

**EXPLORER LE SENTIMENT D'APPARTENANCE À LA CULTURE FRANCO-
ONTARIENNE CHEZ DES ÉLÈVES IMMIGRANTS FRÉQUENTANT LES ÉCOLES
FRANCOPHONES**

MAUDE GOUPIL

Thèse soumise à l'Université d'Ottawa
dans le cadre des exigences du programme
Maîtrise ès arts (M.A.) Éducation

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Cette thèse intitulée :

Explorer le sentiment d'appartenance à la culture franco-ontarienne chez des élèves
immigrants fréquentant les écoles francophones

Présentée par
Maude Goupil

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Carole Fleuret, directrice de recherche

Éliane Dulude, membre du jury

Francis Bangou, membre du jury

@Goupil, 2025

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	V
LISTE DES FIGURES	VI
LÉGENDE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	VII
RÉSUMÉ	VIII
SUMMARY	IX
REMERCIEMENTS	X
 PROBLÉMATIQUE	 1
1. L’immigration au Canada	2
1.1 La diversité ethnolinguistique	2
Contexte spécifique : le contexte sociolinguistique en Ontario	4
1.2 Les écoles francophones en contexte minoritaire	5
1.3 Les familles immigrantes et le milieu scolaire	6
1.4 Les programmes d’aide en français	7
Question de recherche	8
 CADRE CONCEPTUEL	 9
2. L’éducation inclusive et l’équité	10
3. Les documents de référence en éducation francophone minoritaire	14
3.1 La Politique d’aménagement linguistique de l’Ontario pour l’éducation en langue française (MEO, 2004)	18
3.2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)	27
4. Les facteurs de protection dans une perspective écosystémique	32
5. L’approche interculturelle et le vivre-ensemble	46
6. L’acculturation	48
7. La construction identitaire	49
7.1 Le concept d’identité	49
7.2 Le capital culturel	52
7.3 Le sentiment d’appartenance	54
8. Synthèse	59
Les questions spécifiques de la recherche	60
 MÉTHODOLOGIE	 61
9. Les participants	62
9.1 Le profil des élèves	63
10. Les instruments et les procédures de passation	64
10.1 Le questionnaire	64
10.2 Le groupe de discussion	66
11. La compilation et l’analyse des données	67
 RÉSULTATS ET DISCUSSION	 70
Sous-question 1 : La singularité des élèves au sein de l’école	71

Sous-question 2 : Le lien entretenu par les élèves immigrants entre leurs habitus familial et culturel et la culture de la langue de scolarisation	77
Sous-question 3 : L'inclusion des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant	87
Sous-question 4 : Le caractère unique des élèves immigrants comme ressource éducative	93
La synthèse	96
CONCLUSION	98
Les limites de la recherche	99
Les retombées de la recherche	101
Les recommandations	101
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	105
ANNEXE A – LA SÉLECTION DES INDICATEURS ET DES QUESTIONS	113
ANNEXE B – LE QUESTIONNAIRE	118
ANNEXE C – LE GUIDE POUR LE GROUPE DE DISCUSSION	122
ANNEXE D – LES CONCEPTS ET LES QUESTIONS GROUPÉS SELON LES SOUS-QUESTIONS	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 – Tableau modifié des stratégies visées et les axes d'intervention de la politique d'aménagement linguistique (MEO, 2004)

Tableau 2 – Tableau modifié des facteurs de protection inspirés de Terrisse et al. (2004; 2010)

Tableau 3 – Tableau modifié du cadre pour l'inclusion adapté de Shore et al. (2011)

Tableau 4 – Profil sociodémographique des participants

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – La diversité en éducation (Prud’Homme et al., 2011)

Figure 2 – Modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) inspiré de l’illustration de Härkönen (2007)

Figure 3 – Modèle écosystémique de l’enfant-immigrant en milieu éducatif francophone minoritaire en Ontario

Figure 4 – Adaptation du schéma des expériences pivots de Bibeau et al. (1992) en fonction des chances d’inclusion des élèves réfugiés (Thibault, 2012)

LÉGENDE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACELF	Association canadienne d'éducation de langue française
ALF	Actualisation linguistique en français
CECCE	Conseil des écoles catholiques du Centre-Est
CEPEO	Conseil des écoles publiques de l'est de l'Ontario
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite du Québec
ÉFC	École-famille-communauté
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion
PAL	Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française
PANA	Programme d'appui aux nouveaux arrivants
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

RÉSUMÉ

L'immigration contribue significativement à la croissance démographique et à la diversité culturelle du Canada. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario, pour soutenir les élèves immigrants dans les écoles francophones, propose des programmes de francisation. Toutefois, on remarque que les politiques valorisant la francophonie visent surtout la culture franco-ontarienne. Cette thèse, *via* l'approche écosystémique de Bronfenbrenner et la collaboration école-famille-communauté, cherche s'il est possible pour les élèves immigrants et leur famille fréquentant ces écoles de développer un sentiment d'appartenance à la culture franco-ontarienne. Réalisée dans une école primaire d'Ottawa, notre recherche qualitative à posture descriptive a utilisé un échantillon (n=6) aléatoire d'élèves de la 4^e à la 6^e année pour remplir un questionnaire autoadministré en ligne et participer à un groupe de discussion semi-dirigé. Nos résultats suggèrent que les élèves développent un sentiment d'appartenance, mais il faut valoriser leur bagage culturel, inclure les parents à l'école, et collaborer avec les associations communautaires.

SUMMARY

Immigration contributes significantly to Canada's demographic growth and cultural diversity. To support immigrant students in Francophone schools, the Ontario Ministry of Education offers francization programs. However, we note that policies promoting the Francophonie are mainly aimed at Franco-Ontarian culture. This thesis, using Bronfenbrenner's ecosystemic approach and school-family-community collaboration, investigates whether it is possible for immigrant students and their families attending these schools to develop a sense of belonging to Franco-Ontarian culture. Conducted in an Ottawa elementary school, our qualitative, descriptive research used a random sample (n=6) of students in grades 4 to 6 to complete an online self-administered questionnaire and participate in a semi-structured focus group. Our results suggest that students do develop a sense of belonging, but there is a need to value their cultural background, include parents in the school, and collaborate with community associations.

REMERCIEMENTS

Je veux d'abord remercier ma directrice de thèse, Carole Fleuret, qui, dès mon entrée à la maîtrise, m'a transmis son intérêt pour les langues secondes et l'éducation des élèves immigrants dans nos écoles francophones de l'Ontario. Elle m'a guidée vers la recherche en soutenant qu'elle voyait quelque chose en moi et elle a su me guider dans mes grands questionnements et dans mes ambitions de recherche. Elle m'a permis de développer des compétences de rigueur et de développer ma résilience envers les processus complexes de la recherche. Carole, merci d'avoir cru en moi et en mon projet.

Je veux aussi remercier Francis Bangou qui m'a accueillie dans ses propres équipes de recherche, ce qui m'a grandement guidée dans l'exécution de mon propre projet de thèse. Je le remercie aussi de faire partie de mon comité avec Eliane Dulude. Merci à vous deux pour vos conseils et votre appui lors de cette étape importante de mon parcours universitaire et de ma vie.

Je veux finalement remercier ma famille et mes amis qui m'ont encouragée et regardée, de près ou de loin, progresser dans ma recherche. Merci de m'avoir suivie dans mes ambitions à travers les années. Je veux aussi remercier mes collègues enseignants qui m'ont poussée à suivre mon instinct et à aller à la maîtrise pour soutenir l'amélioration des conditions de travail des enseignants et des conditions d'apprentissage des élèves en Ontario français. Votre soutien a été capital pour moi.

PROBLÉMATIQUE

1. L'immigration au Canada

Le Canada est une force économique mondiale soutenue par les nouveaux arrivants (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2024). En fait, la société diversifiée et prospère dans laquelle nous vivons est le fruit de la contribution socioéconomique et politique des communautés issues de l'immigration (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2024; Ng et Bloemraad, 2015). Entre 2016 et 2021, 1,3 million d'immigrants se sont établis au Canada (Statistique Canada, 2022c). De plus, 405 999 résidents permanents ont intégré le Canada en 2021, soit « le plus grand nombre d'immigrants en une seule année de son histoire » (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2024). Par la présence accrue de son immigration, il est parmi les pays du G7 qui possède le taux de croissance démographique le plus élevé (Statistique Canada, 2022c). En fait, l'immigration au Canada constitue 90% de l'augmentation de la population canadienne active en 2022 et 75% de la croissance démographique (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2024). De plus, 23%, soit près du quart de la population, est immigrante et, d'ici 2041, les données estiment que cela augmentera entre 29,1% et 34% (Statistique Canada, 2022c).

1.1 La diversité ethnolinguistique

Avec ces vagues consistantes et croissantes d'immigration, la diversité fait alors partie de l'identité canadienne. En 2021, la majorité des immigrants récents admis au Canada sont nés en Asie, à 62% (Statistique Canada, 2022c). La plus grande proportion d'immigrants asiatiques est originaire de l'Inde, avec 18,6%, puis des Philippines, avec 11,4%, et de la Chine, avec 8,9% (Statistique Canada, 2022c). Plus spécifiquement sur le plan linguistique, 450 langues sont parlées sur le territoire canadien (Statistique Canada, 2022b). Parmi celles-ci, 58,4% de la population parlent anglais, 20,9% parlent français et 24,2% parlent une langue autre (Statistique Canada, 2022a). Dans les langues non officielles les plus parlées se retrouvent l'arabe avec 10,3% et le tagalog avec 8,4% (Statistique Canada, 2022c). Le gouvernement canadien insiste sur le fait que « le Canada a toujours aidé les personnes à venir ici afin d'obtenir de meilleures perspectives économiques, la possibilité d'être réunies avec des membres de leurs familles ou la protection du pays » (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2024, section Approche du Canada à l'égard de l'immigration). Comme souligné par Adam (2007), le Canada reconnaît et célèbre le pluralisme par l'intégration des immigrants¹ dans une vision multiculturaliste (Berry, 2013).

¹ Le masculin est utilisé dans sa forme épiciène, c'est-à-dire un genre neutre.

La première politique sur le multiculturalisme a été instaurée par Pierre Trudeau il y a un peu plus de 50 ans, en 1971 : *Multiculturalisme dans un cadre bilingue* (Esses et al., 1996; Ghosh, 2011). À cette époque, le Canada devient le premier pays à édicter une politique de ce genre qui vise à unir davantage les Canadiens anglophones et francophones, ainsi que les nouveaux arrivants francophones arrivant d'ailleurs que de l'Europe (May, 2022; Esses et al., 1996; Winter, 2011, cité dans Ng et Bloemraad, 2015). Une décennie plus tard, la *Charte canadienne des droits et libertés* est mise en place en 1982. Elle garantit la protection des droits de tous individus, dont le droit à l'égalité et le statut en quelque sorte que personne ne devrait être discriminé à cause de son identité ou de ses traits personnels (Gouvernement du Canada, 1982). Ensuite, elle est suivie de la *Loi sur le multiculturalisme canadien* en 1988, ayant comme but de protéger les droits linguistiques et culturels pour lutter contre la discrimination (May, 2022). Cette loi rappelle que tous les citoyens « ont droit à la même protection [et] que chacun a la liberté de conscience, de religion, de pensée, de croyance, d'opinion, d'expression, de réunion pacifique et d'association [tout en reconnaissant] l'importance de maintenir et de valoriser le patrimoine multiculturel des Canadiens » (Gouvernement du Canada, 2014, section Préambule). Donc, celle-ci réitère, en référence à la *Charte* (2023), l'importance de valoriser les singularités de tous, mais aussi de conserver le patrimoine culturel canadien. Le premier point dans la déclaration de la *Loi* soutient « que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait » (ibid., section Déclaration). De plus, elle rappelle que les deux langues officielles du Canada, soit l'anglais puis le français, ne peuvent pas entraver les droits et les privilèges d'autres langues (Gouvernement du Canada, 1988). Cela renvoie au fait qu'une culture, donc une langue, ne doit pas prévaloir sur une autre ou être valorisée plus qu'une autre.

En somme, le multiculturalisme est censé être une arme contre l'assimilation et la ségrégation des groupes minoritaires (Berry, 2013). Toutefois, même si le multiculturalisme vise à reconnaître les identités « plurielles », sa finalité demeure le développement de « l'identité canadienne » prônée dans le cadre de la politique multiculturelle (Ng et Bloemraad, 2015). En d'autres mots, le multiculturalisme doit permettre aux groupes ethnoculturels de contribuer à la société canadienne, tout en respectant et en s'appropriant les deux ou l'une des langues officielles, soit l'anglais et le français (Ghosh, 2011). Par rapport au français, Patrimoine canadien et le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC) se sont concertés pour former le *Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles*

de langue française (2011). Ce cadre explique ce qu'est l'éducation en français et insiste, dans une synthèse sur les fondements, l'approche culturelle de l'enseignement et les interventions, quant à l'importance de conscientiser les élèves par rapport aux éléments bénéfiques que leur apporte la culture francophone pour forger leur construction identitaire en tant que Canadien (Patrimoine canadien et CMEC, 2011). Le cadre réitère que « pour se distinguer des autres lieux de culture, l'école doit se penser comme un foyer de discussions, d'examen critique et d'intégration de la culture ambiante » (ibid., p. 2). Cette brève présentation des politiques fédérales vise simplement à souligner la toile de fond qui donne le ton à chacune des provinces dans leur gestion de la diversité ethnolinguistique et du fait français, notamment au sein de ses établissements scolaires à travers l'édification des politiques retenues. Regardons maintenant le contexte ontarien, celui que nous avons retenu pour notre projet.

Contexte spécifique : le contexte sociolinguistique en Ontario

L'Ontario, province la plus peuplée du Canada, possède un contexte sociolinguistique et historique particulier (Statistique Canada, 2024). La majorité de la population est anglophone, alors qu'une minorité communique, en ordre respectif, en langues immigrantes, en français ou en langues autochtones (Statistique Canada, 2022a). Une inquiétude de la population franco-ontarienne, présente depuis plus de 400 ans, se ressent quant à sa position de minorité en tant que locutrice francophone au Canada (Boissonneault, 2018; Hien et Reguigui, 2018).

Historiquement parlant, les francophones de l'Ontario, auparavant nommé le Haut-Canada, se battaient déjà pour leur statut linguistique particulier pour ne pas se faire assimiler à la langue anglaise (Lapointe, 1995). En effet, l'éducation francophone en Ontario est un combat constant pour les Franco-ontariens, notamment après l'imposition du Règlement XVII² en 1913. De ce fait, l'identité franco-ontarienne a émergé dans un contexte de survie linguistique qui a engendré auprès de cette population un sentiment d'impuissance et la perception d'être discriminé selon leur différence identitaire et linguistique (Lapointe, 1995). Encore aujourd'hui, les francophones en Ontario ne représentent que 4,7% de la population (Gouvernement de l'Ontario, 2024). De ce fait, la langue française est au cœur du construit identitaire des Franco-ontariens, toujours en quête de la reconnaissance sociale de la

² Le Règlement XVII révoquait le droit à l'éducation en français et obligeait l'éducation en Ontario à n'être donnée qu'en anglais. La communauté francophone s'y est opposée de toute force ce qui a créé un front défensif et solidaire chez les Franco-ontariens envers la présence anglophone (Lapointe, 1995; Hien et Reguigui, 2018).

francophonie et de la valeur qu'elle apporte culturellement et socialement en Ontario (Heller, 1994, cité dans Boissonneault, 2018). Ce bref retour à l'histoire souligne la complexité du contexte linguistique ontarien par rapport aux locuteurs d'autres langues.

1.2 Les écoles francophones en contexte minoritaire

La création uniformisée de conseils scolaires francophones à travers le pays a pris place en 1988 (Hien et Reguigui, 2018). Toutefois, la conservation du français en contexte minoritaire n'a pas été pour autant chose facile. En 1990, la Cour suprême du Canada soutient le jugement Mahé en référence à l'article 23³ de la *Charte canadienne des droits et libertés* (2023) sur le droit à l'éducation en français et force la création d'un conseil de la langue française dans chaque province (Allaire, 2015; Bélanger et al., 2020). Cela redonne au groupe linguistique minoritaire « leurs droits de gestion et de contrôle » (Bélanger et Dulude, 2020, p. 1) en éducation. Puis, l'arrêt Arsenault-Cameron en 2000 permet d'arrêter les refus de construction d'écoles francophones par les gouvernements provinciaux visant la pérennité et l'égalité du français face à la langue majoritaire (ibid.).

Aujourd'hui, nous retrouvons 72 conseils scolaires, dont 60 sont anglophones et 12 sont francophones, ce qui représente un total de 4 835 écoles, dont plus de 480 sont de langue française⁴ (Centre Franco, 2023; ministère de l'Éducation de l'Ontario [MEO], 2022a; 2022b). Le système d'éducation franco-ontarien est inévitablement teinté des tensions linguistiques historiques entre les francophones et les anglophones de la province (Bataille et al., 1998, cités dans Aghasi-Sorkhabi, 2010; Lévesque et al., 2015). Dans cet ordre d'idées, certaines politiques scolaires et certaines compétences à développer chez les élèves sont conçues pour protéger le français à l'école.

³ « 23. (1) Les citoyens canadiens : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue » (Gouvernement du Canada, 2023, section Droits à l'instruction dans la langue de la minorité).

⁴ En Ontario, 1 408 392 élèves fréquentent une école primaire (MEO, 2022a). Parmi ceux-ci, 83 989 vont à l'école francophone (MEO, 2022a). Plus spécifiquement dans l'Est de la province, ce sont le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario (CEPEO) et le Conseil des écoles catholiques du Centre-Est (CECCE) qui mènent les écoles francophones (Centre Franco, 2023). Dans la région de la ville d'Ottawa, il y a 18 écoles élémentaires publiques du CEPEO et 37 écoles élémentaires catholiques du CECCE (CECCE, 2024; CEPEO, 2022).

Tout d'abord, en 1994, le MEO a créé la *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (PAL)⁵ qui a officiellement été publiée en 2004 (Gérin-Lajoie, 2020; MEO, 2004). Celle-ci vise à tenir compte des défis qu'apporte l'éducation en contexte francophone minoritaire en soutenant concrètement la protection de la langue et de la culture franco-ontarienne dans les écoles (Fleuret, 2020). Ensuite, on a vu apparaître en 2007 le premier Commissaire aux services en français de l'Ontario qui s'assure du respect des droits, de l'élaboration, ainsi que de l'application des politiques relatives à l'aménagement linguistique dans toutes les sphères de l'éducation (Hien et Reguigui, 2018). Par conséquent, les familles immigrantes et leurs enfants arrivent dans un environnement culturel et linguistique scolaire francophone qui est alors balisé pour valoriser la francophonie, mais seulement un type de francophonie, ce qui apporte son lot de défis.

1.3 Les familles immigrantes et le milieu scolaire

Au sein même de la communauté francophone minoritaire de l'Ontario s'enracinent des inégalités systémiques en lien, notamment, avec les mécanismes protectionnistes du français (Felouzis et al., 2016; Lévesque et al., 2015). Comme le rappelle Bourbon (1973), la sphère sociale est stratifiée et se reflète sur la communauté scolaire en affectant les individus en son sein, notamment en favorisant la production d'inégalités sociales (Felouzis, 2007; Felouzis et al., 2016). En ce sens, les Franco-ontariens sont déjà doublement minoritaires par rapport aux anglophones de l'Ontario et du Canada à cause de l'anglodominance, d'une part, et, d'autre part l'accès à un nombre de services publics (Lévesque et al., 2015). Pour les familles immigrantes qui s'immergent dans la francophonie ontarienne, cela représente une triple minorité, en étant eux-mêmes minorisés dans le système scolaire francophone (ibid.); l'ironie de la chose étant qu'ils n'ont pas accès au même soutien que les francophones « natifs » même s'ils sont plus nombreux (Gérin-Lajoie, 2020; Statistique Canada, 2022a). Les familles vivent un certain stress à leur arrivée dans leur pays d'accueil, face à un environnement nouveau et culturellement différent (Suárez-Orozco, 2001, cité dans Mc Andrew et al., 2011). Quant aux enfants, ils peuvent avoir un retard scolaire et vivre une transition difficile, car ils se sentent désorientés dans leur nouveau quotidien scolaire (Kanouté et al., 2016). Ils doivent « s'habituer à la routine

⁵ Cette politique comprend cinq axes : « 1) L'apprentissage – appropriation des savoirs et choix de carrière; 2) la construction identitaire – interventions centrées sur l'appropriation de la culture et sur l'affirmation identitaire; 3) le leadership participatif – capacités de l'école à assurer l'intégration d'une perspective d'apprentissage à celle de la construction de l'identité francophone; 4) l'engagement – établissement de partenariats avec les parents et avec la communauté francophone; 5) la vitalité institutionnelle – choix de modèles d'organisation qui répondent aux besoins et aux attentes de la communauté francophone » (Gérin-Lajoie, 2020, p. 170).

scolaire, utiliser du matériel scolaire spécifique, assumer une manière différente de s'habiller, de manger, de rentrer en relation avec les pairs et les adultes, etc. » (Kanouté et al., 2016, p. 148). Selon Papazian-Zohrabian (2013), cela peut directement affecter leur apprentissage et affecter la sphère comportementale de l'élève (associabilité, difficultés de concentration, mutisme) (Kanouté et al., 2016). De surcroît, les élèves immigrants font également face à plusieurs défis d'envergure, tels que l'adaptation aux normes du système scolaire et aux caractéristiques culturelles et langagières de leur nouveau milieu de vie (Kanouté et al., 2016; Kupzyk et al., 2016; Tyrer et al., 2014, cités dans Papazian-Zohrabian et al., 2018). De ce fait, pour faciliter leur transition dans le milieu scolaire franco-ontarien, des programmes d'aide en français sont mis en place.

1.4 Les programmes d'aide en français

Pour accueillir les enfants de ces migrants, le MEO a officialisé deux programmes dans les écoles francophones : le programme d'*Actualisation linguistique en français* (ALF) et le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) (Gérin-Lajoie, 2020; MEO, 2024). Même si les programmes ALF et PANA ont des fonctions différentes, ils se ressemblent et s'assemblent, car ils ont un objectif commun : valoriser la vitalité de la langue et de la culture franco-ontarienne.

Le programme ALF s'adresse à « 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 » (MEO, 2010a, p. 5). De ce fait, il se concentre davantage sur le perfectionnement de la langue française en offrant du soutien et des outils aux élèves dans leur acquisition du français, tout en ayant une vision positive de la francophonie en Ontario. Le PANA, quant à lui, vise « des élèves qui arrivent chaque année de l'étranger, surtout de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique » (MEO, 2010b, p. 5) et qui, souvent, n'ont pas eu un parcours scolaire typique en raison d'une interruption de la scolarité ou d'une éducation moindre (Fleuret et al., 2013). Tel que mentionné par Fleuret et al. (2013), ce programme se veut favoriser leur transition vers le milieu scolaire, social, linguistique et culturel des écoles francophones. Par deux axes distincts, mais cohérents, celui de l'apprentissage et de la construction identitaire, les élèves développent de nouveaux repères dans leur francophonie pour leur faire découvrir la culture francophone d'ici (Fleuret et al., 2013).

Dès lors, il est possible de comprendre que l'environnement éducatif francophone met l'accent sur la culture scolaire francophone ontarienne et amène les élèves immigrants à utiliser de façon exclusive et normative le français tout en développant une culture franco-ontarienne (Sanchez-Mazas et al., 2011). De ce fait, on peut penser que la réussite des élèves est fragilisée dans la mesure où la réponse à leurs besoins spécifiques compte tenu de leur parcours migratoire est occultée (Beacco et al., 2016; Fleuret, 2020; Thibeault et Fleuret, 2017). Pourtant, l'Ontario argue que ces choix éducationnels sont inclusifs.

Question de recherche

En considérant les mécanismes protectionnistes du contexte sociolinguistique retenu, est-il possible, pour les familles et leurs enfants scolarisés dans les écoles francophones, de développer un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne?

CADRE CONCEPTUEL

La salle de classe est le reflet de la mosaïque culturelle qui compose la société (Fleuret et al., 2013; Mc Andrew et al., 2011). La diversité est définie comme étant la « présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société » (MEO, 2009b, p. 4) en ce qui a trait, notamment, à la culture, l'ethnie, la religion et la langue. Cette diversité, dans le milieu éducatif, s'exprime par les traits humains et les préférences de l'apprenant, liés aux expériences qu'il a vécues, et qui sont sollicitées par le contexte de classe et face aux situations auxquelles il est exposé (Prud'Homme, 2007, cité dans Prud'Homme et al., 2011). Pour répondre à la question de recherche mentionnée ci-haut, tout en se référant à ce qu'est actuellement la diversité en salle de classe, il faut comprendre sa pertinence dans le contexte social et éducatif actuel. Pour ce faire, plusieurs concepts centraux se rattachant à la diversité et à l'expérience migratoire doivent être explorés et définis dans la littérature scientifique, soit : l'éducation inclusive et l'équité, ainsi que les documents de référence en éducation francophone minoritaire qui en découlent, l'impact des politiques éducatives sur l'enfant-immigrant, le modèle écologique de Bronfenbrenner et les facteurs de protection dans la perspective écosystémique, l'approche interculturelle et le vivre-ensemble, l'acculturation, la construction identitaire et l'identité, le capital culturel et le sentiment d'appartenance.

2. L'éducation inclusive et l'équité

L'éducation inclusive s'est modifiée à travers le temps. Ses principes fondamentaux se sont modelés aux recherches et aux besoins changeants du milieu éducatif. Tout d'abord, le concept d'inclusion « fait [...] référence à une approche systémique, fondée sur l'équité, la diversité et la justice sociale » (Potvin, 2013, cité dans Djuidje, 2020, p. 8). Son but ultime dans la société actuelle est d'être ouvert à la présence et à la participation de personnes plurielles sur le plan ethnoculturel, tout en acceptant la différence, en respectant les valeurs communautaires et en soutenant des principes d'égalité (Berry, 2013; Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2020; ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion [MIDI], 2015).

Dans sa phase embryonnaire, la pédagogie de l'inclusion a pris place dans les écoles au début des années 1990 en Amérique du Nord et était effectivement une nouvelle branche de l'intégration scolaire (Vienneau, 2002). Celle-ci résultait de l'assemblage de systèmes éducationnels parallèles, soit la classe ordinaire et la classe spéciale, afin que les besoins spécifiques de tous les élèves soient comblés (Vienneau, 2002). La pédagogie inclusive s'arrêtait toutefois à la généralisation des élèves, notamment à l'intégration complète à l'école

régulière des élèves rencontrant des difficultés d'apprentissages et d'adaptation légères (Djuidje, 2020; Potvin, 2013; Vienneau, 2002).

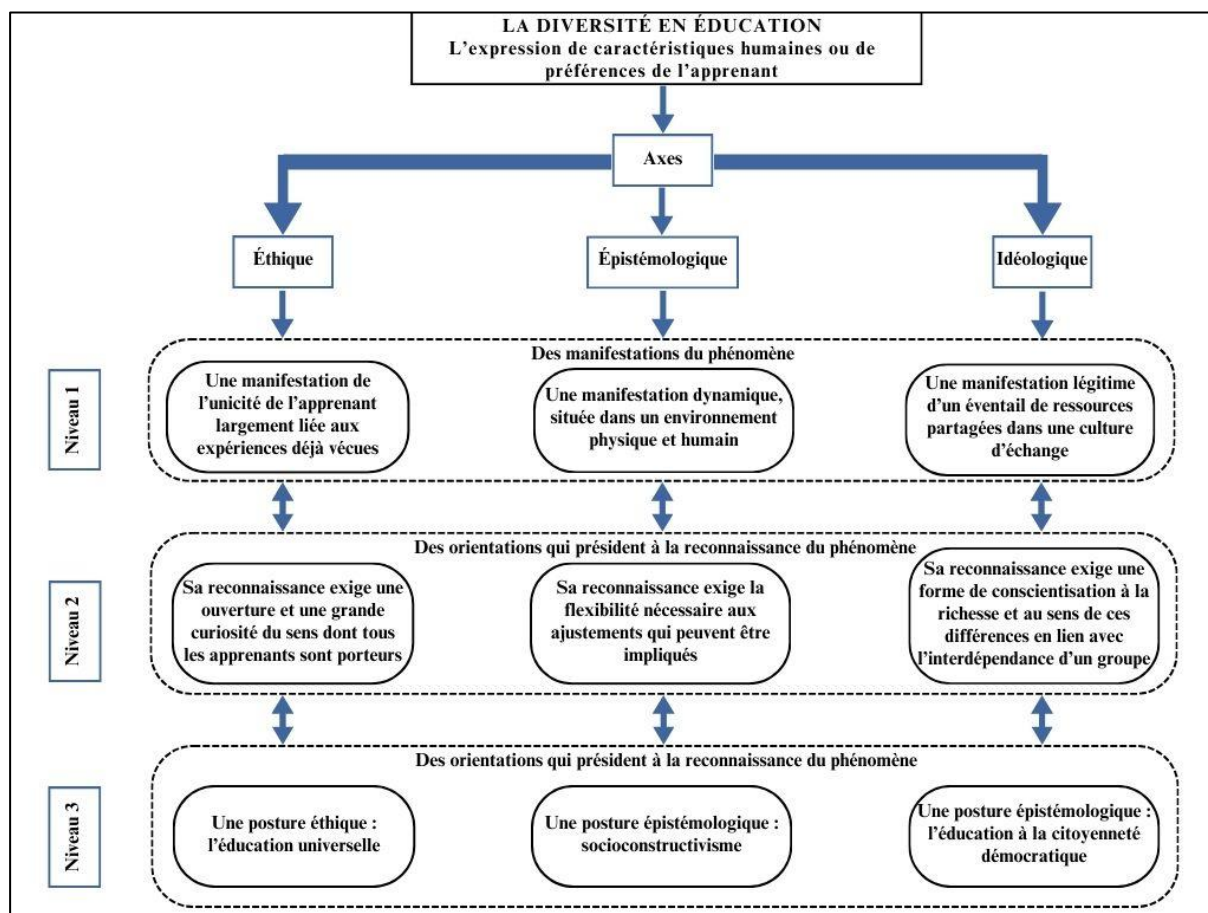
La perspective actuelle se veut être une éducation inclusive qui soutient aussi la réussite scolaire (Prud'Homme et al., 2011). Toutefois, son but est davantage de « lutter contre le racisme, les injustices et l'exclusion sociale, des attitudes et des comportements qui se manifestent chez certains humains lorsqu'ils sont en contact avec la diversité [liée] aux classes sociales, à l'appartenance ethnique, aux religions [sexes, genres et aptitudes] » (Ainscow et Miles, 2008; Booth et Ainscow, 2002; Ducharme, 2007; Slee et Allan, 2005, cités dans Magnan et al., 2021, p. 6). Avoir des classes inclusives signifie que des pratiques pédagogiques sont mises en place pour faire sentir aux élèves que le contexte dans lequel ils apprennent leur appartient également (Magnan et al., 2021). Forest (1987) soutient que le sentiment d'appartenance des élèves se développe lorsqu'ils se sentent valorisés et à leur place (Prud'Homme et al., 2016). Pour ce faire, les principes directeurs de la pédagogie inclusive doivent être respectés :

1. Aucune structure ni mesure administrative ne devraient prévaloir sur les besoins éducatifs des élèves. [...]
2. Tout programme d'enseignement individualisé doit viser le maximum d'intégration au curriculum prévu pour l'ensemble des élèves de la classe.
3. Toutes les ressources destinées à l'apprentissage ou toutes les ressources humaines complémentaires [...] doivent être disponibles à l'ensemble des élèves de la classe. (Vienneau, 2002, p. 276)

Pour Prud'Homme et al. (2011), l'inclusion en milieu scolaire est le synonyme d'une diversité dynamique qui s'exprime par l'intermédiaire « d'un goût, d'un besoin, d'une difficulté, d'un intérêt, d'un choix ou d'une façon de faire en lien avec les buts d'apprentissages proposés » (p. 8). Pour ce faire, une certaine reconnaissance professionnelle de la diversité doit être faite. Prud'Homme et al. (2011) présentent un modèle, celui de *La diversité en éducation*, en illustrant par différents niveaux d'« expression de caractéristiques humaines ou de préférences de l'apprenant » selon trois axes : éthique (caractéristiques humaines), épistémologique (conception de l'apprentissage) et idéologique (conception sociétale).

Figure 1

La diversité en éducation (Prud'Homme et al., 2011)



Note. Adapté de *La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion* (p. 9, fig. 1), par L. Prud'Homme et al., 2011, Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF). © par ACELF. Adapté avec permission.

La figure ci-dessus illustre les aspects de la diversité, les orientations de celle-ci en salle de classe et les fondements théoriques qui sont au cœur de l'inclusion (ibid.). Comme mentionné plus haut, les axes se développent à trois niveaux. Le premier niveau, l'axe éthique, souligne que l'individu est un être unique et teinté de ses expériences antérieures. Le second se base sur une reconnaissance de l'autre et en se penchant précisément sur les aspects qui rendent unique chaque individu, mais en les distinguant aussi par leur vécu similaire. Au niveau 3 se développe alors la posture éthique vers une éducation universelle, c'est-à-dire une pédagogie qui se veut de réduire les barrières à l'apprentissage pour obtenir une éducation de qualité pour tous, peu importe leur toile de fond personnelle (bagage culturel, familial, économique, etc.) (Desmarais et Flanagan, 2023). Ensuite, l'axe épistémologique débute par un environnement suivi d'une réponse physique et humaine, soit d'un phénomène d'ajustement de l'humain à son environnement. Par la suite, il se développe une posture épistémologique socioconstructiviste.

Donc, l'individu exerce un rôle actif et signifiant dans son processus d'apprentissage, ce qui lui permet d'utiliser son bagage personnel et d'interpréter des éléments à sa manière, selon son vécu (Dumora et Boy, 2008). Dans le troisième axe, l'idéologie, se développe au niveau 1 de multiples ressources en vue d'un partage culturel. Le niveau 2 mène à la conscientisation de l'importance des caractéristiques d'un groupe et de son interdépendance avec d'autres groupes. Cela mène au niveau 3 à une posture épistémologique d'éducation à la citoyenneté démocratique. Cela signifie que l'éducation mise sur le développement de compétences et d'aptitudes qui permettront aux élèves de devenir des citoyens compétents et responsables vis-à-vis leur communauté, donc sachant participer adéquatement à la vie démocratique (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2015). C'est alors tous les éléments de ce système présenté plus haut qui déterminent comment s'exprime la diversité en éducation. Il faut se rappeler que, malgré le fait qu'une personne soit positive par rapport à la diversité, cela « n'occulte aucunement le fait que certaines manifestations de celle-ci peuvent être socialement inadéquates ou nuire au développement d'un individu en fonction des attentes qui sont précisées par des normes socioculturelles » (Prud'Homme et al., 2011, p. 11). Par exemple, si certaines pratiques valorisent davantage la norme socioculturelle, cela peut créer des inégalités auprès de la population scolaire actuelle et diversifiée. Rappelons que l'équité est une condition essentielle à la réussite scolaire des élèves immigrants (Magnan et al., 2021).

D'un autre côté, mais conjointement, l'équité se rattache au « traitement juste, inclusif et respectueux de toutes personnes [et rappelle que ce n'est pas] tout le monde [qui] est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles » (MEO, 2009b, p. 4). Potvin (2013) renforce aussi que l'équité remet en question les systèmes mis en place, en examinant le soutien des ressources et s'ils déploient des moyens et des services adéquats, de manière partielle, tout en répondant aux besoins des élèves par des pratiques pédagogiques adaptées et des curriculums pertinents et appropriés (Magnan et al., 2021).

En somme, nous sommes d'avis qu'afin d'avoir un climat scolaire qui prône l'équité, il faut reconnaître les inégalités et les exclusions engendrées par le système éducatif, s'assurer de la réussite collective de la classe et des élèves « pluriels », ainsi que se questionner face aux difficultés scolaires systémiques et du rôle de l'école dans ceux-ci (Borri-Anadon et al., cités dans Magnan et al., 2021). En guise de balises au bon fonctionnement de l'inclusion et de l'équité dans le milieu éducatif, plusieurs programmes, lois et politiques ont été mis en place à

travers le temps en Ontario français. Nous ne mettrons l'accent que sur quelques-uns, soit ceux qui influencent directement la prise en compte des élèves immigrants en contexte francophone minoritaire.

3. Les documents de référence en éducation francophone minoritaire

Le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (MEO, 2009a) « établit le cadre d'orientation et d'intervention des initiatives des écoles de langue française pour l'appropriation de la culture francophone à des fins de réussite scolaire et de construction identitaire » (ibid., p. 3). Ce cadre d'orientation et d'intervention est composé de quatre parties : fondements (les thèmes principaux), modélisation (le processus d'appropriation de la culture), approche culturelle de l'enseignement (la mise en œuvre) et interventions (la planification avec les curriculums et les pratiques pédagogiques).

