

**L'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario:
Vers un modèle inclusif de prestation des programmes et services?**

par
Marylene Dessureault

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de maîtrise en
Mondialisation et développement international (M.A).

École de développement international et mondialisation
Faculté des sciences sociales
Université d'Ottawa
Décembre 2011

© Marylene Dessureault, Ottawa, Canada, 2011

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord adresser mes plus sincères remerciements à tous les répondants du ministère de l'Éducation de l'Ontario, du conseil scolaire anglophone et de l'agence de soutien à l'établissement des nouveaux arrivants qui ont participé à cette recherche. Merci pour l'intérêt authentique démontré à l'égard de la recherche, ainsi que pour leur précieuse contribution.

Je tiens particulièrement à remercier Pr. Prachi Srivastava qui, en tant que directrice de thèse, a été d'un soutien inestimable tout au long du processus de recherche. Un immense merci de m'avoir dirigée, conseillée et, même dans les moments de doute, de m'avoir permis de croire en ce magnifique projet et de le mener à bien.

Mes remerciements sincères vont également aux membres du comité de la thèse, Pr. Donatille Mujawamariya et Pr. Richard Maclure. Je les remercie de m'avoir toujours conseillée et guidée avec enthousiasme et générosité.

C'est grâce à l'appui de plusieurs autres que ce travail a été accompli. Je désire présenter mes remerciements à tous ceux et celles qui m'ont soutenue de près ou de loin lors de la réalisation du processus de recherche. Plus particulièrement, j'adresse un grand merci aux professeurs et employés de l'École de développement international et mondialisation ainsi que de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pour leurs précieux conseils et leur appui. De même, un grand merci à James pour son travail de traduction formidable.

Je tiens également à souligner le travail magnifique des employés de l'International Rescue Committee à Atlanta qui, par leur dévouement auprès des nouveaux arrivants réfugiés, ont été la source première d'inspiration m'amenant à entreprendre cette recherche.

Enfin, un merci tout spécial à mes sœurs, mes parents et mes amis, pour leurs encouragements et leur compréhension. Un merci particulier à maman et Léo-Paul, à qui je dois cette passion pour le travail intellectuel et académique, et qui m'ont appris la rigueur et la valeur de la persévérance.

À eux tous et toutes, je dédie cette thèse.

RÉSUMÉ

Par le biais d'une étude de cas portant sur un conseil scolaire anglophone ontarien, la recherche entreprise avait pour objectif l'analyse de la mise en œuvre de politiques touchant l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario, soit la politique à l'égard des élèves *English language learners* de 2007 ainsi que la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* de 2009. La réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès d'informateurs clés du conseil scolaire, du ministère de l'Éducation de l'Ontario et d'un organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants, l'analyse de documents publiés par les deux premières entités ainsi que l'observation non participante à des réunions de comités consultatifs du conseil scolaire ont permis l'exploration de l'impact constaté ou potentiel de la mise en œuvre de ces politiques sur la mise en place d'un modèle de système inclusif de prestation de programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
RÉSUMÉ.....	ii
LISTE DES SIGLES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES.....	viii
CHAPITRE 1- INTRODUCTION.....	1
1.1-Contexte: l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario et l'éducation inclusive.....	1
1.2-Objectif de la recherche.....	5
1.3-Contribution scientifique et limites de la recherche.....	8
1.4-Organisation de la thèse.....	10
CHAPITRE 2-RECENSION DES ÉCRITS.....	11
2.1-L'éducation des élèves réfugiés.....	11
2.1.1-L'implication des facteurs pré-migratoires, trans-migratoires et post-migratoires sur les besoins éducatifs des adolescents réfugiés.....	11
2.1.2-L'éducation des élèves réfugiés: éducation inclusive, recommandations et bonnes pratiques.....	13
2.1.3-Les politiques, les programmes et les modèles de services éducatifs relatifs à l'éducation des réfugiés.....	14
2.2-L'éducation inclusive.....	17
2.2.1-L'éducation inclusive: la reconnaissance de la diversité.....	17
2.2.2-La mise en œuvre de l'éducation inclusive: implications et pratiques.....	19
2.2.3-L'éducation inclusive: les défis à relever.....	20
2.3-La mise en œuvre de politiques dans le domaine de l'éducation en Ontario, à l'échelle des conseils scolaires.....	21
CHAPITRE 3-CADRE THÉORIQUE.....	23
3.1-Une approche socioculturelle de l'étude des politiques en éducation.....	23
3.2-Définition du concept de <i>politique</i>	24
3.3-Définition du concept de <i>mise en œuvre d'une politique</i> en éducation.....	25
	iii

3.4-Facteurs ayant le potentiel d'affecter la mise en œuvre des politiques au niveau du conseil scolaire.....	26
3.5-Modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés.....	29
CHAPITRE 4-CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	33
4.1-Optique épistémologique, approche méthodologique et stratégie d'enquête.....	33
4.2-Échantillonnage et recrutement des participants.....	35
4.3-Collecte des données.....	37
4.3.1-Entrevues semi-dirigées au sein du conseil scolaire anglophone public de l'Ontario, du ministère de l'Éducation de l'Ontario et de l'organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants.....	37
4.3.2-L'observation directe non participante de comités consultatifs du conseil scolaire anglophone public de l'Ontario.....	39
4.3.3-L'analyse de contenu de documents publiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le conseil scolaire anglophone public de l'Ontario.....	40
4.4-Aspects déontologiques.....	41
4.5-Traitement et analyse des données.....	42
4.5.1-Préparation des données brutes et codage.....	42
4.5.2-Analyse des données.....	43
4.5.3-Fidélité et validité des données.....	43
CHAPITRE 5-LES POLITIQUES ET PROGRAMMES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ÉLÈVES <i>ENGLISH LANGUAGE LEARNERS</i> ET D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE.....	45
5.1-Le cadre politique et les programmes et services s'adressant aux élèves <i>English language learners</i> en Ontario.....	45
5.1.1-Le cadre politique s'adressant aux élèves <i>English language learners</i> en Ontario.....	45
5.1.2-La prestation des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves <i>English language learners</i> ayant connu un bris dans leur scolarisation.....	50
5.1.3-L'évaluation, le suivi et la communication du rendement des élèves <i>English language learners</i>	55
5.1.4-Le financement des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves <i>English language learners</i>	59
5.2-Le cadre politique et les programmes en matière d'équité et d'éducation inclusive...	62
5.2.1-De la politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle aux initiatives en matière d'équité et d'éducation inclusive.....	62
5.2.2-La <i>Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive</i>	65
5.2.3-La mise en œuvre de la <i>Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive</i> par les conseils scolaires.....	67

CHAPITRE 6-LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ÉLÈVES <i>ENGLISH LANGUAGE LEARNERS</i> ET D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE AU SEIN DU CONSEIL SCOLAIRE ANGLOPHONE PUBLIC DE L'ONTARIO.....	72
6.1-Les programmes et services s'adressant aux élèves <i>English language learners</i> au sein du CSAPO.....	72
6.1.1-Le développement et l'évolution des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO avant la mise en œuvre de la politique s'adressant aux élèves <i>English language learners</i> de 2007.....	72
6.1.2-La mise en œuvre de la politique s'adressant aux élèves <i>English language learners</i> de 2007 au sein du CSAPO.....	75
6.1.3-La prestation des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille au sein du CSAPO.....	80
6.2-Les politiques et pratiques en matière d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO.....	87
6.2.1-Le développement et la mise à jour des politiques d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO.....	87
6.2.2-La mise en œuvre des politiques et pratiques en matière d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO.....	90
CHAPITRE 7-FACTEURS AFFECTANT OU AYANT LE POTENTIEL D'AFPECTER LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES S'ADRESSANT AUX ÉLÈVES <i>ENGLISH LANGUAGE LEARNERS</i> ET EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE AU SEIN DU CONSEIL SCOLAIRE ANGLOPHONE PUBLIC DE L'ONTARIO.....	95
7.1- Caractéristiques du changement.....	95
7.1.1- Le besoin.....	95
7.1.2-La clarté.....	96
7.1.3-La complexité.....	97
7.1.4-La qualité et la fonctionnalité.....	99
7.2-Caractéristiques du système scolaire local.....	100
7.2.1-Le conseil scolaire.....	100
7.2.2-Les directeurs d'école.....	102
7.2.3-Les enseignants.....	103
7.2.4-La communauté.....	104
7.3-Les facteurs extérieurs au système local.....	106
7.3.1-Le gouvernement provincial et le ministère de l'Éducation.....	106
7.3.2-Les facultés d'éducation.....	107
7.3.3-Le gouvernement fédéral.....	108
CHAPITRE 8-DISCUSSION ET CONCLUSION: LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES DU MEO À L'ÉGARD DES ÉLÈVES <i>ENGLISH LANGUAGE LEARNERS</i> ET EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LE MODÈLE DE	

PRESTATION DE PROGRAMMES ET SERVICES EN MATÈRE D'ÉDUCATION DES ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU NIVEAU SECONDAIRE DU CSAPO.....	110
8.1-Politiques et modèle de prestation de programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario et au sein du CSAPO.....	110
8.2-Conclusion.....	121
RÉFÉRENCES.....	124
ANNEXE A-GABARIT: LETTRE D'INFORMATION-REQUÊTE DE PARTICIPATION, ENTREVUE.....	136
ANNEXE B-GABARIT: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT, ENTREVUE.....	140
ANNEXE C-GABARIT: LETTRE D'INFORMATION-REQUÊTE DE PARTICIPATION, OBSERVATION DE RÉUNION.....	146
ANNEXE D-GABARIT: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT, OBSERVATION DE RÉUNION.....	150
ANNEXE E-GUIDE D'ENTRETIEN (MEO): LA STRATÉGIE ONTARIENNE D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU NIVEAU SECONDAIRE.....	155
ANNEXE F-GUIDE D'ENTRETIEN (CONSEIL SCOLAIRE): LES MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU NIVEAU SECONDAIRE.....	159
ANNEXE G-GUIDE D'ENTRETIEN (CONSEIL SCOLAIRE): LES POLITIQUES EN MATIÈRE D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU NIVEAU SECONDAIRE.....	163
ANNEXE H-GUIDE D'ENTRETIEN (AGENCE DE SOUTIEN AUX NOUVEAUX ARRIVANTS): LES MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU NIVEAU SECONDAIRE.....	167
ANNEXE I-GUIDE D'OBSERVATION DE RÉUNION DE COMITÉS CONSULTATIFS (CONSEIL SCOLAIRE).....	171

LISTE DES SIGLES

ADF	Apprenants du français
ALF	Actualisation linguistique en français
CAF	Centre d'accueil des familles
CSAPO	Conseil scolaire anglophone public de l'Ontario
ELD	<i>English Language Development</i>
ELL	<i>English language learners</i>
ESL	<i>English as a Second Language</i>
MEO	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
OAGO	<i>Office of the Auditor General of Ontario</i>
OEEO	Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario
OLAENA	Organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants
OQRE	Office de la qualité et de la responsabilité en éducation
OSSLC	<i>Ontario Secondary School Literacy Course</i>
OSSLT	<i>Ontario Secondary School Literacy Test</i>
PANA	Programme d'appui aux nouveaux arrivants
PDF	Perfectionnement du français
STEP	<i>Steps to English Proficiency</i>
SWIS	<i>Settlement Workers in Schools</i>
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

LISTE DES TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAUX

Tableau 1-Modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés.....	30
Tableau 2-Modèle de prestation des programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en vigueur en Ontario et au sein du CSAPO.....	111

FIGURES

Figure 1-Mise en œuvre des politiques du MEO en matière de programmes d'ESL-ELD et d'éducation inclusive par un conseil scolaire et mise en place d'un modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés.....	7
Figure 2-Facteurs ayant le potentiel d'affecter le processus de mise en œuvre d'un changement en éducation.....	28

CHAPITRE 1 INTRODUCTION

Dans ce premier chapitre, nous faisons une entrée en matière de notre problématique de recherche ainsi que de la thèse. Nous abordons tout d'abord le contexte en ce qui a trait aux domaines de l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire et de l'éducation inclusive en général, ainsi qu'en Ontario. Puis nous présentons l'objectif de la recherche, de même que la contribution scientifique et les limites de cette dernière. Enfin, nous décrivons brièvement l'organisation de la présente thèse.

