). Une finalité commune au travail du corps : l'étude des expériences de formation de l'acteur au regard de la théorie de l'activité selon des professeurs de voix, d'interprétation et de mouvement. [thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada]. <https://ruor.uottawa.ca/items/3b3630da-f34d-4e2f-996a-c8c02a3157be>
- Skrefsrud, T. (2017). Les difficultés du dialogue interculturel. *Revue Lumen Vitae*, LXXII (3), 309–324. <https://www.cairn.info/revue-lumen-vitae-2017-3-page-309.htm>
- Stainback, W. et Stainback, S.B. (1990). *Support networking for inclusive schools*. Paul H. Brookes.
- Statistique Canada. (2022). *Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.pdf?st=ZG5OMRUV>
- Steinbach, M. et N. Grenier, (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves issus de l'immigration. *McGill Journal of Education*, 48(1), 183–202. <https://doi.org/10.7202/1018408ar>
- Strauss, A.L. et Corbin, J.M. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg Academic Press.
- Théberge, M. (soumis). *Construction identitaire d'étudiants en formation enseignante*. Association Internationale de Pédagogie Universitaires (AIPU).
- Thomazet, S. (2006). De l'intégration à l'inclusion. Une nouvelle étape dans l'ouverture de l'école aux différences. *Le français aujourd'hui*, 152(1), 19–27. <https://doi.org/10.3917/lfa.152.0019>

- Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123–139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>
- Tieso, C. L. (2003). Ability grouping is not just tracking anymore. *Roeper Review*, 26(1), 29–37. <https://doi.org/10.1080/02783190309554236>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière McGraw-Hill.
- UNESCO. (2008). *L'Éducation pour l'inclusion: la voie de l'avenir*. Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation. 48<sup>e</sup> session, 25–28 novembre 2008.
- UNESCO. (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_fre)
- UNESCO. (2020). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation : Inclusion et éducation – tous sans exception*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374904>
- UNESCO. (2022). *Feuille de route de l'UNESCO contre le racisme et la discrimination*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380821\\_fre](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380821_fre)
- Valeo, A. (2008). Inclusive education support systems: Teachers and administrators views. *International Journal of Special Education*, 23(2), 7–21.
- Van der Maren, J.-M. (2010). La maquette d'un entretien. Son importance dans le bon déroulement de l'entretien et dans la collecte de données de qualité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 129–139. <https://doi.org/10.7202/1085136a>
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F., et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291–311. <https://doi.org/10.7202/019682ar>
- Vermesch, P. (2003). *L'entretien d'explicitation*. Issy-Les-Moulineaux, ESF.
- Vienneau, R. (2010). Les effets de l'inclusion scolaire : une recension des écrits (2000 à 2009). Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (p. 237–264). Presses de l'Université du Québec.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and Society*. Harvard University Press.
- Witzel, A. et Reiter, H. (2012). *The Problem-Centered Interview*. Sage.
- Zeitler, A. et Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience : entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107–118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1885>
- Zeitler, A., Guérin, J. et Barbier, J.-M. (2012). La construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 9–14. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1806>

Zinchenko, V. P. (1985). Vygotsky's ideas about units for the analysis of mind. Dans J. V. Wertsch (dir.), *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives* (p. 94–118). Cambridge University Press.

**ANNEXE A: Autorisation de reproduire la Figure III : Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5)**

Sophie Goyer <sophie.goyer@umontreal.ca>  
Pierre Ezer Pélissier  
Mariette Théberge

Attention : courriel externe | external email

Bonjour,

Il est tout à fait possible d'utiliser cette figure si vous indiquez clairement la source et que la référence complète de l'article apparaît dans votre bibliographie.

Bien cordialement.