Tout d'abord, le cadre repose sur trois fondements, dont le premier est « un espace francophone pour se reconnaître, s'affirmer et grandir » (MEO, 2009a, p. 9). Ensuite, il est question de soutenir une construction identitaire « à stimuler » tout en reconnaissant, en exploitant et en s'enrichissant d'un « univers culturel » nouveau (ibid.). En fait, la francophonie ontarienne présentée comme étant ouverte à la diversité semble prête à se renouveler selon le contexte actuel (ibid.). Pour ce faire, l'école est mise de l'avant dans ce processus identitaire comme un agent de collaboration avec la famille et la communauté. Toutefois, il est mentionné le phénomène d'assimilation des francophones comme « un défi permanent » et l'immigration comme « une nouvelle réalité [donnant] matière à de grandes espérances » (ibid., p. 18). Cependant, on a l'impression d'une vision contradictoire de la construction identitaire. En effet, d'une part, on lit que la construction identitaire est directement liée au développement relationnel; en d'autres mots les enseignants doivent soutenir des relations qui n'entravent pas la sécurité linguistique des élèves (MEO, 2009a). Et, d'autre part, c'est le développement du sentiment d'appartenance et de l'identité de l'élève en tant que francophone qui sont mis de l'avant dans le cadre (ibid.). Donc, valorise-t-on l'élève au regard de son bagage linguistique ou lorsqu'il se réfère à « sa francophonie »?

Pour poursuivre, le cadre présente le processus d'appropriation culturel des élèves comme étant central à l'approche culturelle de l'enseignement dans les écoles francophones de l'Ontario. L'appropriation culturelle se fait selon « la prise de conscience, la prise de position

et la prise en charge » (MEO, 2009a, p. 27). La prise de conscience correspond à l'exposition de l'élève à la francophonie, lui permettant ainsi d'être conscientisé à cette culture. La prise de position, quant à elle, lui permet de s'y adapter et de s'y ajuster (ibid.) pour développer une vision favorable du français (MEO, 2009a). Principalement, la focalisation est mise sur la prise en charge : « L'élève se définit par ses choix de vie, ses réalisations et ses aspirations. Il [...] confirme ses propres repères culturels et s'investit dans le développement de la culture collective francophone » (MEO, 2009a, p. 31). L'élève « renouvellera » sa culture pour être un acteur dynamique et protecteur de la francophonie (ibid.). Nous comprenons alors qu'il s'agit du point culminant désiré pour l'élève fréquentant une école francophone en Ontario. On note ici le choix du verbe *renouveler* qui se définit d'après le Larousse (s.d.) ainsi : remplacer une partie ou la totalité des membres d'un groupe, des éléments d'un ensemble par des éléments nouveaux. Qu'est-ce à dire concernant la culture des élèves immigrants? Qu'ils doivent délaisser ce qui les définit pour devenir Franco-Ontariens? On peut se questionner sur un tel énoncé qui nous semble maladroit, car il semble incompatible avec un tissage entre les individus et les cultures pour former une francophonie plurielle.

Dans la même veine, dans ce document de l'approche culturelle de l'enseignement, on rappelle d'un côté que « l'école doit [...] susciter des échanges et la réflexion sur les différences linguistiques et culturelles, sur des sujets [...] comme l'héritage et le patrimoine culturel, les effets de l'immigration et de la globalisation de même que la question de la diversité » (MEO, 2009a, p. 43). D'un autre côté, il réitère constamment l'importance de revitaliser la francophonie par l'immigration (MEO, 2009a). Il nous semble que les langues et la culture sont vues comme un simple sujet à aborder parmi d'autres, car celles-ci semblent diminuées face à la francophonie. Il semble être oublié que celles-ci font partie de l'identité des élèves. De ce fait, Bellemare (2014) fait émerger dans son analyse documentaire que la définition de l'identité ressortie par le MEO est nominaliste, ce qui n'est pas cohérent avec ce qui est concrètement présenté, qui est davantage essentialiste, car on s'efforce à unir et à combiner les individus dans un seul groupe ayant une culture simple et commune, donc une langue et des caractéristiques similaires.

Il va sans dire que les curriculums qui s'y rattachent et les pratiques pédagogiques suggérées sont aussi le reflet de la prévalence de la culture francophone ontarienne. Un simple

regard sur les *Normes de conceptions des ressources pédagogiques*⁶ permet de le comprendre : cinq normes sur six mentionnent la francophonie, tandis qu'une seule focalise sur la diversité culturelle (MEO, 2009a). Le portrait général de ce cadre d'orientation et d'intervention permet vite de comprendre que la culture francophone est mise sur un piédestal, tandis que le bagage culturel de l'élève est au second plan.

Dans la même année, le MEO publie la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009b) soutenant qu'un « système d'éducation équitable et inclusif est absolument nécessaire pour permettre aux élèves d'avoir un bon rendement académique, en diminuant les écarts et en augmentant le sentiment de confiance de la population avec le système d'éducation public » (MEO, 2009b, p. 5). Le document du MEO (2009b) se veut alors un pilier de soutien pour la mise en place d'un système d'éducation inclusif en Ontario. Pour ce faire, les grands thèmes sont identifiés et définis : diversité, équité et éducation inclusive.

La diversité est d'abord reconnue comme une grande richesse, soit un arc-en-ciel de caractéristiques humaines qui doit être respecté et valorisé dans tout son éventail (MEO, 2009b). L'équité, quant à elle, réfère au « traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes » et soutient l'éducation inclusive, soit une éducation axée sur l'acceptation et la représentation de tous les élèves dans le système scolaire (ibid.). Cette Stratégie (2009b) suit des principes d'éducation civique et d'interculturalisme en soutenant l'éducation des élèves par des « valeurs démocratiques, de justice, d'équité et de respect des autres » (ibid., p. 6) afin de devenir des citoyens conscients et responsables dans la société future. Ce document du MEO (2009b) fait la promotion d'une éducation inclusive tout en contribuant à la compréhension, à l'identification et à la suppression des préjugés, des barrières et des structures de pouvoir qui entravent les élèves à avoir des apprentissages variés et leur permettant de rayonner et de contribuer à la société (MEO, 2009b). Les principes directeurs de cette éducation équitable et inclusive soulignent notamment qu'il faut encourager un sentiment d'appartenance *via* trois objectifs : 1) le leadership collectif et engagé (les acteurs scolaires doivent se concerter pour rendre un environnement équitable) ; 2) les politiques et les pratiques d'équité et d'éducation inclusive (mettre en place un environnement d'apprentissage positif et

⁶ Voici les six normes de conception des ressources pédagogiques : « 1. La langue française, véhicule de l'identité francophone en Ontario ; 2. La francophonie ontarienne en constante évolution ; 3. Le patrimoine francophone de l'Ontario ; 4. Le reflet de la diversité culturelle ; 5. Les référents de la culture francophone en Ontario ; 6. L'apport de la francophonie ontarienne » (MEO, 2009a, p. 55).

respectueux) et 3) la responsabilité et la transparence (augmenter la confiance envers le système d'éducation) (ibid.).

Pour mettre en place la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009b), des mesures ont été prises en continu par le MEO au cours des années 2009 à 2012 (MEO, 2009b). Voici donc le travail qui devrait avoir été accompli pour une mise en place cohérente de la stratégie. Tout d'abord, les intervenants scolaires de près ou de loin ont été consultés pour mettre en place les directives retenues. Des formations, des ressources et des activités ont soutenu la mise en œuvre de la Stratégie en consultant des organismes éducatifs appropriés. Donc, pour tous les acteurs de l'école, il faut rechercher des « pratiques prometteuses et les faire connaître » (MEO, 2009b, p. 19). Cela passe par la collaboration avec les partenaires éducatifs et communautaires, soit les organismes et les conseils scolaires (ibid.). Cette collaboration est nécessaire pour former tant les enseignants que les directions d'école, afin qu'ils interagissent adéquatement avec la diversité en Ontario. En cohérence avec la Stratégie, les curriculums et les politiques d'évaluation ont été ajustés afin de refléter des principes d'équité et d'inclusion. Notamment, une section a été ajoutée à chaque curriculum pour sensibiliser les enseignants à l'éducation antidiscriminatoire en soutenant la diversité de la « clientèle-élève » par leurs intérêts, leurs origines et leurs vécus variés. Enfin, les leaders en éducation, dont les conseils scolaires, ont établi des objectifs axés sur l'équité et l'inclusion éducative afin de les incorporer dans les plans d'optimisation des écoles (MEO, 2009b). Comme développé précédemment, l'éducation inclusive doit prôner l'acceptation, l'équité et la participation de toutes personnes au regard de ce qui les caractérise. L'éducation inclusive doit susciter une réflexion des acteurs scolaires à tous les niveaux, qu'ils travaillent de près ou de loin avec les élèves. Tous ces aspects se reflètent dans les mesures soutenues par le MEO (2009b), ce qui rend cohérentes les propositions notamment, celle de l'importance de la concertation entre les intervenants scolaires, les organismes éducatifs, les conseils scolaires, les directions d'école, les enseignants et les parents.

Les écoles francophones de l'Ontario tentent, en ayant en tête l'éducation inclusive d'offrir une scolarisation « standard » à tous les élèves par l'entremise de pratiques éducatives qui reflètent des principes d'ouverture à la différence et à la nouveauté, tout en gardant à l'esprit les iniquités que peuvent vivre les élèves (Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2020; Prud'Homme et al., 2011). Toutefois, l'accent mis sur le rendement et le fait français inhibe la prise en compte des besoins des élèves pourtant capitale pour leur réussite scolaire. De plus, Abdallah-

Pretceille (2006) précise qu'« il existe un risque en éducation que l'accent soit mis sur les différences entre les groupes au détriment des différences à l'intérieur des groupes et entre les individus » (Auger, 2014, p. 167). De ce fait, pour qu'une réelle inclusion soit faite, une démarche coopérative doit être engagée (Gérin-Lajoie, 2020). Celle-ci demande des ajustements de l'ensemble des acteurs [...] du milieu scolaire, ainsi qu'une adaptation adéquate de l'école par rapport à la réalité (ibid.). En d'autres mots, l'inclusion fait appel à un changement structurel de la part du système scolaire et de l'équipe-école, afin d'éviter l'exclusion de certains élèves (Djuidje, 2020). Toutefois, cela est loin d'être évident. Dans le contexte éducatif actuel, Fleuret (2020) soutient que l'éducation inclusive se doit de considérer la diversité en classe, soit le bagage culturel des apprenants : leur(s) langue(s), leurs expériences, leurs habitus et leur parcours migratoire.

Parallèlement, ces documents portant sur l'équité et l'inclusion dans le milieu scolaire francophone ont comme visées « de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société » (Gérin-Lajoie, 2020, p. 172). De plus, la Politique d'aménagement linguistique (dorénavant PAL) a un « lien direct » avec la Stratégie en soutenant l'équité et l'éducation inclusive. Cela est justifié par le fait qu'« [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 » (MEO, 2009b, p. 25). Regardons attentivement la PAL pour voir si elle fait vraiment écho aux principes fondamentaux de l'équité et de l'inclusion.

3.1 La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (MEO, 2004)

La Politique d'aménagement linguistique, communément appelée PAL, a officiellement été publiée en 2004 (Gérin-Lajoie, 2020; MEO, 2004). Cette politique éducative « a été élaborée dans l'intention de mieux répondre, en contexte minoritaire, aux besoins spécifiques de la communauté de langue française de l'Ontario et de ses institutions éducatives » (MEO, 2004, p. 2), en soulignant le rôle de l'école dans la construction identitaire des apprenants pour faire émerger un sens d'appartenance à la culture francophone (Gérin-Lajoie et al., 2008). Pour ce faire, elle soutient la définition suivante de l'aménagement linguistique, orientée vers la francophonie : « [Ce dernier] se définit comme étant la mise en œuvre, par les institutions

éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture françaises en milieu minoritaire » (MEO, 2004, p. 5).

Bélangier et al. (2020) sont d'avis que la définition s'oriente davantage vers l'enseignement de la langue française et de la culture francophone en vue de favoriser la réussite scolaire de tous les élèves des écoles francophones. Elle se concentre simultanément sur la construction identitaire des élèves et sur le développement d'une francophonie individuelle et collective (ibid.). De plus, la PAL reconnaît qu'il faut « contrer l'impact de l'assimilation par la création et le maintien d'alliances avec les parents [tout en se liant] aux organismes des communautés francophones et francophiles » (ibid., p. 4).

En jetant un simple coup d'œil aux cinq visées stratégiques de la Politique, on constate que la majorité est orientée vers la francophonie ontarienne en mentionnant « la spécificité de la communauté francophone », « la création d'un espace francophone », « le [soutien] linguistique et culturel de la communauté » et le « développement durable de la communauté francophone » (MEO, 2004, p. 3). Cela est d'autant plus évident dans les cinq raisons d'être, dont une porte principalement sur « l'émergence de jeunes francophones conscients et fiers de leur identité [...] activement impliqués dans la communauté francophone » (ibid., p. 4). De plus, la PAL comprend cinq axes d'intervention :

1) L'apprentissage – appropriation des savoirs et choix de carrière; 2) la construction identitaire – interventions centrées sur l'appropriation de la culture et sur l'affirmation identitaire; 3) le leadership participatif – capacités de l'école à assurer l'intégration d'une perspective d'apprentissage à celle de la construction de l'identité francophone; 4) l'engagement – établissement de partenariats avec les parents et avec la communauté francophone; 5) la vitalité institutionnelle – choix de modèles d'organisation qui répondent aux besoins et aux attentes de la communauté francophone. (Gérin-Lajoie, 2020, p. 170)

Ces axes d'intervention se développent en vue de toucher à tous les aspects qui influencent le processus développemental de l'enfant en tant qu'acteur émergent de la francophonie (MEO, 2004). L'axe d'apprentissage « permet la mise en place de conditions qui favorisent la réussite scolaire de chaque élève, quels que soient son potentiel et ses talents [selon ses besoins] en tenant compte [...] des conditions imposées par le milieu minoritaire » (MEO, 2004, p. 34). Pour ce faire, l'élève développe des savoirs en littérature qui se perfectionneront quotidiennement *via* les diverses disciplines scolaires (ibid.). Les programmes de soutien

linguistique et à l'apprentissage fournissent un soutien à cet effet, tandis que le bilinguisme est brièvement mentionné comme stratégie pour l'apprentissage de la langue française (ibid.). De plus, en vue de réussir et de devenir un acteur de la société conscient et responsable, l'élève doit acquérir des habiletés de la pensée, des connaissances et des stratégies en mobilisant sa métacognition, ses ressources affectives et son estime de soi (ibid.).

Ensuite, la construction identitaire « englobe toutes les interventions qui auront pour effet de combiner autonomie intellectuelle, compétence dans l'agir et appartenance à un groupe; le tout dans un processus d'affirmation identitaire qui n'est pas imposé, mais librement consenti » (MEO, 2004, p. 49). Toutefois, cette définition soutenue par le ministère va à l'encontre des principes qu'il énonce, puisque plus loin on soutient que la langue utilisée pour enseigner encourage le développement de l'identité collective et individuelle, soit une variable clé de la cohésion sociale (MEO, 2004). De ce fait, l'école est soulignée comme lieu de prédilection pour l'appropriation de la culture francophone, particulièrement en milieu minoritaire (ibid.). On compte alors sur le cheminement culturel des élèves :

[1.] *l'éveil* au milieu et à la réalité culturelle francophone; [2.] *l'identification* à un groupe par l'adoption des caractéristiques de ce groupe; [3.] *l'engagement* qui se reflète par l'autonomie, l'autodiscipline, la fierté d'être francophone et la participation à la vie communautaire francophone. (MEO, 2004, p. 51)

De plus, les élèves doivent avoir des attitudes porteuses d'affirmations culturelles qui leurs permettent d'adopter une perspective critique du milieu francophone minoritaire en voyant d'une nouvelle lumière les enjeux politiques et culturels s'y rattachant, pour façonner leurs valeurs et leurs opinions (Vermès, 1996, cité dans MEO, 2004). Nous nous questionnons quant aux attentes voulues auprès des élèves, notamment quant à la faisabilité du développement des dites « attitudes porteuses d'affirmations culturelles » auprès d'élèves d'âge élémentaire, par exemple. Cela nous semble assez interpellant de mettre le poids de la survie de la francophonie sur le développement identitaire des enfants.

En fait, ce phénomène selon le MEO est qualifié de « conscience de la langue » (ibid.). En d'autres mots, au premier regard, les interventions semblent au contraire imposer une identité francophone spécifique et non librement consentie. Par la suite, le bilinguisme additif est souligné rapidement pour mentionner que l'école francophone vise « le développement de compétences interculturelles et de compréhension plus fine de la complexité du monde en aidant les élèves à prendre leurs distances par rapport à leur propre culture pour réussir à saisir

la culture de l'autre » (MEO, 2004, p. 51). Bien évidemment, cela est privilégié dans un esprit de tolérance, d'abord et avant tout, puis de solidarité et de coopération (ibid.). Ensuite, le développement d'une identité franco-ontarienne soutenu par des animations culturelles et communautaires est dit favorable à la réussite scolaire (ibid.). L'espace francophone, soit l'école, « a un rôle de premier plan à jouer dans la création et le maintien d'un espace culturel riche où les jeunes peuvent être adéquatement encadrés et développer un haut sentiment d'identité » (MEO, 2004, p. 54). En somme, il semble que la PAL ne cache pas les intentions du MEO de créer un renouveau culturel chez les élèves afin de les former à être des francophones avertis.

Le leadership participatif est aussi une intervention en ce sens. Il veut améliorer les compétences de l'école à promouvoir une perspective d'apprentissage à long terme en cohérence avec le développement de l'identité francophone (MEO, 2004). Dans *leadership*, on entend le personnel scolaire qui travaille de manière engagée et qui aide à façonner un environnement scolaire et social francophone stimulant projetant une perspective positive de l'école de langue française, pilier de sa culture et de sa langue (Langlois et Lapointe, 2002, cités dans MEO, 2004). Deux volets constituent cet axe : les capacités pédagogiques et les capacités de la communauté apprenante (MEO, 2004). Le premier volet souligne des approches pédagogiques centrées sur « un apprentissage [...] des connaissances et des processus disciplinaires [...] le cheminement personnel, interpersonnel, professionnel et culturel des élèves [tout en rendant] compte [des] effets du milieu minoritaire et de l'anglicisation sur l'apprentissage et la construction identitaire » (MEO, 2004, p. 56). En effet, l'enseignement stratégique, l'enseignement différencié, ainsi que la pédagogie par projet sont prônés comme favorisant le développement de compétences intellectuelles et critiques, pour développer l'autonomie et l'implication des élèves dans leurs apprentissages et pour la culture francophone (MEO, 2004). Le deuxième volet priorise le français en créant notamment des « communautés d'apprenants [soit] toutes les personnes qui de près ou de loin contribuent au développement durable de la communauté scolaire de langue française » (MEO, 2004, p. 59). Cela se veut plus particulièrement pour les enseignants, qui doivent collaborer pour créer une « identité professionnelle forte » (p. 60) et « faciliter l'introduction des changements requis par la vision partagée de la réussite scolaire » (p. 61) qui ici passe par le développement francophone (MEO, 2004).

Par la suite, l'axe de l'engagement soutient que « l'institution scolaire francophone doit établir des alliances avec les parents et entretenir des partenariats avec les divers organismes de la communauté dans son ensemble » (MEO, 2004, p. 64). Il est question ici d'engagement parental (alliance école-famille et famille-école) en passant par le désir et la contribution des familles envers la réussite scolaire de l'enfant (MEO, 2004). Les parents doivent comprendre les éléments clés de l'éducation de leur enfant, tels que les programmes-cadres, le processus d'évaluation, les approches pédagogiques utilisées, ainsi que toutes autres attentes rattachées au français en tant que langue parlée à l'école (ibid.). Dans cet ordre d'idées, les parents doivent soutenir leur enfant en valorisant le français à la maison tout en l'aidant et l'encourageant à voir les opportunités que lui apporte le français. D'ailleurs, ces attentes reliées à « l'espace francophone » sont mises de l'avant sous une perspective que l'école reconnaît et soutient les parents d'élèves en difficulté (ibid.). Cependant, nous sommes d'avis que ces attentes ressortent d'une vision normative et unilatérale: les parents doivent s'adapter à la vision de l'école franco-ontarienne d'un bon parent (Boulanger et al., 2011; Thibault, 2012). À ce sujet, Kanouté et Lafortune (2014) rappellent que plusieurs parents vivent de grands défis en immigrant ici. Non seulement ils font face à la déclassification professionnelle et ils doivent se reformer alors qu'ils ont déjà des compétences dans leur domaine ; ils doivent souvent être séparés pendant longtemps de leur enfant pour des raisons administratives ou financières (Kanouté et Lafortune, 2014). Alors, le soutien entre le parent et l'enfant n'est pas nécessairement possible, car le lien parent-enfant n'est simplement pas accessible dans certains cas (ibid.). De plus, les normes socioscolaires d'ici sont divergentes de celles qu'ils connaissent et elles ne leur sont pas expliquées au contact du milieu scolaire d'accueil (Fleuret et Dulude, 2023; Kanouté et Lafortune, 2014). De ce fait, l'utilisation constante des « parents » pour qualifier le contexte familial de l'enfant dans les documents du MEO n'est pas inclusive et ne représente pas adéquatement la réalité des élèves immigrants.

Le conseil d'école est aussi présent pour faire permettre un lien entre le milieu familial, scolaire et communautaire (MEO, 2004). Cela offre aux parents un endroit où ils peuvent se concerter pour communiquer avec la direction d'école, mais surtout pour se conscientiser par rapport leur place centrale dans le développement linguistique et culturel de leur enfant. Ces rencontres leur permettent également de s'informer quant aux ressources offertes à la communauté francophone et de savoir comment s'y engager (ibid.). De plus, l'engagement communautaire soutient l'atteinte des objectifs de la PAL. C'est à l'école de s'assurer notamment que les activités et les projets mis en place en dialoguant avec les partenaires

communautaires reflètent un engagement envers la communauté francophone tout en contribuant à celle-ci (ibid.). Dès lors, c'est l'école qui guide les familles vers une perspective francophone spécifique en leur fournissant des moments lors desquels ils peuvent s'exprimer sur des sujets guidés par l'enceinte scolaire. L'habitus familial et culturel n'est pas central, ou même considéré, dans l'engagement de l'école envers les familles immigrantes.

Le dernier axe d'intervention est celui de la vitalité institutionnelle. Celle-ci « suppose l'élaboration préalable d'une vision partagée par l'ensemble de la communauté francophone [qui] se manifestera dans le choix de modèles d'organisation scolaire et de programmation » (MEO, 2004, p. 74). Le but est d'offrir davantage de ressources à la communauté francophone en vue de répondre aux besoins émergents (ibid.). Encore une fois, le leadership éducationnel joue un rôle important, mais cette fois il est question de développement durable en vue d'une communauté francophone dynamique et florissante. L'accueil des nouveaux élèves et parents, immigrants ou non, à l'école francophone, est mis de l'avant (MEO, 2004). Les enseignants ont donc un rôle de premier rang à jouer dans l'accompagnement de ceux-ci, en étant soutenu par la direction d'école et le conseil scolaire (ibid.). Il faut également faire « la promotion de l'école de langue française auprès des parents ayants droit et de leurs enfants » (MEO, 2004, p. 77). Pour assurer la vitalité et la promotion de la communauté francophone, des pistes d'action sont suggérées, telles que « lancer des campagnes de sensibilisation [...] [et] instaurer des services d'appui au développement langagier des enfants » (MEO, 2004, p. 77). Enfin, cet axe compte sur l'appui de la recherche et la collaboration avec des chercheurs pour définir et comprendre les problématiques et offrir des pistes d'adaptations réalisables et pertinentes (MEO, 2004). La gestion doit être soutenue par des données et des résultats, pour développer des modèles et stratégies efficaces répondant au contexte sociolinguistique francophone minoritaire (MEO, 2004).

Dès lors, la culture francophone est au premier plan, alors que le développement identitaire des élèves immigrants semble être vu comme un obstacle à la francophonie (Fleuret, 2014; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). On reconnaît la présence accrue d'élèves immigrants dans les écoles francophones surtout pour mentionner que « leur intégration pose un certain nombre de défis aux conseils scolaires puisqu'il s'agit de jeunes de diverses origines, ayant des expériences de vie très variées et une scolarisation qui l'est tout autant » (ibid., p. 26). Encore une fois, la diversité est vue comme un problème et non comme un enrichissement civique (Abdallah-Pretceille, 2008). Malgré tout, leurs spécificités identitaires sont perçues comme

pertinentes pour dialoguer et apprendre les uns sur les autres (ibid.). On voit ici la dissonance évidente entre le fait d’inclure et de dialoguer en français pour se connaître et les défis de considérer l’habitus familial des élèves.

Cette dissonance s’observe aussi dans les visées favorisant le développement de la personne et de la réussite scolaire. D’un côté elles veulent favoriser la réussite scolaire et la construction identitaire dans une perspective de francophonie revitalisée et plurielle, et de l’autre elle réitère la situation de précarité linguistique du français qui tend à justifier la soustraction du bagage culturel des élèves. En d’autres mots, nous comprenons que l’immigration semble être au service de l’école. Pour contrer, notamment, l’assimilation à l’anglais. Les parents doivent se conformer au milieu scolaire, selon la vision et les attentes que le milieu scolaire a d’eux (Fleuret et Dulude, 2023). Les problématiques et les solutions apportées par la MEO correspondent à une vision subjective répondant à des intérêts spécifiques et normatifs, plutôt qu’une identification et une réponse adéquate aux besoins des élèves et à leur réussite scolaire (ibid.). Cela est un choix assez questionnable étant donné que la pérennité des écoles franco-ontariennes est soutenue par l’arrivée d’élèves immigrants en son sein (Bofili, 2022). Ces objectifs spécifiques sont notamment démontrés dans le tableau ci-dessous qui rend compte des stratégies visées dans la PAL (2004).

Tableau 1

Tableau modifié des stratégies visées et les axes d’intervention de la politique d’aménagement linguistique (MEO, 2004)

Visées qui favorisent le développement de la personne et la réussite scolaire	
Faciliter, dans la perspective de <i>l'apprentissage tout au long de la vie</i> , la réussite scolaire de chaque élève par la mise en place de programmes et de services pertinents et de qualité qui reflètent la spécificité de la communauté francophone et qui tiennent compte des effets du contexte anglo dominant sur l'apprentissage des matières et des disciplines scolaires.	▪ Favoriser la construction de l'identité et l'expression de la fierté d'être francophone par la mise en place de conditions favorables à la création d'un espace francophone qui tient compte du dynamisme et respecte le pluralisme de la communauté de langue française de l'Ontario.
Axe de l'APPRENTISSAGE	Axe de la CONSTRUCTION IDENTITAIRE

Note. Adapté de la *Politique d’aménagement linguistique de l’Ontario* (p. 32), le MEO. © par MEO. Adapté avec permission.

L'intervention de l'axe d'apprentissage soutient qu'il faut intervenir de manière à souligner la « spécificité de la communauté francophone » dans le « contexte anglo-dominant » pour la sauvegarde du français ; on est loin d'une francophonie plurielle... Pour l'axe de la construction identitaire, l'intervention doit miser sur la « construction de l'identité » liée à « la fierté d'être francophone » pour le dynamisme de la communauté et son aspect pluriel (MEO, 2004, p. 32). Il semble difficile d'envisager la manière de considérer la diversité – l'aspect pluriel – qui, à nos yeux, est beaucoup plus qu'un simple aspect, dans une visée ethnocentrée puisque seule la communauté franco-ontarienne est considérée.

En résumé, il existe des ressemblances fondamentales entre la PAL et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (MEO, 2009a). Même si toutes deux sont des politiques d'équité et d'inclusion, elles sont centrées sur la pérennité du français dans la province ontarienne en passant par l'éducation francophone et la promotion de cette même culture. L'enseignant, en plus de toutes ses autres tâches d'envergure, est un promoteur et un passeur culturel, et l'engagement des écoles auprès des organismes communautaires francophones est central. Le but de « cohésion sociale » est mentionné pour créer un « espace francophone » dans les milieux minoritaires (MEO, 2004, p. 49). Cette cohésion sociale se classe comme étant multiculturelle et non interculturelle, en facilitant une intégration et non une inclusion à la communauté scolaire francophone (Berry, 2013). On voit ici, par le choix opéré, la place de la politique du multiculturalisme de Trudeau. De ce fait, peu de place est laissée à l'habitus familial et culturel de l'élève.

On rappelle aussi qu'afin d'être épanoui à l'école et de façonner adéquatement son bagage langagier et identitaire, il faut créer pour l'élève un espace francophone où le français est privilégié (MEO, 2004; 2009a). D'ailleurs, un des principes soutenus est que : « l'éducation en langue française engendre et nourrit le développement de l'identité personnelle, linguistique et culturelle et le développement d'un sentiment d'appartenance à une communauté francophone dynamique et pluraliste » (MEO, 2004, p. 6). Selon cette logique, l'identité et la fierté d'être francophone ont un lien intrinsèque préalable à la réussite scolaire de l'élève (MEO, 2009a). En d'autres mots, l'élève doit prioriser davantage le français à cause de son récit de survivance et de son aspect dit précaire. Cela renvoie, encore une fois, au fait que « la question de l'inclusion des élèves des minorités raciales et culturelles ne constitue une priorité ni pour les

anglophones ni pour les francophones » (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Toutefois, qu'en est-il du bagage culturel et langagier des élèves immigrants dans leur propre développement identitaire?

Parallèlement, la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009b) offre un regard différent de l'inclusion et de l'équité que celui des deux politiques précédentes en focalisant réellement sur la diversité. Cette fois, la francophonie n'a pas une place centrale dans l'inclusion. Au contraire, c'est l'acceptation et la fierté d'être pluriel qui guident les principes éducatifs en vue d'une chance équitable de réussir pour tous les élèves (MEO, 2009b). Cela permet aussi d'améliorer la confiance accordée envers le système d'éducation ontarien (ibid.). En effet, les politiques d'inclusion et d'équité rappellent la justice et l'égalité des chances par la reconnaissance des différences et le respect de l'autre en vue de développer un sentiment d'appartenance et de bien-être.

Les trois politiques présentées dans cette section peuvent sembler contradictoires en ayant une vision différente de la diversité. D'un côté, on vise une inclusion pour la protection du français, de l'autre on mise sur l'inclusion pour le bien-être et la réussite. Malgré leurs dissonances, les trois politiques réitèrent l'importance de la collaboration entre l'école, la famille et la communauté dans le processus d'inclusion. Toutefois, Fleuret et Dulude (2023) ressortent dans leur analyse des politiques que ces dernières en matière d'équité et d'inclusion mentionnent peu dans leurs écrits les familles immigrantes (les parents et les élèves), soit cinq références à la famille pour la PAL, deux pour la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive. L'école franco-ontarienne est mise de l'avant, mais nettement moins la famille et la communauté. Pourtant, l'élève immigrant dépend de la relation école-famille-communauté (désormais ÉFC) en étant soutenu par ce filet social. Nous croyons que cela joue directement sur le développement de son sentiment d'appartenance tout en guidant sa réussite scolaire. Tout cela se transpose selon nous dans une logique écosystémique qui met en relation de manière symbiotique l'école, la famille et la communauté. Regardons l'application de ces politiques par le prisme du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) afin d'explorer comment ces différents systèmes interagissent dans l'environnement de l'élève et influencent son cheminement scolaire.

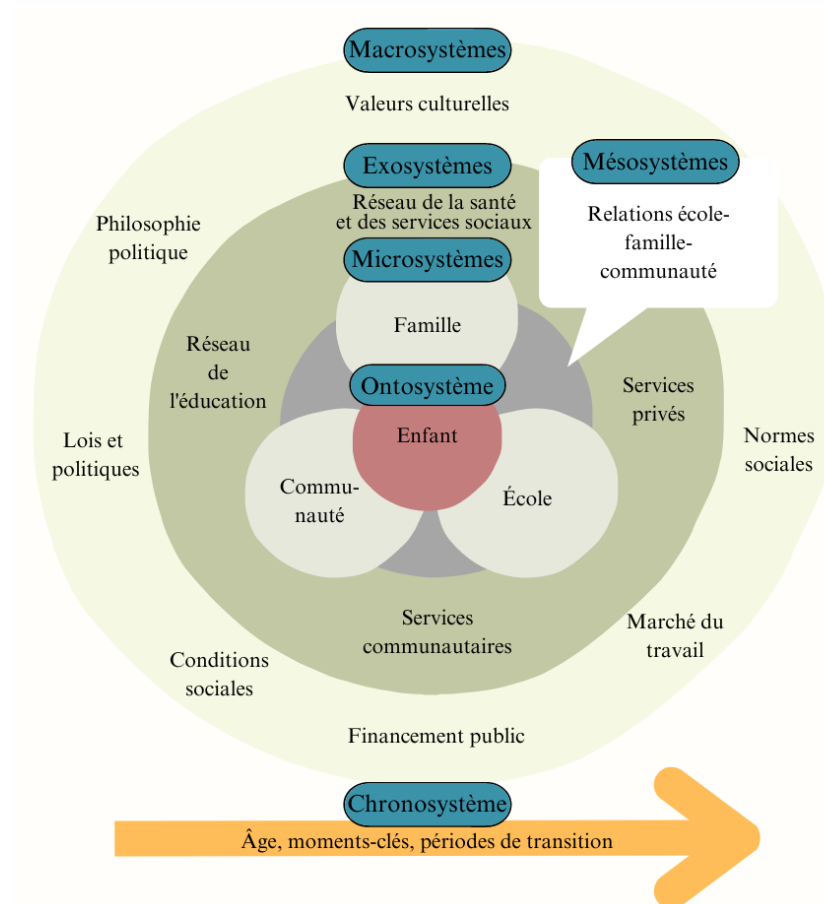
3.2 Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)

Bronfenbrenner est un psychologue américain d'origine russe ayant consacré sa vie à l'étude de l'humain et de la codépendance avec son environnement (Härkönen, 2007). Plus précisément, il influence le monde de l'éducation encore aujourd'hui grâce à l'approche écosystémique qu'il a fait émerger ; celle-ci réfère en effet à la systémie et à l'écologie (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2013b). La systémie fait écho à l'appartenance et à la relation d'interdépendance des systèmes qui rend le tout dynamique et cohérent, alors que l'écologie se penche sur la relation que les individus entretiennent avec leur environnement et à leurs processus d'adaptation (ibid.).

Selon le *Guide d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté selon une approche écosystémique élaboré* (2013b) par le CTREQ, « l'écosystémie consiste à prendre en considération l'enfant et ses différents environnements (systèmes) dans une relation dynamique où l'influence est réciproque » (p. 5). Découlant de cette approche, se retrouve le modèle écologique, ou écosystème de développement, publié en 1979 par Bronfenbrenner. Cet écosystème s'illustre par un diagramme circulaire et nivelé faisant état des éléments qui affectent les enfants et qui interagissent avec eux de manière directe ou indirecte dans les environnements qui les entourent (Bronfenbrenner, 1979; Härkönen, 2007), comme l'illustre la figure ci-dessous.

Figure 2

Schéma modifié du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)



Note. Adapté de *The ecological approach, which hypothesizes the layers of influence on a young child's development* (p. 15, fig. 1), par U. Härkönen, 2007, V International Conference. © 2007 par V International Conference. Adapté avec permission.

Le modèle écologique fait état des relations complexes qui affectent les enfants de près ou de loin. Härkönen (2007) rappelle trois principes qui sont fondamentaux au modèle écologique :

- 1) La personne est un acteur central, ayant de l'influence sur son environnement ; 2) l'environnement pousse la personne à s'adapter à des conditions et des restrictions et 3) l'environnement peut prendre la forme de différentes entités qui se moulent les unes aux autres. [Traduction libre] (Bronfenbrenner, 1979, p. 7)

Pour ce faire, le modèle se décompose en plusieurs systèmes ou niveaux : l'onto-, le micro-, le méso-, l'exo- et le macrosystème, à noter que le chronosystème est additionnel (Paat, 2013). L'enfant, soit l'élément central du modèle, est en constante interrelation avec ces différentes valeurs l'entourant. Celles-ci s'élaborent de manière spécifique et distincte.

En effet, c'est l'enfant qui représente le cœur du modèle écosystémique. Il est l'ontosystème : le préfixe *onto-* signifie « l'être » et s'ajoute au suffixe « système », donc

indiquant une personne qui est dépendante d'autres systèmes. L'ontosystème « comprend l'ensemble de caractéristiques, des compétences, des vulnérabilités et des déficits innés et acquis de l'individu. C'est l'organisme lui-même, avec ses caractéristiques aux plans physique, émotionnel, intellectuel et comportemental » (Hage et Reynaud, 2014, p. 8). Cet « être » est en contact constant avec d'autres systèmes dans lesquels il évolue directement.