1.1-Contexte: l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario et l'éducation inclusive

La Convention outre-frontières reconnaît comme réfugié toute personne se trouvant hors du pays dont elle a la nationalité ou du pays où elle habite normalement, et qui n'est pas en mesure d'y retourner parce qu'elle craint d'y être persécutée à cause de sa nationalité, de sa race, de sa religion, de ses opinions politiques ou de son appartenance à un groupe social particulier (Citoyenneté et Immigration Canada, 2010b, p. 16). Le Canada, qui dit maintenir l'un des programmes les plus importants au monde en matière de réinstallation des réfugiés (Citoyenneté et Immigration Canada, 2010a, p. 7) accueillait, en 2009, plus de 22 000 réfugiés, dont 12 000 avaient été sélectionnés à l'étranger (p. 3). Parmi les provinces canadiennes, l'Ontario est celle qui accueille le plus grand nombre de réfugiés, lesquels sont principalement réinstallés dans les centres urbains (Citoyenneté et Immigration Canada, 2009).

L'expérience académique des réfugiés avant leur exil se caractérise souvent par une interruption de la scolarisation, voire une absence complète d'expérience scolaire (Mackey et Tavares, 2005; Woods, 2009). Selon l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), le taux de participation à une formation scolaire des jeunes âgés de 12 à 17 ans dans les camps de réfugiés est d'à peine 30% (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO], 2011, p. 172).

L'importance du rôle de l'école dans le processus d'intégration des jeunes réfugiés à la société du pays hôte est sans équivoque, puisqu'elle est la source principale du contact de ces derniers avec la culture du pays d'accueil et leur permet d'acquérir les connaissances et compétences essentielles à leur insertion sociale et économique, entre autres par l'enseignement de la ou des langue(s) officielle(s) du pays (Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Loewen,

dans Hamilton et Moore, 2004; Rutter, 1994, 2003). Or, l'éducation des adolescents réfugiés est un sujet de préoccupation dans plusieurs des pays industrialisés qui accueillent annuellement plusieurs milliers de réfugiés (Adams et Kirova, 2007; Greater London Authority, 2004; Hamilton, Anderson, Frater-Mathieson, Loewen et Moore, 2000; McBrien, 2005; Sidhu et Taylor, 2007; Woods, 2009), y compris le Canada (Baffoe, 2006; Devjee, 2008; Kanu, 2008; Stewart, 2007), et cela car il fut démontré que ceux-ci sont beaucoup plus à risque que la moyenne des élèves au redoublement, d'être placés dans un programme d'éducation spécialisée, ou bien, d'abandonner l'école avant d'avoir gradué (Anderson, Hamilton, Moore, Loewen et Frater-Mathieson, dans Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Toohey et Derwing, 2008; Yau, 1996).

En tant que signataire de la *Convention* et du *Protocole* relatifs au statut des réfugiés de 1951 et 1967, le Canada s'engage à fournir des services éducatifs gratuits aux enfants du niveau primaire qu'il accueille, ainsi qu'à accorder aux élèves et étudiants réfugiés « un traitement aussi favorable que possible » quant aux catégories d'enseignement autres que l'enseignement primaire (Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés, 1951, p. 26). Or, bien que le gouvernement fédéral, responsable des politiques et programmes en matière d'accueil des réfugiés, offre aux familles accueillies au Canada une aide à l'établissement impliquant un court programme d'orientation en milieu scolaire, il n'offre en contrepartie aucun programme dédié à l'éducation des réfugiés d'âge scolaire (Office of the Auditor General of Ontario [OAGO], 2005, p. 163).

C'est qu'au Canada, l'éducation relève de la juridiction provinciale. Bien qu'en vertu de la *Loi sur les langues officielles* le gouvernement fédéral finance en partie les services éducatifs offerts aux minorités linguistiques officielles du pays - soit les élèves anglophones du Québec et les élèves francophones hors Québec (Conseils des ministres de l'Éducation, 2009) - la responsabilité des services éducatifs permettant aux élèves immigrants et réfugiés d'acquérir les compétences linguistiques nécessaires à leur intégration dans le système scolaire revient à chaque province (Burnaby, dans May et Hornberger, 2008; Burnaby, dans Ricento et Burnaby, 1998; Kouritzin et Mathews, 2002). Ce sont elles qui sont responsables des politiques en la matière, de même que de l'élaboration des curriculums, ainsi que de la prestation des programmes et de leur financement (Geva, Gottardo, Farnia et Clarc, 2009, p. 10).

En Ontario, on ne conçoit pas les élèves immigrants et réfugiés sur la base de leur statut migratoire, mais plutôt en fonction de leurs besoins éducatifs, principalement ceux reliés à leur niveau de maîtrise de l'anglais ou du français et de leur niveau de scolarisation. Les élèves

nouveaux arrivants sont ainsi conçus comme des élèves apprenants de l'anglais (*English language learners*, ELL) ou des élèves apprenants du français (ADF) et possédant ou non un niveau de scolarisation équivalant à celui de leur groupe d'âge. Lors de la réforme des curriculums réalisée en 1999, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) développa des programmes-cadres de langue adaptés à ces besoins éducatifs. Ainsi, les programmes-cadres d'anglais *English as a Second Language* (ESL) et de français Actualisation linguistique en français (ALF) s'adressaient aux élèves possédant une connaissance limitée de la langue d'enseignement, mais ayant reçu une instruction scolaire dans leur pays d'origine et ayant des capacités en littéracie correspondant à leur âge dans leur langue maternelle. Les programmes-cadres *English Language Development* (ELD) et Perfectionnement du français (PDF) étaient destinés, quant à eux, à ceux qui non seulement avaient une connaissance limitée de la langue d'enseignement, mais qui présentaient également des lacunes notoires dans leur scolarisation, n'ayant reçu qu'une formation scolaire limitée. De ce fait, contrairement aux élèves des programmes d'ESL et d'ALF, ceux à qui étaient destinés les programmes d'ELD et de PDF ne possédaient pas, dans leur langue maternelle, les capacités de lecture et d'écriture correspondant à leur âge (MEO, 1999a, 1999b).

Dans son rapport annuel de 2005, l'*Office of the Auditor General of Ontario* (OAGO) présentait ses conclusions et recommandations découlant des vérifications de l'optimisation des ressources concernant les programmes d'ESL et d'ELD. Il y soulignait, entre autres choses, qu'il avait été constaté que les besoins des élèves réfugiés ne semblaient pas comblés de manière suffisante et adéquate. Aux dires de l'OAGO (2005), les programmes scolaires offerts en Ontario à cette époque ne répondaient pas aux besoins de ceux ne possédant qu'une expérience scolaire et un niveau d'alphabétisation limités (p. 163). Par la suite, le MEO élaborait des documents politiques relatifs aux élèves ELL (MEO, 2007b) et ADF (MEO, 2009a) et entreprit une révision des programmes-cadres de niveau secondaire¹ d'ESL-ELD (MEO, 2007e), de même que d'ALF (MEO, 2010a) et PDF - lequel deviendrait le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) (MEO, 2010b).

D'autre part, le concept d'éducation inclusive ainsi que les valeurs et pratiques qu'elle sous-tend sont désormais soutenus et adoptés par nombre de pays (Goddard et Hart, 2007; Peter et Oliver, 2009; UNESCO, 2009b; Verma, Bagley et Jha, 2007). L'éducation inclusive se définit comme une réforme, un processus, visant à favoriser l'équité et la reconnaissance de la diversité

¹ En Ontario, le palier secondaire regroupe la 9^e à la 12^e année.

des besoins de chacun (Ainscow, Booth, et Dyson, 2006; UNESCO, 2009a; Jha, dans Verma, Bagley et Jha, 2007). Plusieurs auteurs y voient, entre autres, une avenue prometteuse en ce qui concerne l'adaptation des systèmes d'éducation des pays connaissant une diversité culturelle et ethnique grandissante de leurs populations d'élèves (Ainscow *et al.*, 2006; UNESCO, 2003; Jha, dans Verma *et al.*, 2007), ainsi qu'à l'éducation des élèves réfugiés en particulier (Hamilton et Moore, 2004).

Hamilton et Moore (2004) ont ainsi développé un modèle théorique présentant des indicateurs sur les façons dont le système d'éducation du pays hôte peut être adapté afin de favoriser la mise en place d'un environnement éducatif inclusif permettant de bien supporter l'élève réfugié au cours du processus de transition de ce dernier dans le milieu scolaire. Le modèle qu'ils présentent s'adresse tant aux intervenants du système d'éducation local qu'aux entités gouvernementales responsables de l'éducation dans le pays hôte, et comporte des indicateurs et bonnes pratiques dans les six domaines suivants: (1) les politiques et initiatives en éducation au niveau national; (2) les politiques et structures au niveau du système scolaire local; (3) l'interface école-famille-communauté; (4) le leadership des directeurs d'école; (5) l'environnement de la classe et l'instruction; et (6) le développement professionnel du personnel.

Au Canada, plusieurs provinces et territoires ont mis en place des initiatives incluant certains des principes de l'éducation inclusive (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008). Le MEO n'est pas en reste, puisqu'il a décidé de prendre les devants en adoptant en 2009 la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (désormais désignée principalement sous l'abréviation « la Stratégie ») (MEO, 2009c), laquelle devait être effective au sein des conseils scolaires dès septembre 2010 (MEO, 2009d). Or, bien que fort prometteuse, la mise en œuvre d'une politique de cette envergure pose de nombreux défis pour les conseils scolaires. En effet, plusieurs facteurs entrant en jeu lors du processus de mise en œuvre peuvent soit venir faciliter ou bien entraver ce dernier (Anderson et Fullan, 1984; Fullan, 2001; Mock et Masemann, 1990). Ainsi, Fullan (2001) décrit neuf facteurs qui ont le potentiel d'influencer le processus de mise en œuvre des changements en éducation, regroupés sous trois catégories principales: (1) les caractéristiques du changement; (2) les caractéristiques du système scolaire local; et (3) les facteurs extérieurs.

1.2- Objectif de la recherche

En tenant compte des considérations susmentionnées, nous envisagions au départ entreprendre une étude de cas auprès de deux conseils scolaires publics, un anglophone et un francophone², d'un même centre urbain de l'Ontario, et donc susceptibles d'accueillir chaque année un assez grand nombre d'élèves réfugiés de niveau secondaire, afin d'explorer l'impact potentiel de la mise en œuvre de la Stratégie en matière d'éducation inclusive de 2009 sur les modèles de services éducatifs offerts aux adolescents réfugiés. L'objectif visé comportait deux volets. Ainsi, d'une part, l'étude devait identifier les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire ainsi que les défis auxquels font face les conseils scolaires quant à l'offre de ces services éducatifs à cette clientèle spécifique. D'autre part, l'étude devait nous permettre d'identifier les facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la Stratégie portant sur l'éducation inclusive, ainsi que l'effet potentiel de cette dernière sur les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés.

Toutefois, n'ayant pu obtenir l'autorisation de procéder à la recherche au sein du conseil scolaire francophone (voir le Chapitre 4-Cadre méthodologique), nous avons réorienté notre objectif de recherche, lequel concernait désormais un conseil scolaire anglophone public uniquement. La recherche entreprise avait donc pour objectif l'analyse de la mise en œuvre des politiques touchant l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario au sein d'un conseil scolaire anglophone public, et l'exploration de l'impact constaté ou potentiel sur le modèle de prestation de programmes et services en place. Par modèle de prestation de programmes et services éducatifs, nous entendons à la fois les procédures suivies (identification, évaluation, placement, collecte d'informations), les programmes en place (accueil et orientation, enseignement de la langue de la société d'accueil, enseignement de la langue maternelle), les stratégies pédagogiques utilisées (degré d'inclusion en classe régulière, tutorat), ainsi que les ressources humaines (personnel, soutien et formation) et didactiques (matériel pédagogique et d'évaluation) (Arnot et Pinson, 2005; Messier, 1997). Plus précisément, nous désirions répondre à la question suivante:

Dans quelle mesure la mise en œuvre des politiques à l'égard des élèves ELL et des politiques en matière d'éducation inclusive présentes en Ontario favorisent-elles la mise en place d'un modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire?