Sophie Goyer  
Coordonnatrice de la gestion scientifique de la recherche  
CRIFPE- Centre de Recherche Interuniversitaire sur la  
Formation et la Profession Enseignante  
<http://crifpe.ca>  
Conseillère principale de recherche – Sociétés  
Université de Montréal

**ANNEXE B: Autorisation de reproduire la Figure IV : Coalescing cycles of expansive learning as a fourth-generation unit of analysis in the homelessness study (Engeström et Sannino, 2021, p. 15)**

Engeström, Yrjö H M <yrjo.engestrom@helsinki.fi>  
Pierre Ezer Pélissier  
annalisa.sannino@tuni.fi;Mariette Théberge

Attention : courriel externe | external email

Dear Pierre, you have our permission, as requested in your message below. We wish you success with your work. If possible, please let us know when your thesis is available so that we can read it and, with your permission, distribute it among activity-theoretically oriented researchers worldwide through our CRADLE-News mailing list.

With best regards,

Yrjö Engeström and Annalisa Sannino

## ANNEXE C: Certificat d'approbation éthique

12/04/2023

**Université d'Ottawa**

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

**University of Ottawa**

Office of Research Ethics and Integrity

### CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE | CERTIFICATE OF ETHICS APPROVAL

<b>Numéro du dossier / Ethics File Number</b>	S-05-22-8066
<b>Titre du projet / Project Title</b>	Les pratiques enseignantes dans le contexte d'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française de l'Ontario
<b>Type de projet / Project Type</b>	Thèse de doctorat / Doctoral thesis
<b>Statut du projet / Project Status</b>	Renouvelé / Renewed
<b>Date d'approbation (jj/mm/aaaa) / Approval Date (dd/mm/yyyy)</b>	30/05/2022
<b>Date d'expiration (jj/mm/aaaa) / Expiry Date (dd/mm/yyyy)</b>	29/05/2024

#### Équipe de recherche / Research Team

<b>Chercheur / Researcher</b>	<b>Affiliation</b>	<b>Role</b>
Pierre PÉLISSIER	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Chercheur Principal / Principal Investigator
Mariette THÉBERGE	Faculté d'éducation / Faculty of Education	Superviseur / Supervisor

#### Conditions spéciales ou commentaires / Special conditions or comments

550, rue Cumberland, pièce 154 Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada  
550 Cumberland Street, Room 154 Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada

613-562-5387 • 613-562-5338 • [ethique@uOttawa.ca](mailto:ethique@uOttawa.ca) / [ethics@uOttawa.ca](mailto:ethics@uOttawa.ca)  
[www.recherche.uottawa.ca/deontologie](http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie) | [www.recherche.uottawa.ca/ethics](http://www.recherche.uottawa.ca/ethics)

## ANNEXE D : Affiche de recrutement des enseignants



Université d'Ottawa | University of Ottawa  
Faculté d'éducation | Faculty of Education  
145, Jean Jacques Lussier  
Ottawa ON K1N 6N5

### Titre du projet :

Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario

**En tant qu'enseignante/enseignant**, vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche doctoral, mené par Pierre Ezer Pélissier et supervisé par Mariette Théberge avec la collaboration de Raymond Leblanc, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

### Objectif de l'étude :

Comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves.

### Votre participation consistera à :

- Accorder une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 75 minutes sur Zoom ou une autre plateforme électronique, à un moment opportun et dans un lieu propice à un enregistrement audio ;
  - Relire le contenu de la transcription ou de la synthèse de cette entrevue afin de vérifier les informations qu'elle contient et, le cas échéant, enlever celles que vous ne voulez pas divulguer ;
  - Vérifier la formulation d'une ou des citations en provenance de votre entrevue qui sont sujettes à diffusion.
- Si vous êtes intéressé.es à participer, nous vous fournirons les questions à l'avance.

**Contribution** : Ce projet permettra de mettre en perspective les différentes politiques qui ont été conçues au cours des dernières décennies en Ontario français, tout en me donnant l'opportunité de partager mes expériences à ce sujet. Il donnera aussi l'occasion de réfléchir aux enjeux de leur implantation dans le contexte d'écoles francophones de l'Ontario, ce qui contribuera à la réflexion collective qui a cours actuellement au sujet de l'inclusion d'élèves issus de l'immigration dans ce contexte.