Ces systèmes appelés microsystèmes sont ceux qui sont les plus connectés à l'individu. Ils représentent des contextes immédiats dans lesquels l'enfant évolue : la famille (frères, sœurs, parents/tuteurs), l'école (pairs, enseignants), la communauté (voisins, amis proches) et les contextes religieux (autres pratiquants, adultes modèles) (Berk, 2000; Härkönen, 2007; Paat, 2013). Plusieurs éléments à l'intérieur même des microsystèmes interagissent les uns les autres dans la vie de l'enfant, de manière directe et régulière (Paat, 2013). Par exemple, en contexte d'immigration, la focalisation est sur l'enfant en tant qu'acteur dans sa famille, parallèlement à l'école, où il fréquente ses pairs et ses enseignants. Toutefois, la famille comme microsystème principal interagit avec l'école de l'enfant.

S'en suivent alors les mésosystèmes qui sont les relations mêmes qui existent entre les microsystèmes mentionnés précédemment. Il s'agit de connexions régulières qui permettent une interrelation et une influence mutuelle (Saarinen et al., 1994, cités dans Härkönen, 2007). Dans le cadre ci-présent, la relation ÉFC est primordiale, car elle permet de mettre en relation le bagage culturel et linguistique de l'élève avec les acteurs qui l'entourent (Kanouté et al., 2016). De plus, Kanouté et al. (2016) soulignent que le bris de communication et de compréhension entre les écoles et les familles affectent la réussite scolaire des enfants. Alors, l'école est le premier aspect de ce mésosystème à considérer. Elle doit, pour avoir une approche inclusive envers les familles et les élèves, mettre en place des ressources qui répondent aux quatre besoins socioscolaires de Potvin (2013). Le premier est « le besoin de sécurité, de confiance et de relations de confiance » (Potvin, 2013, p. 13), correspondant à « l'ouverture de l'autre » (ibid.) et au développement relationnel signifiant. Le deuxième est « le besoin de reconnaissance comme être « unique » » (ibid.), donc la considération du bagage identitaire, culturel et familial des élèves. Cela nous permet de porter une attention particulière aux valeurs culturelles prodiguées au contact de leurs expériences migratoires. Le troisième est « le besoin d'appartenance à un groupe » (ibid.), soit de se sentir à sa place et reconnu à l'école. Donc, de se sentir en situation d'équité sociale. Le quatrième est « le besoin de comprendre pour entreprendre, choisir et se projeter dans l'avenir » (ibid.), c'est-à-dire comprendre la langue de

scolarisation et la culture qui s'y rattache, y compris les « règles de vie ». Par les besoins socioscolaires expliqués ci-haut, nous comprenons que l'enseignant et les autres enfants de la classe vont avoir un impact significatif sur l'adaptation de l'enfant immigrant et de sa famille à la société d'accueil et à la communauté qu'ils fréquentent. De ce fait, l'enseignant doit être inclusif, notamment en étant en contact fréquemment avec la famille pour fournir un soutien significatif à l'adaptation et la réussite éducative de l'enfant dans son nouveau milieu de vie social et éducatif, celui-ci influencé par les politiques prévalentes.

Le niveau trois, soit l'écosystème, regroupe les environnements indirects qui ont une incidence sur l'enfant. On parle ici des services privés, communautaires ainsi que du réseau de la santé et des services sociaux, et celui de l'éducation (Härkönen, 2007). Il peut s'agir alors du lieu de travail des parents, des industries locales et des médias de masse, du conseil scolaire et des politiques éducatives (Härkönen, 2007; Paat, 2013). L'école exécute des programmes et des pratiques éducatives mis en place avec le soutien du système scolaire, qui lui-même suit les politiques éducatives édictées par le ministère de l'Éducation de la province (MEO, 2004). Cela se manifeste notamment par les mesures mises en place pour l'accueil et l'intégration des enfants à l'école. Par exemple, les programmes créés par le MEO émettent des balises quant à la considération et à la gestion de la diversité des élèves, qui sont tant culturelles que cognitives, selon la vision politique provinciale qui se veut de protéger la culture franco-ontarienne (ibid.). Cela connecte alors l'enfant immigrant et son milieu scolaire par des politiques éducatives. Ces documents de référence en éducation francophone minoritaire sont teintés des macrosystèmes prévalents.

Au niveau quatre, le plus vaste, se retrouvent les macrosystèmes. Ceux-ci englobent la philosophie politique, les lois et les politiques, les conditions sociales, le financement public, le marché du travail et les normes sociales, donc les valeurs culturelles, les croyances et les idéologies dominantes (Härkönen, 2007). Ils sont aussi composés des attitudes sociales envers les différents groupes culturels et spécifiques (Bronfenbrenner, 1977, cité dans Paat, 2013). En effet, ce niveau impacte directement et significativement les niveaux inférieurs en influençant leurs structures, leurs comportements et leurs évolutions. Par exemple, si le courant éducatif met de l'avant l'inclusion et la diversité, le système éducatif provincial est teinté de ces croyances et valeurs dominantes (Gouvernement du Canada, 1988). Par système éducatif, il s'agit tout autant des politiques, des programmes de formation des enseignants, des ressources pédagogiques qui leur sont mis à disposition que les approches utilisées. Les politiques dites

« inclusives » sont alors pensées pour suivre le « contexte sociopolitique de la scolarisation » (Fleuret et Dulude, 2023, p. 15) qui correspond aux idéologies de la majorité sociétale (ibid.). Donc, les enseignants utilisent des pratiques pédagogiques, telles que la différenciation pédagogique, en vue de favoriser l'inclusion selon des « valeurs libérales et institutionnalisées » (Fleuret et Dulude, 2023, p. 15). Bref, le courant éducatif est influencé aussi par le temps et l'espace dans lequel il prévaut.

Enfin, le chronosystème entoure tous les autres systèmes. En effet, *chrono-* renvoie à l'aspect temporel de celui-ci. Il représente ce qui change et ce qui se produit à travers le temps, soit historiquement, et qui influence le développement de l'enfant (Paat, 2013). Dans le présent contexte, il peut s'agir du parcours migratoire et des transitions que l'enfant et sa famille ont vécus dans le temps et les lieux donnés, en plus de considérer la longévité de la résidence dans le pays d'accueil (ibid.). Selon Hage et Reynaud (2014), le chronosystème « réfère ainsi aux périodes de transition (la naissance d'un enfant, l'entrée à l'école, le moment de l'adolescence, etc.), mais aussi aux événements stressants ou de remise en question (séparation, deuil, accident...) » (p. 8). Par cela, les changements culturels qui sont vécus de manière générationnelle sont aussi visés. Le contexte chronologique situe dans une époque le contexte, ce qui modèle les valeurs éducatives dans le système sous-jacent.

En somme, le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) permet de voir les différentes strates environnementales qui façonnent le développement de l'enfant et son inclusion dans le milieu scolaire. Tel que mentionné par Paat (2013), « les environnements écologiques [sont] une constellation de sous-systèmes de différentes amplitudes abritées les unes sous les autres du plus petit au plus vaste. Chaque structure est unique et représente un élément significatif du contexte développemental de l'enfant immigrant » [traduction libre] (p. 955). De ce fait, le modèle est centré sur l'enfant (l'ontosystème) en partant de son identité, de ses besoins, de son bagage culturel, migratoire et identitaire, ainsi que des groupes en relation qui le touchent directement (micro et mésosystèmes), puis de celles qui gravitent autour de lui (exosystèmes). Par exemple, les politiques d'équité et d'inclusion, ou plutôt ici de revitalisation linguistique francophone, vont influencer les systèmes vus comme sous-jacents. Toutefois, ces politiques semblent ancrées davantage sur les croyances et les idéologies dominantes du macrosystème que sur les systèmes ÉFC, tout en semblant considérer en dernier l'élève. Nous croyons que ces différents systèmes influencent la manière dont sont comblés les besoins socioscolaires des enfants (Potvin, 2013) et leur identité. Pour mieux comprendre cela, nous ressortons les

facteurs de protection dans une approche écosystémique basée sur l'école, la famille et la communauté.

4. Les facteurs de protection dans une perspective écosystémique

Tel que mentionné précédemment, l'ontosystème, ici l'enfant immigrant, est en interrelation avec les systèmes qui l'entourent. Plus spécifiquement, ce sont l'enfant lui-même, la classe, l'école, la famille et la communauté en collaboration qui jouent directement sur les facteurs de protection et impactent la réussite scolaire et sociale (CTREQ, 2013b).

Pour repérer les différents facteurs des systèmes, nous nous inspirons du *Coffre à outils* (2013a) de l'*Élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté selon une approche écosystémique* (2013b). Nous avons choisi de considérer dans notre recherche les facteurs de protection, car ceux-ci proviennent de recherches sur la résilience, soit sur « la capacité d'un individu à s'adapter avec succès à un environnement donné (par exemple, sur le plan social ou scolaire) malgré des conditions défavorables » (CTREQ, 2013b, p. 7). De plus, les facteurs de protection de l'élève sont des vecteurs de sa réussite scolaire (ibid.). Il est à noter que ceux-ci sont spécifiques à chaque système (l'enfant, la famille, la classe, l'école et la communauté) (ibid.).

Au niveau de l'enfant ou de l'élève, nous rappelant l'ontosystème, la perception de sa propre compétence est le premier facteur de protection. Il s'agit d'« un jugement que porte un individu sur ses capacités d'organiser et d'exécuter l'ensemble des actions nécessaires pour l'atteinte d'un objectif ou d'une performance » (CTREQ, 2013b, p. 24). Le développement du sentiment d'autoefficacité de l'enfant est alors directement lié à sa réussite scolaire et au développement de son estime de soi. Ensuite, les amitiés sont primordiales pour le développement social et relationnel de l'enfant, car elles offrent un espace sécurisé d'entraide et de partage où il peut libérer ses émotions tout en étant soutenu et écouté (CTREQ, 2013b). La relation avec les pairs soutient aussi la perception que l'enfant détient envers ses propres compétences en affectant sa performance scolaire (ibid.). Les compétences en lecture et en écriture dictent aussi la réussite scolaire : « Un lien a été démontré entre les habiletés à lire d'un élève et ses habiletés à écrire. Les lectures d'un élève influencent ses écrits et des activités d'écriture améliorent la lecture (Maria 1990) » (CTREQ, 2013b, p. 25). Notamment, la conscience de l'écrit dès l'enfance prédit la réussite scolaire de l'élève (CTREQ, 2013b; Fleuret, 2014). Ensuite, les habitudes de vie et de santé sont des facteurs de protection qui

englobent le mode de vie (activités physiques, mentales, sociales ; alimentation, sommeil, comportements) et guidant le bien-être de l'élève. Par exemple, le développement de la motricité fine découle de l'activité physique et guide vers la réussite en mathématiques et en lecture (CTREQ, 2013b).

La famille, étant un des microsystèmes, est déterminante dans la réussite scolaire (Paat, 2013). Le milieu de vie familial, notamment le statut socioéconomique, permet de déterminer « la position [qu'une personne] occupe dans la hiérarchie des classes sociales évaluée essentiellement à partir de son revenu, de sa scolarité et de sa profession » (CTREQ, 2013b, p. 26). Plus spécifiquement, le niveau de scolarisation des parents est déterminant pour la réussite scolaire de l'enfant (West et al., 1998, cités dans CTREQ, 2013b). De plus, la participation des parents, donc leur engagement parental dans les diverses activités sociales, pédagogiques et décisionnelles de l'école, est un facteur-clé de la réussite scolaire de leur enfant (Boulanger et al., 2011; CTREQ, 2013b). La collaboration entre les parents et les enseignants, le mésosystème, permet de donner un message cohérent à l'enfant, ce qui influence de manière positive ses apprentissages et son développement social (ibid.). Enfin, la famille a un rôle diversifié dans la scolarisation de leur enfant (CTREQ, 2013b). Elle valorise l'école et elle a des attentes quant à la réussite scolaire (ibid.). De plus, elle apporte une « aide effective et [un] soutien [...] à la maison [en supervisant les] activités scolaires » (CTREQ, 2013b, p. 27). En effet, plus les parents interagissent de manières diversifiées avec leur enfant, plus sa réussite scolaire est marquée (Paat, 2013). Au contraire, si l'enfant est exposé à peu d'interactions, sa réussite scolaire est moindre (CTREQ, 2013b).

La classe, faisant partie du microsystème de l'école, est le prochain système concerné. Les enseignants ont une place particulièrement importante, partant du fait qu'ils ont une perception et une attitude par rapport à la scolarisation et aux disciplines enseignées (CTREQ, 2013b; Kanouté et Lafortune, 2014). Les enseignants ont une vision personnelle de leur école, de leurs compétences et de ce que leurs élèves et leurs parents peuvent accomplir (CTREQ, 2013b). Leurs perceptions sont aussi modelées selon leur culture et leurs expériences culturelles, ce qui affecte leur enseignement (Shore et al., 2011). Les attentes que les enseignants se font des élèves sont subjectives et peuvent jouer sur la manière dont les élèves sont stimulés (CTREQ, 2013b). La place de la pédagogie de la coopération est importante pour soutenir l'enfant à travers des pratiques qui encouragent « l'interdépendance positive, la responsabilité, l'interaction, l'utilisation appropriée des habiletés sociales et le traitement

périodique de la façon d'améliorer l'efficacité du groupe » (CTREQ, 2013b, p. 28). Donc, cela apporte à l'enfant une meilleure socialisation et des interactions et attitudes plus positives, en développant une certaine acceptation des autres (ibid). La qualité de l'enseignement détermine finalement la réussite, qui elle se moule aux perceptions que l'enseignant a envers « la compétence d'enseignement dans l'école, les difficultés inhérentes à la tâche d'enseignement et le soutien à sa disposition dans son milieu de travail » (CTREQ, 2013b, p. 28). Par exemple, si l'enseignement est planifié et morcelé par étapes, le rendement académique de l'élève en est affecté positivement (ibid.).

L'école, étant en lui-même un microsystème, comporte des facteurs de protection, dont le premier est le leadership pédagogique. Il s'agit de :

La capacité [des directions d'établissements] à planifier et à organiser les activités de tous les participants de l'école, à superviser et à évaluer l'application des programmes et des enseignements, à établir des règles claires, connues et acceptées de tous à l'intérieur de l'école, à soutenir et à valoriser les enseignants dans leur intervention, à valoriser les élèves de même qu'à susciter la participation des parents et des membres de la communauté. (CTREQ, 2013b, p. 29)

Le leadership pédagogique détermine le rendement de l'école et peut influencer la réussite des élèves indirectement, car le leadership joue sur la « volonté des élèves à poursuivre leurs études » (CTREQ, 2013b, p. 29). Ensuite, l'école offre des services autres que scolaires, soit des activités qui sont soutenues par l'école pour renforcer le milieu de vie communautaire et rappelant le mésosystème entretenu entre l'école et la communauté (ibid.). Enfin, le développement professionnel, soit les « approches traditionnelles » qui influencent la réussite scolaire dans la mesure où elles sont permanentes, inclut la formation et les suivis qui s'y associent et font partie du travail de l'enseignant (Boulanger et al., 2011; CTREQ, 2013b). Nous observons que la relation mésosystémique entre l'école et la famille relèverait davantage du rôle de l'enseignant, tandis que la relation avec la communauté relèverait davantage du rôle de l'école même.

La communauté est le dernier système qui affecte l'enfant. Le quartier de résidence et le voisinage en sont le premier facteur de protection. C'est l'environnement et les environs où se trouve l'école qui influencent la sphère psychosociale, économique et éducative de celle-ci (CTREQ, 2013b). Ces sphères guident le développement des valeurs, des attitudes et des comportements des intervenants scolaires (les élèves et leurs parents, l'équipe-école, les organismes communautaires, etc.) (CTREQ, 2013b; UNESCO, 2016). Cela a un impact

signifiant sur la réussite scolaire de l'élève, plus particulièrement en ce qui a trait à la fréquentation scolaire et aux services d'aide offerts pour favoriser les conditions de vie (ibid.). Ensuite, une mobilisation à l'égard de l'école et de la réussite éducative est un important facteur de protection. Celui-ci constitue « l'ensemble des ressources de la communauté (services médicosociaux, municipaux, associations, organismes communautaires et parents) [permettant] de favoriser des alliances avec l'école et ses ressources et le développement de projets de coopération avec la collectivité dans un esprit de réciprocité » (CTREQ, 2013b, p. 31). Si les acteurs sociaux se concertent pour relever les défis du milieu défavorisé, par exemple, les élèves à risque pourront vivre plus de succès à l'école (ibid.). Finalement, les services extrascolaires, soit les services pédagogiques et professionnels disponibles pour les enfants et leur famille *via* l'école, sont importants (CTREQ, 2013b). Ceux-ci permettent de « combler l'écart entre les services offerts par l'école et ceux qui sont réclamés par les familles » (ibid.). Les élèves peuvent donc être plus engagés, ce qui s'associe activement à leur réussite scolaire (ibid.).

En résumé, à la lumière de ce qui a été présenté, on remarque que les politiques d'équité et d'inclusion du MEO affectent les facteurs de protection des différents systèmes selon leur visée et leurs lignes directrices. Par exemple, nous voyons que cela se reflète surtout par les actions de l'école, incluant la classe elle-même en passant par les enseignants, auprès des élèves, de leur famille et de la communauté et pouvant affecter le climat socioscolaire et l'inclusion. Les systèmes détaillés ci-haut dans une perspective écosystémique ÉFC mettent la focale sur les microsystèmes et les mésosystèmes découlant du modèle officiel de Bronfenbrenner (1979). De plus, il est bien important de comprendre en quoi les sous-systèmes affectent l'identité de l'enfant. En effet, nous croyons que le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) aide à comprendre comment l'identité de l'enfant se construit à travers ses interactions avec différents sous-systèmes. L'ontosystème reflète l'enfant lui-même, où sa perception de ses compétences, son sentiment d'autoefficacité et ses relations sociales directes contribuent à l'image qu'il se développe de lui-même. Les microsystèmes, comme la famille et l'école, façonnent cette identité en offrant des modèles, des attentes et un soutien affectif et pédagogique. Le mésosystème, par la cohérence et la collaboration entre ces milieux, renforce son sentiment d'appartenance et ses compétences sociales. Puis, l'exosystème, à travers les ressources communautaires et les attentes sociales et scolaires, influence l'accès de l'enfant à des opportunités qui soutiennent son développement personnel. Enfin, le macrosystème, avec les normes culturelles et politiques d'inclusion, aide à modeler les valeurs et les perceptions de l'enfant sur sa place dans la société. À nos yeux, ces interactions complexes permettent à

l'enfant de développer son identité au regard de son environnement de vie. Le tableau ci-dessous illustre ces facteurs de protection selon les différents systèmes sollicités pour assurer une harmonie dans le développement global et identitaire de l'enfant.

Tableau 2

Tableau modifié des facteurs de protection inspirés de Terrisse et al. (2004; 2010)

Systèmes	Facteurs de protection
Enfant ou élève →	Perception de sa compétence • Sentiment d'autoefficacité • Estime de soi • Motivation, engagement • Perception de sa vie, de ses talents, de son apparence • Aspirations scolaires et professionnelles
	Relations avec les pairs • Conduites et compétences sociales • Coopération et solidarité entre pairs • Attention accordée aux autres
	Compétence à lire et à écrire • Éveil à la lecture et à l'écriture • Attitude de l'élève envers le vécu scolaire
	Saines habitudes de vie • Alimentation et hygiène • Sommeil, activités physiques et comportements responsables (drogues, alcool, sexualité)
Famille →	Milieu de vie • Revenu • Scolarité de la mère • Qualité de vie offerte au jeune (alimentation, sommeil, activités sportives, etc.)
	Implication des parents à l'école • Collaboration parents-personnel enseignant • Relation parents-école • Styles parentaux, pratiques éducatives, relation parent-enfant
	Place de la scolarisation dans la famille • Organisation et surveillance de l'emploi du temps des enfants • Aide aux devoirs • Discussions avec les enfants sur l'importance de fréquenter l'école
Classe →	Perception et attitude des enseignants • Capacités des élèves et des parents • Importance de la scolarisation • Qualité de l'école • Disciplines enseignées

	• Autoefficacité
	Qualité de l'enseignement • Enseignement planifié • Apprentissage de tous les élèves • Apprentissage basé sur l'élève et ses difficultés • Sentiment d'efficacité du personnel enseignant
	Pédagogie de la coopération • Pratiques pédagogiques
École →	Direction et leadership • Pratiques de gestion et leadership pédagogique • Perception de leur rôle et de leur mandat • Sentiment d'appartenance • Climat de collégialité • Climat socioéducatif
	Développement professionnel • Soutien mutuel • Tutorat • Mentorat • Culture de la collaboration
	Offre de services autres que scolaires • Activités parascolaires • École, milieu de vie • Relation ÉFC
Communauté →	Quartier de résidence et voisinage • Culture et valeurs • Résilience • Effet du milieu
	Mobilisation à l'égard de l'école et de la réussite éducative • Notion de communauté • Sentiment d'appartenance à la communauté • Engagement de la communauté dans la lutte contre le décrochage
	Services extrascolaires • Développement d'habiletés scolaires et de compétences sociales • Services éducatifs • Aide aux parents dans l'éducation de leur enfant

Note. Adapté du *Guide d'élaboration d'un plan d'action école-famille-communauté selon une approche écosystémique* (p. 22, fig.7), par le CTREQ, 2013a, Fondation Lucie et André Chagnon, © 2013. Adapté avec permission.

Ces facteurs de protection représentent des vecteurs de la réussite scolaire des élèves immigrants (CTREQ, 2013b). Chaque facteur présenté ci-haut influence l'adaptation de l'individu. C'est un ensemble de facteurs qui interagissent avec l'enfant et qui se cumulent qui modèlent l'adaptation de l'élève au milieu scolaire notamment (ibid.). Ce sont sur ces facteurs que les différents acteurs devront agir de manière préventive et éducative pour permettre à l'élève de réussir et de s'épanouir (ibid.). Dans notre recherche, nous nous concentrons sur les

systèmes et les facteurs de protection qui sont les plus influents sur l'enfant. Pour l'instant, voici un portrait global des systèmes qui influencent l'enfant dans son rendement scolaire, soit la relation entre l'école, la famille et la communauté. Cette collaboration ÉFC se définit comme étant déterminante pour la réussite scolaire des enfants, surtout en milieu défavorisé (CTREQ, 2013a).

Dans une perspective écosystémique, ces relations entre les différents acteurs scolaires enrichissent le développement d'une communauté éducative de qualité pour la réussite scolaire des élèves (CTREQ, 2013a). De ce fait, tous ont une responsabilité à prendre pour améliorer la réussite scolaire des élèves : « les parents et les enfants, les établissements (scolaires ou non scolaires), les organismes communautaires, économiques et politiques de l'environnement géographique (correspondant à des limites territoriales et culturelles propres au milieu) et leur personnel enseignant, professionnel, administratif et de soutien » (ibid.). En effet, la réussite scolaire des élèves semble dictée par cette interaction dynamique entre plusieurs systèmes – l'enfant, la famille, l'école, la classe et la communauté – chacun offrant des ressources essentielles pour répondre à leurs besoins éducatifs. Ces systèmes doivent également relever les défis liés à la réussite scolaire, tels que le manque de soutien familial, les difficultés linguistiques, les inégalités économiques ou encore les pratiques éducatives mal adaptées (CTREQ, 2013a). De plus, les ressources offertes à l'enfant jouent un rôle crucial dans son développement. Au niveau individuel, le sentiment d'autoefficacité, la motivation et les compétences sociales constituent des leviers qui favorisent l'engagement scolaire de l'enfant (ibid.). À la maison, l'implication active des familles, lorsque ces dernières peuvent participer, par des pratiques éducatives positives et un soutien à l'apprentissage à la maison, agit comme un puissant facteur de protection face aux risques d'échec scolaire (ibid.). Ensuite, au sein de l'école et de la classe, les pratiques pédagogiques adaptées, le climat socioéducatif bienveillant et la coopération entre enseignants et élèves favorisent un apprentissage inclusif et motivant, ce qui guide les élèves vers la réussite (ibid.). Enfin, la communauté, par son soutien *via* des services extrascolaires, la mobilisation sociale et un environnement valorisant la réussite éducative, complète cette chaîne de soutien (ibid.).

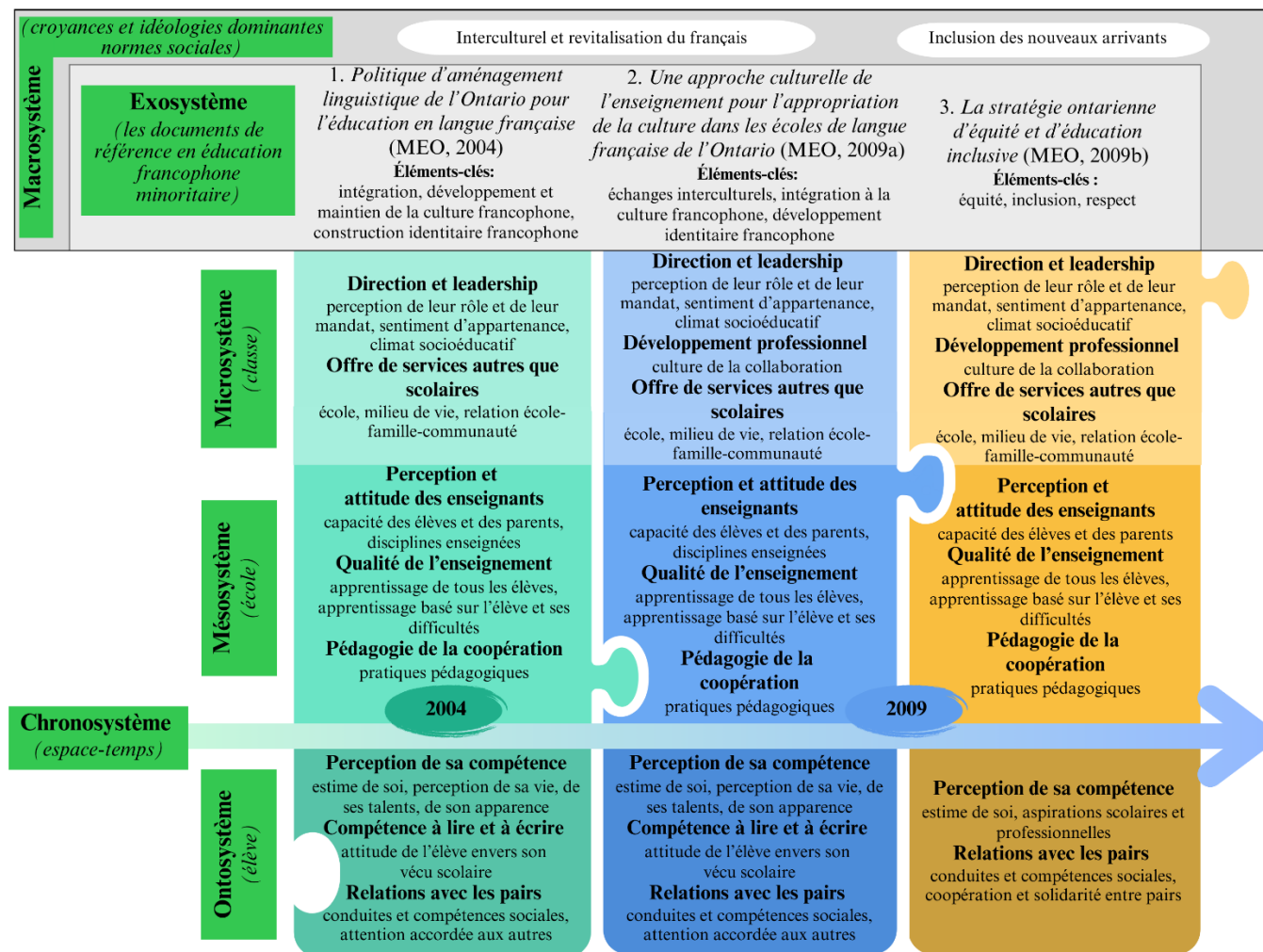
Nous voyons alors que ces systèmes agissent de manière préventive et éducative en combinant les ressources humaines, matérielles et organisationnelles pour répondre aux besoins scolaires des élèves. Ensuite, c'est cette dynamique systémique, donc la réponse des systèmes aux besoins éducatifs et sociaux des élèves, qui dicte leur réussite scolaire. De ce fait, la

collaboration ÉFC semble créer un cadre intégré où chaque acteur prend une responsabilité dans l'amélioration des conditions d'apprentissage, mais aussi du développement identitaire de l'enfant. Cela favorise aussi la création d'une communauté éducative cohérente et engagée, renforçant la résilience de l'enfant et lui permettant de construire une identité, ainsi qu'un sentiment d'appartenance positif et durable envers le milieu socioscolaire.

Pour poursuivre, la figure suivante tente d'illustrer les différents systèmes en les contextualisant à l'école, la famille et la communauté dans l'approche écosystémique en montrant le poids des politiques éducatives sur ceux-ci en faisant émerger les facteurs de protections qui sont sollicités.

Figure 3

Modèle écosystémique de l'enfant immigrant en milieu éducatif francophone minoritaire en Ontario



Note. © 2024 par M. Goupil.

Comme mentionné précédemment, la figure ci-dessus présente en quoi les différents systèmes s'influencent et s'illustrent sous différents facteurs de protection. Chaque pièce de casse-tête représente par strates les systèmes (le microsystème, le mésosystème et l'ontosystème) impactés par la politique éducative (l'écosystème) mise en place par le MEO. De plus, l'ensemble des systèmes est situé sur un continuum représentant l'année d'implantation de la politique (le chronosystème). L'encadré survolant l'ensemble, quant à lui, souligne le courant d'idées central de la création et de l'implantation des politiques (le macrosystème). Les facteurs de protections sont élaborés en inspiration à la perspective écosystémique ÉFC, donc sous la classe, l'école et l'élève.

La première pièce du casse-tête décrit en quoi la PAL influence cet écosystème (MEO, 2004). En prônant l'interculturel et la revitalisation du français (Gérin-Lajoie, 2020), la PAL mise visiblement sur un principe d'intégration à la l'école francophone et à sa culture. Le français est favorisé pour maintenir et développer la culture francophone dans une perspective de construction identitaire (Ng et Bloemraad, 2015). À l'école, cela se traduit par une priorisation des relations entre l'école, les familles et les communautés francophones d'abord, et en classe par des activités qui avivent l'intérêt envers le français en le valorisant et en lui accordant de l'attention positive (MEO, 2004). Cela n'est pas nécessairement le cas envers les autres langues parlées par les élèves et leur famille. Par exemple, le mois de septembre met fortement de l'avant la francophonie dès le début de l'année scolaire. La fête du drapeau franco-ontarien donne une occasion aux écoles de faire plusieurs activités iconiques au courant de la journée, en classe et avec tous les élèves de l'école, pour renforcer la francophonie de l'école. Par exemple, il n'est pas rare de voir les conseils scolaires fournir aux écoles, chaque année, des accessoires arborant le drapeau et les couleurs de la francophonie ontarienne à donner aux élèves. De plus, cette même journée, tous les élèves et le personnel de l'école se réunissent au pied du drapeau pour sa montée et pour chanter simultanément l'hymne à la francophonie ontarienne : *Notre place*. La chanson renforce une francophonie d'origine ontarienne en mentionnant quelques lieux, tels qu'Orléans et North Bay, en soulignant leurs accents distinctifs, et insistant que « pour mettre les accents là où il le faut, faut se lever, il faut célébrer notre place, aujourd'hui pour demain, notre place, pour un avenir meilleur » (Demers, 2018). Cette chanson est plutôt représentative de la vision exclusive et fermée de la francophone prônée qui laisse peu de place aux immigrants dans ce qu'elle véhicule.

À la lumière de ce qui est présenté, il est facile de constater que la finalité recherchée concernant l'ontosystème de l'élève est que l'on cherche à développer un sentiment d'appartenance à la francophonie. Les festivités et les objets-cadeaux teintés de vert sont censés lui faire ressentir qu'il appartient à la grande communauté accueillante des Franco-ontariens. Nous croyons que cela peut lui faire vivre des dissonances quant à son estime de soi et la perception qu'il a de lui-même. Certains peuvent développer une attitude positive par engouement, car le français pourrait lui procurer un certain bien-être à l'école et en contexte social, notamment, lorsque l'enseignant renforce quotidiennement chez les élèves l'importance de parler en français pour sauver la langue.

Pour d'autres, leur attitude peut être plus en réaction, car on ne reconnaîtrait pas nécessairement la valeur de leur bagage linguistique et culturel à l'école et dans la classe francophone (Magnan et al., 2021). Cela se justifie par le fait que « la norme scolaire se trouve culturellement connotée et [elle] peut faire entrave à la reconnaissance des différences et à l'inclusion des élèves et des familles dont les cadres de référence culturels diffèrent de la norme attendue » (ibid., p. 8). Donc, l'élève peut ne pas se sentir assez compétent ou talentueux parce qu'il est différent. De plus, la manière dont l'élève interagit avec les adultes et les élèves de l'école est influencée quotidiennement par les éléments clés implantés par la PAL : l'intégration, le développement et le maintien de la culture francophone, et la construction identitaire francophone. Si l'élève parle un français différent de celui de la province, il n'est pas nécessairement valorisé ; s'il parle l'anglais ou une langue autre, il ne l'est pas du tout même si les choses changent quelque peu (Fleuret, 2020; Thibeault et Fleuret, 2017). Il se fait souvent avertir et il doit se reprendre en français. Cela guide alors fortement le développement de son estime de soi et de son sentiment de compétence à l'école francophone (ibid.).

La deuxième pièce du casse-tête décrit comment *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (MEO, 2009a) a un effet sur l'école, la famille et la communauté. En ayant comme vision l'interculturel et la revitalisation du français (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011), beaucoup de points de convergence sont présents entre ces deux politiques. Ici, les échanges interculturels sont jugés plus importants, mais toujours dans un but d'intégrer la culture francophone et de favoriser le développement d'une identité francophone (Fleuret et al., 2013). Alors, les familles et les communautés francophones sont tout autant sollicitées. Des activités en vue de valoriser la francophonie sont encore de mise, en plus de valoriser la

collaboration entre les acteurs de l'école afin de bien définir leur rôle de passeur culturel auprès des élèves (MEO, 2009a). Par cela, le rôle de passeur culturel francophone semble être imposé aux élèves. Guidées par les curriculums, les classes font des activités qui rappellent aux élèves la fragilité du français dans le contexte anglophone de la société canadienne actuelle, qui nécessite leur reconnaissance et leur soutien pour sa subsistance. Pour rendre les écoles francophones pérennes, et face à la diversité, le gouvernement a modifié en 2009 la définition du francophone qui inclut maintenant les locuteurs du français qui n'est pas la langue d'origine et qui peuvent désormais « faire partie » de la culture franco-ontarienne. De ce fait, en classe, l'enseignant tendrait à développer une culture de collaboration en exécutant des activités interdisciplinaires permettant la transmission de la culture franco-ontarienne chez l'élève, tout en soutenant le partage des différentes cultures francophones dans une perspective interculturelle (MEO, 2009a). En effet, « la perspective inclusive [soutient] la réussite scolaire et éducative des élèves tout en prenant en compte leurs besoins spécifiques [ce qui pousse] les acteurs scolaires [à adapter] leurs pratiques d'enseignement-apprentissage aux capacités des élèves qui composent la classe » (Granger, 2022, p. 6). Bien que nous espérons que de telles pratiques soient utilisées, nous doutons qu'elles soient une chose courante dans le milieu scolaire actuel, notamment au regard des autres attentes auxquelles font face les enseignants et du contexte sociolinguistique qui prévaut.

Ces pratiques pédagogiques visent à favoriser la coopération entre les élèves et la reconnaissance des besoins et des particularités de tous les apprenants, surtout sur le plan académique (CTREQ, 2013a; MEO, 2009a). Notamment, l'enseignant peut avoir recours au co-enseignement si les ressources le permettent (Granger, 2022). C'est la collaboration entre deux enseignants ou deux éducateurs qui permet de soutenir les différents apprenants qui composent la classe (ibid.). Le co-enseignement est aussi complémentaire à la différenciation pédagogique. Cette pratique permet de repérer les difficultés et de déconstruire « nos automatismes d'expert [afin de] construire l'étayage nécessaire [pour] les élèves n'ayant pas les mêmes besoins » (Brighenti, 2020, p. 203). En bref, toutes ces valeurs et ces pratiques pédagogiques influent sur l'élève et la perception qu'il a de lui-même, car il se découvre comme un acteur important de la francophonie. Ce sentiment d'urgence mélangé avec le sentiment de fierté par le fait qu'il est valorisé par son français peut l'amener à adapter la façon dont il se comporte socialement et peut forger, négativement ou positivement, son bien-être et son identité (ibid.). Nous voyons alors l'influence qu'ont ces deux premières politiques sur l'élève.

Dans le même chronosystème se situe *La stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (MEO, 2009b). Celle-ci passe plutôt par des valeurs d'équité, d'inclusion et de respect qui sont soutenues par une alliance entre l'école, les organismes communautaires et les familles (Gérin-Lajoie, 2020; MEO, 2009b). Le mésosystème scolaire devrait alors développer une relation avec les organismes communautaires qui peuvent soutenir les familles si elles en ont besoin. Par exemple, plusieurs écoles participent à la collecte de dons pendant l'hiver afin de valoriser l'équité dans la communauté. De plus, l'école pourrait envisager de partager des ressources d'aide aux familles pour appuyer leur intégration dans la vie sociétale, plus particulièrement des organismes communautaires tels que la banque alimentaire ou le comptoir familial. Selon notre expérience, ces mesures sont encouragées toutefois peu pratiquées. De plus, les écoles invitent de plus en plus les parents lors d'activités intrascolaires ou comme soutien en classe. Toutefois, cela semble être fait de façon plus sporadique que régulière.