² L'Ontario comporte quatre systèmes scolaires: des conseils publics de langues anglaise et française, ainsi que des conseils catholiques de langues anglaise et française.

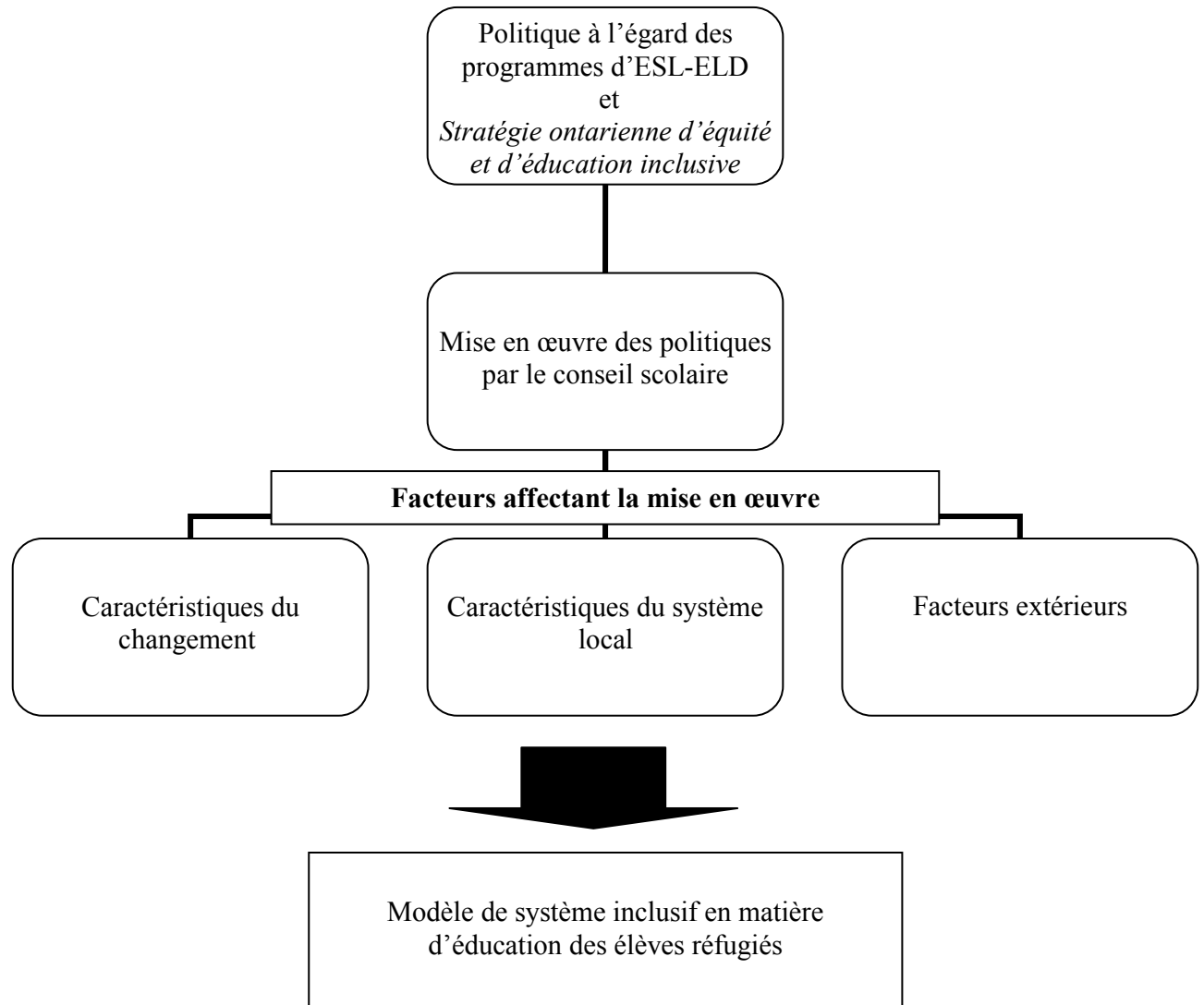
Plus spécifiquement, l'étude ici présentée visait à répondre aux questions suivantes :

- 1) Quelles sont les politiques à l'égard des élèves ELL touchant l'éducation des élèves réfugiés du secondaire en Ontario?
- 2) Quelles sont les politiques en matière d'équité et d'éducation inclusive en Ontario?
- 3) Quels sont les facteurs affectant ou ayant le potentiel d'affecter la mise en œuvre, par un conseil scolaire ontarien, des politiques touchant l'éducation des élèves réfugiés du secondaire et des politiques d'équité et d'éducation inclusive?
- 4) Quelles sont les caractéristiques du modèle de prestation de programmes et services éducatifs offert aux élèves réfugiés du niveau secondaire mis en place par le conseil scolaire ontarien?

Les deux politiques qui furent l'objet de notre analyse sont la politique à l'égard des élèves ELL et des programmes et services en matière d'ESL et d'ELD adoptée en 2007 (MEO, 2007b), ainsi que la Stratégie en matière d'éducation inclusive adoptée en 2009 (MEO, 2009c). Afin de réaliser l'identification des facteurs pouvant affecter la mise en œuvre de ces dernières par le conseil scolaire, nous nous sommes basée sur le modèle établi par Fullan (2001), et nous avons procédé à l'analyse du modèle de prestation de programmes et services éducatifs d'après le modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés élaboré par Hamilton et Moore (2004) (voir le Chapitre 3-Cadre théorique).

L'étude de cas réalisée comportait plusieurs outils de collecte de données, soit une analyse de contenu portant sur les politiques du MEO et du conseil scolaire, la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès d'informateurs clés du MEO, du conseil scolaire et d'un organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants, ainsi que l'observation non participante à des réunions de comités consultatifs du conseil scolaire impliqués dans le processus de mise en œuvre des politiques en matière d'équité. La Figure 1, présentée à la page suivante, schématise visuellement les principaux éléments de la question de recherche.

Figure 1: *Mise en œuvre des politiques du MEO en matière de programmes d'ESL-ELD et d'éducation inclusive par un conseil scolaire et mise en place d'un modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés*



1.3- Contribution scientifique et limites de la recherche

Comme il fut mentionné plus haut, l'éducation des adolescents réfugiés est une question qui préoccupe plusieurs des pays hôtes, dont le Canada, et de nombreux auteurs et chercheurs se sont penchés sur la question, tant au Canada qu'à l'échelle internationale. Toutefois, nous pouvons affirmer que, d'une façon générale, la majorité de ces recherches répertoriées visaient principalement à identifier et décrire les caractéristiques des jeunes réfugiés et les défis auxquels ils font face en matière d'intégration scolaire. Aussi, la majorité des études recensées se concentraient au niveau *micro*, c'est-à-dire au niveau des écoles, et traitaient du rôle et de l'influence du personnel enseignant et des directeurs sur les pratiques et services s'adressant aux jeunes réfugiés.

De même, bien que certains auteurs aient complété des analyses comparatives des politiques et des modèles de services réservés aux nouveaux arrivants en général (Messier, 1997; Scoppio, 2002), nous n'avons pas recensé d'étude canadienne portant spécifiquement sur les politiques ou modèles de prestation de programmes et services éducatifs touchant les élèves réfugiés en particulier, et cela au niveau *meso*, c'est-à-dire au niveau des conseils scolaires. Or, le rôle de ces derniers dans le système d'éducation public est pourtant déterminant, puisque les politiques qu'ils mettent en œuvre deviennent les lignes directrices à partir desquelles le système scolaire local opérera et que ce sont eux qui sont en charge de l'allocation des ressources au sein du même système (Downey, 1988; MEO, 2008c).

En troisième lieu, bien qu'il existe des recherches relativement récentes ayant été effectuées à l'échelle du Canada et en Ontario et traitant des politiques et programmes en enseignement des langues secondes aux élèves immigrants allophones, leur analyse focalise principalement sur les besoins des élèves des programmes d'ESL (Geva *et al.*, 2009; Sheri, Goossen, DiGiuseppe et Campey, 2005). Le MEO (2008e) lui-même reconnaît qu'il y a pénurie de recherches portant sur les élèves des programmes d'ELD, c'est-à-dire ayant connu un bris de scolarisation et ayant des besoins en alphabétisation.

Enfin, l'adoption par le MEO de la Stratégie en matière d'éducation inclusive étant fort récente et sa mise en œuvre au niveau des conseils scolaires ayant débuté à la rentrée scolaire 2010, nous n'avons pas retracé d'écrit scientifique traitant de cette initiative du gouvernement ontarien. Nous n'avons pas non plus retracé d'étude se penchant sur la politique à l'égard des élèves ELL adoptée en 2007.

La recherche que nous avons entreprise vient, de ce fait, combler ces lacunes et comporte une contribution originale en se penchant, d'une part, sur le modèle de prestation de programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du niveau secondaire au sein d'un conseil scolaire anglophone public d'une région urbaine de l'Ontario et, d'autre part, en investiguant l'impact constaté et potentiel de la mise en œuvre de la politique adoptée par le MEO à l'égard des élèves ELL en 2007 (MEO, 2007b), ainsi que de la Stratégie en matière d'éducation inclusive lancée en 2009 (MEO, 2009c) sur ce modèle de prestation de programmes et services éducatifs. De plus, nous avons tenté de focaliser notre analyse, autant que cela était possible, en considérant les besoins des élèves réfugiés du niveau secondaire ayant connu un bris de scolarisation et se qualifiant ainsi pour les programmes d'ELD. De même, la mise en œuvre de politiques de cette envergure posant des défis considérables, nous croyons important de permettre, par notre étude, une exploration de l'identification des facteurs affectant ou ayant le potentiel d'affecter le processus de mise en œuvre de ces politiques au niveau *meso*, soit à l'échelle d'un conseil scolaire.

Nous devons par contre admettre que, bien que la recherche ici présentée nous ait permis d'approfondir notre compréhension du processus de mise en œuvre de politiques au sein d'un conseil scolaire ontarien et d'un modèle de prestation de programmes et services éducatifs offerts aux adolescents réfugiés, elle ne peut bien sûr pas prétendre à l'exhaustivité. Puisque notre échantillon comporte un seul conseil scolaire anglophone public, nous ne prétendons évidemment pas à la généralisation des résultats. Toutefois, une collecte de données effectuée auprès d'un nombre restreint d'informateurs clés nous a permis de réaliser une recherche détaillée et approfondie qui rend compte de la complexité du phénomène à l'étude, ce qui s'avère être l'avantage et la force de l'étude de cas (Stake, 1995; Yin, 2003).

Finalement, rappelons que l'une des caractéristiques premières d'une étude de cas consiste à enquêter sur un phénomène généralement jusque-là peu exploré en se penchant sur un groupe limité de sujets sélectionnés de façon à recueillir un nombre considérable d'informations permettant une compréhension approfondie du phénomène, de même que de son contexte, de son historique et de ses différentes dimensions (Stake, 1995; Yin, 2003). Notre étude apporte une contribution en fournissant des connaissances pertinentes à l'élaboration de recherches ultérieures à la fois sur la mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive et sur l'éducation des jeunes réfugiés.

1.4- Organisation de la thèse

Notre thèse de maîtrise comporte huit chapitres, le premier se voulant la présente introduction. Le second chapitre constitue notre recension des écrits, laquelle couvre les trois différents aspects impliqués dans notre problématique, soit l'éducation des élèves réfugiés, l'éducation inclusive, ainsi que la mise en œuvre de politiques dans le domaine de l'éducation en Ontario, à l'échelle des conseils scolaires.