**La confidentialité** des informations recueillies est une condition de la recherche et votre participation est volontaire. C'est pourquoi le chercheur principal, Pierre Ezer Pélissier ainsi que sa superviseure de thèse de doctorat, Mariette Théberge seront les seuls à avoir accès aux données.

**Le respect de l'anonymat** sera favorisé par l'utilisation d'un pseudonyme. Aucun conseil scolaire et aucune école ne seront identifiés. Cependant, le milieu scolaire francophone en Ontario est restreint et il se peut que certains lecteurs reconnaissent des stratégies que vous utilisez en classe et établissent un lien avec votre identité.

### Contact :

N'hésitez pas à nous contacter directement en nous envoyant un courriel soit à  
Pierre Pélissier  
ou Mariette Théberge

### Éthique :

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez également vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca)

## ANNEXE E : Affiche de recrutement des acteurs scolaires responsables de programmes



Université d'Ottawa | University of Ottawa  
Faculté d'éducation | Faculty of Education  
145, Jean Jacques Lussier  
Ottawa ON K1N 6N5

### Titre du projet :

Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario

**En tant qu'acteur scolaire responsable de programmes**, vous êtes invité(e) à participer à ce projet de recherche doctoral, mené par Pierre Ezer Pélissier et supervisé par Mariette Théberge avec la collaboration de Raymond Leblanc, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

### Objectif de l'étude :

Comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves.

### Votre participation consistera à :

- Accorder une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 75 minutes sur Zoom ou une autre plateforme électronique, à un moment opportun et dans un lieu propice à un enregistrement audio ;
  - Relire le contenu de la transcription ou de la synthèse de cette entrevue afin de vérifier les informations qu'elle contient et, le cas échéant, enlever celles que vous ne voulez pas divulguer ;
  - Vérifier la formulation d'une ou des citations en provenance de votre entrevue qui sont sujettes à diffusion.
- Si vous êtes intéressé.es à participer, nous vous fournirons les questions à l'avance.

**Contribution** : Ce projet permettra de mettre en perspective les différentes politiques qui ont été conçues au cours des dernières décennies en Ontario français, tout en me donnant l'opportunité de partager mes expériences à ce sujet. Il donnera aussi l'occasion de réfléchir aux enjeux de leur implantation dans le contexte d'écoles francophones de l'Ontario, ce qui contribuera à la réflexion collective qui a cours actuellement au sujet de l'inclusion d'élèves issus de l'immigration dans ce contexte.

**La confidentialité** des informations recueillies est une condition de la recherche et votre participation est volontaire. C'est pourquoi le chercheur principal, Pierre Ezer Pélissier ainsi que sa superviseure de thèse de doctorat, Mariette Théberge seront les seuls à avoir accès aux données.

**Le respect de l'anonymat** sera favorisé par l'utilisation d'un pseudonyme. Aucun conseil scolaire et aucune école ne seront identifiés. Cependant, le milieu scolaire francophone en Ontario est restreint et il se peut que certains lecteurs reconnaissent des stratégies que vous utilisez en classe et établissent un lien avec votre identité.

### Contact :

N'hésitez pas à nous contacter directement en nous envoyant un courriel soit à  
Pierre Pélissier  
ou Mariette Théberge

### Éthique :

Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez également vous adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca)

## ANNEXE F : Formulaire de consentement



Université d'Ottawa | University of Ottawa  
Faculté d'éducation | Faculty of Education  
145, Jean Jacques Lussier  
Ottawa ON K1N 6N5

**Titre du projet :** *Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario*

**Pierre Ezer Pélissier**  
Étudiant au doctorat  
Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

**Mariette Théberge**  
Professeure  
Faculté d'éducation  
Université d'Ottawa

**Invitation à participer :** Je suis invité(e) à participer au projet susmentionné qui est mené par Pierre Ezer Pélissier dans le cadre d'une thèse de doctorat, sous la supervision de la professeure Mariette Théberge.