Le conseil scolaire et les comités pour un climat scolaire positif proposent aussi une série d'activités qui peuvent être faites pour souligner les mois thématiques, tels que le mois de l'histoire des Noirs ou le mois de la Fierté. Toutefois, à nos yeux, lorsque les particularités culturelles des élèves ne sont soulignées qu'une fois lors d'une activité thématique, cela ne constitue pas une réelle inclusion et équité en milieu scolaire. Cela conduit à une folklorisation qui réifie les cultures plutôt que pour développer de manière signifiante le sentiment d'appartenance des élèves au milieu scolaire francophone (Fleuret et al., 2013). Dans le microsystème scolaire, l'enseignant est encouragé à différencier ses approches pédagogiques de façon à valoriser les différences et à traiter les élèves de manière équitable. Tout comme la précédente, un défi se pose : « [il faut] trouver un moyen d'encourager la différenciation pédagogique sans renforcer les inégalités de traitement et la comparaison entre élèves » (Galand, 2017, p. 179). Il est alors nécessaire de différencier les pratiques pédagogiques quotidiennement et d'utiliser des ressources fiables qui permettent de réellement rendre compte de la diversité dans le milieu scolaire (ibid.). En ce sens, le jugement critique du personnel enseignant est très important. Cependant, celui-ci est personnel et subjectif, donc nous croyons que si l'enseignant n'est pas adéquatement formé ou accompagné pour développer son altérité et agir en tant que passeur culturel compétent et averti, il constitue en soi un risque pour l'élève. Pour certains enseignants, la différence culturelle peut mener à un inconfort, ce qui les incite à porter certains jugements qui deviennent une entrave à l'éducation, donc à la performance et au niveau d'exigence qui est demandé à l'enfant (Galand, 2017). Au contraire, si l'inclusion par la différenciation pédagogique est bien instaurée, tant sur le plan des contenus que de

l'évaluation, l'enfant-élève immigrant a de meilleures chances de réussir socialement et d'acquies un bien-être (MEO, 2009b). De plus, il est outillé pour devenir un citoyen conscient et responsable (Thibault, 2012). Pour poursuivre, les documents précédents situés dans le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) se situent dans une perspective interculturelle favorisant le vivre-ensemble.

En guise de synthèse, les documents de référence en éducation francophone minoritaire, dont la PAL, *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (MEO, 2009a) et la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009b), peuvent être analysés à travers le prisme du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979). L'enfant, qui est placé au centre de divers systèmes interconnectés, interagit directement avec les microsystèmes, notamment sa famille, son école et sa communauté. Ces interactions influencent son développement identitaire, donc émotionnel et intellectuel. Par exemple, les politiques éducatives insistent sur la création d'un espace francophone pour soutenir le développement de l'identité et le sentiment d'appartenance de l'élève immigrant à son nouveau milieu d'apprentissage, mais elles semblent oublier le rôle central de la famille dans ce processus. Les relations entre ces microsystèmes forment les mésosystèmes, qui soulignent l'importance des liens ÉFC. Nous croyons que ces connexions favorisent l'inclusion culturelle et éducative des élèves en tenant compte de leurs besoins socioscolaires, comme la sécurité, la reconnaissance et le sentiment d'appartenance (CTREQ, 2013b). Il faut se rappeler que les sous-systèmes de l'écosystème de l'enfant, incluant les politiques éducatives et les pratiques institutionnelles, sollicitent les facteurs de protection, donc influencent d'une certaine manière son développement (CTREQ, 2013b). Par conséquent, les programmes provinciaux qui semblent être conçus pour, d'abord, protéger la francophonie, puis pour la réussite des élèves, façonnent les pratiques pédagogiques dans les écoles. Déjà, dans les documents mentionnés, incarnant les idéologies et les normes sociales des politiques éducatives qui les sous-tendent, il semble évident qu'il y a une faible prise en compte des réalités des familles immigrantes, ce qui reflète sur l'efficacité de l'inclusion des élèves et des familles immigrantes à l'école francophone (Fleuret et Dulude, 2023). De ce fait, il nous semble essentiel d'aborder l'intégration des perspectives interculturelles et du vivre-ensemble au sein de ces systèmes afin de soutenir l'inclusion et l'équité, pouvant valoriser à la fois la diversité, ainsi que la culture francophone, sans faire prévaloir une culture plus qu'une autre.

5. L'approche interculturelle et le vivre-ensemble

Soutenant la reconnaissance de la diversité et l'inclusion, l'approche interculturelle selon l'UNESCO (s.d.) permet de s'ouvrir aux différences et aux autres pour valoriser le vivre-ensemble, sans pour autant stigmatiser les origines plurielles (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011). Plus précisément, l'éducation interculturelle se doit de : « (1) reconnaître et accepter le pluralisme culturel comme une réalité de société; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses » (Abdallah-Preteceille, 2005, p. 46, cité dans Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011, p. 37). De ce fait, l'éducation interculturelle joue un rôle prédominant dans le développement du sentiment d'appartenance des élèves à l'école, en voyant la diversité de manière complémentaire et essentielle à l'inclusion et en permettant un environnement équitable (Mc Andrew, cité par OFDE, 2015, cité dans Djuidje, 2020; Prud'Homme et al., 2011). Beacco et al. (2016), soutiennent que l'éducation plurilingue et interculturelle « favorise l'acquisition des capacités langagières et interculturelles [et] [...] vise la formation de la personne par l'épanouissement de son potentiel individuel » (Kuyumjian, cité dans Dervin et Auger, 2019, p. 55). Kuyumjian (s.d.) mentionne également que cette considération du bagage culturel des élèves les apporte à se conscientiser et à développer davantage leurs compétences et leur potentiel (Dervin et Auger, 2019). Pour développer des compétences interculturelles, il est nécessaire d'être ouvert d'esprit et de développer des aptitudes pour comprendre d'autres cultures (Vassy, 2018). La culture dynamique doit être vue comme une richesse et un dialogue respectueux entre les individus pluriels doit avoir lieu pour encourager le vivre-ensemble (ibid.).

Le vivre-ensemble « c'est construire librement, dans un processus dynamique et continu, son identité en adhérant à un projet collectif » (Dubet, 2014, cité dans Tidiane-Wane et Cordier, 2021). Le vivre-ensemble soutient des valeurs de respect et d'équité en ayant un regard vers la tolérance de l'hétérogénéité (ibid.). Lamamy-Echard (2016) ressort quatre piliers du vivre-ensemble : « l'individu, la classe, le groupe et l'école » (Tidiane-Wane et Cordier, 2021, p. 2). Par cela, l'individu développe son identité en rapport à lui-même et à l'environnement qui l'entoure pour devenir un citoyen aux compétences interculturelles et sociales favorisant le vivre-ensemble (ibid.). En effet, la différence nourrit le vivre-ensemble. En éducation, le vivre-ensemble est encouragé par l'enseignement différencié : la culture des élèves est mise de l'avant pour se centrer sur leurs besoins spécifiques et identitaires (Djuidje, 2020; Potvin, 2013).

Toutefois, pour éviter de percevoir la diversité comme un aspect « à gérer » (Potvin et al., 2018, p. 34), il faut se conscientiser quant aux inégalités au sein du système social, tout en empruntant des pratiques pédagogiques interculturelles et différenciées quotidiennement pour éviter la folklorisation et encourager le vivre-ensemble et la construction identitaire des élèves immigrants (Fleuret et al., 2013; Potvin et al., 2018). En Ontario, comme les intervenants scolaires ne savent pas nécessairement comment agir pour soutenir ces élèves immigrants, ils se retrouvent défavorisés dans le système éducatif et, par conséquent, ils n'ont pas les mêmes opportunités de réussite que les autres (Felouzis et al., 2016). Ils peuvent ressentir un sentiment de honte envers leur répertoire culturel et langagier, car le français majoritaire à l'école est omniprésent et imposé (Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2007; 2020; Magnan et al., 2021; Skutnabb-Kangas et McCarty, 2008). Actuellement, nous voyons que les élèves allophones se retrouvent en situation de submersion, car ils sont confrontés au statut supérieur de la langue de scolarisation, donc aucun autre choix ne s'offre à eux : ils doivent s'adapter, ou plutôt souscrire aux manières de la majorité scolaire (Galand, 2004; Kanouté, 2007; Skutnabb-Kangas et McCarty, 2008).

Dans sa recherche, Djuidje (2020) fait ressortir que les enseignants des écoles francophones de l'Ontario reconnaissent leur incapacité à combler les besoins des élèves immigrants et de leur famille, et à les intégrer adéquatement. Le fait qu'ils ne semblent pas avoir de sentiment d'appartenance envers le contexte scolaire francophone crée un « Nous » et un « Eux » (Djuidje, 2020, p. 20), donc deux groupes distincts qui ne communiquent pas (CTREQ, 2013b). Cette séparation semble non seulement due au manque de considération de la culture des élèves et des familles, mais aussi à un manque de formation des enseignants quant à l'interculturel. En effet, la recherche a permis d'affirmer que la « grande majorité des enseignants se sentent incompetents [face à] la gestion de la diversité des élèves réunis dans un même groupe (Humphrey et al., 2006; Ramel et Lonchampt, 2009; Ramel et Benoit, 2010) » (Prud'Homme et al., 2011, p. 14). Donc, leur difficulté à comprendre ou à soutenir les besoins linguistiques et culturels des élèves immigrants conduit à une adaptation unidirectionnelle des élèves et des tuteurs vers leur nouveau milieu de vie scolaire (Magnan et al., 2021; Skutnabb-Kangas et McCarty, 2008). Bofili (2022) soutient dans son étude que la formation des enseignants constitue, dans le milieu scolaire franco-ontarien, le facteur favorisant le plus la réussite scolaire des élèves selon les directions d'école. Il peut s'agir tant de la formation initiale que continue, offerte par les directions et les conseils scolaires. Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) constatent malheureusement que :

La formation initiale à l'enseignement reçue, de même que la formation en cours d'emploi, ne semblent pas adresser suffisamment la question de la diversité au sein de la salle de classe. [Ainsi] la diversité raciale et culturelle des élèves est souvent ignorée par les [enseignants, ayant un] discours [qui] s'inscrit dans la philosophie de l'éducation multiculturelle, soit de « célébrer les différences ». (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008, p. 33)

À notre avis, cela souligne encore plus l'importance de « vraiment soutenir le travail [des] profs » (Bofili, 2022, p. 128) pour offrir aux élèves un contexte d'apprentissage interculturel qui maximise leurs chances de réussite. Ce sont notamment les pratiques pédagogiques préconisées par les enseignants qui peuvent guider les processus d'acculturation de l'élève immigrant. De plus, sous une perspective écosystémique, nous croyons que les enfants immigrants jouent un rôle de premier plan dans le processus d'acculturation de leur famille en fréquentant le système scolaire franco-ontarien, car c'est l'enfant, en fréquentant l'école franco-ontarienne, qui introduit en quelque sorte la relation entre sa famille et son enseignant.

6. L'acculturation

La notion d'orientation de la diversité (Berry, 1997, cité dans Ng et Bloemraad, 2015) ou d'acculturation⁷ (Kanouté, 2002) se définit comme étant :

Un ensemble de phénomènes faisant référence au processus d'adaptation bidirectionnel qui résulte de contacts continus et directs entre des groupes d'individus de cultures différentes, et qui entraîne des changements dans les modèles culturels initiaux de l'un ou des deux groupes (Graves, 1967; Bourhis et al., 2008). (Aghasi-Sorkhabi, 2010, p. 41)

Kanouté (2002) définit un contexte d'acculturation comme étant « [l'] espace multidimensionnel où la personne d'origine immigrante négocie les termes du rapport à la société d'accueil au mieux de ses capacités, de ses intérêts et des possibilités qu'offre le contexte » (p. 186). En effet, gérer les disparités culturelles dans un contexte migratoire constitue un défi, du fait que l'immigration engendre « des oppositions » entre les différences (Aghasi-Sorkhabi, 2010, p. 87). Dans leur recherche, Berry et Hou (2016) font ressortir que l'acculturation par l'intégration engendre un meilleur sentiment d'appartenance des immigrants à la société d'accueil, car ils ont un plus grand bien-être en acceptant leur bagage culturel et en le développant davantage au contact de leur société d'accueil. À l'inverse, l'assimilation

⁷ L'acculturation comprend quatre orientations : l'assimilation (il est attendu du groupe minoritaire d'adhérer à la culture du groupe dominant), la séparation (le groupe minoritaire refuse d'adopter la culture du groupe dominant), la marginalisation (le groupe majoritaire rejette la culture du groupe minoritaire) ou l'intégration (le groupe dominant et le groupe minoritaire s'adaptent à la culture l'un de l'autre) (Kanouté, 2002; Ng et Bloemraad, 2015).

apporte une santé mentale et une satisfaction de la vie moindre (Berry et Hou, 2016). Dans le présent contexte, malgré la toile de fond politique qui vise la dimension intégrative de l'acculturation, il nous semble que les écoles de langue française en Ontario vacillent vers une éducation francophone dans le but d'une cohésion sociale, c'est-à-dire vers le développement d'un multiculturalisme scolaire pour une meilleure intégration à la société d'accueil (Berry, 2013). Nous voyons que la logique du système scolaire franco-ontarien penche davantage vers la dimension assimilatrice de l'acculturation (Berry, 2013; Kanouté, 2002; Ng et Bloemraad, 2015). De plus, Fleuret et Dulude (2023) rappellent que les normes et les politiques actuelles en éducation sont distantes de la réalité et qu'elles font obstacle à l'intégration sociale des familles immigrantes, tant parents qu'enfants. À nos yeux, cela souligne d'autant plus l'importance de la participation des parents et de leur implication dans le milieu scolaire (ibid.) et inversement. L'école doit aussi donner la légitimité qui leur revient aux familles des élèves et à leurs pratiques familiales. Il est donc primordial de renforcer la relation entre l'ÉFC. Pour permettre cela, l'école doit reconnaître le rôle central qu'elle a à jouer auprès des élèves, de leur famille et de la communauté, ainsi qu'agir dans ce rôle. Ces agirs vont influencer les enfants, en ce sens que c'est au contact du réseau scolaire que les élèves se créent de nouveaux repères culturels dans la société d'accueil, leur permettant de façonner leur développement identitaire.

7. La construction identitaire

La construction identitaire découle du constructivisme social et de la culture, qui en est un point central : « c'est la culture, avec ses systèmes symboliques, qui donne forme à la vie et à l'esprit [...]. [Notre] façon de vivre, culturellement adaptée, dépend des significations, des concepts et des modes de discours que nous partageons avec les autres » (Dumora et Boy, 2008, p. 6). Cuche (2004) souligne que la culture et l'identité culturelle vont de pair, mais sont différentes. D'un côté, la culture provient de mécanismes inconscients, tandis que de l'autre, l'identité provient de mécanismes conscients, car elle est développée selon les processus d'appartenance, donc lorsque différentes perceptions se confrontent (Mabillon-Bonfils et Zoïa, 2016).

7.1 Le concept d'identité

Selon Aghasi-Sorkhabi (2010), l'identité est une notion qui est difficilement cernable, car polysémique. Elle peut être vue comme un « qui suis-je? » qui, finalement, renferme des variantes anthropologiques, sociologiques et psychologiques toutes liées au sentiment d'appartenance aux groupes. De ce fait, l'identité d'une personne s'organise et se développe

continuellement en contact avec d'autres personnes d'un groupe, en adoptant ce qui le représente pour se créer une « image de soi » (Bérubé, 2004, p. 17) différente de celle des autres (Mabillon-Bonfils et Zoïa, 2016). L'identité, qu'elle soit individuelle ou collective, évolue tout en étant plurielle, complexe, négociée et stratégique : elle ne correspond pas à « un modèle unique » (Abdallah-Preteceille, 2008, p. 21). Elle est donc dynamique et évolutive.

Plus spécifiquement, l'identité ethnolinguistique est pensée de manière à voir les différentes collectivités ethnolinguistiques se distinguant par leur histoire, leur culture et leur langue (Deveau et al., 2005). Deux composantes caractérisent l'identité ethnolinguistique : l'identité personnelle et l'identité sociale (Tajfel, 1978; Tajfel et Turner, 1986; Giles et Johnson, 1987, cités dans Deveau et al., 2005). La première réfère aux « intérêts, goûts et idiosyncrasies de la personne » (Deveau et al., 2005, p. 79). La seconde renforce le « Nous » (ibid.) en reconnaissant l'appartenance au groupe et aux dimensions affectives de cette appartenance. Selon Dervin (2024), les origines ont une place d'importance dans le développement identitaire de l'individu. Elles peuvent soit dicter la vision du monde de celui-ci en lui donnant un sentiment de réconfort et d'appartenance en se référant à son héritage et ses traditions ou, à l'opposé, être l'origine d'un certain détachement, car les origines ethnoculturelles sont vues comme restrictives, donc l'individu priorise ses objectifs et ses aspirations personnels (ibid.). Nous voyons alors ici que dans la mesure où les origines des élèves ne sont pas forcément considérées à l'école, son appartenance au milieu scolaire peut en être affectée et créer une certaine séparation.

Matteau (2006) soutient également que la construction identitaire est dynamique et permet à l'individu de se développer, de se définir et de se reconnaître en réfléchissant et en agissant comme il le souhaite dans son environnement naturel et social (Gérin-Lajoie, 2020). C'est l'identité dynamique qui joue dans le développement du sentiment d'appartenance d'un individu envers le milieu dans lequel il vit. Par exemple, une personne qui vit et qui apprend dans son milieu culturel primaire développe un sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance qui s'y rattache, donc un engagement identitaire plus grand (Deveau et al., 2005). Sachant que les élèves immigrants prennent place dans un système culturel et scolaire différent de celui qu'ils connaissent, nous pouvons penser que le sentiment de compétence, d'autonomie et d'appartenance n'est pas développé de la même manière et au même degré. En ce sens, Beauregard et al. (2017) ont découvert dans une étude-intervention menée auprès de jeunes immigrants que ceux-ci ressentent un sentiment d'étrangeté face à leur bagage culturel

et langagier mixte dans leur milieu scolaire francophone. Une analyse souligne que l'aliénation et l'altérité sont centrales à la construction identitaire : « les jeunes immigrants ont [...] recours à des stratégies d'assimilation et de différenciation qui [déplacent] les frontières de leur(s) identité(s) » (Beauregard et al., 2017, p. 114). De plus, Farmer (2016) réitère dans sa recherche l'influence directe du mouvement migratoire des élèves immigrants dans la construction de leur identité. En d'autres mots, l'identité réfère à ce qui définit une personne, à ses propres yeux et aux yeux des autres, que ce soit visible ou non, en lien avec les groupes fréquentés et la culture d'appartenance (Tap, 1988, cité dans Beauregard et al., 2017). Celle-ci se façonne donc à travers leurs expériences sociales et culturelles, dont celles scolaires.

En somme, l'approche interculturelle favorise une reconnaissance constructive de la diversité culturelle, en mettant en avant un pluralisme harmonieux qui valorise le vivre-ensemble. En éducation, cela se traduit par des pratiques pédagogiques différenciées et inclusives, visant à développer le sentiment d'appartenance et les compétences interculturelles des élèves tout en valorisant leur bagage culturel. Cependant, des défis persistent dans le milieu franco-ontarien, où une tendance à l'assimilation et une formation inadéquate des enseignants limitent l'intégration et la réussite des élèves immigrants (Ng et Bloemraad, 2015). En se basant sur les sous-systèmes de Bronfenbrenner (1979), nous pouvons mieux comprendre la façon dont se façonne l'identité de l'enfant, car ces sous-systèmes ont une influence directe sur son développement et sur ses besoins socioscolaires (Potvin, 2013) : le macrosystème tend à imposer un modèle de valeurs dominant, ce qui peut avoir comme conséquence d'entraver la construction identitaire et l'intégration de l'élève. Cela affecte alors son besoin d'appartenance à un groupe, en ce sens que cela peut limiter sa pleine participation au vivre-ensemble scolaire et social (ibid.). Ensuite, les microsystèmes, tels que l'école, la famille et la communauté, semblent refléter une méconnaissance de la richesse que les uns peuvent apporter aux autres, ce qui sollicite le besoin de reconnaissance comme être « unique » de l'enfant (Potvin, 2013, p. 13), tandis que les mésosystèmes reflètent des difficultés de communication et de collaboration mutuelles ce qui peut affecter le besoin de l'enfant à avoir des relations de confiance avec leur entourage (ibid.). Enfin, l'ontosystème-élève est au cœur du processus d'adaptation, influencé par son capital social et culturel (Bourdieu, 1979). Par exemple, ce décalage entre ce qu'il est et ce qu'on veut de lui, influencé par les sous-systèmes, peut affecter son sentiment de compétence et d'appartenance pourtant essentiel pour se développer et réussir dans le milieu scolaire francophone. Tandis que son bagage culturel et linguistique constitue une richesse, il peut représenter aussi une source de dévalorisation lorsqu'il n'est pas reconnu

dans le milieu scolaire. Cela peut donc affecter son besoin de comprendre pour entreprendre, soit son adaptation à la langue et à la culture de la langue de scolarisation (Potvin, 2013).

7.2 Le capital culturel

Intrinsèquement liés à l'identité, on retrouve le capital culturel et l'habitus, chers à Bourdieu (1979), qui sont en quelque sorte l'ensemble des schèmes socioculturels intériorisés depuis le plus jeune âge, résultant de l'éducation reçue, de la sensibilisation culturelle prodiguée, ainsi que des lieux et des personnes fréquentés (Pepiot-Gandeel, s.d., cité dans Dervin et Auger, 2019). Le capital culturel, transmis socialement, réfère à trois états :

L'état *incorporé*, c'est-à-dire sous la forme de dispositions durables de l'organisme ; à l'état *objectivé*, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres [...], etc. ; et à l'état *institutionnalisé* [en quelque sorte [la] forme d'objectivation [...] [du] capital culturel⁸. (Bourdieu, 1979, p. 3)

Il y a donc aussi des porteurs autonomes de culture (tels que les institutions scolaires ou les groupes ayant des croyances). Toutefois, on note des dissonances entre la vision de l'école et celle de certaines familles entre le capital objectivé et incorporé (Lahire, 2016). Par exemple, l'école peut fournir aux familles des abonnements à des plateformes de lecture nivelée en ligne, en insistant auprès des parents de les utiliser à la maison pour lire avec leur enfant. Ils peuvent adhérer alors à la plateforme pour être de « bons parents », soit les parents que l'école veut qu'ils soient, mais comme la lecture à la maison ne fait pas nécessairement partie de leur capital culturel, ces dernières, objectivées par l'école, ne sont pas incorporées dans le milieu familial. En effet, les parents ne sont souvent pas tous des lecteurs et pas forcément francophones non plus (Fleuret, 2014).

Si on l'aborde de façon métaphorique le capital culturel d'un individu, ce dernier peut se représenter par une maison ayant comme fondation indispensable la famille. En fait, comme le milieu familial est le premier lieu de socialisation de l'enfant, le capital culturel des parents teinte directement celui de leur enfant (ibid.). De plus, la « socialisation diffère d'une famille à l'autre, à savoir que les représentations entretenues par les parents à l'égard de la langue peuvent varier, notamment en fonction de leur origine culturelle » (Bastien, 2024, p. 15). Cela justifie que le bagage culturel d'un élève à l'autre soit différent. Par la suite, par les mésosystèmes, les

⁸ Il y a aussi les biens matériels qui s'ajoutent, dont le capital économique ou toutes autres choses tangibles et disponibles à travers le temps (tels que des écrits ou des œuvres d'art). Toutefois, cette dimension du capital culturel ne représente pas le sujet de notre thèse.

murs se forment progressivement au contact des milieux sociaux secondaires, soit de l'école et de la communauté (Bourdieu, 1979; Bronfenbrenner, 1979).

Bourdieu (1979) porte un regard sur le capital culturel et le rôle de ce capital qui donne un éclairage sur les situations d'inégalités sociales. En d'autres mots, il est primordial de reconnaître et de légitimer le capital culturel des élèves et de leurs familles, notamment leur bagage migratoire et linguistique afin de mieux comprendre leurs besoins socioscolaires pour adapter les pratiques pédagogiques (Papazian-Zohrabian et al., 2018; Potvin, 2013). Nous sommes d'avis que tous les individus sont différents et que leurs besoins socioscolaires peuvent aussi diverger selon leur vécu familial, scolaire et communautaire. Par cela, le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) et le capital culturel de Bourdieu (1979) sont complémentaires dans notre recherche. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) centre aussi l'élève dans l'écosystème, tout en considérant les relations multidirectionnelles qu'il a avec les sous-systèmes et entre ces sous-systèmes. Par exemple, l'élève peut être amené à percevoir et à réagir à son environnement autrement en fonction de son capital culturel. Puis, son identité semble être dynamique au contact de son écosystème et surtout par rapport à la manière dont les systèmes agissent sur lui en sollicitant ses facteurs de protection et en affectant sa réussite scolaire (Bourdieu, 1979; Gérin-Lajoie, 2020; CTREQ, 2013a; 2013b). Cela soulève alors la place primordiale de l'élève comme point de départ des apprentissages, incitant, ainsi, à mettre de l'avant des pratiques pédagogiques inclusives qui répondent à leurs besoins socioscolaires spécifiques (Potvin, 2013). En effet, nous croyons que la relation ÉFC peut influencer l'identité de l'enfant et sa réussite scolaire en misant sur des pratiques inclusives qui répondent à ses réels besoins socioscolaires (CTREQ, 2013a; 2013b).

En résumé, le capital culturel des élèves immigrants façonne la vision qu'ils ont de leur milieu ainsi que le système scolaire franco-ontarien. Comme mentionné plus haut, les liens collaboratifs qui s'édifient dans le modèle écologique des élèves sont primordiaux et constituent la base conceptuelle de cette recherche. Ils sont les points d'ancrage du développement identitaire des élèves immigrants, en l'occurrence de leur sentiment d'appartenance et leur réussite scolaire et sociale. Ainsi, le sentiment d'appartenance des élèves, que nous considérons comme un élément clé pour leur épanouissement et leur réussite, semble reposer sur une reconnaissance explicite de leur bagage culturel et linguistique. En intégrant ces richesses dans les pratiques pédagogiques et en favorisant une collaboration authentique entre les systèmes familiaux, scolaires et communautaires, il semblerait possible de créer un environnement où

chaque élève se sent accepté, valorisé et outillé pour participer pleinement au vivre-ensemble scolaire et social.

7.3 Le sentiment d'appartenance

Le sentiment d'appartenance et l'identité sont deux concepts qui sont liés aux spécificités culturelles de l'individu, et influencés par les mesures inclusives. En effet, les changements auxquels fait face l'individu déstabilisent l'identité et la culture : ce sont ces déséquilibres qui se créent au contact des autres qui vont dicter le sentiment d'appartenance de celui-ci envers un groupe (Aghasi-Sorkhabi, 2010). Il se développe en côtoyant différentes personnes de la société en s'appropriant et en se reconnaissant dans « leurs ressemblances, leurs différences, leurs accords et leurs désaccords » (MIDI, 2015, cité dans Djuidje, 2020, p. 7).

L'importance de la logique écosystémique, de la collaboration ÉFC (Papazian-Zohrabian et al., 2018), est qu'elle va influencer le sentiment d'appartenance des élèves allophones envers la communauté scolaire franco-ontarienne. Fleuret et Dulude (2023) rappellent qu'il est alors important de prendre compte des politiques éducatives et des valeurs qu'elles véhiculent, ainsi que la manière dont elles influencent l'implication des parents envers l'école et *vice versa*. De plus, les recherches soutiennent que le développement du sentiment d'appartenance envers le milieu scolaire et la société d'accueil favorise la santé mentale, impactant le processus d'adaptation des élèves immigrants face aux difficultés qu'ils vivent à leur arrivée dans leur nouvel environnement de vie (Beiser et Hou, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

Nous soutenons que, pour développer adéquatement un sentiment d'appartenance à une communauté, il est primordial de considérer le développement identitaire unique de l'élève, en l'occurrence son capital culturel et son écosystème, donc la relation entre l'enfant-élève, la famille, la classe, l'école et la communauté (Boulanger et al., 2011; Bronfenbrenner, 1979). Le diagramme de Carroll ci-bas présente la convergence entre la valorisation du caractère de l'individu et son sentiment d'appartenance, en présentant le type d'acculturation (Kanouté, 2002) qui en résulte.

Tableau 3

Tableau modifié du cadre pour l'inclusion adapté de Shore et al. (2011)

	Faible sentiment d'appartenance	Fort sentiment d'appartenance
Faible valorisation du caractère unique de l'individu	Exclusion L'individu n'est pas traité comme un membre de l'organisation ayant une valeur unique dans le groupe de travail.	Assimilation L'individu est traité comme un membre de l'organisation dans le groupe de travail lorsqu'il se conforme aux normes de la culture organisationnelle/dominante et minimise l'unicité.
Forte valorisation du caractère unique de l'individu	Différenciation L'individu n'est pas traité comme un membre de l'organisation dans le groupe de travail, mais ses caractéristiques uniques sont considérées comme précieuses et nécessaires à la réussite du groupe/de l'organisation.	Inclusion L'individu est traité comme un membre de l'organisation et est également autorisé/encouragé à conserver son caractère unique au sein du groupe de travail.

Note. Adapté d'*Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante* (p. 11, tableau 1), par l'Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, © 2013. Adapté avec permission.

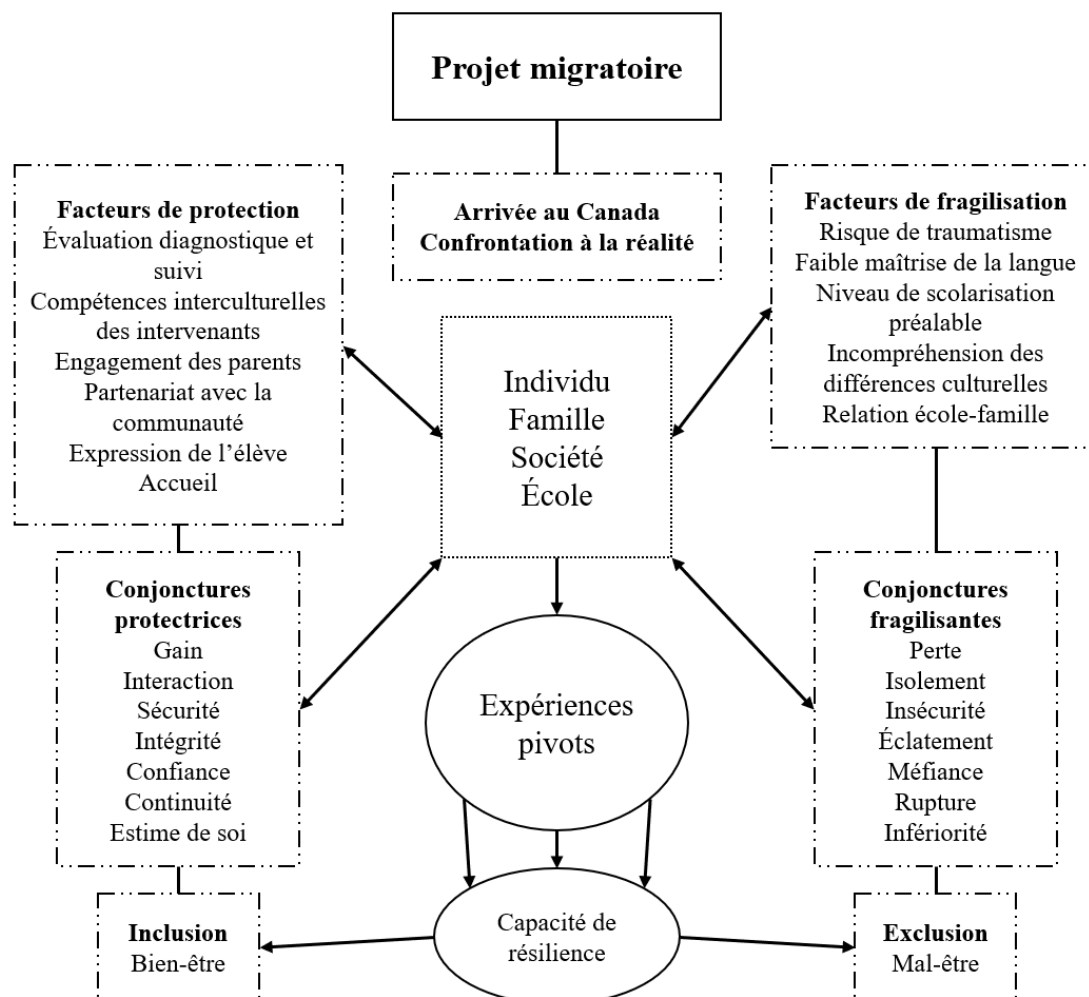
Comme on peut le constater, la forte valorisation du caractère unique de l'individu s'additionne au fort sentiment d'appartenance de l'enfant immigrant pour avoir comme résultat une « réelle » inclusion. Parallèlement, en valorisant peu ce caractère tout en développant un fort sentiment d'appartenance à la communauté, il peut y avoir un phénomène d'assimilation. Donc, on peut voir à quel point cela est complexe et délicat. Il est intéressant aussi de relever que même peu valorisé, le sentiment d'appartenance se développe malgré tout. Donc, nous croyons que le vrai défi de l'école franco-ontarienne, pour inclure les élèves immigrants, est de reconnaître leur habitus pour qu'ils se sentent valorisés et accueillis à l'école et qu'ils développent un potentiel sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne. Cela constitue une solution réaliste, mais remplie de défis, afin de conserver et revitaliser le français en Ontario. Cette valorisation de l'identité unique et du sentiment d'appartenance de l'élève immigrant met en lumière la nécessité d'un soutien constant et adapté dès leur arrivée dans la société d'accueil.

De ce fait, il nous semble important d'aborder aussi que les élèves et leurs familles s'adaptent selon leur environnement, notamment par les mesures d'accueil mises en place, et vivent des expériences en tant que nouvel arrivant. La figure ci-dessous, réinventée du modèle de Bibeau et al. (1992) par Thibault (2012), illustre de façon pertinente les différents éléments à considérer lorsqu'un élève immigrant et sa famille arrivent dans la société d'accueil. Cela souligne que la place de l'école demeure centrale quant aux facteurs de fragilisation qui peuvent altérer le développement du sentiment d'appartenance si le filet de soutien est faible, voire

absent. Thibault (2012) soutient l'ensemble ÉFC comme porteur de la réussite scolaire des élèves immigrants.

Figure 4

Schéma modifié des expériences pivots



Note. Adapté du *Schéma des expériences pivots* de Bibeau et al. (1992) en fonction des chances d'inclusion des élèves réfugiés (p. 130, fig. 6), par M. Thibault, 2012. © 2012 par M. Thibault. Adapté avec permission.

En effet, les pratiques pédagogiques semblent directement en lien avec le modèle des expériences pivots de Bibeau et al. (1992). Une expérience pivot est une situation qui vient fragiliser ou protéger la personne immigrante à son arrivée au pays et qui affecte son bien-être psychologique et son expérience de migration (Thibault, 2012). Plus précisément, elle constitue un moment clé dans la vie d'une personne et change la trajectoire de son développement personnel et social (ibid.). Dans sa recherche sur l'inclusion d'élèves provenant de familles immigrantes et réfugiées, Thibault (2012) soutient que les élèves immigrants vivent des

expériences pivots lorsqu'ils fréquentent le milieu scolaire nouveau de leur pays d'accueil, donc un milieu différent de celui auxquels ils sont familiers (ibid.). Le chercheur se réfère principalement aux conjonctures protectrices et fragilisantes découlant des expériences pivots du modèle de Bibeau et al. (1992), soit des expériences que peuvent vivre un individu lorsqu'il est en interaction, et se référant aux sphères individuelles, familiales et sociales (ibid.). Selon Bibeau et al. (1992), il existe sept conjonctures protectrices et sept conjonctures fragilisantes parallèles en lien avec le projet migratoire, soit quatorze conjonctures au total :

le gain/la perte; l'interaction/l'isolement; la sécurité/l'insécurité; l'intégrité/l'éclatement; la confiance/la méfiance; la continuité/la rupture; l'estime de soi/l'infériorité. (Thibault, 2012, p. 56)

D'abord, pour les familles, l'éducation même de leur enfant est vue comme un gain, donc une première conjoncture protectrice (Thibault, 2012). La perte, quant à elle, est considérée comme la conjoncture fragilisante la plus fréquente chez les élèves immigrants, se traduisant par la perte de membres de la famille, d'amis ou de repères culturels (ibid.). Ensuite, l'interaction permet aux élèves de s'exprimer dans le milieu scolaire par rapport à qui ils sont, tandis que l'isolement peut être causé par le bris de compréhension de la culture scolaire majoritaire, y compris la « langue d'enseignement » (Thibault, 2012, p. 62). Puis, la sécurité est apparente lorsque l'inclusion scolaire est réelle (ibid.), tandis que le phénomène de « regroupement » (Thibault, 2012, p. 63) sécurise les élèves et valide leur identité culturelle. Ensuite, l'insécurité peut se faire ressentir dans la fausse inclusion qui affecte la réussite scolaire et le bien-être familial (ibid.). Puis, l'intégrité et l'éclatement font référence à « la culture d'origine des réfugiés et des immigrants [par rapport à] la dominance de la culture majoritaire du pays d'accueil » (Thibault, 2012, p. 64). L'intégrité a lieu quand la relation parents-enseignant est égalitaire, c'est-à-dire que les parents sont reconnus et respectés selon leur bagage identitaire (ibid.). L'éclatement se produit si certains élèves sont favorisés par rapport à d'autres selon leur culture ou leur situation socioéconomique (ibid.).