Le Chapitre 3 aborde le cadre théorique ayant guidé notre procédure de recherche, soit l'approche conceptuelle, de même que les définitions des concepts importants inhérents à celle-ci, c'est-à-dire les concepts de *politique* et de *mise en œuvre d'une politique*. Nous y élaborons également au sujet des deux modèles théoriques sur lesquels nous avons basé notre analyse, soit celui de Fullan (2001) sur les facteurs influençant le processus de mise en œuvre des changements en éducation ainsi que le modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés élaboré par Hamilton et Moore (2004). Dans le quatrième chapitre, qui traite du cadre méthodologique de notre étude, nous décrivons la démarche et les instruments qui ont été utilisés afin de mener à bien la recherche et nous expliquons les aspects déontologiques considérés tout au long de cette dernière.

Le Chapitre 5, quant à lui, se veut le premier des quatre chapitres présentant nos résultats et analyse de recherche. Il traite de l'analyse du cadre politique et des programmes et services s'adressant aux élèves ELL et en matière d'équité et d'éducation inclusive en Ontario. Dans le sixième chapitre, nous nous penchons sur la mise en œuvre des politiques à l'étude au sein du conseil scolaire anglophone public. De plus, nous y décrivons le modèle en vigueur de prestation de programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du niveau secondaire. L'avant-dernier chapitre, soit le Chapitre 7, présente les facteurs que nous avons identifiés comme influençant ou ayant le potentiel d'influencer le processus de mise en œuvre des politiques à l'étude au sein du conseil scolaire, classés selon le modèle de Fullan (2001).

Finalement, le Chapitre 8, intitulé « Discussion et conclusions », fait la synthèse de nos résultats en présentant l'analyse des politiques et pratiques en matière d'éducation des élèves du niveau secondaire basée sur le modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés d'Hamilton et Moore (2004).

CHAPITRE 2

RECENSION DES ÉCRITS

La présente recension des écrits couvre les trois différents aspects impliqués dans notre problématique, soit l'éducation des élèves réfugiés, l'éducation inclusive, ainsi que la mise en œuvre de politiques dans le domaine de l'éducation en Ontario, à l'échelle des conseils scolaires.

2.1-L'éducation des élèves réfugiés

2.1.1-L'implication des facteurs pré-migratoires, trans-migratoires et post-migratoires sur les besoins éducatifs des adolescents réfugiés

L'éducation des élèves réfugiés, et particulièrement celle des jeunes de niveau secondaire, est une préoccupation pour plusieurs des pays qui accueillent annuellement un grand nombre de réfugiés. En effet, on recense plusieurs auteurs ayant écrit sur la question, tant aux États-Unis (Adams et Kirova, 2007; Bashir-Ali, 2003; Belazelkoska, 2007; McBrien, 2005; Roberts et Locke, 2001; Trihn, 2002), qu'en Grande-Bretagne (Cooke, 2008; Greater London Authority, 2004; Reakes, 2007; Rutter, 2003, 2006), en Nouvelle-Zélande (Hamilton *et al.*, 2000) et en Australie (Hones, 2007; Matthews, 2008; Sidhu et Taylor, 2007; Woods, 2009).

Au Canada, on dénombre également de nombreux auteurs et chercheurs qui se sont penchés sur la question de l'éducation des adolescents réfugiés. On recense en effet plusieurs études de cas sur le sujet, soit des recherches entreprises auprès de jeunes réfugiés de régions particulières (Baffoe, 2006; Devjee, 2008; Kanu, 2008; Stewart, 2007; Wilkinson, 2001; Yau, 1996) ou bien réalisées auprès d'adolescents réfugiés de communautés ethnoculturelles spécifiques (Ighodaro, 1997; Kanu, 2008; Kenny, 2007; Kuwee Kumsa, 2006; Phillion, 2000; Rousseau et Drapeau, 2003; Stewart, 2007; Wilkinson, 2001; Yau, 1996).³ En général, ces recherches visaient principalement à identifier et décrire les caractéristiques des jeunes réfugiés

³ Les recherches entreprises auprès des jeunes réfugiés de régions particulières comprennent celle de Yau (1996) réalisée auprès des jeunes réfugiés fréquentant les écoles de Toronto, celles de Wilkinson (2001) et Devjee (2008), complétées en Alberta, de même que celles de Stewart (2007) ainsi que de Kanu (2008), réalisées au Manitoba, et finalement celle de Baffoe (2006), qui concernait les jeunes immigrants et réfugiés de Montréal. Les études de cas réalisées auprès d'adolescents réfugiés de communautés ethnoculturelles spécifiques regroupent entre autres la recherche d'Ighodaro (1997), qui se penchait sur les jeunes Somaliens vivant à Toronto, l'étude de Phillion (2000) au sujet des jeunes réfugiés d'Asie du sud-est résidant également à Toronto, puis celle de Rousseau et Drapeau (2003), concernant les jeunes Cambodgiens québécois, celle de Kuwee Kumsa (2006), sur les jeunes Oromos de Toronto, et enfin l'étude de Kenny (2007), qui portait sur les jeunes de la communauté somalienne d'Ottawa.

ainsi que leurs besoins et les défis auxquels ils étaient confrontés dans le cadre de leur expérience scolaire. De même, la grande majorité des auteurs formulaient des recommandations s'adressant aux différentes instances décisionnelles concernées (par exemple, les gouvernements des divers paliers, les administrateurs scolaires locaux et directeurs d'école, les enseignants, etc.) afin d'améliorer les services éducatifs offerts à cette population d'élèves.

Les adolescents réfugiés sont, pour plusieurs auteurs, considérés comme particulièrement vulnérables au niveau de leur cheminement scolaire puisqu'étant beaucoup plus à risque que la moyenne des élèves au redoublement, d'être placés dans un programme d'éducation spécialisée, ou bien, d'abandonner l'école avant d'avoir gradué (Anderson *et al.*, dans Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Toohey et Derwing, 2008; Yau, 1996). L'une des principales raisons évoquées pour expliquer le haut taux de décrochage scolaire constaté chez les jeunes réfugiés est la précarité de la situation économique de leur famille, ce qui les amène à devoir occuper un emploi pour subvenir aux besoins de celle-ci (Kanu, 2008; Stewart, 2008, Yau, 1996).

En outre, plusieurs auteurs soutiennent que, du fait de l'éventail des facteurs pré-migratoires, trans-migratoires et post-migratoires qui les caractérisent et qui peuvent avoir des implications sur leurs capacités d'apprentissage, leur état psychosocial et leurs besoins académiques (Hamilton et Moore, 2004; Kanu, 2008; Stewart, 2007), les élèves réfugiés devraient être considérés comme un groupe d'élèves ayant des besoins éducatifs spéciaux et, bien que ce ne soit pas systématiquement le cas, certains d'entre eux pourraient avoir besoin de bénéficier de mesures particulières, surtout au début de leur insertion dans le système éducatif du pays hôte (Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Mackey et Tavares, 2005; Rutter, 2003).

Parmi les conditions pré-migratoires pouvant avoir un impact sur leur niveau de réussite scolaire, on souligne le degré de l'expérience traumatique vécue et la durée du séjour passé dans un camp de réfugiés (Birman, 2002; Fratter-Mathieson, dans Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Rutter, 2006). Aussi, il est important de considérer l'expérience académique des élèves avant leur exil, qui se caractérise souvent par une interruption de la scolarité, voir une absence complète d'expérience scolaire (Mackey et Tavares, 2005; Woods, 2009).

Pour ce qui est des conditions trans-migratoires pouvant affecter leurs capacités d'adaptation au système scolaire, il est précisé que la migration des réfugiés n'est généralement pas planifiée, ces derniers quittant leur terre d'origine pour des raisons de survie, fuyant souvent

la guerre, la persécution et l'insécurité (Fratter-Mathieson, dans Hamilton et Moore, 2004; Rutter, 1994, 2006; Watters, 2008). Aussi, une fois arrivés dans le pays hôte, ils doivent passer à travers la procédure légale concernant la régulation de leur statut et se retrouvent dépendants du support financier gouvernemental ou de l'organisation qui les parraine, en plus de ne pas avoir le choix de la ville où ils seront réinstallés (Anderson, dans Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Rutter 2006). Enfin, il peut y avoir séparation de la famille ou perte d'un ou de plusieurs membres de la famille, ce qui entraîne souvent une redéfinition du rôle et des responsabilités de l'adolescent au sein de celle-ci (Bek-Pederson et Montgomery, 2006).

En ce qui concerne les conditions post-migratoires devant être tenues en compte dans l'évaluation des besoins éducatifs des élèves réfugiés, on considère entre autres la santé mentale de l'élève (Birman, 2002, 2007), l'expérience traumatique vécue pouvant affecter les capacités d'apprentissage (McDonald, 2000), même s'il ne faut surtout pas sous-estimer leur capacité de résilience (Anderson, dans Hamilton et Moore, 2004; Rousseau et Drapeau, 2003). Il est également important de considérer l'ampleur du choc culturel qui peut être vécu (Baffoe, 2006; Devjee, 2008; Ighodaro, 1997; Kanu, 2008; Wilkinson, 2001) de même que le degré de différence entre le système scolaire du pays d'origine et celui du pays d'accueil (Anderson, dans Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Rutter, 1994).

2.1.2-L'éducation des élèves réfugiés: éducation inclusive, recommandations et bonnes pratiques

Alors qu'Hamilton et Moore (2004) prônent sans équivoque l'adoption, par les pays hôtes, de l'approche de l'éducation inclusive dans leur système de prestation de programmes et services aux élèves réfugiés, la plupart des auteurs ayant formulé des recommandations ou fait état de bonnes pratiques à adopter promeuvent plusieurs des principes de l'éducation inclusive sans nécessairement en utiliser le terme. On encourage ainsi la mise en place de modèles de services éducatifs qui reconnaissent la spécificité des caractéristiques des jeunes réfugiés, s'adaptent à leurs besoins et favorisent le respect de leur culture, et cela tant en ce qui concerne le contenu des curriculums et les méthodes d'évaluation (Devjee, 2008; Hamilton et Moore, 2004; Rutter, 1994, 2003) que la souplesse à l'égard du nombre d'années accordées pour fréquenter l'école secondaire (Devjee, 2008; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994). En ce qui concerne le recrutement et la formation du personnel, on prône l'adoption de programmes de formation des maîtres et de développement professionnel permettant d'acquérir les

connaissances et habilités en matière d'équité afin de répondre adéquatement aux divers besoins des élèves réfugiés (Baffoe, 2006; Devje, 2008; Hamilton et Moore, 2004; Kanu, 2008; Mackey et Tavares, 2005; Stewart, 2007), en plus d'encourager l'embauche d'employés représentatifs de la diversité de la clientèle étudiante (Devje, 2008), incluant des membres des communautés de réfugiés en particulier (Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994).

On souhaiterait, idéalement, l'élaboration d'une politique claire à l'égard de l'éducation des élèves réfugiés au niveau national (Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994; Watters, 2008), ce qui, au Canada, impliquerait l'élaboration d'une politique nationale en matière d'enseignement des langues officielles aux élèves nouveaux arrivants, bien que les questions d'éducation relèvent de la juridiction des provinces (Burnaby, dans May et Hornberger, 2008; Burnaby, dans Ricento et Burnaby, 1998; Geva *et al.*, 2009; Kouritzin et Mathews, 2002). De même, on recommande l'adoption d'une approche holistique de la prestation de services aux élèves réfugiés qui impliquerait une collaboration des institutions scolaires avec les familles, la communauté ainsi que les autres agences communautaires de santé et services sociaux intervenant auprès de cette clientèle (Arnot et Pinson, 2005; Devjee, 2008; Kanu, 2008; Kenny, 2007; Rutter, 2003, 2006; Stewart, 2007; Watters, 2008).

Enfin, on reconnaît évidemment le rôle crucial de la formation dans la langue du pays hôte et la nécessité d'adapter cette dernière aux besoins et caractéristiques spécifiques des élèves réfugiés (Mackey et Tavares, 2005; Toohey et Derwing, 2008; Woods, 2009). Les avis sont partagés en ce qui concerne le modèle qui répondrait le mieux à leurs besoins, entre l'intégration complète en classe régulière, le retrait partiel en classe d'appoint ou le placement en classe d'accueil, mais les modèles favorisant une insertion maximale en classe régulière et permettant le maintien de la langue maternelle de l'élève semblent être favorisés (Arnot et Pinson, 2005; Loewen, dans Hamilton et Moore, 2004; Messier, 1997; Rah, 2007; Rutter, 2003).