**Objectif de l'étude :** Cette recherche vise à comprendre les pratiques éducatives mises en œuvre auprès d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario et les enjeux qui sont relatifs à ces pratiques et à ces élèves.

**Participation :** Dans le cadre de cette étude, ma participation consistera essentiellement à :

- Accorder sur Zoom ou une autre plateforme électronique une entrevue individuelle d'une durée de 60 à 75 minutes, à un moment que je juge opportun et dans le lieu de mon choix qui convient à l'enregistrement audio;
- Relire le contenu de la transcription ou de la synthèse de cette entrevue afin de vérifier les informations qu'elle contient et, le cas échéant, enlever celles que je ne voudrais pas divulguer ;
- Vérifier la formulation d'une ou des citations en provenance de mon entrevue qui sont sujettes à diffusion.

L'entrevue à laquelle je participe sera transcrite textuellement. La transcription ou la synthèse de mon entrevue me sera envoyée par courriel afin de la relire pour m'assurer qu'elle correspond à ce que j'ai dit lors de l'entrevue; et je pourrai enlever les informations que je ne voudrais pas divulguer. Pour assurer que cet envoi soit sécuritaire, un mot de passe me sera envoyé dans un autre courriel, ce qui me permettra d'avoir accès à mon entrevue. Je retournerai par courriel la version révisée de la transcription ou de la synthèse de mon entrevue dans un délai de trois (3) semaines. Des extraits de ces transcriptions pourraient faire partie de la diffusion des résultats. Cependant, les enregistrements comme tels ne seront pas utilisés ou insérés dans des communications ou des démarches de diffusion.

**Contribution :** Ce projet permettra de mettre en perspective les différentes politiques qui ont été conçues au cours des dernières décennies en Ontario français, tout en me donnant l'opportunité de partager mes expériences à ce sujet. Il donnera aussi l'occasion de réfléchir aux enjeux de leur implantation dans le contexte d'écoles francophones de l'Ontario, ce qui contribuera à la réflexion

collective qui a cours actuellement au sujet de l'inclusion d'élèves issus de l'immigration dans ce contexte.

**Risque :** Ma participation à ce projet ne comporte aucun risque.

**Participation volontaire :** Ma participation est volontaire. Aucune rémunération ne sera accordée pour celle-ci. Je suis libre de me retirer du projet en tout temps ou encore de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. Advenant que je désire ne participer qu'à certaines activités ou ne participer que partiellement à une ou plusieurs des activités proposées, les données recueillies pourront tout de même être conservées et utilisées aux fins de cette étude. Si je choisis de me retirer de l'étude, les renseignements personnels me concernant et les données recueillies jusqu'à ce moment seront détruits. Il sera mentionné dans le rapport final qu'un(e) participant(e) s'est retiré(e) de l'étude.

**Confidentialité et anonymat:** La confidentialité des informations recueillies est une condition de la recherche. C'est pourquoi le chercheur principal, Pierre Ezer Pélissier ainsi que sa superviseure de thèse, Mariette Théberge, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa seront les seuls à avoir accès aux données. Celles-ci seront conservées de façon sécuritaire pendant une période de huit (8) ans avant d'être détruites. Les données physiques seront gardées sous clé. Les données électroniques seront sauvegardées à l'aide d'un code d'accès sur l'ordinateur du chercheur principal et de celui de sa superviseure de thèse. L'utilisation d'un pseudonyme favorisera le respect de l'anonymat. Cependant, comme le milieu scolaire francophone en Ontario est restreint, il peut arriver que certains lecteurs puissent avoir des indices qui leur permettent d'établir mon identité. C'est pourquoi, la copie de la transcription ou de la synthèse de mon entrevue me permettra de vérifier les informations qu'elle contient et, le cas échéant, d'enlever celles que je ne voudrais pas divulguer par mesure de confidentialité.