Pour poursuivre, la confiance par le respect des cultures se produit lorsque les élèves sont autorisés à développer leur langue d'origine dans la société d'accueil (Thibault, 2012). La méfiance est alors causée par « la divergence entre les valeurs familiales et les valeurs de la société d'accueil transmises par l'école » (Thibault, 2012, p. 64). Puis, la continuité se veut lorsque les acteurs scolaires incluent la langue d'origine des élèves pour apprendre plus aisément à l'école (ibid.). Parallèlement, la rupture est engendrée par le processus même d'immigration, par le fait qu'il y a une rupture directe avec les repères culturels et identitaires

(Thibault, 2012). Enfin, l'estime de soi est directement affectée par le fait que la langue d'origine est autorisée à l'école. Dans le cas contraire, l'infériorité se produit lorsque l'enfant se doit de remplacer sa langue d'origine par la langue de scolarisation (ibid.). Donc, selon les expériences pivots et les conjonctures sollicitées, les élèves peuvent soit développer de la résilience et un sentiment de bien-être en étant inclus, ou de mal-être en étant exclus (Thibault, 2012).

De plus, Thibault (2012) souligne, dans sa recherche, que la différenciation pédagogique (notamment l'utilisation des programmes ALF et PANA) est la pratique la plus mentionnée par les directions d'école pour soutenir la réussite et l'inclusion scolaires des élèves réfugiés en touchant six des sept conjonctures protectrices. Sa recherche souligne des principes d'équité, fondamentale à l'approche inclusive, car elle demande aussi la reconnaissance des singularités, dans le but d'une réussite sociale (Magnan et al., 2021; Prud'Homme et al., 2011). De ce fait, nous estimons que l'éducation inclusive est donc une avenue à emprunter pour soutenir le développement du sentiment d'appartenance des élèves au milieu scolaire.

Il est alors d'autant plus important de comprendre que « vivre sur un territoire donné et avoir la nationalité correspondante n'implique pas nécessairement un sentiment d'appartenance, un lien civique, et ne signifie pas non plus le partage « automatique » des valeurs communes « promues » (Abdallah-Pretceille, 2008, p. 21). Afin qu'une société soit réellement pluraliste, le sentiment d'appartenance à la société d'accueil et celui envers le groupe ethnoculturel ne doivent pas être en opposition (Aghasi-Sorkhabi, 2010). Dans une recherche exploratoire effectuée auprès d'élèves du secondaire et de futurs enseignants d'écoles franco-ontariennes, Lévesque et al. (2015) soutiennent que le sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne est intrinsèquement et principalement lié au récit identitaire de « survivance » qui lui est associé. Ce récit se révèle comme étant « [une] vision du passé axée sur la militance et la prévalence des luttes du groupe franco-ontarien qui cherchent à préserver son héritage ou valoriser son patrimoine historique et culturel » (Lévesque et al., 2015, p. 195).

Alors où se situe l'enfant-élève immigrant par rapport à cette vision? À nos yeux, dans le cas présent, la prévalence de la culture franco-ontarienne dans les politiques va à l'encontre des principes mêmes d'équité et d'inclusion, en mettant un frein à l'acceptation et au partage de la diversité en milieu scolaire, de sorte que la réussite scolaire des élèves en est affectée (Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2020). Tandis que le système d'éducation constitue un mécanisme

de soutien essentiel pour l'intégration et le bien-être des élèves immigrants, ce même système crée une barrière à l'inclusion en raison de ses bases protectionnistes qui, en quelque sorte, accentuent la séparation entre la culture francophone et les autres cultures (Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2007; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Il est évident pour nous que, selon la logique écosystémique, jumelée au capital culturel des enfants, la PAL, ainsi que les lois, les politiques, les programmes et les divers autres documents sous-jacents, influence la mise en pratique de l'inclusion pour le développement du sentiment d'appartenance des élèves immigrants dans les salles de classe en milieu francophone minoritaire.

8. Synthèse

La reconnaissance de la diversité est un élément central dans l'inclusion scolaire et dans le développement du sentiment d'appartenance des élèves immigrants. Ce processus repose sur une collaboration entre tous les acteurs entourant l'élève (sa famille, son école et sa communauté) et sur des principes d'équité, une approche interculturelle, le vivre-ensemble et une ouverture à la diversité et à l'Autre (Boulanger et al., 2011; Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2020; Papazian-Zohrabian et al., 2018; Prud'Homme et al., 2011; Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011). Cependant, sans ces considérations et ces pratiques humanistes, les valeurs dites « inclusives » à la base du système éducatif franco-ontarien risquent de mener à l'assimilation culturelle des nouveaux arrivants. Cela soulève des interrogations sur un possible racisme silencieux dans les politiques multiculturelles canadiennes et sur les croyances identitaires qui se reflètent dans les politiques éducatives ontariennes (Kymlicka, 2021). De plus, ces dynamiques rendent difficile l'inclusion des élèves immigrants dans les écoles franco-ontariennes et limitent leur développement identitaire et leur sentiment d'appartenance. Nous croyons qu'une analyse approfondie des documents de référence en éducation francophone minoritaire est nécessaire pour déterminer s'ils constituent un levier ou un frein à cet égard.

Enfin, la prise en compte du capital culturel (Bourdieu, 1979) et du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) offrent un éclairage intéressant. Ils mettent en évidence les interactions entre les différents systèmes affectant l'élève. Ces systèmes, en constante interaction, influencent le capital culturel de l'élève, lequel évolue de manière dynamique au fil des échanges avec son environnement (Bourdieu, 1979; Gérin-Lajoie, 2020). C'est en explorant ces liens que nous pouvons mieux comprendre en quoi et comment le sentiment d'appartenance des élèves se développe. De ce fait, la reconnaissance des identités et des singularités, soit la valorisation de la diversité, semble essentielle pour établir des

connexions significatives entre celui-ci et son milieu scolaire, favorisant ainsi un sentiment d'appartenance (CTREQ, 2013b; Fleuret, 2020).

Les questions spécifiques de la recherche

Après avoir présenté notre cadre conceptuel, nous pouvons répondre plus spécifiquement à la question initiale qui était :

En considérant les mécanismes protectionnistes du contexte sociolinguistique retenu, est-il possible, pour les familles et leurs enfants scolarisés dans les écoles francophones, de développer un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne?

Nos sous-questions relatives au sentiment d'appartenance sont :

1. Est-ce les élèves sont autorisés à garder leurs singularités au sein de l'école?
2. Existe-t-il un lien entretenu par les élèves immigrants entre leur habitus familial et culturel et la culture gravitant autour de la langue de scolarisation?
3. De quelles façons les parents sont inclus dans le cheminement de leur enfant au sein de l'établissement scolaire?
4. Est-ce que le caractère unique des élèves immigrants est reconnu comme ressource pour leurs apprentissages dans les écoles franco-ontariennes?

MÉTHODOLOGIE

Notre projet de recherche est pensé sous une posture épistémologique descriptive, tout en empruntant le type qualitatif (Campenhoudt et al., 2017; Gagnon, 2016). En effet, le but est de présenter et d'analyser les données descriptives émergentes de ce phénomène social et scolaire (Bourgeois, 2022). Le tout permettra de traiter les diverses facettes liées aux questionnements selon le contexte, ainsi que de décrire et de comprendre le phénomène étudié (Bourgeois, 2022).

9. Les participants

Pour ce faire, la population visée dans cette recherche est composée d'élèves immigrants. Nos participants de la 4^e à la 6^e année (entre 9 et 12 ans ; n=6) fréquentent une école francophone en Ontario. Ce choix nous permet d'avoir un échantillon aléatoire des élèves immigrants.

D'abord, nous avons obtenu l'approbation du Comité Éthique de l'Université d'Ottawa pour donner le feu vert au projet. Ensuite, pour recruter les élèves, nous avons contacté le conseil scolaire afin que celui-ci puisse nous référer aux écoles qui sont connues pour accueillir un grand nombre d'élèves immigrants. La raison est que nous voulions avoir accès à des écoles nous permettant de recruter la population visée selon nos critères, soit des élèves immigrants de la 4^e à la 6^e année ayant fait partie du programme PANA ou faisant toujours partie de ce programme, pour ainsi avoir plus de participants potentiels et atteindre l'échantillon recherché (Bourgeois, 2022). Après avoir contacté cinq écoles, deux d'entre elles ont approuvé le projet.

Pour la première phase du recrutement, une lettre d'information a été envoyée aux parents des élèves. Cette lettre décrit brièvement les intentions et le but du projet de recherche, en plus d'inviter leur enfant à participer à celui-ci. Celle-ci a été distribuée dans les classes de la 4^e à la 6^e année. Nous avons choisi ce groupe d'âge, car notre recherche porte sur l'identité et ce groupe d'âge est en plein développement identitaire et en questionnement par rapport à ses valeurs par rapport aux systèmes dans lequel ils sont (Institut national de santé publique du Québec, 2017). De plus, plusieurs autres concepts peuvent être difficiles à saisir pour des plus jeunes à l'élémentaire, alors que les préadolescents de 9 à 12 ans sont plus développés sur le plan socioaffectif, ce qui leur permet d'avoir une conscience approfondie des systèmes qui composent leur environnement (Gouvernement du Canada, 2022). De ce fait, nous avons déterminé que les élèves plus vieux seraient visés pour la simple raison qu'ils peuvent avoir une plus grande conscience de leur environnement social et scolaire. Ensuite, pour participer à

la recherche, les élèves devaient avoir fréquenté une école francophone depuis plus de quatre mois.

Pour la deuxième phase de recrutement, les parents (en l’occurrence, leur enfant) qui ont démontré de l’intérêt se sont vu attribuer un formulaire de consentement pour leur permettre de participer à l’étude. Les élèves concernés ont aussi reçu un formulaire de consentement. Une des deux écoles n’a reçu aucune réponse des parents d’élèves, ce qui base notre projet dans une école.

9.1 Le profil des élèves

Afin de souligner le bagage socioculturel des participants, nous tenons à présenter un bref profil sociodémographique.

Tableau 4

Profil sociodémographique des participants

	Pays de provenance	Pays habités	Communauté identifiée	Âge moyen
Élève A	Chad, Arabie Saoudite, Soudan	États-Unis et Chad	africaine	Entre 9 et 12 ans
Élève B	Guinée	Guinée	africaine	
Élève C	Algérie	Algérie	arabe et musulmane	
Élève D	Algérie	Algérie	algérienne	
Élève E	Données non disponibles	Données non disponibles	Données non disponibles	
Élève F	Données non disponibles	Données non disponibles	Données non disponibles	

Note. © 2024 par M. Goupil.

D’abord, le premier élève vient à la fois du Chad, de l’Arabie Saoudite et du Soudan et il a indiqué avoir vécu aux États-Unis avant de s’être établi au Canada. Il a exprimé s’identifier à la communauté africaine, car il a vécu la majorité de sa vie au Chad. Le second élève dit provenir de la Guinée et il a indiqué y avoir habité aussi. Il s’est identifié également à la communauté africaine. Le troisième élève vient de l’Algérie et il a dit y avoir habité avant d’être ici. Il s’associe à la communauté arabe et musulmane. Puis, le quatrième élève a aussi indiqué qu’il est d’origine algérienne et qu’il a habité en Algérie avant d’être en Ontario, en terminant

par s'être associé à la communauté algérienne. Deux autres élèves ont aussi participé à la recherche, mais des informations n'ont pas été répondues concernant leur pays de provenance, les pays habités et la communauté à laquelle ils s'identifient.

10. Les instruments et les procédures de passation

Les instruments ont été validés (contenu) par deux experts et nous les avons réajustés à la suite des commentaires émis afin de favoriser une meilleure compréhension de certains items. Pour récolter les informations auprès des élèves, les principes éthiques ont été respectés, sur le plan de l'intégrité et de la confidentialité (Bourgeois, 2022). La première méthode de collecte utilisée a été le questionnaire (annexe B). Par la suite, un groupe de discussion semi-dirigé (annexe C) a été exécuté afin de trianguler les données.

Lorsque nous avons regardé les recherches en matière d'équité et d'inclusion adressées auprès d'élèves de l'élémentaire, la recherche de Thibault (2012) a pu être une référence, car elle a utilisé le groupe de discussion afin de pouvoir cumuler et trianguler les données de sa recherche selon des grilles et des indicateurs précis. Nous avons voulu nous inspirer de la même méthode utilisée. Toutefois, nous avons pris la décision d'amorcer la collecte de données par un questionnaire, car nous voulions opérationnaliser les concepts choisis pour la recherche en ayant notamment accès à des informations plus précises quant au développement socioscolaire des enfants (Bourgeois, 2022). Enfin, rappelons qu'à ce jour les recherches sur le développement du sentiment d'appartenance des élèves immigrants au contact du milieu scolaire francophone minoritaire de l'Ontario se font rares. De ce fait, nous nous devons d'organiser notre collecte de données de la manière la plus logique selon les concepts et les théories, ainsi que les sous-questions, que nous avons présentées et quant aux informations que nous pouvions recueillir en référence à ceux-ci (Bourgeois, 2022; Campenhoudt et al., 2017).

10.1 Le questionnaire

Il faut d'abord mentionner que quatre des six élèves participants ont pris part au questionnaire. Le questionnaire a été autoadministré de manière informatique, introduit par une description de la recherche et de ces intentions, suivi d'un rappel des principes éthiques (annexe B). D'une durée d'une trentaine de minutes, les questions, ordonnées en entonnoir, soit de la plus générale à la plus spécifique en fonction des sous-questions retenues (Bourgeois, 2021; Campenhoudt et al., 2017), ont été présentées aux participants. Elles ont également été classées

selon les indicateurs ressortis préalablement (annexe A). Une vingtaine de questions ouvertes et fermées (à cocher et à court développement) ont composé ce questionnaire.

Le questionnaire avait ses avantages, car les élèves l'ont rempli à la maison et, bien que ce n'était pas attendu, nous croyons que cela a permis aux parents d'assister d'une certaine manière à une partie de la recherche en support à leur enfant. De plus, le questionnaire soutenu par *Google* a permis de faciliter la récupération et la compilation des données, puisqu'elles pouvaient directement être exportées dans un document. Toutefois, cette méthode de collecte de données a aussi eu ses limites. En effet, comme mentionné plus haut, ce ne sont pas tous les participants qui ont répondu au questionnaire en ligne. Cela est peut-être dû au manque d'accès à la technologie à la maison ou au manque d'accompagnement parental. De plus, l'écrit à l'ordinateur, notamment pour les questions à court développement, a pu s'avérer difficile vu les compétences à l'ordinateur qui peuvent être limitées chez certains enfants.

Les questions étaient classées dans six sections : introduction et autorisation, questions d'introduction, choix multiples, questions à développement, question finale et conclusion. Les questions d'introduction, soit deux questions à court développement, demandaient aux élèves d'expliquer dans leurs mots leur identité et leur perception d'eux-mêmes par rapport aux autres même s'ils sont encore en développement. L'idée, ici, en posant les deux questions suivantes, est que nous cherchions à explorer, bien que cela soit complexe, et nous le savons, les perceptions qu'ils détiennent de leur identité, un concept central au sentiment d'appartenance : *1. En considérant ton parcours depuis que tu es parti de ton pays, ta langue d'origine, ainsi que ta culture familiale, comment te décris-tu en tant que personne? 2. Est-ce que tu penses que tu es différent des autres?* (annexe B). Les réponses à ces questions nous ont aussi permises de voir où les élèves en sont dans leur développement identitaire. Rappelons que l'identité est dynamique, donc elle peut être difficile à cerner, peu importe l'âge, mais surtout pour des préadolescents.

Ensuite, dix questions à choix multiples étaient présentées. Il s'agissait de questions fermées se répondant par oui, non ou je ne sais pas (Bourgeois, 2021; Campenhoudt et al., 2017). Les sujets passaient de l'interculturel à la culture et la langue, puis à l'équité, l'inclusion et la famille. Ensuite, les questions à court développement ont été présentées. Celles-ci étaient des questions ouvertes permettant aux élèves de « [répondre] en utilisant leur propre vocabulaire » (Bourgeois, 2021, p. 377). Certaines demandaient directement une explication,

d'autres demandaient d'abord une prise de position, puis des justifications. Par exemple, dans la question 17 (annexe B), les élèves devaient d'abord indiquer oui ou non à la question *Est-ce que tu penses que l'école laisse assez de place aux élèves qui viennent d'ailleurs?* Puis, ils devaient expliquer leur réponse dans la sous-partie *Pourquoi?* De plus, les questions étaient placées de manière à explorer d'abord l'inclusion et la communauté, puis la francophonie et le sentiment d'appartenance. Pour finir cette partie, un lien a été fait avec la famille et sa communauté. Par la suite, la question finale du questionnaire était ouverte, se répondant par oui ou non, puis se justifiant par pourquoi. Il s'agissait d'une question sur le bien-être des élèves. Nous trouvions pertinent de finir le questionnaire en rappelant le bien-être des élèves, un sujet qui est central à notre recherche. Enfin, la conclusion était composée d'une phrase de remerciement aux élèves pour leur temps et leur confiance envers notre projet.

10.2 Le groupe de discussion

Comme l'échantillon recherché était de 15 élèves, nous avons prévu de former trois groupes de cinq élèves parmi ceux qui ont préalablement répondu au questionnaire. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, nous avons créé un groupe de discussion avec les six élèves participants. Les petits groupes ont été privilégiés, car ils permettent un environnement facile d'échange où tous les élèves peuvent s'exprimer et partager leurs expériences. De plus, nous voulions favoriser un dialogue fluide, mais dirigé, entre l'intervieweur et les interviewés (Bourgeois, 2021; Campenhoudt et al., 2017).

La rencontre a eu une durée approximative de trente minutes. Le tout était soutenu par un guide (annexe C) composé d'une introduction à l'étude et d'un rappel des principes éthiques, suivi d'une question introductive, d'une quinzaine de questions ouvertes et semi-ouvertes, et d'une question conclusive.

Le groupe de discussion a eu comme avantage de créer un climat d'échange riche, puisque les élèves parlent entre eux et chacun se permet de nourrir les idées de l'autre. Aussi, comme les élèves sont plusieurs à se connaître dans le groupe, cela peut avoir rendu le partage d'opinions plus aisé. De plus, le groupe de discussion semble avoir pu permettre d'aider la compréhension des élèves. Bien sûr, certaines limites ont pu être relevées. Par exemple, la compréhension des questions a pu être difficile pour certains. De plus, il se peut que certains participants se soient sentis plus gênés et limités dans leurs réponses à cause de l'écoute et du regard des autres élèves du groupe qui peut être intimidant.

D'abord, l'introduction au groupe de discussion débutait avec une salutation aux élèves et un rappel du sujet de la recherche. Le chercheur a aussi rappelé aux élèves qu'ils peuvent refuser de répondre ou demander de reformuler une question, ou même d'arrêter leur participation s'ils le veulent. Puis, leur autorisation a été demandée afin d'enregistrer la discussion. Ensuite, les différentes sections ont été choisies selon leur ordre préalable dans l'annexe A présentant les indicateurs de la recherche. La première section du guide portait sur l'interculturel et la culture et les langues, la deuxième était sur l'équité et l'inclusion, et la troisième considérait la francophonie et la francophonie ontarienne. Par la suite, la quatrième section se concentrait sur l'identité, le sentiment d'appartenance et le bien-être, pour terminer avec la cinquième section qui portait sur la famille et la communauté. Pour clore, un paragraphe de deux phrases conclusives remerciait les élèves de leur participation, leur temps et leur confiance.

Les questions sélectionnées ont été pensées de manière à privilégier la triangulation des données qui ont été récoltées précédemment dans le questionnaire, en respectant encore une fois les indicateurs (Bourgeois, 2021). Ces questions nous permettent de nous centrer sur les élèves afin d'avoir accès à leur perception quant aux différents systèmes qui peuvent l'affecter et à leur sentiment d'appartenance dans le contexte socioscolaire donné.

Enfin, pour prévoir la discussion avec les élèves, un temps de rencontre a été déterminé en collaboration avec la direction de l'école de manière à privilégier l'horaire scolaire habituel des élèves, en misant sur le temps de dîner et de récréation pour ne pas les déstabiliser dans leur routine. Le local choisi a été pensé de manière à éviter les distractions et encourager le dialogue en groupe. Donc, le local d'arts de l'école a été un lieu à privilégier.

11. La compilation et l'analyse des données

Les questionnaires autoadministrés ont été soutenus par la plateforme *Google Form*, car celle-ci est facile d'accès et d'utilisation, en plus d'être disponible aux élèves par leur système informatique scolaire habituel (Bourgeois, 2021). De plus, elle compile les données de manière efficace et sécuritaire. Les résultats du questionnaire ont été exportés dans le logiciel *Microsoft Excel*, puis réorganisés et réidentifiés selon les indicateurs (annexe A) préalablement choisis : l'interculturel, la culture et la langue, l'équité, l'inclusion, la francophonie, la francophonie franco-ontarienne, l'identité, le sentiment d'appartenance, le bien-être, la famille et la communauté. Ce logiciel a aussi permis de recenser certaines réponses des élèves. Par exemple,

les questions fermées dans la section des choix multiples (oui, non ou je ne sais pas) et les questions ouvertes avec un choix initial de réponse (oui ou non) ont pu être compilées et illustrées à l'aide de diagrammes. Toutefois, ceux-ci n'ont pas été utilisés dans les résultats et dans la discussion, compte tenu de la taille minime de l'échantillon récolté. Ensuite, nous avons créé un nouveau projet dans le logiciel *Nvivo* portant le nom de notre recherche. Nous avons par la suite créé différentes catégories correspondant à nos indicateurs, afin de faciliter la classification des informations importées dans le logiciel. Donc, nous y avons importé le document *Microsoft Excel* préalablement travaillé dans le logiciel *Nvivo*. De ce fait, comme les données récoltées dans les questionnaires étaient déjà catégorisées selon les indicateurs, soit les mêmes qui ont été utilisés pour catégoriser les sections dans *Nvivo*, cela nous a permis de créer facilement plusieurs « nœuds » pour catégoriser efficacement les réponses dans les bons indicateurs.

Pour les groupes de discussion, les données ont été enregistrées sur *Google Recorder*, soit une application mobile de dictaphone. Par la suite, ce fichier a directement été exporté en format *Google Docs* pour ressortir de manière automatisée le verbatim à l'écrit. Afin de s'assurer de la précision du vocabulaire transcrit automatiquement, le chercheur a transféré ce fichier texte dans *Microsoft Word* et il a corrigé le verbatim à l'écrit en écoutant simultanément l'extrait vocal enregistré (Baxter et Jack, 2008). De plus, l'intervieweur avait avec lui un carnet de notes pour annoter les états non verbaux des interviewés et les autres informations pertinentes des discussions (temps du déroulement, endroit, émotions et réactions de l'élève, etc.) (Bourgeois, 2021). Par la suite, afin de respecter la confidentialité, les données ont été conservées dans une base de données sécurisée.

Les données du groupe de discussion, étant déjà classées selon les sections du guide de discussion (annexe C) et correspondant aux indicateurs mentionnés plus tôt, ont été mises en commun dans le logiciel *Nvivo* permettant une catégorisation efficace des questions-réponses. Cela a permis de faciliter « la catégorisation et la codification du texte » (Campenhoudt et al., 2017, p. 305). Rappelons que la codification du texte a été faite de manière à respecter l'ordre choisi pour les questions, elles-mêmes préalablement associées à un concept-clé, soit un indicateur (annexe A). Puis, afin de s'assurer de la fidélité et de la validité du processus d'analyse, celles-ci ont été faites en respectant les indicateurs associés à chaque sous-question de la recherche (annexe A), puis en respectant les questions du questionnaire et du groupe de discussion correspondant à chaque indicateur approprié selon chaque sous-question de la

recherche (annexe D). En ce sens, nous avons analysé les questions-réponses qui s'associaient aux sous-questions de la recherche, afin d'y répondre de manière à représenter de manière équilibrée les indicateurs (annexe D). Selon les données collectées, des unités de sens ont pu être ressorties et cela a permis de trianguler les données, puis d'analyser l'ensemble pour en faire ressortir des catégories de réponses et des informations clés, selon les quatre sous-questions de la recherche, étant donc liées avec la question de recherche de départ (Campenhoudt et al., 2017).

De ce fait, une mise en commun a été faite en parallèle, sur un nouveau document *Microsoft Word*, afin de mettre en relation efficacement les différents éléments de réponse. Par exemple, lorsqu'on pense à la question 1 : *en quoi les élèves sont autorisés à garder leur singularité au sein de l'école?* de multiples concepts et théories ressortis dans le cadre conceptuel (interculturel, culture et langue, etc.) sont concernés. Ensuite, la première question du questionnaire qui s'y associe : *en considérant ton parcours depuis que tu es parti de ton pays, ta langue d'origine, ainsi que ta culture familiale, comment te décris-tu en tant que personne?* renseigne sur l'importance de la perception que l'élève a envers lui-même pour expliquer ses singularités. Puis, avec la deuxième question du groupe de discussion : *est-ce que vous pensez que l'enseignant parle de votre culture dans la salle de classe?* se rattache à la perception des enfants à la manière dont l'enseignant les perçoit et dont il utilise leurs cultures en salle de classe.

En observant les quatre sous-questions, il est possible de voir que chacune d'entre elles vient rechercher les concepts-indicateurs qui ont été ressortis plus haut dans le cadre conceptuel. Ceux-ci s'entrecroiseront et s'assembleront dans l'analyse et la discussion afin de répondre aux différentes facettes de la question. De plus, il est important de mentionner que notre recherche repose sur un cadre conceptuel vaste qui présente le rôle d'importance de l'ÉFC dans le développement identitaire des enfants, donc de leur sentiment d'appartenance. De ce fait, nous nous devons de nous centrer sur la perspective des enfants dans notre recherche. Toutefois, cela n'exclut pas qu'un processus de recherche semblable puisse être poursuivi auprès de la famille, de l'école et de la communauté, car elles sont toutes aussi importantes. Cela étant dit, notre analyse sera expliquée dans la prochaine partie qui présentera les résultats et la discussion.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette partie est consacrée à présenter les résultats de la recherche tout en les discutant. Ils sont organisés de manière à répondre aux quatre sous-questions de la recherche : 1. Est-ce que les élèves sont autorisés à garder leur singularité au sein de l'école? 2. Existe-t-il un lien entretenu par les élèves immigrants entre leur habitus familial et culturel et la culture gravitant autour de la langue de scolarisation? 3. De quelles façons les parents sont inclus dans le cheminement de leur enfant au sein de l'établissement scolaire? 4. Est-ce que le caractère unique des élèves immigrants est reconnu comme source pour leurs apprentissages dans les écoles franco-ontariennes? Chacune de ces questions est justifiée en faisant rappel aux différents indicateurs ressortis dans le cadre conceptuel, sous une perspective écosystémique : l'interculturel, la culture et la langue, l'équité, l'inclusion, la francophonie, la francophonie franco-ontarienne, le sentiment d'appartenance, le bien-être, la famille et la communauté.

Sous-question 1 : La singularité des élèves au sein de l'école

Est-ce que les élèves sont autorisés à garder leur singularité au sein de l'école?

Pour répondre à cette première question, nous nous sommes d'abord concentré sur l'ontosystème, soit l'enfant directement, en regardant l'identité des élèves par rapport à leurs pays d'origine et aux communautés auxquelles ils se rattachent. Nous avons ensuite porté un regard sur les mésosystèmes, soit la relation qu'ils ont avec les microsystèmes de la famille, de l'école et de la communauté (Bronfenbrenner, 1979; Härkönen, 2007). Pour cela, nous avons aussi cherché à savoir si les élèves se sentent différents des autres. Ensuite, pour voir les concepts d'équité et d'inclusion, les élèves ont soulevé s'ils vivent des difficultés par rapport à leur culture et leur langue au sein de l'école. La francophonie à l'école est par la suite explorée, à la recherche de la vision que les élèves ont de celle-ci : est-elle vue et expérimentée comme étant plurielle ou singulière? Enfin, nous avons exploré le bien-être des élèves qui fréquentent l'école francophone de l'Ontario.

Tout d'abord, les élèves ont indiqué comment ils se décrivaient en tant que personne en considérant leur langue d'origine et leur culture familiale. Un élève a indiqué être Algérien et musulman, mais les autres n'ont pas répondu. Donc, tandis qu'un élève a répondu au regard de son pays d'origine et de la religion qu'il pratique, les autres sont restés sans réponses. Cela peut nous suggérer que la vision de soi est ambiguë pour la majorité des élèves, car elle est très complexe et plurielle, donc difficile à déterminer et à vulgariser (Abdallah-Pretceille, 2008; Aghasi-Sorkhabi, 2010) ou encore que ça soit tout simplement relié à leur niveau de

développement. En même temps, nous pensons que selon leurs réponses ils ne se sont pas vraiment arrêtés sur le sujet. Pour ressortir davantage l'identité des élèves, nous les avons questionnés quant à leur pays d'origine, car les origines des élèves sont déterminantes dans leur identité (Dervin, 2024). Cinq pays ont été mentionnés. Un premier élève a mentionné le Tchad, l'Arabie Saoudite et le Soudan comme étant ses pays d'origine. Puis, un autre a dit être né en Guinée et les deux autres en Algérie. Nous en concluons que les élèves viennent principalement de pays d'Afrique ou d'Asie.

Ensuite, nous nous sommes intéressé au parcours migratoire des élèves, soit à leur chronosystème (Bronfenbrenner, 1979; Hage et Reynaud, 2014), car celui-ci influence directement l'identité des élèves immigrants (Farmer, 2016). À ce sujet, chaque élève a dit avoir vécu dans un seul pays avant d'arriver au Canada. Trois pays sont ressortis ; un élève a habité aux États-Unis, un autre en Guinée et les deux autres en Algérie. Enfin, compte tenu de leur bagage culturel varié, nous nous sommes penché sur l'identité ethnolinguistique des enfants, plus précisément sur leur identité sociale et le « Nous » (Deveau et al., 2005). Nous avons alors questionné les élèves pour connaître la communauté à laquelle ils s'identifiaient. Quatre communautés ont été identifiées. La communauté africaine a été mentionnée par deux élèves, dont un se rattachait davantage au Tchad. Un autre élève s'est identifié à la communauté algérienne, et un dernier à la communauté arabe et musulmane. Les élèves comprennent que la communauté est formée de gens qui ont le même pays de provenance. Ils comprennent aussi qu'elle peut être formée de personnes ayant les mêmes croyances religieuses. Certains élèves perçoivent qu'ils viennent d'une communauté culturelle différente de la communauté franco-ontarienne. Ceci nous indique qu'il y a une forme de séparation entre les communautés auxquelles les élèves s'identifient et celle de l'école. Nous croyons que cela peut être en lien avec le fait que les enfants, en référence au chronosystème, ont été plus tôt et plus longtemps en contact avec leur propre communauté culturelle que celle franco-ontarienne rattachée au milieu scolaire. De ce fait, nous pensons à la place qu'occupe le milieu familial dans le développement identitaire des enfants, car la famille est le premier lieu de socialisation et que l'identité semble grandement influencée par l'expérience migratoire (Bourdieu, 1979; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

À la lumière de ce qu'ils ont ressorti sur leur bagage culturel et identitaire, nous avons cherché à comprendre si les participants pensaient être différents des autres et dans quelles mesures. Deux d'entre eux ont répondu positivement, alors que l'autre moitié a répondu

négativement. Le premier élève a indiqué qu'il se sent différent, et il a justifié sa réponse par le fait qu'il soit tchadien. L'autre a affirmé faire « partie d'une minorité, car il n'y a pas beaucoup d'Algériens ». Il est intéressant de constater qu'il se voit comme une minorité dans la minorité immigrante et au sein d'un milieu qui est lui-même minoritaire. Cela rappelle les propos de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) sur la double ou triple minorisation que peuvent vivre les élèves. Donc, certains élèves associent d'abord leur différence à leur pays d'origine, puis au fait que peu de personnes dans leur entourage proviennent du même pays. Ensuite, un autre élève a répondu par la négative et il a précisé que « grâce à la diversité culturelle ici au Canada on ne se sent pas différent, au contraire on a un grand sentiment d'appartenance ». Au premier regard, l'hétérogénéité canadienne est vue comme un facteur d'unité plutôt que de division, ce qui permet de voir que cet élève semble avoir développé des compétences de vivre-ensemble (Tidiane-Wane et Cordier, 2021). Plus précisément, le pays d'accueil est vu comme démontrant une certaine ouverture linguistique et culturelle qui permet aux élèves de sentir que leurs différences sont acceptées et valorisées dans la société d'accueil. En effet, cet élève a soutenu qu'il a un fort sentiment d'appartenance par le fait qu'il a été accueilli dans une société pluraliste où les groupes ethnoculturels n'étaient pas en opposition (Aghasi-Sorkhabi, 2010). Toutefois, est-ce aussi le cas à l'école?

Par la suite, nous voulions explorer l'expérience des élèves dans une classe à profils culturels diversifiés. D'abord, nous avons voulu alors savoir s'ils ont déjà assisté en classe à des situations difficiles par rapport à leur culture et leur langue, ou celle de leurs parents, pendant des discussions qui parlent de culture. Lors du groupe de discussion, quelques élèves ont affirmé que non, tandis que d'autres sont restés sans réponse. Cela nous suggère que certains ne sont peut-être pas à l'aise de partager les situations difficiles qu'ils ont vécues, ou que le groupe de discussion ne convient peut-être pas pour faire référence à des choses ressenties, ou encore que prendre la parole devant les autres reste difficile pour discuter de choses personnelles et intimes. Nous avons ensuite demandé aux élèves s'ils avaient l'impression d'être mis à part parfois par leur enseignant ou leur ami. La majorité a répondu négativement. Un élève a expliqué qu'il avait été séparé de son équipe dans un sport afin d'équilibrer le niveau d'expérience et de rendre les équipes plus justes. Nous voyons alors que, pour cet élève, la mise de côté ne semble pas être perçue négativement et n'est pas liée à son identité culturelle. Lorsque nous leur avons demandé de nous raconter un événement ou une situation où ils s'étaient sentis mis à part, un autre élève a raconté : « une fois je jouais au soccer ici et d'autres personnes, à mon apparence, ils ont dit que je peux pas jouer. [...] Ils ont dit que je ne peux pas

jouer parce que je suis différent d’eux ». En effet, l’élève en question semble avoir décrit une situation de discrimination ethnique survenue dans son milieu scolaire où il a été mis de côté dans un jeu, car il est « différent ». La discrimination est « une action ou une décision qui a pour effet de traiter de manière négative une personne en raison, par exemple, de sa race, de son âge ou de sa déficience » (Commission canadienne des droits de la personne, 2022). Nous croyons d’abord que le sentiment d’appartenance de l’enfant a été affecté, car ce sont les changements créés face aux déséquilibres, notamment au contact des autres, qui permettent aux élèves de développer une appartenance et d’être eux-mêmes au sein d’un groupe (Aghasi-Sorkhabi, 2010; Djuidje, 2020). Nous pensons que cette mise de côté a pu affecter négativement son sentiment d’appartenance à la communauté scolaire, ainsi que son expérience en tant qu’élève culturellement différent dans ce milieu. De plus, nous émettons comme hypothèse que cette situation est une manifestation du degré de résilience des autres autour de lui face à ses différences. Il nous semble que cela a pu affecter son sentiment d’appartenance, car il a dû se sentir davantage rejeté dans son processus d’acculturation en milieu scolaire, et cela a pu créer de l’exclusion et du mal-être (Kanouté, 2002; Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2013; Thibault, 2012). Selon Potvin et al. (2013), à leur arrivée, les élèves immigrants font non seulement face à leur société d’accueil, mais ils portent le poids de toutes les critiques, les préjugés et la discrimination qui sont portés envers leur communauté. De ce fait, il est primordial pour l’école d’accueillir les élèves immigrants en les soutenant et en les incluant, ce qui sera déterminant pour leur réussite scolaire (Gérin-Lajoie, 2020).