2.1.3-Les politiques, les programmes et les modèles de services éducatifs relatifs à l'éducation des réfugiés

Nous avons recensé quelques travaux qui abordaient plus spécifiquement l'analyse des politiques et programmes touchant l'éducation des élèves réfugiés ainsi que les modèles de services éducatifs qui leur sont destinés. Ainsi, la Britannique Rutter (1994, 2003, 2006) et les Néo-Zélandais Hamilton *et al.* (2000) se sont livrés à l'analyse des politiques et pratiques ayant un impact sur l'éducation des élèves réfugiés en vigueur dans leur pays respectif. Pour leur part,

les Britanniques Arnot et Pinson (2005) ont conçu un cadre conceptuel décrivant six modèles principaux de services éducatifs dédiés spécifiquement aux élèves demandeurs d'asile et réfugiés, élaborés à partir de leurs caractéristiques à l'égard des politiques en place, de la collecte de données sur les élèves et sur l'organisation des services eux-mêmes. De son côté, l'Américaine Rah (2007) a entrepris de décrire trois modèles distincts de services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés nouvellement arrivés, et adoptés dans trois écoles de districts scolaires différents.

Nous n'avons pas recensé d'étude canadienne portant spécifiquement sur les politiques ou modèles de prestation de programmes et services éducatifs touchant les élèves réfugiés en particulier. Ainsi, Scoppio (2002), a consacré son étude à la comparaison des politiques et prestation de services éducatifs du Canada (Toronto) avec ceux de l'Italie (Rome), et cela tant pour les clientèles immigrantes adultes que d'âge scolaire, mais sans toutefois distinguer explicitement les clientèles d'immigrants volontaires et de réfugiés.

Nous avons également répertorié un certain nombre d'études canadiennes traitant des programmes et services d'enseignement des langues secondes, lesquels traitaient, en général, davantage des élèves nouveaux arrivants ayant un niveau de littéracie correspondant à leur âge que ceux ayant des besoins en alphabétisation ou ayant connu un bris dans leur scolarisation. Ainsi, Messier (1997) avait comparé les modèles en vigueur dans trois conseils scolaires de la région de Toronto à ceux appliqués dans trois commissions scolaires montréalaises. Les auteurs répertoriés ayant réalisé des études plus récentes (Geva *et al.*, 2009; Sheri *et al.*, 2005) se montrent tous très critiques à l'égard des programmes en éducation en langue seconde en place au Canada et en Ontario.

Ainsi, en premier lieu, dans le cadre de leur étude comparative des programmes scolaires de langues secondes de chacune des provinces canadiennes, les membres du *Canadian Language and Literacy Research Network*, Geva *et al.* (2009), n'ont pu que constater la très grande disparité qui existe entre ceux-ci. Plus spécifiquement, elles abordent les écarts notés en ce qui concerne: la nature et la durée des cours offerts; les critères et les modes d'identification, d'évaluation initiale des besoins et le placement des élèves; le suivi et l'évaluation des progrès; le système de financement; la formation et la certification des enseignants; la nature des services offerts aux élèves ayant un bas niveau de scolarisation (Geva *et al.*, 2009). Elles dénotent également de très grands écarts dans le type de services de soutien offerts aux familles, que ce soit en ce qui a trait à l'accès à l'information sur le fonctionnement du système scolaire, aux services de liaison culturelle et de traduction, ou à la collaboration avec les organismes

responsables des services d'établissement s'adressant aux immigrants. Les auteures canadiennes affirment, en outre, que bien que les ministres responsables reconnaissent les besoins éducatifs des élèves allophones, ils ne tiennent pas compte des résultats de recherche sur le sujet en imposant des plafonds pour les subventions dédiées aux services d'enseignement des langues secondes de même qu'en imposant un nombre d'années maximal pour le droit aux services.

En second lieu, dans leur rapport du *Community Social Planning Council of Toronto*, publié deux ans avant l'adoption en 2007 de la politique à l'égard des élèves ELL et de la réforme du programme-cadre ontarien d'ESL-ELD par le MEO (MEO, 2007b, 2007e), Sheri *et al.* (2005) se voulaient très critiques à l'égard des programmes en éducation en ESL en vigueur en Ontario, et plus précisément dans la région de Toronto, la ville accueillant annuellement le plus grand nombre d'immigrants au pays (p. 53). Les auteurs faisaient état des conséquences désastreuses des coupures budgétaires et du changement dans la formule de calcul des subventions en éducation perpétrées à la fin de la décennie 1990 par le gouvernement provincial conservateur. Ils relataient, par exemple, la réduction des programmes d'ESL et du soutien aux enseignants qui s'ensuivit et les coupures dans les services de soutien offerts aux familles, telle la liaison culturelle et la traduction, ainsi que dans le personnel professionnel, tels les travailleurs sociaux et les psychologues (Sheri *et al.*, 2005).

En outre, ces auteurs ontariens déploraient le fait que les coupures effectuées dans le secteur de la recherche empêchaient d'avoir accès à des données à jour concernant les taux de graduation et de décrochage des élèves d'ESL de même qu'à l'égard de l'évaluation de programmes (Sheri *et al.*, 2005, p. 10). Aussi, ils s'insurgeaient contre le fait que les coupures budgétaires n'aient fait qu'empirer le manque d'imputabilité des conseils scolaires, qui redirigeaient les fonds provinciaux accordés pour les services d'ESL à d'autres fins, et contre le fait qu'il n'y avait aucun système de reddition des comptes mis en place par le gouvernement afin de superviser l'utilisation appropriée des fonds (Sheri *et al.*, 2005, p. 23). Enfin, tout comme Geva *et al.* (2009), ils dénonçaient les critères d'admissibilité aux services, qu'ils jugeaient trop restrictifs, de même que le manque de soutien spécifique à l'égard des élèves ayant des besoins en alphabétisation et qui, souvent, proviennent de pays en conflit (Geva *et al.*, 2009; Sheri *et al.*, 2005).

Finalement, nous jugeons important de mentionner les conclusions formulées par l'*Ontario Literacy Coalition* (2007) au sujet des programmes d'anglais langue seconde s'adressant aux adultes ayant un bas niveau d'alphabétisme, puisque ces derniers s'avèrent souvent être des réfugiés provenant de pays en conflit (p. 5) et peuvent être parents d'enfants et

d'adolescents qui fréquenteront les établissements scolaires ontariens. Le rapport précise en effet que ces adultes ayant des besoins d'alphabétisation en anglais ont de multiples besoins complexes au-delà des besoins linguistiques - accès à un logement abordable, accès à des soins de santé et de soutien psychologique, connaissance des lois et règlements, etc. - et qu'il est non seulement essentiel que les instructeurs soient adéquatement formés, mais qu'il faut instaurer un système holistique qui assure la collaboration des diverses agences de services communautaires qui œuvrent auprès de cette clientèle (Ontario Literacy Coalition, 2007, p.6). Le rapport soulève également le besoin aigu de recherche portant sur cette clientèle particulière, distincte des apprenants d'ESL conventionnels (Ontario Literacy Coalition, 2007, pp. 3-4).

La recherche que nous avons entreprise est ainsi venue combler une lacune en explorant, d'une part, le modèle de prestation de programmes et de services éducatifs s'adressant aux jeunes réfugiés du niveau secondaire dans un conseil scolaire anglophone public d'une région urbaine de l'Ontario et, d'autre part, en traitant de l'impact constaté et potentiel de la mise en œuvre de la politique adoptée par le MEO à l'égard des élèves ELL en 2007 (MEO, 2007b).

2.2-L'éducation inclusive

2.2.1-L'éducation inclusive: la reconnaissance de la diversité

Soulignons tout d'abord qu'il existe deux perspectives distinctes à l'égard de l'éducation inclusive (Jha, dans Verma *et al.*, 2007). La première, originaire des pays dits industrialisés, remonte aux années 1960 et concerne principalement les pratiques et services d'éducation spécialisée et l'inclusion dans le système scolaire régulier des élèves ayant un handicap ou des besoins éducatifs spéciaux (Moore, dans Hamilton et Moore, 2004). La seconde, pour sa part, émergea au cours de la décennie 1990 suite à une ré-examen critique du concept d'éducation inclusive, et cela dans une perspective de réforme des politiques en éducation et d'inclusion sociale, au niveau international (Jha, dans Verma *et al.*, 2007). C'est cette seconde perspective que nous avons adoptée dans le cadre de notre recherche impliquant la politique d'équité et d'éducation inclusive en Ontario et l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire. On peut ainsi constater, en considérant les études effectuées à l'échelle internationale, que le concept d'éducation inclusive de même que les valeurs et pratiques qu'elle sous-tend sont désormais soutenus par nombre de pays, tant ceux dits industrialisés que ceux considérés en développement (Goddard et Hart, 2007; Peter et Oliver, 2009; UNESCO, 2009b; Verma *et al.*, 2007).

Le principe d'éducation inclusive, en tant que perspective internationale d'inclusion sociale, fut tout d'abord énoncé par l'UNESCO lors de la conférence de Salamanca en 1994, puis réitéré en 2000 lors de la conférence sur l'Éducation pour tous qui se tenait à Dakar (UNESCO, 2003). Alors qu'au départ l'éducation inclusive était perçue comme s'adressant plus particulièrement aux élèves ayant un handicap ou des besoins éducatifs spéciaux, le concept englobait désormais tous les élèves et se définissait comme une réforme, un processus qui visait à favoriser la reconnaissance de la diversité des besoins de chacun (Ainscow *et al.*, 2006; UNESCO, 2009a; Jha, dans Verma *et al.*, 2007). Selon cette perspective, l'école se doit de s'adapter afin de répondre aux besoins de tous les élèves, sans égard au genre, aux besoins physiques, cognitifs ou sensoriels, ni à l'origine ethnique, culturelle ou religieuse. On assiste ainsi à l'émergence d'une nouvelle perspective sur la diversité et la différence, qui n'est plus considérée comme un déficit (Richl, 2008), et l'on conçoit ainsi que c'est à l'école et au système scolaire de s'adapter à la diversité grandissante de leur population d'élèves, et non aux élèves de tenter de s'ajuster aux structures, valeurs et pratiques du système scolaire (Ainscow *et al.*, 2006; Howes, Davies et Fox, 2009; Jha, dans Verma *et al.*, 2007). Par conséquent, le rôle de l'enseignant est ainsi d'adapter et d'améliorer l'organisation éducationnelle - curriculum, approches pédagogiques, méthodes d'évaluation - et l'environnement pour pourvoir aux besoins de tous les élèves (Hamilton et Moore, 2004).

Aux dires de Goddard et Hart (2007), les implications d'une telle perspective sont considérables pour les élèves appartenant à un groupe d'une minorité ethnique ou culturelle, lesquels sont davantage à risque de rencontrer des difficultés scolaires qui découlent en fait d'inégalités socio-économiques et de différentes formes de discrimination institutionnelle ou systémique. Lam (1994, cité par Goddard et Hart, 2007), soutient qu'il est essentiel de s'interroger au-delà des façons dont les migrants pourraient s'adapter au système scolaire et de plutôt se demander pourquoi et comment le système ne parvient-il pas à répondre à leurs besoins.

Pour plusieurs auteurs, l'éducation inclusive requière tout d'abord de reconnaître l'influence des caractéristiques culturelles, linguistiques et ethniques dans l'acte d'apprentissage (Hugues et Moore, 1997, et Swisher, 1990, cités par Goddard et Hart, 2007; Peterson et Ishii-Jordan, 1994, cités par Moore, dans Hamilton et Moore, 2004) de même que les caractéristiques du contexte et de l'environnement social dans lequel il se déroule (Ainscow *et al.*, 2006; Moore, dans Hamilton et Moore, 2004), et que de minimiser ou d'ignorer l'impact de ces différents facteurs ne peut que résulter en un système où seuls ceux qui sont en mesure de s'ajuster à la

culture dominante peuvent espérer bien réussir (Moore, dans Hamilton et Moore, 2004; Penny, 1993, cité par Goddard et Hart, 2007).