**Contact :** Pour toute information supplémentaire concernant cette étude, je peux communiquer avec Pierre Ezer Pélissier et Mariette Théberge par courriel ou par téléphone. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, je peux m'adresser au Responsable de l'éthique en recherche, Université d'Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 154, (613) 562-5387 ou [ethique@uottawa.ca](mailto:ethique@uottawa.ca)

Si vous souhaitez être mis au courant de la publication des résultats lors du dépôt de la thèse, veuillez inscrire votre intérêt sur ce formulaire en cochant la case suivante :

J'aimerais être informé de la publication des résultats lors du dépôt de la thèse.

**J'accepte de participer à cette étude menée par Pierre Ezer Pélissier, dans le cadre d'une thèse de doctorat, sous la supervision de la professeure Mariette Théberge. Je peux donner mon consentement de façon verbale par le biais de l'enregistrement audio effectué lors de l'entrevue ou de façon écrite en signant ce formulaire et en le faisant parvenir par courriel. Je conserve une copie de ce document dans mes dossiers.**

Nom : \_\_\_\_\_ (inscrire le nom en caractère d'imprimerie)

Signature du participant : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Signature du chercheur : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

## ANNEXE G : Guide d'entrevue pour les enseignantes et enseignants



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation | Faculty of Education

145, Jean Jacques Lussier

Ottawa ON K1N 6N5

**Titre du projet :** Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario

### Guide d'entrevue des enseignantes et des enseignants

Vérification du consentement à partir du formulaire. Les questions qui suivent ne seront pas toutes posées au cours de l'entrevue, car certaines d'entre elles ont des formulations similaires.

#### Partie 1. Expérience de l'enseignante ou de l'enseignant :

Combien cela fait-il de temps que vous enseignez dans ce contexte ou d'autres contextes? À quel niveau avez-vous enseigné et depuis combien de temps enseignez-vous à ce cycle? Qu'est-ce qui vous motive à enseigner à ce niveau? Combien d'élèves y a-t-il dans votre classe chaque année? Parmi ces élèves, combien d'entre eux sont issus de l'immigration (arrivés récemment ou moins récemment)?

#### Partie 2.

**Accueil :** Décrivez-nous la manière dont vous accueillez les élèves en début d'année? Si des élèves arrivent en cours d'année, quelles sont les activités ou les stratégies que vous mettez en place pour les accueillir et favoriser leur inclusion dans le groupe? Vous est-il déjà arrivé d'avoir un élève récemment immigré dans votre classe et, si c'est le cas, de quelle manière avez-vous procédé pour qu'il ou elle se sente accueilli.e par vous et les autres élèves de votre classe?

#### Partie 3.

**Besoins, appui et accompagnement :** Comment procédez-vous pour mieux connaître les intérêts de chaque élève ou enseignante/enseignant et ses besoins d'appui de votre part? Si vous identifiez qu'un élève a des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français, quelles sont les activités ou stratégies que vous mettez en place pour qu'il ou elle développe un sens d'appartenance au groupe? Selon votre expérience, quels sont les besoins particuliers d'élèves récemment immigrés? Racontez-nous une expérience avec un élève issu de l'immigration qui vous a touché ou apporté de la satisfaction comme enseignante/enseignant? Selon vous, quels sont les plus grands enjeux à relever dans l'inclusion d'élèves issus de l'immigration?

#### Partie 4.

**Relation avec les parents et appui du contexte scolaire :** De quelle manière entrez-vous en contact avec les parents? Pouvez-vous donner un exemple d'appui que vous recevez de la part des collègues de votre contexte scolaire dans vos démarches d'offrir un appui pour favoriser l'inclusion d'élèves issus de l'immigration dans votre classe? Selon-vous, comme perspectives d'avenir, quelles seraient les manières dont on pourrait favoriser davantage l'inclusion d'élèves issus de l'immigration au cycle dans lequel vous enseignez dans votre contexte scolaire? Aimerez-vous ajouter quelque chose qui a trait à vos pratiques éducatives ou avez-vous des questions?