Par la suite, nous avons demandé aux élèves s’ils pensaient que l’école laissait assez de place aux élèves qui viennent d’ailleurs. Les quatre élèves ont répondu positivement. Ils ont dit que leur école est inclusive et que l’école est là pour les aider à apprendre. Donc, nous comprenons que les participants se sentent globalement considérés culturellement par l’école et les enseignants. Dans ce cas-ci, nous émettons comme hypothèse que l’école offre un climat socioéducatif inclusif et que les enseignants semblent créer un climat d’apprentissage en classe pour tous les élèves, peut-être en utilisant des pratiques pédagogiques qui les aident à apprendre (Thibault, 2012). Ce sont alors ces facteurs de protection pouvant mener à un accueil empathique des élèves et leur permettre de développer un lien de confiance envers le milieu scolaire (ibid.). De plus, nous pouvons faire référence à l’acculturation qui peut être intégrative, car l’adaptation semble être faite de manière bidirectionnelle *via* l’inclusion, ce qui atténuerait les processus d’adaptation des élèves pour leur permettre de s’épanouir à l’école et de développer leur sentiment d’appartenance (Aghasi-Sorkhabi, 2010; Berry et Hou, 2016;

Kanouté, 2002). Ensuite, nous avons demandé aux élèves s'ils sentaient que tous les élèves ont les mêmes aides dans leurs apprentissages. De fait, les quatre élèves ont été d'avis que tous les élèves de leur classe ont accès aux mêmes aides à l'apprentissage. Il est possible de dire que sur le plan académique, les élèves sentent qu'ils sont considérés de manière équitable. Cet aspect est important, car nous savons que si les aides ne sont pas adaptées aux singularités langagières et culturelles des élèves, cela ne les soutient pas adéquatement vers leur plein potentiel (Dervin et Auger, 2019). Les élèves peuvent sentir qu'ils doivent se mouler à la culture scolaire pour se faire valoriser, ce qui ne leur permet pas d'être authentiques lorsqu'ils sont à l'école (Fleuret, 2020).

Par rapport à la francophonie, les participants nous ont indiqué qu'ils devaient toujours parler français à l'école. La réponse des quatre élèves a été unanime : oui. Deux élèves ont mentionné qu'ils doivent parler français parce qu'ils sont à l'école francophone. Un autre participant a expliqué qu'il faut parler français, car « certains enseignants ne parlent pas la même langue et ils doivent savoir on parle de quoi ». Ce même élève a ajouté qu'il « parle anglais en cours d'anglais ». Donc, la francophonie est certainement mise de l'avant dans le milieu scolaire par rapport à leur langue d'origine. Nous pensons que cette imposition du français comme seule langue parlée en dehors des cours d'anglais, ne s'inscrivant pas comme la langue d'origine d'aucun participant, peut limiter l'expression culturelle des élèves. Cette restriction langagière peut être perçue comme une barrière à l'expression complète de leur identité culturelle, car la langue est un élément fondamental de cette identité (Deveau et al., 2005). Cela témoigne de la difficulté du système d'éducation à considérer d'autres langues que le français dans l'enceinte scolaire ce qui peut rendre difficile la prise en compte des besoins des élèves et des familles immigrantes, car le français est mis de l'avant constamment. Bastien (2024) rappelle que « les styles discursifs et les attentes scolaires bénéficient surtout au groupe dominant et les groupes minoritaires sont trop souvent marginalisés en raison du rejet, dans l'enceinte scolaire, de leurs pratiques langagières et de leurs connaissances culturelles » (p. 69). On peut donc penser que l'école semble peu soutenir les élèves immigrants dans le système scolaire francophone en ne valorisant pas le répertoire langagier des élèves (Felouzis et al., 2016; Fleuret, 2020; Magnan et al., 2021; Skutnabb-Kangas et McCarty, 2008). Un sentiment de honte peut être développé et entretenu chez les élèves, ce qui affecte leur sentiment d'appartenance (Gérin-Lajoie, 2007; 2020).

Puis, nous avons questionné les élèves pour savoir si, pour eux, il y avait plusieurs sortes de français. Trois élèves participants ont estimé qu'il existe plusieurs sortes de français. Nous observons alors que les élèves ont développé une perspective plurilingue en ayant côtoyé la langue française dans leur vie et en observant qu'il existe différentes variétés de français (Thibeault et Larouche, 2013). En effet, nous croyons que les élèves ont pu créer des liens entre les différences linguistiques et se rendre compte du plurinormalisme linguistique et de sa richesse (Auger, 2013). De ce fait, selon le premier élève, cela est justifié par le fait que « certaines personnes change le mot » d'un français à l'autre. Le deuxième élève a souligné qu'« il y a le français que j'ai appris dans mon pays et le français québécois ». Le troisième élève a dit une réponse similaire, en soulignant différents français : « le français de la France et le français du Québec et celui de l'Ontario ». En effet, les élèves relèvent que la langue française n'est pas simple, mais qu'elle reflète plutôt un spectre de variations langagières différentes. En lien avec la précédente, nous avons demandé aux élèves si leur enseignant et leurs camarades acceptaient qu'on ne parle pas tous français de la même façon, avec des mots ou des accents différents. Les répondants ont indiqué que tous acceptent que le français ait des caractéristiques différentes. Ils ont justifié cela par le fait qu'« il faut être inclusif » et que « tout le monde est différent ». Nous ressortons que les élèves reconnaissent l'existence de différentes sortes et accents de français, ce qui reflète une ouverture sur le monde et un regard sur l'Autre (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011; Vassy, 2018). Cette reconnaissance s'étend également aux différentes communautés culturelles (ibid.). De ce fait, bien que le français soit mis de l'avant, les différents français sont acceptés à l'école et il est important que tout le monde puisse parler « son français ». Nous voyons alors une ouverture du milieu scolaire envers l'expression et l'utilisation d'un français hétérogène.

Enfin, nous avons recherché à comprendre l'expérience des élèves à l'école à savoir s'ils se sentent inclus ou exclus (Thibault, 2012). Pour cela, nous avons dû regarder les différents sous-systèmes qui sont en interaction et qui influencent l'intégration des élèves à l'école, en débutant par l'école, ici les enseignants (Berry et Hou, 2016; Bronfenbrenner, 1979; CTREQ, 2013b). En effet, comme l'enseignant est celui qui a un contact direct avec l'identité de l'élève à l'école, nous nous sommes penché sur les pratiques pédagogiques. D'abord, nous leur avons demandé si leur enseignant parle de leur culture dans la salle de classe et les réponses ont été assez partagées. Deux élèves ont dit oui, et deux autres non. Un dernier participant était mitigé, en se justifiant par le fait que dans sa culture, il y a des éléments d'autres cultures aussi. Alors, nous en retirons que cet élève comprend d'une certaine manière que sa culture, donc son

identité et sa singularité, sont composées de bribes d'autres cultures qui la composent. De plus, en référence aux réponses des participants, nous émettons comme hypothèse que l'intégration et l'utilisation des différentes cultures dans la classe ne sont pas nécessairement des pratiques pédagogiques courantes. Rappelons que des apprentissages basés sur les élèves, notamment leurs cultures, correspondent à un important facteur de protection dans leur adaptation (Thibault, 2016). En ignorant les particularités des élèves dans leur accueil, nous pouvons nous éloigner de l'intégration et nous rapprocher d'une cohésion sociale, en ce sens où la culture scolaire peut être mise de l'avant au détriment de celle des élèves (Berry, 2013; Kanouté, 2002). Ensuite, pour en connaître davantage, nous nous demandons : est-ce que les élèves se sentent « bien » à l'école francophone? En effet, les quatre élèves ont dit bien se sentir à l'école francophone. Un élève a été d'opinion qu'il se sent accepté à l'école francophone. Un autre a répondu « j'aime mes amis, mes enseignantes. J'aime la directrice. J'aime ma classe et mon école ». Un dernier élève a souligné « j'aime le français ». Nous remarquons alors que les participants se sentent inclus et ils manifestent un sentiment de bien-être envers l'école francophone (Thibault, 2012). Selon nous, cela s'explique par le fait que les conjonctures protectrices de l'interaction et de la confiance sont principalement sollicitées en développant des relations sociales positives dans le milieu scolaire francophone (ibid.). De plus, les facteurs de protection de l'enfant sont sollicités et bénéfiques en ayant de bonnes amitiés et de bonnes relations avec les membres de la communauté scolaire (CTREQ, 2013b). La prochaine question met en lumière la relation complexe qu'entretiennent les élèves entre leur habitus familial et culturel et la culture de la langue de scolarisation.

Sous-question 2 : Le lien entretenu par les élèves immigrants entre leurs habitus familial et culturel et la culture de la langue de scolarisation

Existe-t-il un lien entretenu par les élèves immigrants entre leur habitus familial et culturel et la culture gravitant autour de la langue de scolarisation?

Pour répondre à cette seconde question, nous avons regardé encore une fois l'ontosystème-élève, mais plus particulièrement la relation entre l'habitus familial et culturel des élèves, donc leur bagage socioculturel, au contact de la langue de scolarisation prônée dans le microsystème-école (Bourdieu, 1979; Bronfenbrenner, 1979; Dervin et Auger, 2019; Härkönen, 2007). En effet, nous devons considérer conjointement le capital culturel et l'approche écosystémique, car le premier met en lumière l'importance et la nécessité de reconnaître le bagage culturel et linguistique des élèves et de leurs familles, dans la perspective

de mieux comprendre et de mieux répondre à leurs besoins socioscolaires. Pour ce faire, le second complète cette perspective en intégrant l'élève dans un réseau de relations multidirectionnelles avec leur environnement, ce qui influence l'identité et la réussite scolaire (Bourdieu, 1979; Bronfenbrenner, 1979).

De ce fait, nous nous sommes d'abord concentré sur la perception qu'ont les élèves de la francophonie : ce qu'ils en pensaient, son niveau d'importance, s'ils l'utilisaient en dehors de l'école et si elle était égale à leur langue. À ce sujet, nous avons permis aux élèves de détailler le lien qu'ils avaient entre leur culture et leur langue et celle mise de l'avant à l'école franco-ontarienne, à savoir s'il y a une éducation interculturelle qui est entretenue et comment ils la percevaient. Nous avons poursuivi en faisant un lien avec la francophonie plurielle, notamment pour ressortir si celle-ci est représentée dans la francophonie ontarienne à l'école. Pour clore cette partie, nous avons exploré le sentiment d'appartenance des élèves immigrants au contact de la culture franco-ontarienne, en voyant s'ils se sentaient inclus à l'école par rapport à leurs valeurs et leur culture familiale.

Pour commencer, nous avons demandé aux élèves lors du groupe de discussion ce qu'ils pensaient du français. Les réponses ont été variées. Un premier élève a expliqué que le français est « la deuxième langue la plus parlée au monde ». Ici, l'élève a fait référence à la place de la langue et à son niveau de représentation dans le monde. Donc, selon son principe, plus une langue est parlée, plus elle est importante. Rappelons toutefois que le français est la cinquième langue la plus parlée dans le monde à 3,6%, en égalité avec l'arabe (The World Factbook, 2022). De plus, elle est précédée par l'anglais (16,5%), le mandarin chinois (14,6%), l'hindi (8,3%) et l'espagnol (7%) (ibid.). Il est à noter que la langue française est tout de même parmi les six langues internationales choisies par les Nations Unies, car elle fait partie des langues premières ou secondes de 45% de la population mondiale (ibid.). Ensuite, certains élèves se sont entendus pour dire que le français est une langue « facile ». Un autre participant a répliqué en disant qu'« elle est facile pour nous parce que on l'a appris dès qu'on était jeune. Mais la langue française c'est une langue qui est très précis comparé à l'anglais ». Un troisième élève ajoute :

Elle est difficile, mais si tu apprends dès ton jeune âge, ça serait très facile après de progresser. Et aussi c'est une des langues les plus parlée. [...] Si tu apprends le français c'est [facile]. J'ai commencé à un jeune âge dans mon pays à parler français. Donc quand je suis venu ici j'ai pu comprendre même si plusieurs personnes parlaient en anglais. Je suis d'abord venu ici dans une école en anglophone, ça n'était pas [...] mon préféré là, je savais pas bien parler l'anglais. Les enseignants me comprenaient pas très bien et

ensuite on a changé à un autre école. C'était en francophone et j'ai réussi à m'intégrer là-bas. [...] Je comprenais bien plus facilement que quand j'ai commencé à mon jeune âge.

Nous voyons que le degré de difficulté d'apprentissage de la langue française est soutenu et argumenté par plusieurs élèves. Toutefois, il est intéressant de voir ce que soulève le dernier élève : comme il a appris le français dès un très jeune âge, son adaptation à l'école francophone en Ontario a été plus facile qu'à l'école anglophone. En effet, l'extrait ci-haut fait ressortir que le français est une langue que l'élève a apprise depuis le plus jeune âge, soit un constituant central de son habitus familial et culturel, et qu'il a utilisée pour surmonter la barrière langagière de la langue majoritaire d'ici en intégrant plutôt le système scolaire francophone, où sa réussite a été plus facile (Bourdieu, 1979; Bronfenbrenner, 1979). Nous comprenons alors que, même si le français n'était pas nécessairement le même que celui appris plus jeune, la barrière linguistique pour cet enfant était moindre que celle de l'anglais, ce qui semble finalement lui avoir permis de développer sa compréhension du français à un niveau supérieur que lorsqu'il était plus jeune, dans son pays de provenance. Bref, si la langue française fait partie de l'habitus familial et culturel de l'enfant, donc qu'il a été sensibilisé culturellement à celle-ci et qu'elle est intériorisée depuis un jeune âge tant à l'oral qu'à l'écrit, l'apprentissage de celle-ci sera plus aisé (CTREQ, 2013b; Dervin et Auger, 2019; Fleuret, 2020). Par la suite, la perspective historique de la langue française est ressortie, soit « l'histoire de la France ». Cela témoigne qu'une éducation a été faite auprès des élèves afin qu'ils comprennent la provenance et l'importance de la langue française. Rappelons que l'exosystème, soit les documents éducatifs en matière d'éducation francophone en milieu minoritaire guidés par le MEO (2004; 2009a), dictent aux écoles et, en l'occurrence, aux enseignants, à soutenir le rôle de passeur culturel qui priorise la création d'un espace francophone. De ce fait, selon leur vécu initial et selon leur relation avec le système scolaire, les élèves entretiennent alors plusieurs liens avec la langue française. Qu'en est-il des autres aspects de leur culture *via* la culture franco-ontarienne?

Dans le questionnaire, nous avons demandé aux enfants s'ils pensaient que le français était important dans la vie. Les quatre élèves ont répondu positivement. Leurs justifications ont varié. Un premier a répondu que le français était important « car [il] vit dans un environnement où le français est essentiel ». Le deuxième a dit que c'était important « parce que c'est une langue internationale ». Le troisième a expliqué que le français « [l'aide] à utiliser [ses] mots, c'est-à-dire pour communiquer [avec] les autres personnes ». Un dernier a souligné que le français « est une langue qui [lui] permet de développer une compétence linguistique ». En

effet, le français est perçu comme crucial pour le développement linguistique des élèves. Ils le considèrent non seulement comme une langue internationale importante, mais aussi comme un outil de communication essentiel dans le contexte scolaire franco-ontarien et au-delà. Nous émettons alors comme hypothèse que, parce que les élèves viennent de pays qui sont des anciennes colonies françaises (tels que le Tchad et l'Algérie), ils sont familiers avec le français même si leur français est différent de celui ontarien. Le français fait alors partie de leur habitus (Bourdieu, 1979). Cela revient encore une fois à la représentation de la langue qui s'est moulée au contact de la culture franco-ontarienne présentée à l'école, soit la construction identitaire et le cheminement culturel qu'on a tracé d'avance pour les élèves (MEO, 2004; MEO 2009a). Il est alors possible de voir que le français est important pour les élèves, car il leur permet d'être plus compétents au regard de la culture francophone soutenue à l'école (Bélanger et al., 2020).

Afin de révéler davantage l'importance accordée au français, nous avons demandé aux élèves de nous indiquer s'ils utilisaient le français en dehors de l'école. Ils ont précisé à l'unanimité qu'ils l'utilisent hors contexte scolaire. Ils ont expliqué que cela est dû au fait qu'ils sont francophones et/ou qu'ils ont des amis ou des voisins qui parlent français. Nous voyons alors qu'un lien est entretenu entre l'habitus familial et culturel des élèves et la culture soutenue par la langue de scolarisation, car le français est une des langues parlées à la maison. Le français est omniprésent dans leur vie, tant à la maison qu'à l'école. Il reste à révéler les habitudes langagières des élèves en comparant la culture francophone singulière soutenue par l'école et le français de la maison. Pour ce faire, nous avons demandé aux élèves s'ils pensaient que le français est égal à leur langue. Les élèves ont exprimé des réponses assez différentes. Un premier participant a eu une opinion partagée et il a dit :

En fin de compte, je ne sais pas vraiment parce que ça dépend. Parce que ici là je trouve que beaucoup de personnes parlent différemment français. Ici c'est comme on parle français comme ça, mais je trouve que le français qui est au Québec la [...] je trouve pas ça vrai. Je trouve ça un peu bizarre parce que les mots ils sont placés comme ça. Et comment dire la prononciation je trouve ça un peu bizarre. Et même en France c'est différent. C'est comme à chaque pays, c'est presque complètement différent.

Un deuxième élève a raconté que sa langue était plus importante :

Ma langue d'origine comparée au français, je pense que je la parlerai plus si j'ai une conversation avec quelqu'un qui parle les mêmes langues que moi. Je pense que je vais le parler en arabe parce que c'est comme, c'est une habitude pour moi. [...] Vraiment moi, je trouve pas que le français est plus important que ma langue la, mais égale [...] parce que je trouve aussi que ma langue est importante. Et je devrais l'apprendre parce que comme je connais pas c'est comme j'ai appris beaucoup plus le français donc j'étudie

moins ma langue donc j'essaie d'apprendre plus ma langue au lieu de continuer ensemble. Je trouve ma langue plus importante.

Les trois autres élèves ont soutenu la même opinion : ils pensent eux aussi que leur langue est plus importante. Un dernier participant a ajouté que c'est à cause de sa première langue qu'après il a « pu trouver [ses] mots pour parler français ». En effet, cela réitère l'importance de prendre en compte les répertoires langagiers des élèves afin qu'ils puissent apprendre la langue française à l'école (Fleuret et al., 2013). Nous retenons ainsi que les élèves priorisent leurs langues d'origine, donc une plus grande importance semble être accordée à celle-ci plus qu'au français. Toutefois, cela ne signifie pas que les élèves ont une vision ou un lien négatif entre leur habitus familial et culturel et la culture de la langue de scolarisation. Cependant, une appréciation de la langue « personnelle » est clairement exprimée par les participants. Par exemple, un élève donne son opinion qui semble ambiguë par rapport à l'accent du français en Ontario qui est différent du sien. Un autre élève semble réaliser qu'un plus grand nombre d'années d'études en français ne justifie pas nécessairement qu'il a un plus grand lien émotionnel avec cette langue, en comparaison à sa langue familiale et communautaire. En perspective, leur sentiment d'appartenance à leur langue d'origine semble plus important, car ils la priorisent sur celui proposé par l'école. De plus, un élève a soulevé que sa langue d'origine guide son apprentissage du français. Cela peut être dû à l'utilisation des compétences linguistiques déjà acquises dans la langue d'origine pour apprendre le français (Auger et Le Pichon-Vorstman, 2021; Fleuret, 2023). Ces perceptions des élèves indiquent qu'un lien interculturel est bien présent entre l'habitus familial et culturel des élèves et la langue française scolaire.

Ensuite, nous avons cherché à savoir si leurs compétences langagières étaient permises en contexte scolaire franco-ontarien. Donc, lors du groupe de discussion, nous avons demandé aux élèves s'ils étaient obligés de parler français dans la classe. Tous les élèves ont affirmé que oui. Ils ont ri à la question en demandant sur un ton ironique « qu'est-ce que tu crois madame? ». Un élève a ajouté : « On est normalement censés parler en français. On est normalement obligés, mais on nous autorise, quand on connaît pas le mot, on peut trouver des ressources ou bien on dit le mot et ensuite quelqu'un peut le traduire ». Cet élève a témoigné que l'éducation interculturelle permet une relation positive entre les langues (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011). Alors, il a mis en relation « ses langues » et le français afin de l'outiller davantage dans son apprentissage de celui-ci, en développant des compétences plurilingues (Dervin et Auger, 2019). Un autre élève a ajouté « on parle en français parce qu'on est dans une

école francophone et on peut parler anglais dans le cours d'anglais ». Un dernier élève a dit « Madame, quand elle nous entend parler anglais, elle nous dit de parler français ». De ce fait, le français est bel et bien priorisé et implanté à l'école, en répondant aux besoins et à la vision normative et subjective du MEO (Fleuret et Dulude, 2023; MEO, 2004). Cette obligation de parler français à l'école, sauf en cours d'anglais, renforce cette affirmation et souligne l'importance que doivent porter les élèves envers la maîtrise du français pour réussir dans ce milieu scolaire (MEO, 2009a). Les commentaires des élèves nous rappellent la relation écosystémique qu'ils ont avec leur enseignant (Bronfenbrenner, 1979; CTREQ, 2013a). L'école dicte aux élèves qu'ils doivent être des passeurs culturels engagés envers la francophonie ontarienne, donc la relation entre leur bagage culturel et la culture scolaire est une d'assimilation (Kanouté, 2002; MEO, 2009a; Ng et Bloemraad, 2015).

Nous avons par la suite demandé aux élèves s'ils étaient heureux lorsqu'ils se servaient de leur(s) langue(s) pour apprendre le français. Trois élèves sur quatre ont affirmé qu'ils le sont, soit la majorité. Un autre élève a été incertain. Nous traduisons cette incertitude comme un indicateur que cet élève n'a peut-être pas utilisé sa langue d'origine pour apprendre le français. En effet, l'enseignement du français est trop souvent homogène, ce qui ne permet pas de rendre légitime la langue d'origine des élèves (Fleuret et al., 2013). Dans un même ordre d'idées, les quatre élèves sentent que lorsqu'ils se servent de leur langue d'origine ou de celle de leurs parents pour apprendre le français, cela les aide à mieux comprendre. Cela nous apporte à nous questionner à savoir pourquoi la vision de la francophonie ontarienne présentée par le MEO dans ces documents ministériels (2004; 2009a), donc transposant ses idéologies aux pratiques scolaires, reste, malgré la recherche, obsolète et conservatrice (Fleuret et Dulude, 2023). De plus, l'exclusivité du français en milieu scolaire franco-ontarien affecte le processus d'acculturation des élèves immigrants (Kanouté, 2002). En les obligeant à parler français et en les restreignant d'utiliser leur habitus familial et culturel, ils ne peuvent pas créer une relation positive intrinsèque avec la culture de l'école franco-ontarienne, donc un sentiment d'appartenance à cette même culture, car ils se font assimiler plutôt qu'inclure (Shore et al., 2011; Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur, 2013). En se fiant au modèle de Bibeau et al. (1992) réinventé par Thibault (2012), les enfants se retrouvent fragilisés par le fait qu'ils vivent une incompréhension du système scolaire envers leurs différences culturelles, provoquant alors une insécurité linguistique, car la langue qu'ils utilisent le plus n'est pas acceptée. Si l'utilisation du bagage culturel et linguistique des élèves est si bénéfique sur le bien-être des élèves, pourquoi celles-ci ne sont pas utilisées d'emblée pour leur permettre de

mieux apprendre et comprendre la langue française (Dervin et Auger, 2019; Deveau et al., 2005; Fleuret, 2014; Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011)?

Pour explorer sur le sujet de la francophonie ontarienne, nous avons questionné les élèves à savoir s'ils pensaient que la francophonie était juste ontarienne et les connaissances éventuelles qu'ils avaient d'autres variétés de français. Ils ont tous répondu négativement. Le premier élève a mentionné que :

Le français, c'est pas juste ontarien, parce qu'on le parle aussi dans d'autres pays. Il y a comme la France. La base c'était de la France. Le français est venu de la France et comme certaines personnes ne comprenaient pas très bien le français [...] quand ils les ont transmis, ils ont changé un peu la langue. Donc techniquement il y a différents français mais techniquement c'est pas.

Un deuxième élève a renchéri en disant que « non c'est pas juste ontarien ou québécois. Il y a le français, la France », a soutenu un autre élève qui a ajouté « la francophonie à mon avis, elle n'est pas que ontarienne parce que c'est des colonisateurs qui ont ramené la langue française au Canada et aussi dans d'autres parties du monde par exemple en Afrique ». En effet, rappelons que le Canada est un pays empreint d'une histoire coloniale ; le point de départ étant d'étendre l'emprise européenne en Amérique (De Montplaisir, 2019). Territoire appartenant d'abord aux peuples autochtones, la France en prit possession, puis céda la Nouvelle-France à l'Angleterre après cuisante une défaite : le point de départ de la dualité entre le français, l'anglais et les autres langues immigrantes (Mathieu, 2013). Comme l'ont ressorti les élèves, la France a colonisé plusieurs autres pays où le français est aussi resté. Ensuite, les participants ont cité par la suite plusieurs endroits dans le monde où le français est parlé : l'Afrique, la France, la Belgique, la Suisse, l'Algérie, la Bretagne, le Canada. Donc, les enfants ont une conscience claire de la francophonie au-delà de l'Ontario, incluant des perspectives internationales. Ils comprennent que la francophonie est plurielle et ils témoignent d'une ouverture, d'une connaissance et d'une vision élargie sur le monde (UNESCO, 2015).

Ensuite, dans le groupe de discussion, nous leur avons demandé ce que ça voulait dire pour eux d'être franco-ontarien. Les perceptions de tous ont été variées. Un premier élève a pensé que « ça fait que tu peux parler l'anglais et le français ». Ensuite, le prochain participant a dit :

Pour moi, c'est que tu es francophone. Tu parles le français, mais ontarien parce qu'en Ontario je trouve qu'il y a beaucoup de personnes qui parlent anglais. Je trouve que quand tu es franco-ontarien, tu parles les deux langues, donc tu parles français, anglais ou même plusieurs langues.

Un autre élève a pris la parole en soulignant qu'« être francophone et ontarien, ça fait franco-ontarien ». Nous voyons que les élèves associent le fait d'être franco-ontarien à l'utilité des langues. Nous émettons comme hypothèse que, comme les élèves savent que l'anglais est la langue majoritairement parlée en Ontario, donc souvent utilisée par d'autres élèves à l'école ou dans leur communauté, ils l'incluent dans l'identité franco-ontarienne. De plus, nous comprenons que les élèves expriment qu'être francophone en Ontario est lié à l'utilisation de l'anglais et peut-être même d'autres langues pour former la langue française même. Le bilinguisme est vu comme une composante clé de leur identité en Ontario français, englobant leur capacité à vivre et à naviguer entre plusieurs cultures linguistiques. En effet, tel que ressorti par Gérin-Lajoie (2003), la ligne entre être un Franco-ontarien et être bilingue est floue. Être franco-ontarien soutient que nous sommes francophones et résidents de l'Ontario, tandis qu'être bilingue et ontarien signifie que nous puissions parler deux langues, souvent les langues majoritaires (français et anglais) (ibid.). En effet, « le bilinguisme [...] englobe à la fois toutes les possibilités de vivre sa francophonie et d'en faire partie » (Boissonneault, 2004). Alors, les élèves semblent se rattacher au bilinguisme plus qu'à la francophonie ontarienne en elle-même.

Pour continuer, nous avons demandé aux élèves d'illustrer de quelle façon l'importance de la francophonie en Ontario est présentée à leur école. Les premières réponses ont été « on parle français » et « on essaie d'apprendre le plus le français et aussi d'améliorer le niveau de français ». D'autres élèves ont mentionné le drapeau de la francophonie et la célébration de la Francophonie. Il a ajouté « on apprend sur l'histoire du monde », en se référant à des affiches installées dans un des couloirs de l'école. Un participant a mentionné que la francophonie en Ontario est importante, car « c'est une école francophone ». Un autre élève a ajouté que « les professeurs nous enseignent ». Son camarade a complété en disant : « ils nous enseignent le français surtout. [...] À l'école on les entend à peine parler en d'autres langues. C'est français. [...] presque tout ici est en français ». Avec les réponses fournies, nous constatons que l'école, en verbalisant et en illustrant son intérêt et son support à la langue française, démontre son lien avec la francophonie de l'Ontario. Toutefois, celle-ci n'entretient pas nécessairement un lien interculturel avec celle des élèves. Par exemple, les enfants ne disent pas qu'ils utilisent leur bagage culturel pour en apprendre plus sur la culture francophone. Les élèves semblent en

apprendre plus sur le monde en utilisant la langue française, mais pas nécessairement pour en apprendre plus sur le français dans le monde. Techniquement, c'est ce que le MEO (2009b) souhaite.

Nous avons ensuite demandé aux participants s'ils se sentaient attachés à la culture franco-ontarienne. Deux élèves ont répondu oui, un seul non et un autre ne le savait pas. Un élève s'est justifié en disant qu'il se rattache à cette culture, car il parle français. Un autre a expliqué que c'est « parce qu'il y a des personnes importantes » dans la culture franco-ontarienne. Lors du groupe de discussion, nous avons demandé aux élèves dans quelle mesure ils se sentaient fiers de faire partie d'une école franco-ontarienne. Tous les élèves ont affirmé qu'ils se sentaient très fiers de faire partie d'une école franco-ontarienne. Un élève s'est expliqué en disant qu'il « préfère parler le français. [Il préfère] aller dans une école francophone qu'anglophone ou d'autres langues, parce que c'est plus facile pour [lui] d'apprendre le français que d'autres langues ». Un prochain participant a renchéri en précisant que « le français est plus facile à apprendre que notre [langue], même si le français c'est pas la langue la plus facile [...] Je trouve aussi l'arabe plus facile ». Le prochain a ajouté :

Oui une partie du moi se sent fière. Oui je suis fière d'être franco-ontarienne. [...] Moi vraiment je suis fière de parler d'autres langues. Moi j'aime parler plusieurs langues comme ça je peux comprendre plus et je suis fier d'être franco-ontarien parce que c'est être francophone, mais ça veut aussi dire que [tu es] ontarien donc tu peux parler anglais ou autres langues.

Son camarade a ajouté aussi qu'être franco-ontarien, ça le force « à parler l'anglais ». Nous voyons que les participants expriment une identité langagière en constant développement (Gérin-Lajoie, 2020). Ils naviguent entre leur langue d'origine, l'anglais et le français, trouvant un équilibre qui reflète leur appartenance culturelle multiple (Prud'Homme et al., 2011). De fait, la langue joue un rôle clé et central dans la construction identitaire, ce pour quoi les élèves se réfèrent souvent à la langue dans leur analyse et leur explication de leur culture (Boissonneault, 2004; Cuche, 2004; Mabilon-Bonfils et Zoïa, 2016). Les enfants développent leur identité franco-ontarienne, car ils l'associent principalement à l'utilisation du français à l'école (Fleuret et al., 2013). Leur utilisation du français à l'école et de leur langue d'origine dans des contextes familiaux et communautaires montre une intégration progressive de ces deux dimensions de leur identité (Tidiane-Wane et Cordier, 2021). Puis, les enfants immigrants se rattachent principalement à la culture franco-ontarienne, car ils sont francophones ou ils le deviennent en fréquentant l'école de langue française (MEO, 2004). Ils expriment de la fierté

d'appartenir à une école franco-ontarienne, mais ils semblent associer leur sentiment d'appartenance davantage à la flexibilité langagière qu'elle offre.

Pour soutenir les réponses précédentes, nous avons questionné les élèves pour comprendre s'ils se sentaient franco-ontariens. Un premier élève a répondu que non, sans explication. Les autres ont tous répondu oui. Un élève a dit « ça fait partie de moi », tandis qu'un autre a complété en disant « si on vient par exemple en Espagne et on vit là-bas, on apprend sur la culture et on participe [...] dans la société alors [...] alors je pense qu'on serait de l'Espagne, mais pas espagnol comme né ». Ici, les élèves expriment en majorité qu'ils se sentent franco-ontariens, mais ils comprennent qu'ils le sont devenus et qu'ils ne sont pas natifs de cette culture. Cela reflète la complexité qu'éprouvent les élèves au regard de leur développement identitaire dynamique et du sentiment d'appartenance qu'ils développent à la culture francophone scolaire (Abdallah-Pretceille, 2008). Nous voyons alors pour certains un développement identitaire dynamique et une adaptation de l'habitus culturel de l'élève au contact de la culture franco-ontarienne scolaire.

Pour approfondir sur le sujet de l'équité, lors de la discussion, les élèves ont été questionnés à savoir s'ils pensaient avoir les mêmes chances de réussir à l'école par rapport à un élève qui vient d'ici et qui a déjà le français comme langue à la maison. Ils ont tous répondu oui, puis un des élèves a justifié : « Moi je dirais oui parce que dans mon pays on parle les langues officielles. Elles sont le français et l'arabe. Alors c'est pour ça que je pense que j'ai les mêmes chances de réussite ». Cet élève a ajouté : « Si exemple tu viens d'une famille où dans ta famille vous parlez pas le français, je pense que c'est mieux d'aller dans une école anglaise, car l'anglais est plus facile que le français ». Les élèves ont d'abord souligné que les chances de réussite sont les mêmes pour tout le monde. Toutefois, un participant a expliqué ensuite qu'un élève n'a pas les mêmes chances de réussite s'il ne parle pas français à la maison. Notre hypothèse est que le français est dominant et exigé à l'école, donc un élève qui ne parle pas le français n'est pas nécessairement appuyer adéquatement pour apprendre à l'école francophone lorsqu'il ne parle pas la langue scolaire (Prud'Homme et al., 2011). Donc, cela affecte la réussite scolaire des élèves allophones qui fréquentent une école francophone en Ontario tout en crée une iniquité (Djuidje, 2020; Vassy, 2018). De plus, nous rappelons qu'en ne reconnaissant pas le bagage culturel, cela est nuisible au développement du sentiment d'appartenance à la culture scolaire et amplifie la séparation avec l'habitus familial et culturel des enfants (Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2020; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

Pour terminer, nous avons voulu savoir dans quelles mesures les élèves sentaient que leur culture et leurs valeurs familiales étaient présentes à l'école francophone. Les réponses ont été assez différentes d'un élève à l'autre. Certains ont répondu qu'ils se sentaient représentés, et d'autres non. Un élève a mentionné qu'il y a un tableau à l'entrée de l'école sur lequel on voit bonjour en différentes langues : « il y a l'arabe, c'est écrit *salam, bonjour, hello, [...] privet*, en russe ». Lorsque nous avons demandé aux élèves de penser aux mesures présentes dans la classe, ils n'ont pas pu ressortir des éléments de leur culture et de leurs valeurs familiales utilisés dans leur salle de classe. Bien que certains élèves se sentent inclus et représentés culturellement dans l'école, les actions entreprises pour promouvoir cette inclusion, telles que le tableau des langues, sont perçues comme folkloriques et superficielles et ne permettent pas le développement d'un réel lien entre les cultures (Fleuret et al., 2013; Potvin et al., 2018). Un tableau des langues peut être vu comme un symbole visuel de diversité, mais il ne suffit pas à promouvoir une véritable inclusion. Une éducation interculturelle authentique implique des actions plus profondes (ibid.). La relation entretenue par les élèves entre leur habitus familial et culturel et la culture scolaire semble alors superficielle. D'ailleurs, l'implication des parents permettrait aux élèves d'avoir un meilleur lien entre leur habitus familial et culturel et celui de la langue de scolarisation (CTREQ, 2013b; Paat, 2013). La prochaine question met la focale sur les manières dont sont inclus les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant au sein de l'établissement scolaire.

Sous-question 3 : L'inclusion des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant

De quelle façon les parents sont inclus dans le cheminement de leur enfant au sein de l'établissement scolaire?

Pour répondre à cette troisième question, nous avons regardé plus spécifiquement les microsystèmes familial et scolaire de l'élève, ainsi que leurs mésosystèmes, pour faire ressortir le rôle des parents dans l'éducation de leur enfant à l'école franco-ontarienne (Bronfenbrenner, 1979; Härkönen, 2007). Premièrement, pour éclaircir la question, l'inclusion et la famille ont été définies par les élèves. Ensuite, le bien-être des élèves a été exploré, en ressortant si l'enseignant connaît l'histoire de l'élève et sa famille. Par la suite, la sphère familiale a été étayée davantage en questionnant le rapport des parents avec l'école : l'adhésion aux valeurs et aux programmes scolaires, leur présence à l'école ainsi que la fréquence à laquelle ils s'y

trouvent. Puis, nous avons exploré l'inclusion en regardant si l'enseignant avait rencontré les parents et les membres de la communauté dont font partie les élèves.