2.2.2-La mise en œuvre de l'éducation inclusive: implications et pratiques

L'adoption et l'application des principes de l'éducation inclusive impliquent un certain nombre de valeurs, d'attitudes et de pratiques. En premier lieu, cela implique une réelle considération des particularités locales, des caractéristiques des élèves et de la communauté dans laquelle ils évoluent, de même qu'une analyse approfondie des barrières à l'inclusion qui sévissent dans ce milieu, et cela afin de pouvoir utiliser les ressources disponibles de façons adéquates (Ainscow *et al.*, 2006; UNESCO, 2009a). On prône, par le fait même, une collaboration entière entre l'école, la famille de l'élève et les autres agents de la communauté (Riehl, 2008; Todd, 2007; UNESCO, 2009a).

L'adhésion aux principes de l'école inclusive requière également l'intégration des élèves en classe régulière ainsi que l'adoption de programmes d'études et de méthodes didactiques souples, adaptés aux besoins des élèves et à leur style d'apprentissage (UNESCO, 2009a; Jha, dans Verma *et al.*, 2007). Cela signifie le recours à des pratiques pédagogiques centrées sur l'élève qui reconnaissent le succès à l'apprentissage d'habiletés intellectuelles et sociales et non à l'obtention de notes élevées à des tests standardisés culturellement biaisés et basés sur des curriculums rigides et surchargés de contenu théorique - lesquels sont considérés parmi les principaux obstacles à l'inclusion en général (Goddard et Hart, 2007; Jha, dans Verma *et al.*, 2007), ainsi que comme des obstacles à la réussite scolaire des élèves réfugiés en particulier (Hamilton et Moore, 2004; Kaprielian-Churchill et Churchill, 1994). Plusieurs auteurs partisans de la perspective inclusive dénoncent de ce fait les pays qui ont intégré la concurrence de marché au cœur de leur système éducatif et qui ont fait des scores obtenus aux tests standardisés l'une des pierres angulaires de l'évaluation du rendement et de l'efficacité des institutions scolaires (Ainscow *et al.*, 2006; Howes *et al.*, 2009; Peters et Oliver, 2009). Howes *et al.* (2009), soulignent qu'une réforme de cette envergure pose donc un défi particulier au niveau secondaire, où l'on retrouve davantage ce genre de pratiques.

2.2.3-L'éducation inclusive: les défis à relever

Bien que fort louable et forte de ses principes de respect de la diversité et d'équité, l'éducation inclusive s'avère être, dans les faits, une réforme d'envergure et sa mise en œuvre concrète implique de nombreux défis, tant pour le gouvernement qui la met en place que pour les administrateurs des institutions scolaires et le personnel œuvrant au sein des écoles elles-mêmes qui doivent appliquer ces principes dans leur quotidien. Il s'agit d'une réforme globale qui touche en fait toutes les dimensions du système scolaire, tant les politiques que les structures organisationnelles et les pratiques, et qui exige bien souvent une refonte du curriculum et une réévaluation des standards de réussite (UNESCO, 2003, 2009a). Il est, de ce fait, commun de noter, chez les institutions ayant officiellement opté pour l'éducation inclusive, un écart non négligeable entre les principes prônés dans la rhétorique et les pratiques sur le terrain (Ainscow *et al.*, 2006; Howes *et al.*, 2009). Il existe donc certaines conditions essentielles pour assurer une mise en œuvre viable de l'éducation inclusive.

On souligne ainsi l'importance d'établir un consensus clair à l'égard du concept, des valeurs et des pratiques d'éducation inclusive (UNESCO, 2009a). Car, en effet, comme le précisent Ainscow *et al.* (2006), plusieurs définitions du concept d'*inclusion* ont prévalu dans différents pays au cours des dernières décennies⁴, ce qui entraîna non seulement de la confusion, mais surtout mena à l'élaboration de différentes approches et pratiques aux conséquences parfois très éloignées de ce que l'on entend désormais par *inclusion* (Howes *et al.*, 2009).

Précisons, de plus, qu'un engagement du gouvernement en conformité avec les conventions internationales ne suffit pas; ce dernier doit en effet également s'assurer de mettre en place des mécanismes de suivi et d'évaluation de l'impact des politiques d'éducation mises en œuvre. Il doit, de plus, s'assurer d'accorder une part de budget adéquate à la mise en œuvre de la politique, afin de permettre aux administrateurs scolaires locaux et aux directeurs d'école de passer de la rhétorique à la mise en œuvre concrète (Goddard et Hart, 2007; Riehl, 2008; UNESCO, 2009a). Mais surtout, on reconnaît le rôle évidemment central de l'enseignant dans la mise en œuvre des principes de l'éducation inclusive et la nécessité de lui fournir le support nécessaire de même que les ressources et la formation qui lui permettront d'acquérir et/ou

⁴ L'inclusion comme un souci des élèves ayant un handicap ou des besoins éducatifs spéciaux; l'inclusion comme une réponse à l'exclusion pour des raisons disciplinaires; l'inclusion de tous les groupes perçus comme vulnérables à l'exclusion; l'inclusion comme « Éducation pour tous »; l'inclusion afin de développer une école pour tous; l'inclusion comme une approche de principes pour l'éducation et la société (traduit librement d'Ainscow *et al.*, 2006, p.15).

renforcer les compétences et connaissances requises, et cela tant au niveau de la sensibilisation à la diversité culturelle qu'à celui de l'adaptation des méthodes pédagogiques et d'évaluation (Ainscow *et al.*, 2006; Berger et Forgette-Giroux, 2007; Goddard et Hart, 2007; Howes *et al.*, 2009; Riehl, 2008; UNESCO, 2003, 2009a).

Alors que plusieurs études avaient pour objectifs d'identifier et d'analyser d'un point de vue critique les politiques et pratiques d'éducation inclusive mises en place dans un pays particulier (Ainscow *et al.*, 2006) ou à l'échelle internationale (Peters et Olivier, 2009; Verma *et al.*, 2007), certains auteurs se sont penchés sur l'importance du rôle d'acteurs clés, tels les enseignants (Berger et Forgette-Giroux, 2007; Howes *et al.*, 2009) et les directeurs d'école (Goddard et Hart, 2007; Riehl, 2008). La recherche que nous avons entreprise comportait donc une contribution originale en traitant, dans un contexte canadien, de la mise en œuvre au niveau d'un conseil scolaire d'une initiative d'éducation inclusive nouvellement adoptée au niveau provincial, et en investiguant l'impact constaté et potentiel de cette dernière sur le modèle de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire.

2.3-La mise en œuvre de politiques dans le domaine de l'éducation en Ontario, à l'échelle des conseils scolaires

La politique à l'égard des élèves ELL (MEO, 2007b) et la Stratégie de 2009 (2009c) n'ayant été que récemment adoptées par le MEO, nous ne nous attendions évidemment pas à retrouver une abondante littérature à leur sujet. Mais nous avons recensé trois recherches portant sur la mise en œuvre de politiques d'éducation multiculturelle et d'antiracisme en Ontario et se situant à l'échelle des conseils scolaires, soit celles d'Anderson et Fullan (1984), de Mock et Maseman (1990) et de Parris (2005).

Au milieu des années 1980, Anderson et Fullan (1984) avaient entrepris d'identifier les politiques reliées à l'éducation multiculturelle présentes au sein des six conseils scolaires qui existaient alors dans la région de Toronto, et de déterminer quels étaient les facteurs clés en jeu dans leur mise en œuvre. Afin de mener à bien leur recherche, ils ont conçu un cadre conceptuel dans lequel ils ont identifié quatre catégories de facteurs qui avaient le potentiel d'exercer un impact sur le processus de mise en œuvre des politiques: la clarté de la mise en œuvre de la politique, la complexité de la mise en œuvre, le consensus suscité par la mise en œuvre de la politique, et la fonctionnalité de celle-ci (traduit librement d'Anderson et Fullan, 1984, p. 34).

Pour ce qui est de la recherche effectuée auprès de tous les conseils scolaires de l'Ontario par Mock et Maseman (1990) pour le compte du MEO, cela au début de la décennie suivante, l'objectif visé était d'établir si les conseils avaient élaboré une politique d'équité raciale et ethnoculturelle et, dans l'affirmative, où ils en étaient avec le processus de mise en œuvre de celle-ci. La recherche avait alors permis aux deux chercheuses d'identifier les mécanismes et le personnel utilisés par les conseils scolaires pour élaborer et mettre en œuvre leur politique, de même que de dresser la liste des principaux facteurs ayant favorisé ou entravé l'élaboration et la mise en œuvre de la politique.

Enfin, Parris (2005) a effectué une étude de cas au cours de laquelle elle a voulu examiner l'organisation et la dynamique du groupe d'individus responsables de l'élaboration de la politique d'antiracisme au sein d'un conseil scolaire ainsi que l'influence de leur perception personnelle des concepts de racisme et d'antiracisme dans leur participation au processus d'élaboration de la politique.

La recherche que nous avons réalisée comporte donc une contribution originale au domaine en explorant les facteurs influençant ou ayant le potentiel d'influencer la mise en œuvre, au niveau d'un conseil scolaire, de deux politiques touchant les modèles de prestation de programmes et services éducatifs s'adressant aux jeunes réfugiés du niveau secondaire.

CHAPITRE 3

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous abordons l'approche conceptuelle avec laquelle nous avons entrepris notre recherche, soit l'approche socioculturelle de l'étude des politiques en éducation, de même que les définitions des concepts importants inhérents à notre étude, soit les concepts de *politique* et de *mise en œuvre d'une politique*. Nous terminons en élaborant sur les deux modèles théoriques qui ont guidé notre analyse, soit celui de Fullan (2001) sur les facteurs ayant le potentiel d'influencer le processus de mise en œuvre de changements en éducation, ainsi que le modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés élaboré par Hamilton et Moore (2004).

3.1-Une approche socioculturelle de l'étude des politiques en éducation

Nous avons entrepris notre recherche en adoptant la perspective proposée par l'approche socioculturelle de l'étude des politiques en éducation. Cette approche, qui découle de l'influence grandissante des méthodes qualitatives et de l'ethnographie dans le domaine de l'analyse des politiques en éducation, re-conceptualise la notion de politique elle-même en la percevant comme « une pratique sociale complexe », un processus de « production culturelle normative » qui relève de l'interaction de divers acteurs, et cela dans divers contextes sociaux et institutionnels (traduit librement de Sutton et Levinson, 2001, p.1). Les adhérents à cette approche considèrent ainsi l'importance du contexte spécifique du milieu où prend forme et est mise en œuvre la politique - aspect sur lequel nous nous sommes penchée en identifiant les facteurs qui exercent ou peuvent exercer une influence sur la mise en œuvre de la politique concernant les élèves ELL (MEO, 2007b) et des politiques d'équité et d'éducation inclusive, et cela en considérant le contexte et les caractéristiques propres au conseil scolaire objet de l'étude. De même, nous avons abordé la mise en œuvre de ces politiques en considérant principalement le point de vue des employés cadres et conseillers pédagogiques du conseil scolaire impliqués dans le processus, c'est-à-dire ceux qui, par leurs décisions et actions, lui donnent forme.

3.2-Définition du concept de *politique*

Selon Downey (1988), les politiques sont les instruments de gouvernance du conseil scolaire et, lorsqu'elles sont mises en œuvre, deviennent les lignes directrices à partir desquelles le système scolaire opérera. En tenant compte que les autorités gouvernantes du conseil scolaire ont deux obligations principales, soit (1) de traiter les divers demandes et besoins concurrents de la société qu'elles représentent et d'effectuer des choix parmi ceux-ci, et (2) d'élaborer les lignes directrices et d'allouer les ressources nécessaires à la réalisation de ces choix (traduit librement de Downey, 1988, p. 10), on peut définir les politiques, en tant qu'instruments de gouvernance du conseil scolaire, comme suit:

- Une détermination officielle, de la part des autorités gouvernantes, des objectifs à atteindre et priorités à combler, et de l'allocation des ressources destinées à ces objectifs et priorités (traduit librement de Downey, 1988, p. 10).
- Des lignes directrices officielles destinées aux instances responsables d'atteindre les objectifs et combler les priorités déterminées par les autorités gouvernantes, par l'entremise de programmes, procédures et réglementations (traduit librement de Downey, 1988, pp. 10-11).