#### Partie 5

Remerciements et rappel que la transcription ou la synthèse de cette entrevue sera acheminée au participant par courriel sécurisé afin de la relire et, le cas échéant, d'apporter des modifications, ce qui est en lien avec le critère scientifique de crédibilité de la recherche.

## ANNEXE H : Guide d'entrevue pour des acteurs scolaires responsables de programmes



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation | Faculty of Education

145, Jean Jacques Lussier

Ottawa ON K1N 6N5

**Titre du projet :** Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario

### Guide d'entrevue des acteurs scolaires responsables de programmes

Vérification du consentement à partir du formulaire. Les questions qui suivent ne seront pas toutes posées au cours de l'entrevue, car certaines d'entre elles ont des formulations similaires.

#### Partie 1. Expériences en enseignement et en tant que responsable de programmes :

Combien cela fait-il de temps que vous enseignez et/ou que vous êtes responsable de programmes dans ce contexte ou d'autres contextes? À quel niveau avez-vous enseigné et depuis combien de temps êtes-vous responsable de programmes? Qu'est-ce qui vous motive à occuper ces fonctions? Quelles sont les tâches que vous devez accomplir dans ces fonctions (ex. auprès de combien d'écoles, d'enseignants, d'élèves issus de l'immigration)? Parmi ces élèves, combien d'entre eux sont issus de l'immigration (arrivés récemment ou moins récemment)?

#### Partie 2.

**Accueil :** Décrivez-nous la manière dont vous interagissez auprès d'élèves issus de l'immigration ou d'enseignantes/enseignants qui reçoivent ces élèves dans leur classe, les activités ou les stratégies que vous suggérez ou mettez en place pour les accueillir et favoriser leur inclusion dans le groupe et le contexte scolaire? De quelle manière procédez-vous ou conseillez-vous de procéder pour qu'il ou elle se sente accueilli.e par vous et les autres élèves de sa classe?

#### Partie 3.

**Besoins, appui et accompagnement :** Comment procédez-vous pour mieux connaître les intérêts de chaque élève ou enseignante/enseignant et ses besoins d'appui de votre part? Si vous identifiez qu'un élève a des difficultés à comprendre et à s'exprimer en français, quelles sont les activités ou stratégies que vous mettez en place pour qu'il ou elle développe un sens d'appartenance au groupe? Selon votre expérience, quels sont les besoins particuliers d'élèves récemment immigrés? Racontez-nous une expérience avec un élève issu de l'immigration qui vous a touché ou apporté de la satisfaction comme responsable de programmes? Selon vous, quels sont les plus grands enjeux à relever dans l'inclusion d'élèves issus de l'immigration?

#### Partie 4.

**Relation avec les parents et appui du contexte scolaire :** De quelle manière entretenez-vous en contact avec les parents? Pouvez-vous donner un exemple d'appui que vous recevez de la part des collègues de votre contexte scolaire dans vos démarches et la volonté d'offrir un appui pour favoriser l'inclusion d'élèves issus de l'immigration dans votre contexte scolaire? Selon-vous, comme perspectives d'avenir, quelles seraient les manières dont on pourrait encore plus favoriser l'inclusion d'enfants issus de l'immigration dans votre contexte scolaire? Aimerez-vous ajouter quelque chose qui a trait aux pratiques éducatives ou avez-vous des questions?

#### Partie 5

Remerciements et rappel que la transcription ou la synthèse de cette entrevue sera acheminée au participant par courriel sécurisé afin de la relire et, le cas échéant, d'apporter des modifications, ce qui est en lien avec le critère scientifique de crédibilité de la recherche.