D'abord, les élèves ont défini ce qu'est être inclus. Pour eux, cela voulait dire être ensemble, pouvoir être dans le même groupe / communauté, se familiariser avec les autres, faire partie d'un groupe d'amis, être avec des personnes même si je suis différent et ne pas être seul. Donc, dans la vision des élèves, l'inclusion est synonyme de vivre-ensemble, de communauté, de groupe ou d'amis qui se regroupent malgré leurs différences, tout en rejetant l'exclusion (Berry, 2013; Gérin-Lajoie, 2020; MIDI, 2015; Tidiane-Wane et Cordier, 2021). Ensuite, nous leur avons demandé ce qu'est pour eux la famille. Un premier élève a mentionné que ce sont « les gens proches de [lui] », tandis que les autres se sont référés à des membres de leurs familles, soit les parents, les oncles et les tantes, les frères et les sœurs, les cousins et les cousines, ainsi que les grands-parents. Ici, les élèves associent la famille aux différents membres de leur famille proche et élargie (Berk, 2000; Paat, 2013; Härkönen, 2007).

Par la suite, nous les avons questionnés à savoir si leur enseignant connaissait leur famille et leur histoire. Un premier participant a répondu « pas vraiment ». Un deuxième participant lui a expliqué « ils ont nos dossiers alors ils ont ... ». Son précédent a répliqué « mais ce n'est pas tout écrit dans notre dossier. Il ne connaît pas notre histoire au complet. Une fraction de notre histoire ». Un autre élève a ajouté que, pour sa part, il parlait avec son enseignant de lui et de son histoire, ce qu'un autre élève a acquiescé aussi. Les réponses des participants suggèrent que leur enseignant ne semble pas forcément curieux d'en apprendre plus qu'il ne le faut pour avoir plus d'informations par rapport aux particularités culturelles et familiales des élèves (Barthou, 2020; Brighenti, 2020). Un participant a souligné son rôle pour guider l'enseignant par rapport à son propre bagage culturel, à savoir qu'ils doivent parler à leur enseignant de qui ils sont, d'où ils viennent, et de ce qu'ils portent comme bagage culturel et comme histoire. Alors, à qui revient le rôle d'initier le contact sur la culture : à l'élève ou à l'enseignant? Dans la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009b), le MEO souligne le rôle interculturel de l'école de connaître, de reconnaître et de souligner les différences des élèves pour qu'ils puissent se sentir bien et développer un sentiment d'appartenance. Toutefois, cela contredit la PAL et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (2009a) où le MEO veut une cohésion sociale et un « espace francophone » multiculturel. Avec des politiques dissonantes, voire contradictoires, nous imaginons que les enseignants ne savent pas

nécessairement comment se traduit leur rôle de passeur culturel (Fleuret et Dulude, 2023). Un rôle qui prône le pluriel de la francophonie mondiale ou bien le singulier et l'exclusivité de la francophonie ontarienne? Cela démontre une première déconnexion dans les documents mêmes du ministère et vers le milieu scolaire, qui se traduit par la suite de l'enseignant à la famille des élèves (ibid.). De plus, les élèves n'ont pas répondu au fait que l'enseignant connaît leur famille, ce qui suggère un certain écart entre le milieu scolaire et la famille.

Par la suite, nous avons interrogé les participants pour savoir s'ils vivaient des conflits avec leur famille par rapport à l'école sur le plan des valeurs, de programme scolaire ou de culture à l'école. Tous les participants ont répondu négativement à cette question. À cela, un élève a spécifié que sa mère l'encourageait à en apprendre plus sur les autres communautés. Nous croyons que la famille de cet élève exerce son rôle dans l'éducation de leur enfant en lui offrant une perspective positive du milieu scolaire, ce qui est déterminant pour la réussite scolaire (CTREQ, 2013b; Paat, 2013). Puis, nous avons cherché à savoir si les élèves avaient des points de vue différents de leurs parents par rapport à ce qu'ils apprenaient à l'école, plus spécifiquement en termes de valeurs. Deux élèves ont répondu positivement, tandis que deux autres ont répondu négativement. Ces différences dans les réponses suggèrent que, sur le plan de la culture éducative, ce ne sont pas toutes les valeurs scolaires qui sont en harmonie avec la vision des familles. Il est intéressant de voir que, malgré l'absence de conflits entre la famille et l'école, une division est présente. Ceci suggère que les valeurs familiales et scolaires ne sont pas toujours alignées, ce qui pourrait affecter la perception des parents et des élèves vis-à-vis de l'école (Kanouté et al., 2016; Papazian-Zohrabian et al., 2018).

Selon le CTREQ (2013), pour que les parents puissent s'impliquer à l'école, il doit y avoir une collaboration entre les parents et le personnel enseignant, ainsi qu'entre les parents et l'école. De plus, leur style parental et la relation qu'ils ont avec leur enfant sont directement teintés de leurs valeurs familiales (ibid.). Si le milieu scolaire est inapte à voir la diversité culturelle et sociale comme étant un atout, et continue à le voir comme un aspect « à gérer », il peut y avoir des tensions ou des incompréhensions concernant les attentes et les normes culturelles entre les deux environnements (Djuidje, 2020; Fleuret et al., 2013; Felouzis et al., 2016; Potvin et al., 2018; Prud'Homme et al., 2011). Cela peut créer un isolement de la part des parents par rapport à leur implication et à leur inclusion dans le parcours scolaire de leur enfant (Gérin-Lajoie, 2020; Kanouté et Lafortune, 2014; Magnan et al., 2021; Skutnabb-Kangas et McCarty, 2008).

Pour continuer, nous avons demandé aux élèves si leur famille était invitée à l'école. Tous les élèves ont répondu par l'affirmative. Un premier a dit que les familles étaient invitées « pour voir une présentation, car on avait fait un projet de sciences ». Un autre a mentionné qu'elles étaient invitées « pour le repas culturel ». Un troisième participant a expliqué que sa famille était invitée à « assister à des événements organisés par [son] école [et] pour voir [ses] réalisations et [ses] présentations ». Enfin, le dernier élève a mentionné que les familles étaient invitées à « participer à des activités de l'école, [et à] rencontrer l'enseignant ». Nous retenons que les parents sont invités à l'école pour des raisons liées à l'apprentissage de leur enfant, aux activités scolaires, ainsi qu'au repas culturel. Ce repas semble être une initiative permettant aux parents de rencontrer les membres du personnel de l'école et les autres familles dans un contexte social moins formel et de partager leur culture par la nourriture. Les activités précédentes permettent aux parents de participer à des événements qui soutiennent le développement éducatif et social de leurs enfants, favorisant ainsi un environnement de collaboration entre la maison et l'école (Boulanger et al., 2011; CTREQ, 2013b). Cependant, l'invitation et la participation des parents semblent être sporadiques. En étant plus assidu, cela pourrait réellement permettre l'inclusion des familles dans la communauté scolaire, y compris dans le processus d'apprentissage de leurs enfants (Thibault, 2012). De plus, cela permettrait aux écoles franco-ontariennes de faire preuve d'une plus grande acceptation et ouverture de la diversité culturelle vers une réelle éducation interculturelle (Prud'Homme et al., 2011). D'omettre le contact avec les parents limite la reconnaissance et la valorisation de la diversité culturelle des élèves et des familles au sein de l'établissement scolaire et affecte négativement la réussite scolaire des enfants (CTREQ, 2013b; Fleuret, 2020).

Pour poursuivre, nous avons questionné les élèves à savoir s'ils pensaient que les familles devraient être plus présentes à l'école. Tous ont répondu oui. Un élève a expliqué « il y a des parents qui n'ont pas le temps avec leurs enfants [et ont] certains horaires. Et aussi ça permet de créer un lien et une interaction entre le parent et l'enfant ». Un autre élève l'a appuyé en expliquant :

Je trouve aussi qu'ici c'est une école publique, on autorise. Ici on ne dit pas, on peut pas venir, parce que son genre ou son peau de couleur sont différent ou peu importe. C'est une école publique, on autorise. Je crois qu'il devrait venir ici parce qu'il va rencontrer plein d'autres choses. Il va découvrir des choses. Connaître d'autres personnes. Il va même connaître sur des traditions. Peut-être des religions des autres personnes alors qu'il ne connaissait pas.

De fait, les élèves ont souligné l'importance d'offrir plus d'opportunités aux familles d'être présentes à l'école, premièrement pour construire un meilleur lien avec leurs enfants. Il est intéressant d'évoquer que les élèves veulent plus la présence des parents à l'école en pensant à la construction d'un meilleur lien entre les parents et leur enfant, mais pas entre les parents et l'enseignant. Deuxièmement, les élèves ont pensé que les familles doivent être plus présentes pour favoriser l'intégration des familles à la société d'accueil et à la communauté scolaire (Berry et Hou, 2016). Si les parents et les élèves immigrants sont inclus, ils ont une meilleure santé mentale, ce qui les guide aussi vers la réussite scolaire (Beiser et Hou, 2017; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Un élève a aussi mentionné l'importance d'exposer les parents à des personnes différentes de celles qu'ils côtoient habituellement dans leur communauté. Cela renvoie au fait qu'il désire que les parents, au contact du milieu scolaire franco-ontarien, développent leur compétence à l'altérité en les sortant de leurs habitudes culturelles pour leur offrir une ouverture sur le monde et sur les autres communautés, donc qu'ils soient intégrés et non marginalisés (Berry et Hou, 2016; Brighenti, 2020; Kanouté, 2002; Ng et Bloemraad, 2015). Entre autres, c'est la collaboration ÉFC qui rend essentiel le développement du sentiment d'appartenance des familles et de leurs enfants envers la culture et à leur réussite scolaire (CTREQ, 2013a; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Cependant, ce sont notamment les politiques actuelles en éducation qui ne répondent pas aux besoins des familles et qui font obstacle à leur intégration sociale dans le contexte scolaire en les laissant très en retrait (Fleuret et Dulude, 2023).

Ensuite, nous avons voulu savoir si l'enseignant rencontrait la famille des élèves. En effet, les quatre élèves ont répondu que leur enseignant rencontre leur famille. Les enfants ont indiqué que l'enseignant rencontre leur parent afin de discuter de leurs apprentissages, de leur comportement, de leur évolution et de leurs travaux scolaires. Puis, les élèves ont dû nous indiquer si leurs parents parlaient à leur enseignant. Tous les élèves ont indiqué que leurs parents parlent en effet avec leur enseignant. Un premier élève a dit qu'ils parlent à l'enseignant de « [son] apprentissage [et] pour en savoir plus sur ce [qu'il] apprend ». Un deuxième élève a mentionné qu'ils parlent « de [son] évolution », tandis qu'un autre explique qu'ils se parlent en rapport avec « [son] travail et [son] progrès à l'école, [car] c'est important ». Enfin, le dernier élève a ressorti que les deux parties communiquent quant à « [ses] apprentissages et [son] intégration ». En somme, les enseignants communiquent principalement avec les parents au sujet du suivi académique et comportemental de l'élève. Cette communication est essentielle pour informer les parents des progrès de leur enfant, des domaines nécessitant des

améliorations, et des comportements observés en classe. Cependant, il semble que rien ne soit mis en place quant à un éventuel soutien aux familles sur les attentes scolaires et leur culture (CTREQ, 2013a). Cependant, cette interaction étant limitée à des aspects spécifiques, elle ne sollicite pas une implication plus large dans la communauté scolaire des enfants. Une communication mieux établie, mais surtout diversifiée et égalitaire avec les parents permettrait aux familles de solliciter la conjoncture de protection de l'intégrité (Thibault, 2012). Cela pourrait faire en sorte que les parents « se sentent respectés et appréciés et ont la possibilité de développer, tout comme leur enfant, un sentiment d'appartenance à l'école. » (Thibault, 2012, p. 64).

Enfin, nous avons demandé aux élèves si leur enseignant rencontrait des personnes de leur communauté. Ils n'ont pas été unanimes à ce sujet. Deux élèves ont soutenu que leur enseignant rencontre des personnes de leur communauté, tandis que les deux autres non. Lors du groupe de discussion, nous avons demandé aux participants si les associations ou les organismes avec lesquelles ils font affaire avec leurs parents étaient présentes à l'école. Les élèves ont eu de la difficulté à comprendre la question, car ils l'ont associée à des organisations principalement sportives. Toutefois, les élèves ont répondu que celles-ci n'étaient pas présentes à l'école. Pour approfondir sur le sujet, nous avons demandé aux élèves si les organismes et les associations devraient être plus présents à l'école. Ils ont répondu positivement. Un élève a élaboré :

Je pense surtout [qu'il] devrait être important aux élèves que leurs parents ne peuvent pas leur aider ou qu'ils sont seuls, et aussi leurs organismes [alimentaires] pour les parents [...] qui n'ont pas assez d'argent donc ils ne peuvent pas faire la nourriture aux enfants tous les jours.

Un élève l'a appuyé en disant qu'il connaissait l'organisme Allo Jeunesse (ou plutôt Ami Jeunesse), et un autre les a soutenus en ajoutant : « On a fait avec Madame [des] recherches [sur] des organismes qu'on a fait un portrait. Moi j'ai trouvé un organisme qui aide la population, mais je trouve qu'elle aide les enfants aussi : *Save the children* ». Nous voyons alors qu'un certain lien existe entre les organismes communautaires connus des élèves et l'école, en passant par un projet de recherche, ce qui fait partie du vivre-ensemble (Djuidje, 2020; Potvin, 2013). Cependant, les enfants soulignent que ces organismes devraient être plus présents à l'école, afin d'appuyer les familles et leurs enfants. Nous croyons aussi que l'école est le principal pont entre certaines familles et la communauté du quartier (CTREQ, 2013b).

Sous-question 4 : Le caractère unique des élèves immigrants comme ressource éducative

Est-ce que le caractère unique des élèves immigrants est reconnu comme ressource pour leurs apprentissages dans les écoles franco-ontariennes?

Afin de répondre à cette quatrième question, nous avons regardé en quoi l'ontosystème-élève, portant son bagage culturel unique et diversifié, inspirait les pratiques pédagogiques utilisées dans les écoles francophones de l'Ontario (Bronfenbrenner, 1979; Härkönen, 2007; Prud'Homme et al., 2011). Nous avons exploré, en premier, l'inclusion, l'interculturel, la culture et la langue, en cherchant à savoir si l'enseignant était sensibilisée à la culture et à la communauté des élèves. De plus, nous avons voulu voir de quelles manières il utilisait la culture des élèves et si ceux-ci pouvaient avoir des ressources pour les aider dans leurs langues pour apprendre le français. Ensuite, nous nous sommes intéressé à la famille, précisément à la validité et à la visibilité offerte aux fêtes et aux traditions des élèves dans les écoles franco-ontariennes. Finalement, nous avons exploré le concept de communauté pour voir si elle était utilisée comme source d'apprentissage pour les élèves immigrants à l'école francophone.

Tout d'abord, nous avons questionné les élèves à savoir s'ils sentaient que leur enseignant avait lu ou vu des choses sur leur culture et s'il avait une assez bonne connaissance de leur communauté. Les élèves ont répondu encore de manière divisée. La moitié d'entre eux ont répondu oui, et l'autre non. Un répondant a réagi positivement, en justifiant que « [son] enseignante a des amis qui ont la même culture que [lui] ». Un autre répondant a cru que non, en justifiant que son enseignant « a sa propre culture et il ne doit pas en apprendre davantage ». De ce fait, certains élèves ont indiqué que leurs enseignants ne connaissent pas vraiment leurs particularités culturelles. Ceci rend alors difficile l'utilisation du caractère unique des élèves comme ressource d'apprentissage. Toutefois, nous avons aussi demandé aux enfants si leur enseignant faisait des liens entre la culture franco-ontarienne et celle de leur famille. Trois élèves ont répondu positivement et un autre a indiqué ne pas savoir. Dans le même ordre d'idées, nous avons questionné les élèves à savoir s'ils se sentent encouragés à faire des liens entre les savoirs appris à l'école et leur culture d'origine ou de celle de leurs parents. Ils ont répondu de manière unanime : oui. De ce fait, nous comprenons que certains enseignants sont peut-être plus à l'aise d'utiliser la culture des élèves comme source d'apprentissage, car eux-mêmes ne viennent pas nécessairement de la culture de la langue de scolarisation. Alors, ils ont déjà développé une approche interculturelle en raison de leur propre bagage identitaire, renfermant leur culture et leurs processus d'appartenance (Cuche, 2004; Dumora et Boy, 2008;

Mabilon-Bonfils et Zoïa, 2016). Tandis que, pour d'autres enseignants, l'exploration de l'identité culturelle de leurs élèves et l'utilisation de celle-ci dans leur enseignement n'est pas accessible (Prud'Homme et al., 2011). Ils n'ont eux-mêmes pas nécessairement pu développer les mêmes compétences que leurs homologues, car leur parcours identitaire n'est pas le même. Gérin-Lajoie (2008) rappelle que la formation initiale des enseignants prend peu en compte la diversité ethnoculturelle, ce qui ne reflète pas la réalité du milieu scolaire actuel, donc ne permet pas de guider adéquatement les enseignants. De ce fait, ces derniers ne sont pas outillés pour utiliser la culture comme point de départ des apprentissages dans leur classe (ibid.). À notre avis, cela peut être une des raisons qui justifie l'écart dans la réussite scolaire des élèves immigrants en milieu scolaire franco-ontarien (Bofili, 2022) par rapport aux autres élèves. Malheureusement, même si certains enseignants en sont conscients, nous imaginons l'impuissance qu'ils ressentent, car ils ne sont pas ou peu appuyés pour développer une approche interculturelle (Bofili, 2022; Djuidje, 2020; Prud'Homme et al., 2011; Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011).

Durant le groupe de discussion, nous avons voulu savoir de quelles manières l'enseignant parlait de la culture et des langues d'origine des élèves. Un élève a précisé que, lorsque son enseignant introduisait des nouveaux mots en français, il expliquait l'origine du mot qui venait parfois d'une autre langue. De plus, ce même élève a expliqué que, comme son enseignant parlait arabe, il se référait parfois au mot en arabe à l'oral et à l'écrit. Puis, nous avons demandé aux élèves si leur enseignant les laissait consulter des ressources dans leur langue d'origine pour les aider dans leur apprentissage du français. La moitié des élèves, soit deux, ont eu une opinion positive, tandis que l'autre moitié des élèves ont eu une opinion négative. Cela suggère que certains enseignants utilisent, dans leur pratique enseignante, des ressources qu'ils laissent à la disposition des élèves pour se référer à leur bagage langagier pour apprendre le français, tandis que d'autres ne le font peu ou pas. Cela limite la reconnaissance pleine et entière des autres langues et cultures comme ressources éducatives. Comme mentionné précédemment, si l'enseignant a lui-même eu recours à des processus d'acculturation, il a pu développer des compétences interculturelles et il sait différencier son apprentissage en utilisant le bagage culturel des élèves (Cuche, 2004; Dumora et Boy, 2008; Kanouté, 2002; Mabilon-Bonfils et Zoïa, 2016). Nous voyons alors que cet enseignant utilise d'autres langues comme levier de traduction pour aider ses élèves à apprendre le français (Fleuret et al., 2013). Selon leur contexte de classe et des compétences de leur enseignant, certains élèves bénéficient alors d'une certaine flexibilité langagière dans l'environnement scolaire franco-ontarien. L'utilisation

de cette ressource d'apprentissage est, selon nous, un bon point de départ pour l'éducation interculturelle. Toutefois, l'enseignant n'utilise que la langue, soit un fragment de ce qui représente les élèves.

Pour poursuivre, nous avons demandé aux élèves de nous parler des différentes traditions et fêtes de leurs familles qui sont célébrées à l'école. Un premier interlocuteur a répondu qu'« il n'y en a pas ». Un autre élève a ajouté « vraiment, je ne crois pas qu'il y en a ». Un troisième élève a appuyé le même avis en disant que « le ramadan, on fête pas à l'école ». Un camarade a ajouté que l'Aïd n'est pas célébrée à l'école et un autre a renchérit en disant « il n'y avait aucune célébration ». Le cinquième élève a mentionné « je crois que tout le monde ici est musulman », alors que le premier élève a poursuivi pour dire « ici on ne fête pas vraiment des fêtes religieuses en fait, surtout les fêtes plutôt différentes comme Halloween et Noël ». Un autre élève a acquiescé. Il a continué en disant « Noël oui et même s'ils ont un peu de croyance chrétienne, l'autre personne le fête toujours même s'ils sont pas religieux ils trouvent ça comme une bonne fête ». Le quatrième élève a spécifié qu'« il n'y a pas vraiment nos traditions. Ici on ne fête pas l'Aïd », tandis que le cinquième élève ajoute « alors qu'on est une école publique... ». Nous leur avons demandé si les enseignants parlaient tout de même des fêtes qu'ils célèbrent à la maison, et ce dernier a répondu « madame le parle parce qu'elle est musulmane ». Alors, les fêtes qui sont priorisées à l'école favorisent la culture du pays d'accueil, soit Halloween et Noël, la première d'origine celtique et d'influence chrétienne, et la deuxième d'origine païenne et liée au christianisme. Toutefois, les célébrations culturelles des élèves ne sont pas mises de l'avant à l'école franco-ontarienne, ce qui suggère que le caractère unique des élèves n'est pas utilisé comme ressource d'apprentissage.

Enfin, nous avons demandé aux élèves s'ils avaient déjà fait des projets à l'école avec la communauté, soit des organismes, des voisins, des auteurs ou d'autres personnes importantes. À cette question, trois élèves ont répondu oui, tandis qu'un a répondu non. Un premier élève a expliqué qu'un auteur était déjà venu à l'école pour leur parler de romans policiers. Un autre élève a souligné qu'il aime participer lorsque les communautés sont présentes dans les projets scolaires. Enfin, les enfants ont participé à des projets avec des associations ou des organismes communautaires. Ils pensent que les organismes offrant de l'aide alimentaire devraient avoir une plus grande place à l'école. Bien que ces organismes ne soient pas nécessairement rattachés culturellement aux élèves, leur inclusion montre une tentative de soutenir les élèves dans des aspects pratiques de leur vie, ce qui peut indirectement

contribuer à leur bien-être et à leur sentiment d'appartenance (CTREQ, 2013b; Paat, 2013). Les résultats ci-haut accompagnés de nos hypothèses détaillées sous les quatre sous-questions de notre recherche nous permettent de conclure notre projet. Toutefois, avant de terminer, nous aurons recours à une brève synthèse qui reprend les éléments principaux de nos résultats.

La synthèse

En premier lieu, les élèves immigrants apportent un bagage culturel et linguistique distinct (Prud'Homme et al., 2011). Leur habitus culturel et familial est parfois reconnu et respecté, mais il existe une certaine séparation avec la communauté franco-ontarienne en termes de valeurs culturelles, notamment, des situations de discrimination ethnique existent dans l'enceinte scolaire, ce qui affecte certainement le sentiment d'appartenance des élèves.

En deuxième lieu, les élèves doivent parler exclusivement français à l'école, ce qui limite l'expression de leur langue d'origine (Fleuret et al., 2013; Kanouté, 2002). De plus, les différentes variétés de français sont reconnues par certains élèves et enseignants, ce qui montre une ouverture du milieu scolaire à cet effet. Donc, une perception positive de la langue française est entretenue chez les élèves participants, car c'est une des langues parlées à la maison et dans leur environnement social. De ce fait, ils ont été exposés au français dès leur jeune âge, donc cette continuité entre la langue de la maison et celle de l'école renforce leur sentiment d'appartenance à la culture franco-ontarienne (Tidiane-Wane et Cordier, 2021). Toutefois, la langue d'origine est clairement appréciée davantage que la langue française. De plus, les élèves expriment une fierté d'appartenir à une école franco-ontarienne, car ils apprécient surtout leurs relations avec leurs amis, leurs enseignants et les membres du personnel scolaire. Toutefois, même si les élèves reconnaissent l'importance de la francophonie dans leur vie quotidienne, leur attachement semble souvent associé à l'utilité de la langue, à sa flexibilité et l'aspect dit « bilingue » de celle-ci en Ontario, plutôt qu'à une identité franco-ontarienne stricte (Gérin-Lajoie, 2003).

En troisième lieu, certains enseignants connaissent bien la culture et la communauté de leurs élèves, ce qui peut enrichir les pratiques pédagogiques en intégrant des références culturelles pertinentes. Cependant, cette compétence n'est pas universelle, et beaucoup d'enseignants ne sont pas suffisamment formés et en confiance pour aborder et utiliser ces diversités culturelles dans leur enseignement (Cuche, 2004; Dumora et Boy, 2008; Kanouté, 2002; Mabilon-Bonfils et Zoïa, 2016). Notamment, l'absence de reconnaissance des fêtes et des

traditions culturelles des élèves immigrants peut agir sur leur sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Cette déconnexion peut nuire au développement d'un sentiment d'appartenance, car la reconnaissance et la valorisation des différences culturelles sont essentielles pour l'inclusion.

En quatrième lieu, les parents sont peu invités à l'école. De plus, il y a une dissonance entre les valeurs de l'école et celles de la famille, créant ainsi des tensions pouvant affecter la perception de l'école par les familles, et nuire à l'intégration des parents et des élèves dans la communauté scolaire francophone (Kanouté et al., 2016; Lahire, 2016; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Les élèves notent aussi l'absence de certaines associations et organismes communautaires à l'école, mais ils estiment qu'une plus grande présence de ces organisations pourrait fournir un soutien essentiel aux familles et renforcer les liens communautaires.

Finalement, les mécanismes protectionnistes du contexte sociolinguistique en Ontario qui se traduisent dans l'exosystème par les documents de référence en éducation francophone minoritaire affectent bel et bien les mésosystèmes, se traduisant par la collaboration ÉFC (Bronfenbrenner, 1979; CTREQ, 2013a; 2013b; Thibault, 2016). Chacun de ces microsystèmes interagissent et réagissent ensuite à la culture d'un et des autres en modelant ainsi l'adaptation des enfants et de leurs familles à la culture scolaire (Felouzis et al., 2016; Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2007; Lévesque et al., 2015; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Toutefois, l'ouverture linguistique et culturelle de certains acteurs au sein des écoles francophones de l'Ontario permet d'une certaine manière aux élèves de développer un sentiment d'appartenance au milieu scolaire dans lequel ils se trouvent. Nous n'affirmons pas que ce sentiment d'appartenance est nécessairement associé à la culture franco-ontarienne prônée par les écoles. Dans la prochaine section, nous concluons ces constats.

CONCLUSION

Pour conclure, en tenant compte des mécanismes protectionnistes du contexte sociolinguistique analysé, il semble possible, pour les familles et leurs enfants scolarisés dans les écoles francophones de l'Ontario, de développer un sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne. Cependant, cela dépend fortement de plusieurs facteurs liés à l'inclusion et à la valorisation de la diversité culturelle des familles et des élèves immigrants. Il est aussi important pour nous de dire que le nombre peu élevé de participants ne permet pas d'amener des généralisations quant à nos résultats. De plus, il nous faut ajouter que le fait français et la culture qui l'accompagne sont fortement représentés dans les écoles franco-ontariennes. Par conséquent, il nous faut nuancer les propos des élèves, car il demeure difficile de séparer ce qui est appris et répété dans le contexte scolaire de ce qui est « pensé » réellement. À la suite de cette conclusion générale, les limites de notre recherche sont détaillées. Les retombées espérées de notre recherche s'en suivent tout en terminant par des recommandations suggérées au MEO, aux écoles et aux enseignants.

Les limites de la recherche

Tout d'abord, les exigences éthiques de l'université et le conseil scolaire en ce qui concerne les formulaires d'autorisation aux parents et aux élèves n'étaient pas les mêmes. Par exemple, à la demande du conseil scolaire, nous avons dû ajouter une section de signature d'un témoin sur les formulaires des parents et des enfants pour attester de leur propre signature au document. Plusieurs d'entre eux n'ont pas compris ce qu'est un témoin ni l'utilité, ce qui a créé beaucoup de confusion auprès des participants et l'ensemble a fortement ralenti le processus de recherche car nous avons dû faire plusieurs renvois de formulaire pour avoir toutes les signatures requises.

Ensuite, malgré l'adresse courriel fournie par les parents sur leur formulaire, deux des six enfants participants n'ont pas répondu au questionnaire en ligne. Nous croyons que cela est dû au fait que l'accès aux technologies n'est pas nécessairement possible pour certaines familles. Dans ce cas, un formulaire papier aurait peut-être été plus accessible pour répondre aux besoins des familles. De plus, nous comprenons aussi que les familles immigrantes ont des défis supplémentaires engendrés par le processus migratoire (déclassification professionnelle, difficultés administratives et financières, marginalisation culturelle), ce qui peut mettre un frein à leur participation à la recherche (Bastien, 2024; Kanouté et Lafortune, 2014).

Pour continuer, après plusieurs discussions avec la personne ressource au conseil scolaire, ainsi qu'avec la direction de la deuxième école participante, nous avons compris que les enseignants et les directions sont toujours en très fortes demandes pour participer à la recherche. Cette direction d'école nous a mentionné que la recherche lui tient à cœur et qu'elle veut des avancées en éducation. Toutefois, elle exprime que la réalité de la fatigue généralisée et la surcharge de travail des acteurs dans le milieu de l'éducation, ainsi que des parents, ne rendent pas aisée la participation des écoles dans des projets de recherche. Nous comprenons alors que la recherche est de moins en moins accessible.

De plus, rappelons que les outils de collecte de données ont aussi eu des limites. D'abord, le questionnaire semble avoir été limité par le manque d'accès à la technologie à domicile, les compétences informatiques parfois insuffisantes des élèves, notamment pour répondre aux questions à développement, ainsi qu'un faible accompagnement parental, quoique celui-ci n'était pas attendu. Quant au groupe de discussion, certaines limites incluent la difficulté de compréhension des questions pour certains élèves et la gêne potentielle liée au regard et à l'écoute des autres participants lors de certains partages, par exemple par rapport aux expériences de mise de côté à l'école.

Pour poursuivre, un biais réside dans le fait que l'étudiant-chercheur soit un enseignant dans la seule école participante. La direction de l'école en question avait déjà un fort lien de confiance avec l'étudiant-chercheur, ce qui a rendu la collaboration et la communication constante et aisée. De plus, l'étudiant-chercheur connaissait les élèves participants, par le fait qu'ils fréquentent la même école dans laquelle il enseigne. Il est important de préciser que l'étudiant-chercheur n'enseigne pas aux niveaux scolaires concernés dans la recherche, ce qui indique une relation sociale indirecte avec les participants. À nos yeux, le biais que constitue cette relation indirecte nous a permis d'édifier un lien de confiance immédiat avec les élèves participants, ce qui a contribué à des échanges riches lors du groupe de discussion.

Enfin, bien que notre recherche souligne l'importance de la collaboration ÉFC dans une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) et sous l'œil du capital culturel (Bourdieu, 1979), elle centre surtout son regard sur les élèves afin d'avoir accès à leur perception quant aux différents éléments qui affectent le développement de leur sentiment d'appartenance dans le contexte socioscolaire donné. Nous souhaitons souligner que, malgré que cette recherche ne représente qu'un fragment du phénomène social, nous reconnaissons tout autant l'importance

des sous-systèmes de la famille et de la communauté dans le développement de ce sentiment d'appartenance. Devant l'ampleur du cadre théorique et conceptuel, nous nous devions de limiter nos horizons dans le cadre de cette recherche.

Les retombées de la recherche

Par la présente recherche, nous espérons pouvoir poser un certain regard quant à l'application et à l'influence des différentes politiques d'inclusion et d'équité en éducation, en ayant un regard sur la collaboration ÉFC, le bagage culturel des enfants, ainsi que leur sentiment d'appartenance. Nous espérons aussi ouvrir la porte à de nouvelles recherches plus avancées sur le sentiment d'appartenance à l'école francophone en milieu minoritaire, car peu de choses ont été explorées jusqu'ici. Cela permettrait en quelque sorte d'offrir une voix aux familles et aux élèves quant au système scolaire, et peut-être leur apporter plus de considération et de soutien. Nous voulons appuyer un renouveau des pratiques pédagogiques et professionnelles pour possiblement valoriser davantage le bagage culturel des familles immigrantes et de leurs enfants au contact de la francophonie en Ontario. Nous soutenons aussi la valorisation des cultures pour rendre réellement la francophonie plurielle et nous souhaitons d'emblée influencer positivement la réussite scolaire des élèves immigrants en milieu scolaire francophone minoritaire en Ontario. Voici désormais nos recommandations envers le milieu éducatif.

Les recommandations

D'abord, nous sommes d'avis que différentes ressources éducatives devraient être développées afin que les élèves puissent utiliser leur bagage culturel à l'école. Par exemple, cela peut prendre la forme des ressources d'apprentissages qui incluent des références culturelles variées, donc qui intègrent les langues d'origine des élèves et permettent de faciliter l'enseignement du français. Celles-ci pourraient être accessibles directement aux élèves *via* les technologies de l'éducation. En effet, l'inclusion des langues d'origine des élèves dans l'enseignement est nécessaire (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011). Les élèves pourraient être encouragés à utiliser leurs langues d'origine comme support à leur apprentissage du français, par exemple pour traduire des mots ou des expressions. De plus, il faudrait mettre à leur disposition des ressources bilingues et multilingues, ce qui les aiderait grandement dans leurs apprentissages. En effet, les pratiques de translinguistiques, c'est-à-dire de se baser et utiliser une ou des langues pour en apprendre une nouvelle, « [améliore] la conscience de la

langue et le traitement cognitif par le transfert interlinguistique [tout en réduisant] les inégalités [et en augmentant] la motivation des élèves en salle de classe » (Bastien, 2024, p. 85). Ainsi, leur amour pour le français se traduirait par son ouverture aux autres langues et non à sa conformité et à son exclusivité.

Ensuite, pour appuyer les enseignants à considérer la diversité et à intégrer l'éducation interculturelle dans leur salle de classe, le MEO devrait renforcer la formation initiale et continue des enseignants. D'abord, des modules de formation sur la diversité ethnoculturelle et les compétences interculturelles devraient faire partie des programmes de formation initiale des enseignants. En ajout, il pourrait rendre disponibles des possibilités de développement personnel et professionnel à ce sujet. Les enseignants pourraient activement participer à des formations continues et des ateliers sur les compétences interculturelles et sur l'utilisation des ressources culturelles des élèves sous une perspective de pratiques pédagogiques inclusives, ce qui les rendraient plus à l'aise à les mettre en pratique. De plus, les enseignants des écoles devraient prévoir des moments d'échange et de partage sur les pratiques les plus efficaces pour inclure la diversité culturelle dans leur enseignement. Enfin, une communication plus étendue avec les parents pourrait renforcer la collaboration entre les familles et l'école, facilitant ainsi l'inclusion des élèves par la connaissance et la valorisation de leur culture. Les enseignants devraient se sensibiliser à la culture, aux traditions et aux langues d'origines de leurs élèves en discutant avec eux et avec leurs familles. Par la suite, ils pourraient utiliser ces nouvelles connaissances pour enrichir les leçons et les activités pédagogiques, en faisant des liens avec les cultures des élèves.

Pour continuer, les écoles devraient inviter davantage les parents à être partie prenante à la vie de l'école, donc sans limiter la communication des parents et des enseignants au suivi académique de leur enfant, afin de privilégier une reconnaissance et un attachement culturel bidirectionnel (Aghasi-Sorkhabi, 2010). En ce sens, il serait intéressant de mettre en place une dynamique de soutien et de partage entre les parents et les enseignants, ainsi que des invitations régulières des parents pour s'intégrer à toutes sortes d'activités en contexte scolaire. Aussi, les familles pourraient être invitées à parler de leur pays, à présenter une activité, ou encore venir donner un coup de main dans les classes et connaître davantage l'environnement scolaire et *vice versa*. Par exemple, ils pourraient contribuer à l'organisation du matériel éducatif, participer à des activités de lecture en classe, ou même lire une histoire dans leur langue d'origine. Il en est de même pour les membres de la communauté pour renforcer le lien ÉFC. De plus, une

invitation et une implication plus assidue des familles dans la vie scolaire pourraient favoriser leur intégration au pays d'accueil et renforcer leur sentiment d'appartenance à la communauté francophone (CTREQ, 2013b; Papazian-Zohrabian et al., 2018). Cela pourrait aussi être fait afin de promouvoir davantage les fêtes et les traditions culturelles des familles à l'école, notamment en les intégrant dans le calendrier scolaire. Bastien (2024) souligne l'importance de la collaboration ÉFC, car en sollicitant le capital social des élèves, ceux-ci développent des compétences intellectuelles et socioémotionnelles en plus de diminuer les inégalités sociales. De plus, l'exposition des parents à une diversité culturelle plus large renforcerait ainsi leur sentiment d'appartenance à la francophonie ontarienne. De ce fait, l'interculturalisme devrait être mis en place organiquement, sans aller dans la folklorisation de la culture, en laissant une place d'emblée aux familles à l'école (Fleuret et al., 2013). Cela n'empêcherait pas de créer des événements permettant aux élèves et aux familles de venir à l'école pour partager leurs bagages culturels spécifiques à leurs camarades et enseignants. Pour ce faire, les enseignants pourraient organiser des activités en classe autour des fêtes et traditions des élèves, en intégrant les familles dans les leçons et les projets scolaires. D'ailleurs, qui d'autres est mieux qualifié pour parler de sa culture, aussi différente soit-elle, que la personne qui possède en elle-même cette culture?