Dans le cadre de leur étude qui visait à identifier les politiques et activités reliées à l'éducation multiculturelle présentes au sein de six conseils scolaires de la région de Toronto et à déterminer quels étaient les facteurs clés en jeu dans la mise en œuvre de ces politiques, Anderson et Fullan (1984) avaient adopté une définition élargie du concept de politique. Ils utilisaient ainsi le concept de « formes alternatives de politiques », lesquelles englobaient trois catégories de politiques: les politiques du gouvernement, les politiques formelles du conseil scolaire (politiques officielles du conseil, procédures administratives officielles, objectifs et priorités du système, mandats des comités, descriptions des prises de position, lignes directrices de programmes, etc.) ainsi que les politiques informelles du conseil scolaire (traduit librement d'Anderson et Fullan, 1984, p.19). Dans le cadre de notre recherche, nous avons considéré à la fois la définition de Downey (1988) ainsi que celle des politiques du gouvernement et des politiques formelles du conseil scolaire identifiées par Anderson et Fullan (1984), lors de notre sélection des documents retenus pour l'analyse de contenu.

3.3-Définition du concept de *mise en œuvre d'une politique en éducation*

Anderson et Fullan (1984) définissent la mise en œuvre d'une politique comme la phase au cours de laquelle des modifications ou tentatives de modifications sont apportées aux structures organisationnelles, aux routines ou aux pratiques, résultant de changements adoptés au niveau des politiques ou d'autres innovations au niveau des programmes en éducation. Selon eux, la mise en œuvre n'est pas une fin en soi; la préoccupation première est la modification des moyens qui permettront d'obtenir les résultats souhaités et se justifie en supposant que la prestation des services et programmes éducatifs peuvent être améliorés avec, au bout du compte, l'obtention de résultats meilleurs pour les élèves et la société (Anderson et Fullan, 1984). La mise en œuvre est ainsi conçue comme un processus continu de changements planifiés, qui sont entrepris dans le but d'améliorer les résultats en éducation, et pouvant toucher divers aspects, tels les ressources utilisées, les comportements (compétences, pratiques, activités) ainsi que les croyances (attitudes, connaissances) (Anderson et Fullan, 1984, pp. 5-6). Aux dires de Fullan (2001), la mise en œuvre se veut le processus par lequel les nouveaux programmes, les nouvelles idées, activités et structures sont mis en pratique, et son succès dépend du degré ainsi que de la qualité du changement apporté dans la pratique (pp. 69 -70).

Pour ce qui est de Sutton et Levinson (2001), adhérant à la perspective proposée par l'approche socioculturelle de l'étude des politiques en éducation, ils avouent préférer utiliser le terme « appropriation » au lieu de celui de « mise en œuvre » (traduit librement de Sutton et Levinson, 2001, p. 2). Ils considèrent en effet qu'il s'agit d'un processus dynamique qui continue d'évoluer dans le temps, au cours duquel les acteurs impliqués s'approprient la « signification » de la politique, assimilent certains éléments de la politique selon leurs propres schèmes d'intérêts, de motivations et d'actions (traduit librement de Sutton et Levinson, 2001, p. 3).

En effectuant l'analyse des principaux facteurs affectant ou pouvant affecter la mise en œuvre des politiques touchant l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO, nous avons été amenée à considérer à la fois les perspectives d'Anderson et Fullan (1984), de Fullan (2001), ainsi que de Sutton et Levinson (2001). En effet, cela car nous avons procédé à l'analyse des principaux facteurs pouvant affecter les changements apportés ou envisagés par le conseil scolaire afin de mettre en pratique de nouvelles politiques et de nouveaux programmes, et cela en conformité avec ses propres besoins et intérêts.

3.4-Facteurs ayant le potentiel d'affecter la mise en œuvre des politiques au niveau du conseil scolaire

Selon Anderson et Fullan (1984), « le processus de mise en œuvre est sujet à l'influence de multiples facteurs opérant comme un système de variables à travers le temps dans toute situation donnée » (traduit librement d'Anderson et Fullan, 1984, p.6). Ces facteurs sont des « variables qui affectent le degré de mise en œuvre » (traduit librement d'Anderson et Fullan, 1984, p.7). Dans son ouvrage intitulé « *The New Meaning of Educational Change* », Fullan (2001) décrit neuf facteurs, regroupés sous trois catégories principales, qui ont le potentiel d'influencer le processus de mise en œuvre de changements en éducation, c'est-à-dire de faciliter ou d'entraver le processus.

Tout d'abord, une première catégorie regroupe les caractéristiques du changement envisagé lui-même, soit le besoin, la clarté, la complexité, ainsi que la qualité et la fonctionnalité du changement. Selon Fullan (2001), il est en effet pertinent de s'interroger à savoir si le changement envisagé répond réellement à un besoin clairement identifié et si l'objectif visé et les moyens à prendre sont clairs pour tous les intervenants. Il est d'autre part essentiel de considérer la complexité du changement, c'est-à-dire les habiletés requises pour l'implanter et l'étendue des modifications à apporter aux croyances et valeurs, aux pratiques pédagogiques et au matériel à utiliser. Enfin, la qualité et la fonctionnalité du changement peuvent être grandement affectées par le temps alloué à sa réalisation de même que par la disponibilité de ressources adéquates et suffisantes.

Une seconde catégorie réfère aux caractéristiques du système scolaire local, soit, dans le cas de l'Ontario, le conseil scolaire, ainsi que les directeurs d'école, les enseignants et la communauté. Toujours selon l'auteur canadien, les administrateurs du conseil scolaire ont un rôle critique à jouer dans le processus de mise en œuvre. En effet, les surintendants et autres administrateurs influencent directement la qualité de la mise en œuvre de par leur niveau de soutien et la mise en place de conditions propices ou non à sa réalisation, entres autres en ce qui concerne le développement des capacités du personnel et la formation professionnelle des directeurs d'école. L'école étant au cœur du changement envisagé, les directeurs d'école et les enseignants assument bien entendu une large part de responsabilité dans le processus de mise en œuvre. Alors que les premiers exerceront leur influence par leur capacité de bien épauler les membres de leur personnel et de se montrer sensibles à leurs besoins, les seconds détermineront l'issue de la mise en œuvre par leurs valeurs et leurs actions. Une grande part du succès de la

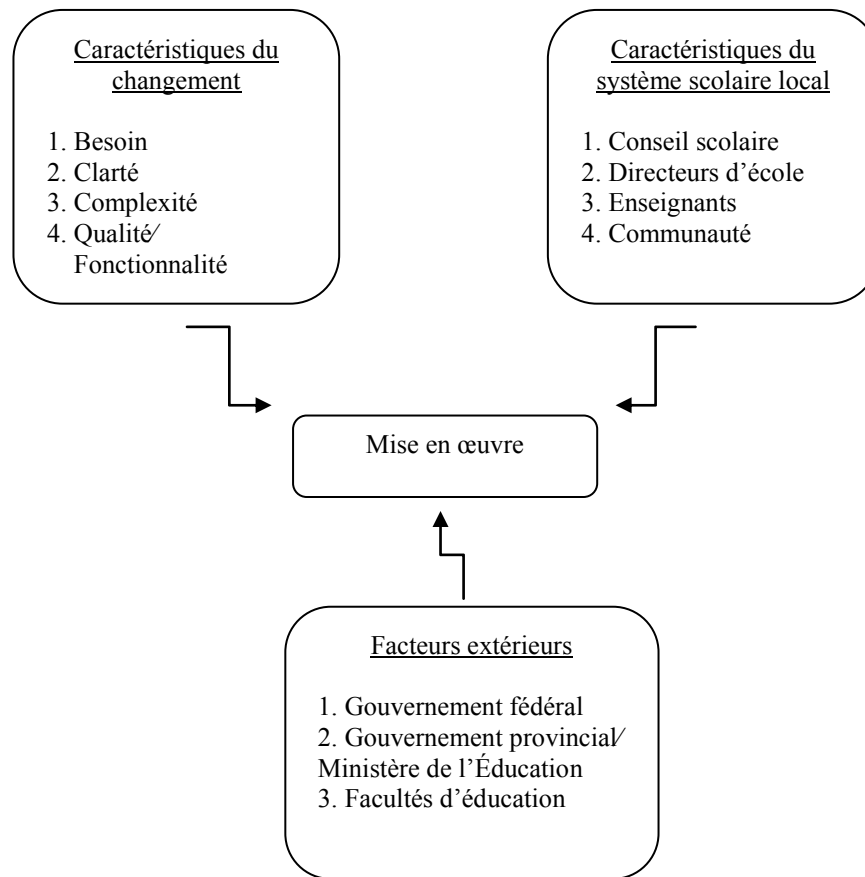
mise en œuvre repose donc sur la préparation adéquate des enseignants. Mais selon Fullan (2001), l'apprentissage de nouvelles croyances et habiletés ainsi que de nouveaux comportements dépend de façon significative du climat et des interactions entre les enseignants, de leur capacité à travailler ensemble à l'échange d'idée et de soutien. Par ailleurs, il considère que toute réforme en éducation requière les efforts conjoints entre l'école et les parents, mais aussi l'implication des membres de la communauté, cette collaboration devant être vue comme bénéfique au développement des capacités de l'école dans son rôle au sein de la communauté (Fullan, 2001).

Finalement, une troisième catégorie comprend les facteurs extérieurs au système scolaire local, soit les divers paliers de gouvernement et les autres agences, dont les facultés d'éducation. Dans le cas de l'Ontario, il s'agit ainsi du gouvernement fédéral, du gouvernement provincial et de son ministère de l'Éducation ainsi que des facultés d'éducation des universités. Entités responsables de l'éducation, le gouvernement de l'Ontario et son ministère de l'Éducation auraient ainsi le pouvoir d'influencer la réussite de la mise en œuvre en promouvant la responsabilité et l'imputabilité, en fournissant des incitatifs qui se voudraient un amalgame de « pression et de soutien » (traduit librement de Fullan, 2001, p. 220), de même qu'en supportant le développement des capacités des intervenants impliqués. Les facultés d'éducation, pour leur part, assumeront un rôle de premier plan en fournissant une formation adéquate et suffisante aux divers membres du personnel scolaire, afin de leur permettre de se sentir compétents et de bien assumer leurs responsabilités en regard de la mise en œuvre du changement. Au Canada, le gouvernement fédéral n'a que peu de responsabilités en matière d'éducation, mais il finance les services de soutien à l'établissement des immigrants et réfugiés.

C'est en nous basant sur ce modèle conçu par Fullan (2001) que nous avons effectué notre analyse des principaux facteurs pouvant affecter la mise en œuvre des politiques touchant l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO, présentée au Chapitre 7.

La Figure 2, présentée à la page suivante, illustre les catégories de facteurs ayant le potentiel d'affecter le processus de mise en œuvre d'un changement en éducation pour un conseil scolaire ontarien, adaptées du modèle élaboré par Fullan (2001, p. 72).

Figure 2 : *Facteurs ayant le potentiel d'affecter le processus de mise en œuvre d'un changement en éducation*⁵



⁵ Catégories de facteurs et facteurs adaptés et traduits librement de Fullan, 2001, p. 72.