Pour poursuivre, l'école devrait collaborer avec la communauté et les organismes locaux (CTREQ, 2013a; 2013b). D'abord, elle devrait établir des partenariats avec des organismes communautaires, des associations culturelles et des institutions locales pour enrichir le curriculum et les activités scolaires (ibid.). Ensuite, l'école devrait être la facilitatrice entre les membres de la communauté, les artistes et les auteurs locaux, et les enseignants et leurs élèves, en les invitant à participer à des activités et des projets scolaires afin de partager leurs expériences culturelles. En effet, impliquer les élèves dans des projets visant les organismes communautaires et les associations culturelles locales sont perçues positivement par les élèves et leur offre des expériences pratiques et enrichissantes, tout en contribuant à leur sentiment d'appartenance. Dans un même ordre d'idées, il pourrait être pertinent pour les écoles d'organiser des sorties et des activités en partenariat avec la communauté pour exposer les élèves à une variété de perspectives culturelles. De plus, ces initiatives montrent l'importance de la communauté locale dans le processus éducatif et offrent aux élèves un sentiment d'inclusion dans un cadre plus large.

Pour développer un véritable sentiment d'appartenance chez les familles et leurs enfants, il est crucial d'accroître la reconnaissance et la valorisation des différences culturelles,

de renforcer la participation des parents dans la vie scolaire, et de favoriser une collaboration étroite entre l'école, les familles et la communauté (Bronfenbrenner, 1979; CTREQ, 2013a; 2013b; Härkönen, 2007). Les enseignants doivent absolument être appuyés et les politiques éducatives de la francophonie dite « inclusive » sont dues pour une réforme. Elles doivent être alignées à la réalité plurielle des salles de classe et du bagage culturel des enfants (Fleuret, 2020; Gérin-Lajoie, 2020). Nous espérons qu'en mettant en œuvre nos recommandations, le MEO, les écoles et les enseignants pourront créer un environnement scolaire plus inclusif, équitable et favorable au développement identitaire pluriel des élèves immigrants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Pretceille, M. (2008). Éthique et diversité. *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30. <https://doi.org/10.7202/029477ar>
- Aghasi-Sorkhabi, L. (2010). *L'intégration socio-scolaire et les stratégies identitaires d'adolescents iraniens à Montréal* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. Papyrus. <https://hdl.handle.net/1866/4253>
- Allaire, G. (2015). La francophonie canadienne : diversité et vitalité. *Québec français*, (174), 36-37. <https://id.erudit.org/iderudit/73628ac>
- Auger, N. (2013, juillet). *Vers une prise en compte du plurilinguisme/plurinormalisme à l'École française? Sortir du stéréotype du bilingue à l'École française ?* Congrès International des Linguistes, Genève, Suisse.
- Auger, N. (2014). Langue(s) de scolarisation, langue(s) seconde(s) et langue(s) étrangère(s): quelles articulations? *Éla. Études de linguistique appliquée*, 174(2), 165-173. <https://doi.org/10.3917/ela.174.0165>
- Auger, N., et Le Pichon-Vorstman, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues: Construire des ponts entre les cultures*. ESF. <https://doi.org/10.14375/NP.9782710142546>
- Baxter, P., et Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., et Panthier, J. (2016). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe. <https://doi.org/10.3917/europ.beac.2016.02>
- Beauregard, C., Papazian-Zohrabian, G. et Rousseau, C. (2017). Mouvement des frontières identitaires dans les dessins d'élèves immigrants. *Alterstice*, 7(2), 105-116. <https://doi.org/10.7202/1052573ar>
- Beiser, M. et Hou, F. (2017). Predictors of positive mental health among refugees: Results from Canada's General Social Survey. *Transcultural Psychiatry*, 54(5-6), 675-695.
- Bélanger, N. et Dulude, É. (2020). La francophonie : un objet à redéfinir. *Éducation et francophonie*, 48(1), 1-16. <https://doi.org/10.7202/1070097ar>
- Bellemare, A. (2014). *Le rapport à l'identité chez les jeunes des écoles francophones de l'Ontario* (publication n°1572367) [thèse de maîtrise, Université de Toronto]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Berk, L. E. (2000). *Child Development* (5^e éd.) Allyn and Bacon.
- Berry, J. W. (2013). Research on multiculturalism in Canada. *International Journal of Intercultural Relations*, 37(6), 663-675. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2013.09.005>
- Berry, J. W. et Hou, F. (2016). Immigrant Acculturation and Wellbeing in Canada. *Psychologie canadienne*, 57(4), 254-264.
- Bofili, F. (2022). *Conditions et politiques qui favorisent la réussite scolaire des élèves des écoles secondaires de langue française en Ontario: représentations sociales de 12 acteurs de l'éducation* [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Université d'Ottawa. <http://hdl.handle.net/10393/43757>
- Boissonneault, J. (2004). Se dire... mais comment et pourquoi? Réflexions sur les marqueurs d'identité en Ontario français. *Francophonies d'Amérique*, (18), 163-169. <https://doi.org/10.7202/1005359ar>
- Boissonneault, J. (2018). Essai sur le français parlé en Ontario : entre représentations et légitimité. *Cahiers Charlevoix*, 12, 89-116. <https://doi.org/10.7202/1048917ar>

- Boulanger, D., Larose, F., Larivée, S. J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystémie dans le domaine du partenariat école-famille-communauté : application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble. *Service social*, 57(2), 129-157. <https://doi.org/10.7202/1006300ar>
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 30, 3-6.
- Bourgeois, I. (2021). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (7^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bourgeois, I. (2022). Séance 4: Les entretiens individuels et de groupe [notes de cours]. Département d'éducation. Université d'Ottawa. Brightspace. <https://uottawa.brightspace.com/d2l/home>
- Brighenti, M. (2020). La formation des enseignants : la nécessité de la reconnaissance de l'altérité mais pas que.... *Administration et éducation*, (2), 199-206.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-530.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Campenhoudt, L. V., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). *Manuel des recherches en sciences sociales* (5^e éd.). Dunod.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2013a). *Coffre à outils élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/CENT_9893_COFFRE_LR.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2013b). *Guide d'élaboration d'un plan d'action École-Famille-Communauté selon une approche écosystémique*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. https://www.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2017/09/CENT_9893_GUIDE_LR.pdf
- Centre Franco. (2023). *Les conseils scolaires de langue française de l'Ontario*. Enseigner en français en Ontario. <https://enseignerenfrancais.ca/conseils-scolaires/le-reseau-des-conseils-scolaires.html>
- Commission canadienne des droits de la personne. (2022, 14 juin). *Qu'est-ce que la discrimination?* <https://www.chrc-ccdp.gc.ca/fr/droits-de-la-personne/quest-ce-que-la-discrimination>
- Conseil des écoles catholiques du Centre-Est. (2024). *Écoles élémentaires*. https://www.ecolecatholique.ca/fr/Ecoles_233
- Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2022). *Nos écoles*. <https://cepeo.on.ca/ecoles/>
- Demers, P. (2018, 31 mars). *Notre place (feat. Robert Paquette, Hart Rouge)* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=1qnTHxiXBJ4>
- Dervin, F. (2024). Interculturologies: Moving Forward with Interculturality in Research and Education. *Encounters between East and West*. Springer.
- Dervin, F., et Auger, N. (2019). *Les nouvelles voix/voies de l'interculturel*. L'Harmattan.
- Desmarais, M.-É. et Flanagan, T. (2023). La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique. *Éducation et francophonie*, 51(1), 1-6. https://acelf.ca/wp-content/uploads/2023/05/Liminaire-Final_PDF.pdf
- Deveau, K., Landry, R. et Allard, R. (2005). Au-delà de l'autodéfinition. Composantes distinctes de l'identité ethnolinguistique. *Francophonies d'Amérique*, (20), 79-93. <https://doi.org/10.7202/1005338ar>

- Djuidje, L. K. (2020). *Intégration et Inclusion : entre dissonance et réalité scolaire en contexte de diversité ethnolinguistique* [mémoire de maîtrise inédit]. Université d'Ottawa.
- Dumora, B. et Boy, T. (2008). Les perspectives constructivistes et constructionnistes de l'identité (1^{re} partie). *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(3), 347-363. <https://doi.org/10.4000/osp.1722>
- Esses, V. M., et Gardner, R. C. (1996). Multiculturalism in Canada: Context and current status. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 28(3), 145-152. <https://doi.org/10.1037/h0084934>
- Farmer, D. (2016). Migrations et « nouvelles mobilités » : regards d'élèves et d'enseignants dans une école de langue française en Ontario (Canada). *Alterstice*, 6(1), 105-119. <https://doi.org/10.7202/1038283ar>
- Felouzis, G. (2007). Systèmes éducatifs et inégalités scolaires : une perspective internationale. *SociologieS Théories et recherches*.
- Felouzis, G., Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. et Imperiale-Arefaine, L. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires?* Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Fleuret, C. (2014). Exploration de la socialisation à l'écrit d'élèves créolophones scolarisés en français langue seconde. *Diversité urbaine*, 14(2), 13-30. <https://doi.org/10.7202/1035423ar>
- Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes: quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en Ontario français? Dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires: Entre normes scolaires et plurilinguismes*, (p. 11-34). Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- Fleuret, C. (2023). Repenser les gestes professionnels en contexte de francophonie minoritaire et de diversité ethnolinguistique. *Arborescences*, (13), 7-17.
- Fleuret, C. et Dulude, É. (2023). Les politiques et les dispositifs qui façonnent l'expérience des élèves immigrants et de leurs familles en contexte minoritaire francophone ontarien. *L'école et les enjeux de diversité : expériences d'élèves et de membres du personnel scolaire d'origine immigrante*, 51(2), 1-19. <https://doi.org/10.7202/1109684ar>
- 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. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.
- Gagnon, J. (2016). *Les cadres de recherche. Fondements et étapes du processus de recherche* (4^e éd.). Chenelière Éducation.
- Galand, B. (2004). Le rôle du contexte scolaire et de la démotivation dans l'absentéisme des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 125-142. <https://doi.org/10.7202/011773ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2007). Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*, (p. 113-135). 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>

- Ghosh, R. (2011). The liberating potential of multiculturalism in Canada: ideals and realities. *Canadian Issues*, 3-8.
- Gouvernement de l'Ontario. (2024, 30 octobre). *Profil de la population francophone de l'Ontario – 2021*. <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2021>
- Gouvernement du Canada. (2014, 1 avril). *Loi sur le multiculturalisme canadien*. <https://lois-laws.justice.gc.ca/fra/lois/c-18.7/TexteCompleet.html>
- Gouvernement du Canada. (2022, 21 décembre). *Des réactions différentes, selon l'âge et le stade de développement*. [https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/lf-fl/divorce/age/age2c.html#:~:text=Les%20pr%C3%A9adolescents%20\(entre%209%20et,%C3%A0%20l'ext%C3%A9rieur%20du%20foyer](https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/lf-fl/divorce/age/age2c.html#:~:text=Les%20pr%C3%A9adolescents%20(entre%209%20et,%C3%A0%20l'ext%C3%A9rieur%20du%20foyer).
- Gouvernement du Canada. (2023, 21 novembre). *La Charte canadienne des droits et libertés*. <https://www.justice.gc.ca/fra/sjc-csj/dlc-rfc/ccdl-ccrf/ressources-resourses.html#35>
- Granger, N. (2022). *Le coenseignement Un dispositif favorable à la mise en œuvre de l'éducation inclusive*. Université de Sherbrooke. https://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2023/01/coenseignement_nancygranger.pdf
- Hage, F. E. et Reynaud, C. (2014). L'approche écologique dans les théories de l'apprentissage : une perspective de recherche concernant le « sujet-apprenant ». *Éducation et socialisation*, 36, 1-14. <https://doi.org/10.4000/edso.1048>
- Härkönen, U. (2007). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Scientific Articles of V International Conference*, 1-17.
- Hien, A. et Reguigui, A. (2018). Droits, lois et aménagement linguistique de l'Ontario. Histoires, réalités et illusions. Dans G. Agresti et J.-G. Turi (dir.), *Du principe au terrain. Norme juridique, linguistique et praxis politiques*. Lingua d'Europa e del Mediterraneo.
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2023, 17 novembre). *Comprendre le statut de résident permanent*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/services/nouveaux-immigrants/carte-rp/comprendre-statut-rp.html>
- Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. (2024, 5 février). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2022*. <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2022.html>
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190. <https://doi.org/10.7202/007154ar>
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec: Une prise en compte globale des familles. *Informations sociales*, 143, 64-74. <https://doi.org/10.3917/inso.143.0064>
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (dir.). (2014). *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni, R. et Charrette, 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.
- Kymlicka, W. (2021). The Precarious Resilience of Multiculturalism in Canada. *American Review of Canadian Studies*, 51(1), 122-142. <https://doi.org/10.1080/02722011.2021.1878544>
- Lahire, B. (2016). *Tableaux de familles Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Points.

- Lapointe, J. (1995). L'historiographie et la construction de l'identité ontarioise. Dans S. Langlois (dir.), *Identité et cultures nationales L'Amérique française en mutation*, (p. 153-166). Les Presses de l'Université Laval.
- Larousse. (s.d.). *renouveler*. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/renouveler/68233>
- Lévesque, S., Croteau, J.-P. et Gani, R. (2015). Conscience historique des jeunes francophones d'Ottawa : sentiment d'appartenance franco-ontarienne et récit du passé. *Revue du Nouvel-Ontario*, (40), 177-229. <https://doi.org/10.7202/1032587ar>
- Mabillon-Bonfils, B. et Zoïa, G. (2016). École, citoyenneté et ethnicité. *Recherches en Éducation*, 26. 1-175. <https://doi.org/10.4000/rec.5764>
- Magnan, M.-O., Audet, G. et Conus, X. (2021). Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires. *Recherches en éducation*, 44. <https://doi.org/10.4000/rec.3272>
- May, P. (2022). Le Canada : pays de « l'immigration choisie »? *Hommes & migrations*, (1336), 196-203.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., et Murdoch, J. (2011, septembre). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire: Portrait des jeunes Québécois originaires des Antilles et de l'Afrique subsaharienne - Secteur français*. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20f%20E9vri%202012.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Imprimeur du Roi pour l'Ontario. https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/3B0LRS6gDwgvFODmvmWq05/e73fe149df88cf677b9ae7d1531394c8/politique_amenagement_linguistique-construc.identi.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/1H8qjiFchDj6UtpxauJ19Q/a18e30a16bd554918da2987d2a9df173/pourlafrancophonie2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://files.ontario.ca/edu-equity-inclusive-education-strategy-2009-fr-2022-01-13.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). *Actualisation linguistique en français*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf#page=59>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2022a, 27 juillet). *Données sur le système d'éducation aux paliers élémentaire et secondaire*. <https://www.ontario.ca/fr/page/donnees-sur-le-systeme-deduction-aux-paliers-elementaire-et-secondaire#:~:text=Administration%20%3A%20les%20%C3%A9coles%20de%20conseils%20catholiques%20de%20langue%20anglaise>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2022b, 28 juin). *L'éducation en langue française*. <https://www.ontario.ca/fr/page/leducation-en-langue-francaise>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2024, juin). *Considération concernant la planification du programme*. <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/planification/considerations-concernant-la-planification-du-programme/eleve-beneficiant-des-programmes-d-actualisation-linguistique-en-francais-ou-d-appui-aux-nouveaux-arrivants>

- Ministère de l'Éducation et de la Formation. (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'Immigration, de la Diversité et de l'inclusion. (2015). *Politique québécoise en matière d'immigration, de participation et d'inclusion*. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/immigration/publications-adm/politiques/PO_ensemble_quebec_MIDI.pdf
- Ng, E. S., et Bloemraad, I. (2015). A SWOT Analysis of Multiculturalism in Canada, Europe, Mauritius, and South Korea. *American Behavioral Scientist*, 59(6), 619-636. <https://doi.org/10.1177/0002764214566500>
- Observatoire sur la réussite en enseignement supérieur. (2023). *Équité, diversité et inclusion (EDI) : au cœur de la réussite étudiante*. https://oresquebec.ca/wp-content/uploads/2023/07/EDI-au-coeur-de-la-reussite-etudiante_Dossier_2023.pdf
- OFDE - Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité. (2015, 27 juin). *Marie McAndrew, Responsable Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation (GRIÉS)* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=cnXWz8W26W8>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture. (2015). *Éducation à la citoyenneté mondiale - Préparer les apprenants aux défis du XXIe siècle*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000230062>
- Paat, Y.-F. (2013). Working with Immigrant Children and Their Families: An Application of Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 23(8), 954-966. <https://doi.org/10.1080/10911359.2013.800007>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). 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>
- Patrimoine canadien et Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). (2011). *Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. <https://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentWeb.pdf>
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire fondement et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité recherche, formation, partenariat*, (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., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50. <https://doi.org/10.7202/1055560ar>
- 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>
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P., et Vienneau, R. (dir.). (2016). *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Sanchez-Mazas, M., et Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action: comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène? *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 1(1), 35-45. <https://doi.org/10.7202/1077589ar>

- Shore L. M., Randel, A. E., Chung, B. G., Dean, M. A., Ehrhart, K. H. et Singh, G. (2011). Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(4), 1262-1289. <https://doi.org/10.1177/0149206310385943>
- Skutnabb-Kangas, T., et McCarty, T. L. (2008). Key concepts in bilingual education: Ideological, historical, epistemological, and empirical foundations. *Encyclopedia of language and education*, 5(17), 1466-1482. https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_112
- Statistique Canada. (2022a, 17 août). *Langues maternelles selon la géographie, Recensement de 2021*. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2021/dp-pd/dv-vd/language-langue/index-fr.html>
- Statistique Canada. (2022b, 26 octobre). *Le recensement canadien, un riche portrait de la diversité ethnoculturelle et religieuse au pays*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026b-fra.htm>
- Statistique Canada. (2022c, 26 octobre). *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>
- Statistique Canada. (2024, 19 juin). *Estimations de la population, trimestrielles*. <https://www150.statcan.gc.ca/t1/tb11/fr/tv.action?pid=1710000901>
- Terrisse, B., Boufrahi, S. et Arseneau, M.-N. (2004). *Définition des quinze facteurs de la réussite scolaire au primaire, identifiés dans la littérature scientifique récente (1996-2002) et recension de projets d'intervention ciblant ces facteurs*. Université du Québec à Montréal.
- Terrisse, B., et Boufrahi, S. (2010). *Les facteurs de la réussite scolaire au primaire, revue commentée de la littérature récente 2003-2008*. Université du Québec à Montréal.
- Tessier, C. et Comeau, L. (2017). Le développement des enfants et des adolescents dans une perspective de promotion de la santé et de prévention en contexte scolaire. *Institut national de santé publique du Québec*. https://www.inspq.qc.ca/sites/default/files/publications/2243_developpement_promotion_prevention_contexte_scolaire.pdf
- The World Factbook. (2022, 27 décembre). *Explore All Countries World*. Central Intelligence Agency. [https://www.cia.gov/the-world-factbook/about/archives/2022/countries/world/#:~:text=most%2Dspoken%20language%3A%20English%2016.5,2.6%25%20\(2020%20est.\)](https://www.cia.gov/the-world-factbook/about/archives/2022/countries/world/#:~:text=most%2Dspoken%20language%3A%20English%2016.5,2.6%25%20(2020%20est.))
- Thibault, M. (2012). *Conjonctures et pratiques associées à l'inclusion et la réussite scolaire des élèves réfugiés conceptions de directions d'école élémentaire de langue française en Ontario* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa]. Recherche UO. <http://hdl.handle.net/10393/22879>
- Thibeault, J. et Fleuret, C. (2017). Les représentations sociales sur les langues des élèves de la fin de l'élémentaire en contexte francophone minoritaire. *Revue de langage, d'identité, de diversité et d'appartenance*, 1(1). https://bild-lida.ca/journal/volume-1_1-2017/les-representations-sociales-sur-les-langues-deleves-de-la-fin-de-lelementaire-en-contexte-francophone-minoritaire/
- Thibeault, J., et Larouche, L. (2016). Poser les jalons d'une didactique de la grammaire du français en milieu minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 11(1), 1-32.
- Tidiane-Wane, C. et Cordier, L. (2021). Diversité culturelle et éducation au vivre ensemble en EPS : quelles compétences interculturelles pour un enseignement contextualisant? *Actes de la 11ème Biennale de l'ARIS : Former des citoyens physiquement éduqués. Un défi pour les intervenants en milieux scolaire, sportif et des loisirs*, 401, 1-6.

- Vassy, T. S. (2018). L'interculturalité comme conceptualisation du vivre-ensemble. *Perspectives Philosophiques*, 14, 150-165.
- Vienneau, R. (2002). Pédagogie de l'inclusion : fondements, définition, défis et perspectives. *Éducation et francophonie*, 30(2), 257-286. <https://doi.org/10.7202/1079534ar>

ANNEXE A – LA SÉLECTION DES INDICATEURS ET DES QUESTIONS

Questionnaire			
Question centrale : En considérant les mécanismes protectionnistes du contexte sociolinguistique retenu, est-il possible, pour les élèves immigrants scolarisés dans les écoles francophones, d'adhérer au construit identitaire franco-ontarien?			
Concepts	Indicateurs	#	Questions
1. Approche interculturelle	1.1 Interculturel	Q3 Q4 Q5 Q6	1.1.1 Est-ce que ton enseignant fait des liens entre la culture franco-ontarienne et celle de ta famille? 1.1.2 Te sens-tu encouragé à faire des liens entre les savoirs appris à l'école et ta culture d'origine ⁹ ou de celle de tes parents? 1.1.3 Quand tu te sers de ta langue ou de celle de tes parents pour apprendre le français, est-ce que ça te fait plaisir? 1.1.4. Quand tu te sers de ta langue ou de celle de tes parents pour apprendre le français, est-ce que ça t'aide à mieux comprendre le français?
	1.2 Culture et langue	Q7	1.2.1 Est-ce que ton enseignant te laisse consulter des ressources dans ta langue ¹⁰ , ou celle de tes parents, pour t'aider dans ton apprentissage du français?
2. Éducation inclusive	2.1 Équité	Q8	2.1.1 Est-ce que tu crois que tous les élèves ont les mêmes aides à l'apprentissage?
	2.2 Inclusion	Q11 Q13 Q9 Q12 Q17	2.2.1 Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être inclus? 2.2.2 Est-ce que l'enseignant rencontre ta famille? À quel sujet? 2.2.3 Est-ce que l'enseignant rencontre des personnes de ta communauté? 2.2.4 Est-ce que tu sens que ton enseignant a lu ou vu des choses sur ta culture et qu'il a une assez bonne connaissance de ta communauté? Oui Non Pourquoi 2.2.5 Est-ce que tu penses que l'école laisse assez de place aux élèves qui viennent d'ailleurs? Oui Non Pourquoi

⁹ Le mot culture au singulier met en commun plusieurs cultures afin d'alléger le texte.

¹⁰ Le mot langue au singulier met en commun plusieurs langues afin d'alléger le texte. Lors de l'entrevue, cela a été précisé aux élèves.

3. Français	3.1 Francophonie	Q18	3.1.1 Est-ce que tu penses que le français est important dans la vie? Oui Non Pourquoi
		Q19	3.1.2 Est-ce que tu dois toujours parler français à l'école? Oui Non Pourquoi
		Q20	3.1.3 Est-ce que pour toi il y a plusieurs sortes de français? Oui Non Pourquoi
		Q21	3.1.3 Est-ce que ton enseignant et tes camarades acceptent qu'on ne parle pas tous français de la même façon, avec des mots ou des accents différents? Oui Non Pourquoi
		Q22	3.1.4 Est-ce que tu utilises le français en dehors de l'école? Oui Non Pourquoi?
	3.2 Franco-ontarienne	Q14	3.2.1 Est-ce que tu crois que le français en Ontario est plus important que l'anglais et les autres langues? Oui Non Pourquoi
4. Psychosociologie	4.1 Identité	Q1	4.1.1 En considérant ton parcours depuis que tu es parti de ton pays, ta langue d'origine, ainsi que ta culture familiale, comment te décris-tu en tant que personne?
		Q2	4.1.2 Est-ce que tu penses que tu es différent des autres? Oui Non Pourquoi?
	4.2 Sentiment d'appartenance	Q23	4.2.1 Te sens-tu attaché à la culture franco-ontarienne? Oui Non Pourquoi?

	4.3 Bien-être	Q29	4.3.1 Est-ce que tu te sens bien à l'école francophone? Oui Non Pourquoi?
5. Modèle écologique	5.1 Famille	Q24 Q25 Q26 Q28	5.1.1 Quel est ton pays d'origine? 5.1.2 Si tel est le cas, dans quels pays as-tu vécu avant d'habiter au Canada? 5.1.3 C'est quoi, pour toi, la famille? Qui en fait partie? 5.1.4 Est-ce que tu vis des conflits avec ta famille par rapport à l'école? (valeurs, programme scolaire, culture à l'école) Oui Non Pourquoi?
		Q10 Q14	5.1.5 Est-ce que tu as des points de vue différents de tes parents par rapport à ce que tu apprends à l'école? (valeurs apprises à l'école) 5.1.6 Est-ce que ta famille est invitée à l'école? Oui Si oui, pour y faire quoi? Non Pourquoi
	5.2 Communauté	Q27 Q16	5.1.7 Est-ce que tes parents parlent à ton enseignant? Oui Si oui, à propos de quoi? Non Pourquoi 5.2.1 À quelle communauté t'identifies-tu? 5.2.2 Est-ce que tu as déjà fait des projets à l'école avec la communauté (organismes, voisins, auteurs, personnes importantes)? Oui Non Pourquoi

Groupe de discussion			
Question centrale : En considérant les mécanismes protectionnistes du contexte sociolinguistique retenu, est-il possible, pour les élèves immigrants scolarisés dans les écoles francophones, d'adhérer au construit identitaire franco-ontarien?			
Concepts	Indicateurs	#	Questions
1. Approche interculturelle	1.1 Interculturel	Q1	1.1.1 En salle de classe, de quelles manières votre enseignant parle-t-il de votre culture et vos langues d'origine?
		Q2	1.1.2 Est-ce que vous pensez que l'enseignant parle de votre culture dans la salle de classe?
	1.2 Culture et langue	Q3	1.2.1 3. Est-ce que vous avez déjà assisté en classe à des situations difficiles par rapport à votre culture ou à votre langue, ou à celles de vos parents, pendant des discussions qui parlent de votre culture/langue (la vôtre, celles de vos camarades)?
		Q4	1.2.2 Est-ce que vous êtes obligés de parler français dans la classe?
2. Éducation inclusive	2.1 Équité	Q5	2.1.1 Croyez-vous avoir les mêmes chances de réussir à l'école par rapport à un élève qui vient d'ici et qui a déjà le français comme langue à la maison?
		Q6	2.1.2 Est-ce que vous avez l'impression d'être mis à part parfois? Par votre enseignant? Par vos amis?
		Q7	2.1.3 Est-ce que vous pouvez me raconter un événement ou une situation où vous sentez que vous avez été mis à part?
	2.2 Inclusion	Q8	2.2.1 Dans quelle mesure à l'école francophone vous sentez que votre culture et vos valeurs familiales sont présentes?
3. Français	3.1 Francophonie	Q9	3.1.1 Qu'est-ce vous pensez du français?
		Q10	3.1.2 Est-ce que vous pensez que le français est égal à votre langue? Pourquoi?
	3.2 Franco-ontarienne	Q11	3.2.1 Comment parle-t-on de l'importance de la francophonie en Ontario à votre école?
		Q12	3.2.2 Est-ce que vous pensez que la francophonie est juste ontarienne?
4. Psychosociologie	4.1 Identité	Q13	4.1.1 C'est quoi pour vous être franco-ontarien?
		Q14	4.1.2 Est-ce que vous vous sentez franco-ontarien?
	4.2 Sentiment d'appartenance	Q15	4.2.1 Dans quelle mesure vous sentez-vous fier de faire partie d'une école franco-ontarienne? Pas du tout Un peu Beaucoup Pourquoi?
	4.3 Bien-être	Q16	4.3.1 Est-ce que votre enseignant connaît votre famille, votre histoire?

5. Modèle écologique	5.1 Famille	Q17	5.1.1 Quelles sont les traditions et les fêtes de votre famille que vous célébrez à l'école?
		Q18	5.1.2 Est-ce que votre enseignant parle des traditions et des fêtes que vous célébrez à la maison ?
		Q19	5.1.3 Est-ce que vous pensez que les familles devraient être plus présentes à l'école?
	5.2 Communauté	Q20	5.2.1 Est-ce que les associations où vous allez parfois avec vos parents sont présentes à l'école?
		Q21	5.2.2 Est-ce qu'on devrait plus les voir à l'école?

ANNEXE B – LE QUESTIONNAIRE

Introduction et autorisation

- Bonjour, je te remercie de bien vouloir participer à ma recherche qui porte sur le sentiment d'appartenance à la culture de la francophonie à l'école en tant qu'élève immigrant.
- Je te rappelle que, à tout moment, tu peux refuser de répondre à une question ou me demander de la reformuler, si tu ne la comprends pas. Ensuite, les informations qui seront récoltées seront conservées de manière confidentielle et sécuritaire.
- Me donnes-tu toujours l'autorisation d'utiliser tes réponses dans mon projet de recherche?

Questions d'introduction

1. En considérant ton parcours depuis que tu es parti de ton pays, ta langue d'origine, ainsi que ta culture familiale, comment te décris-tu en tant que personne?

2. Est-ce que tu penses que tu es différent des autres? OUI NON
a. Pourquoi?

Choix multiples

Coche la case qui convient à ton opinion.

Questions	OUI	NON	JE NE SAIS PAS
3. Est-ce que ton enseignant fait des liens entre la culture franco-ontarienne et celle de ta famille?			
4. Te sens-tu encouragé à faire des liens entre les savoirs appris à l'école et ta culture d'origine ou de celle de tes parents?			
5. Quand tu te sers de ta langue ou de celle de tes parents pour apprendre le français, est-ce que ça te fait plaisir?			
6. Quand tu te sers de ta langue ou de celle de tes parents pour apprendre le français, est-ce que ça t'aide à mieux comprendre le français?			

7. Est-ce que ton enseignant te laisse consulter des ressources dans ta langue, ou celle de tes parents, pour t'aider dans ton apprentissage du français?			
8. Est-ce que tu crois que tous les élèves ont les mêmes aides à l'apprentissage?			
9. Est-ce que l'enseignant rencontre des personnes de ta communauté?			
10. Est-ce que tu as des points de vue différents de tes parents par rapport à ce que tu apprends à l'école? (valeurs apprises à l'école)			

Questions à développement

Réponds aux questions ci-dessous.

11. Qu'est-ce que ça veut dire pour toi être inclus?

12. Est-ce que tu sens que ton enseignant a lu ou vu des choses sur ta culture et qu'il a une assez bonne connaissance de ta communauté? OUI NON

a. Pourquoi?

13. Est-ce que l'enseignant rencontre ta famille? OUI NON

a. À quel sujet?

14. Est-ce que ta famille est invitée à l'école? OUI NON

a. Si oui, pour y faire quoi?

b. Pourquoi?

15. Est-ce que tes parents parlent à ton enseignant? OUI NON
a. Si oui, à propos de quoi?

b. Pourquoi?

16. Est-ce que tu as déjà fait des projets à l'école avec la communauté (organismes, voisins, auteurs, personnes importantes)? OUI NON
a. Pourquoi?

17. Est-ce que tu penses que l'école laisse assez de place aux élèves qui viennent d'ailleurs? OUI NON
a. Pourquoi?

18. Est-ce que tu penses que le français est important dans la vie? OUI NON
a. Pourquoi?

19. Est-ce que tu dois toujours parler français à l'école? OUI NON
a. Pourquoi?

20. Est-ce que pour toi il y a plusieurs sortes de français? OUI NON
a. Pourquoi?

21. Est-ce que ton enseignant et tes camarades acceptent qu'on ne parle pas tous français de la même façon, avec des mots ou des accents différents? OUI NON
a. Pourquoi?

22. Est-ce que tu utilises le français en dehors de l'école? OUI NON
a. Pourquoi?

23. Te sens-tu attaché à la culture franco-ontarienne? OUI NON
a. Pourquoi?

24. Quel est ton pays d'origine?

25. Si tel est le cas, dans quels pays as-tu vécu avant d'habiter au Canada?

26. C'est quoi, pour toi, la famille? Qui en fait partie?

27. À quelle communauté t'identifies-tu?

28. Est-ce que tu vis des conflits avec ta famille par rapport à l'école? (valeurs, programme scolaire, culture à l'école) OUI NON
a. Pourquoi?

Question finale

29. Est-ce que tu te sens bien à l'école francophone? OUI NON
a. Pourquoi?

Conclusion : Merci beaucoup pour ton temps et ta confiance.

ANNEXE C – LE GUIDE POUR LE GROUPE DE DISCUSSION

Bonjour à vous tous, je suis contente que vous ayez accepté de participer au groupe de discussion. Pour faire suite au questionnaire que vous avez rempli, j'aimerais maintenant vous poser quelques questions sur mon projet qui, comme vous le savez, porte sur le sentiment d'appartenance à la culture franco-ontarienne.

Je vous rappelle que, à tout moment, vous pouvez refuser de répondre à une question ou me demander de la reformuler, si vous ne la comprenez pas. Vous pouvez décider de mettre fin à votre participation si vous le désirez aussi. Est-ce que vous m'autorisez à enregistrer? Merci ! Je vais aussi prendre des notes dans mon carnet.

Interculturel-Culture et langues

1. En salle de classe, de quelles manières votre enseignant parle-t-il de votre culture et vos langues d'origine?
2. Est-ce que vous pensez que l'enseignant parle de votre culture dans la salle de classe?
3. Est-ce que vous avez déjà assisté en classe à des situations difficiles par rapport à votre culture ou à votre langue, ou à celles de vos parents, pendant des discussions qui parlent de votre culture/langue (la vôtre, celles de vos camarades)?
4. Est-ce que vous êtes obligés de parler français dans la classe?

Équité et inclusion

5. Croyez-vous avoir les mêmes chances de réussir à l'école par rapport à un élève qui vient d'ici et qui a déjà le français comme langue à la maison?
6. Est-ce que vous avez l'impression d'être mis à part parfois (par votre enseignant, vos amis)?
7. Est-ce que vous pouvez me raconter un événement ou une situation où vous sentez que vous avez été mis à part?
8. Dans quelle mesure à l'école francophone vous sentez que votre culture et vos valeurs familiales sont présentes?

Francophonie et francophonie ontarienne

9. Qu'est-ce que vous pensez du français?
10. Est-ce que vous pensez que le français est égal à votre langue? Pourquoi?
11. Comment parle-t-on de l'importance de la francophonie en Ontario à votre école?

12. Est-ce que vous pensez que la francophonie est juste ontarienne?

Identité, sentiment d'appartenance et bien-être

13. C'est quoi pour vous être franco-ontarien?

14. Est-ce que vous vous sentez franco-ontarien?

15. Dans quelle mesure vous sentez-vous fier de faire partie d'une école franco-ontarienne?
(pas du tout, un peu, beaucoup) Pourquoi?

16. Est-ce que votre enseignant connaît votre famille, votre histoire?

Famille et communauté

17. Quelles sont les traditions et les fêtes de votre famille que vous célébrez à l'école?

18. Est-ce que votre enseignant parle des traditions et des fêtes que vous célébrez à la maison ?

19. Est-ce que vous pensez que les familles devraient être plus présentes à l'école?

20. Est-ce que les associations où vous allez parfois avec vos parents sont présentes à l'école?

21. Est-ce qu'on devrait plus les voir à l'école?

Je tenais tout simplement à vous remercier d'avoir accepté de participer à ma recherche. Merci beaucoup pour votre temps et votre confiance.

ANNEXE D – LES CONCEPTS ET LES QUESTIONS GROUPÉS SELON LES SOUS-QUESTIONS

Les sous-questions	Les concepts-indicateurs utilisés	Numéro des questions du questionnaire	Numéros des questions du groupe de discussion
1. En quoi les élèves sont autorisés à garder leur singularité au sein de l'école?	L'interculturel, la culture et la langue, l'équité, l'inclusion, la francophonie, l'identité, le bien-être, la famille et la communauté.	1, 2, 8, 12, 17, 19, 20, 21, 24, 25, 27, 29.	2, 3, 6, 7.
2. Existe-t-il un lien entretenu par les élèves immigrants entre leur habitus familial et culturel et la culture gravitant autour de la langue de scolarisation?	L'interculturel, la culture et la langue, l'équité, l'inclusion, la francophonie, celle franco-ontarienne, l'identité et le sentiment d'appartenance.	5, 6, 18, 22, 23.	4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15.
3. De quelles façons les parents sont inclus dans le cheminement de leur enfant au sein de l'établissement scolaire?	L'inclusion, le bien-être, la famille et la communauté.	9, 11, 10, 13, 14, 15, 26, 28.	16, 19, 20, 21.
4. De quelles façons le caractère unique des élèves immigrants est reconnu comme ressource pour leurs apprentissages dans les écoles franco-ontariennes?	La culture et la langue, l'inclusion, la famille et la communauté.	3, 4, 7, 12, 16.	1, 17, 18.