3.5-Modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés

À partir de la revue qu'ils ont effectuée d'études aussi bien empiriques que théoriques portant sur l'éducation des élèves réfugiés et les approches en éducation spécialisée, Hamilton et Moore (2004) ont développé un modèle permettant l'examen critique des programmes et structures qui peuvent être mis en place pour supporter le processus d'adaptation et d'intégration des élèves réfugiés dans le système scolaire du pays hôte. Adoptant une perspective inclusive de l'éducation et s'appuyant sur la théorie écologique du développement humain de Bronfenbrenner (1992, dans Hamilton et Moore, 2004), le modèle proposé par les deux auteurs néo-zélandais présente des indicateurs sur les façons dont le système d'éducation du pays hôte peut être adapté afin de favoriser la mise en place d'un environnement éducatif permettant de bien supporter l'élève réfugié au cours du processus de transition et d'assurer l'inclusion réelle de ce dernier dans le milieu scolaire.

Le modèle qu'ils présentent s'adresse tant aux intervenants du système d'éducation local qu'aux entités gouvernementales responsables de l'éducation dans le pays hôte et comporte des indicateurs et bonnes pratiques dans les six domaines suivants: (1) les politiques et initiatives en éducation au niveau national; (2) les politiques et structures au niveau du système scolaire local; (3) l'interface école-famille-communauté; (4) le leadership des directeurs d'école; (5) l'environnement de la classe et l'instruction; et (6) le développement professionnel du personnel (adapté et traduit librement d'Hamilton et Moore, pp. 110-116).

Le Tableau 1, présenté à la page suivante, résume les indicateurs et bonnes pratiques d'un modèle inclusif pour chacun des six domaines du système éducatif identifiés par Hamilton et Moore (2004). C'est à partir des éléments contenus dans ce modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés, élaboré par Hamilton et Moore (2004), que nous avons effectué notre analyse du modèle de prestation des programmes et services éducatifs à l'égard des élèves réfugiés du niveau secondaire actuellement en vigueur au sein du CSAPO, présentée au Chapitre 8.

Tableau 1: *Modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés*⁶

Domaines	Indicateurs et bonnes pratiques
1-Les politiques et initiatives en éducation aux niveaux national et provincial	▪ Mise en place de politiques nationales abordant la gouvernance, la coordination et le financement des services offerts aux réfugiés. ▪ Mise en place de politiques en éducation portant sur les questions de diversité et pluralité multiculturelle. ▪ Développer un curriculum qui inclut les droits humains et des perspectives culturelles diverses. ▪ Reconnaître et supporter la culture de l'élève réfugié tout en le guidant à l'égard des attentes culturelles du pays hôte. Permettre aux élèves du pays hôte de participer à des programmes qui leur permettront d'accroître leur connaissance en matière de diversité, de droits humains et de la réalité des réfugiés. ▪ Production de matériel pédagogique et de matériel d'évaluation adaptés aux besoins linguistiques des élèves réfugiés. ▪ Mise en place de programmes de formation des maîtres focalisant sur des approches pédagogiques inclusives et sur l'accroissement de la sensibilisation aux différences culturelles. ▪ Mise en place de processus favorisant la collaboration des divers fournisseurs de services desservant les réfugiés. ▪ Allocation des ressources dédiées aux réfugiés facilitant une utilisation rapide et flexible.
2-Les politiques et structures au niveau du système scolaire local	▪ Mise en place d'un environnement éducatif sécuritaire et développement de politiques en matière d'antiracisme et de prévention de l'intimidation. ▪ Mise en place d'interventions qui promeuvent le développement de la résilience, de l'estime de soi et des habiletés sociales. ▪ Assurer le développement d'un processus d'accueil clair et explicite.

⁶ Domaines et indicateurs et bonnes pratiques adaptés et traduits librement d'Hamilton et Moore, 2004, pp. 110-116. Les titres de certains domaines ont été modifiés et certains indicateurs ont été intégrés à un domaine différent de celui proposé dans le modèle original d'Hamilton et Moore (2004) afin d'adapter ce dernier au contexte ontarien en regard aux responsabilités respectives des différentes entités.

	▪ Mandater un adulte ou mentor (enseignant ou conseiller) afin de veiller sur les élèves qui ont besoin de soutien. ▪ Mise en place d'instances départementales ou de groupes de travail permettant aux enseignants d'échanger sur leurs préoccupations concernant l'enseignement aux élèves réfugiés. ▪ S'assurer que le personnel des écoles ait accès au support de spécialistes qui pourront lui fournir de l'information et l'aider à répondre aux besoins d'élèves ayant vécu un traumatisme.
3-L'interface école-famille-communauté	▪ Mise en place de liaisons culturelles appropriées et positives entre les écoles et les familles. ▪ Employer des membres de la communauté de réfugiés au sein des écoles, par exemple comme traducteurs ou tuteurs. ▪ Mise en place de forums et d'événements sociaux encourageant la diversité culturelle et la communication avec les parents, et permettant à ces derniers de connecter avec d'autres membres de la communauté. ▪ Favoriser la participation des parents en tant que partenaires réels, et cela dans tous les aspects de la planification, de la prise de décisions et de la prestation des services aux élèves réfugiés. ▪ Mise en place de programmes d'instruction de la langue du pays hôte aux adultes.
4-Le leadership des directeurs d'école	▪ Support actif aux enseignants afin de leur permettre d'acquérir les nouvelles habiletés et connaissances nécessaires à l'adoption d'approches pédagogiques appropriées pour les élèves réfugiés. ▪ Inclure les enseignants dans le processus décisionnel concernant l'enseignement aux élèves réfugiés.
5-L'environnement de la classe et l'instruction	▪ Procéder à l'évaluation des compétences de l'élève à la fois dans la langue maternelle et dans la langue du pays hôte. ▪ Mise en place de classes de langue permettant de répondre aux besoins spécifiques des élèves réfugiés. Lier le contenu des cours de langue au contenu des cours réguliers de matières scolaires. ▪ Assurer l'inclusion des élèves réfugiés apprenant de la langue du pays hôte dans des groupes réguliers afin de

	favoriser le contact avec les élèves parlant déjà la langue d'apprentissage. ▪ Réalisation de projets permettant d'accroître les niveaux de compréhension, d'acceptation et de respect mutuel. ▪ Encourager le maintien de la langue maternelle chez les élèves apprenants de la langue du pays hôte. ▪ Avoir recours au travail de groupe et développer un système de tutorat entre pairs en jumelant l'élève réfugié avec un élève du pays hôte.
6-Le développement professionnel du personnel	▪ Alignement des politiques et du développement professionnel. ▪ Formation permettant d'acquérir les connaissances et habiletés en matière de diversité et celles nécessaires à l'utilisation de stratégies pédagogiques et de pratiques d'évaluation inclusives et appropriées sur le plan culturel. ▪ Formation à tous les enseignants leur permettant de développer les habiletés nécessaires afin de soutenir les élèves réfugiés dans leur processus d'acculturation et d'apprentissage de la langue du pays hôte.

CHAPITRE 4

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le présent chapitre présente l'approche adoptée ainsi que la démarche et les instruments qui ont été utilisés afin de mener à bien la recherche. Nous y décrivons l'optique épistémologique et l'approche méthodologique qui ont guidé notre projet et y relatons les pratiques d'échantillonnage et de recrutement des participants appliquées, de même que les processus de collecte des données et de leur traitement et analyse. Pour finir, nous y expliquons les aspects déontologiques considérés tout au long de la recherche.

4.1-Optique épistémologique, approche méthodologique et stratégie d'enquête

La présente recherche fut entreprise dans l'optique épistémologique du constructivisme social, laquelle suppose que les individus développent une signification subjective de leurs expériences. Ces significations étant multiples et variées, cela amène le chercheur à vouloir investiguer un phénomène dans sa complexité en s'attardant aux points de vue des individus concernés par ce phénomène (Creswell, 2009; Finch, 1986).

Nous avons privilégié l'approche méthodologique qualitative puisqu'elle permet une interaction directe avec les participants dans le milieu où ces derniers évoluent ainsi que la collecte de données d'une variété de sources telles les entrevues, l'observation et l'analyse de documents (Frankel et Allen, 2003). Nous adhérons également aux principes de cette approche car elle se caractérise par une analyse inductive des données amassées, vise une représentation holistique de la question à l'étude, et focalise sur le contexte singulier où prend forme le phénomène d'intérêt ainsi que sur la perception des participants, la signification qu'ils attribuent à la question à l'étude (Creswell, 2009; Finch, 1986).

Nous avons opté pour la stratégie d'investigation de l'étude de cas qualitative, laquelle consiste à enquêter sur un phénomène contemporain généralement jusqu'ici peu exploré en se penchant sur un nombre limité de sujets sélectionnés de façon non aléatoire, et vise à recueillir un nombre considérable d'informations et d'observations permettant de mieux comprendre le phénomène, de même que son contexte, son historique et ses différentes dimensions (Roy, dans Gauthier, 2003; Stake, 1995; Yin, 2003). Afin de mener à bien notre étude, nous envisagions au départ effectuer une étude de cas portant sur deux conseils scolaires, un anglophone et un francophone, d'une région urbaine de l'Ontario, et cela afin d'explorer l'impact constaté et

potentiel de la mise en œuvre des politiques et programmes-cadres à l'égard des nouveaux arrivants de langue anglaise et française respectivement révisés par le MEO en 2007, 2009 et 2010 (MEO, 2007b, 2007e, 2009a, 2010a, 2010b), ainsi que de la Stratégie sur l'éducation inclusive, adoptée en 2009 par le MEO (MEO, 2009c), sur les modèles de programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire. Pour ce faire, nous planifions d'avoir recours à une variété d'instruments d'enquête, soit des entrevues semi-dirigées auprès d'informateurs sélectionnés, des séances d'observation directe non participante de réunions de travail, et l'analyse de contenu de sources documentaires variées portant sur ces politiques et programmes. N'ayant toutefois pas pu obtenir l'autorisation de procéder à la recherche au sein du conseil scolaire francophone, notre recherche a été réalisée au sein d'un conseil scolaire anglophone public uniquement (voir la section 4.2, ci-dessous).

Yin (2003) soutient que l'étude de cas s'avère particulièrement pertinente lorsque l'investigation du contexte se veut importante dans la compréhension du phénomène étudié. Greenfield et Ribbins (1993), Finch (1986) et Sutton et Levinson (2001) promeuvent tous le recours à l'étude de cas en ce qui concerne l'étude de politiques en éducation, soutenant qu'il est important de considérer la relation entre un événement unique et le contexte dans lequel il évolue (Greenfield et Ribbins, 1993; Finch, 1986), et d'obtenir une vision comparative et locale du processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques (Sutton et Levinson, 2001). Ainsi, l'étude de cas nous est apparue s'avérer la démarche d'investigation la plus appropriée dans le cadre de notre recherche. Elle nous a en effet permis d'investiguer les perceptions d'employés d'un conseil scolaire anglophone public d'une région urbaine de l'Ontario en regard à la mise en œuvre des politiques concernant les élèves ELL (MEO, 2007b) et de la Stratégie en matière d'éducation inclusive (MEO, 2009c) récemment adoptées par le MEO, ainsi qu'en ce qui concerne l'impact observé et potentiel sur la prestation des programmes et services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire. De plus, l'étude de cas s'avérait également l'approche à privilégier puisque nous nous attardions aux défis que la mise en œuvre de ces politiques pose pour le conseil scolaire en regard à ses caractéristiques contextuelles propres.

Il s'agissait, conséquemment, d'une démarche d'investigation interprétative dans laquelle le chercheur construit une interprétation de ce qu'il voit et entend, de ce qu'il en comprend (Creswell, 2009). Mais comme le précisent Jansen et Peshkin (dans LeCompte, Millroy et Preissle, 1992), cette part de subjectivité est inhérente à la recherche en sciences sociales et en éducation: le chercheur ne peut faire totalement abstraction de l'influence exercée par sa propre expérience, ses valeurs, le contexte dans lequel se déroule la recherche. Ainsi, la question n'est

pas, pour le chercheur, de s'efforcer d'éliminer toute subjectivité, mais plutôt de la reconnaître et tenir compte de ses propres biais. Aussi, l'étudiante-chercheuse était-elle dès le départ consciente de devoir considérer l'influence de sa propre expérience en enseignement (Alberta et Ontario), ainsi que de celle d'un stage bénévole réalisé au sein d'une agence d'accueil et d'orientation des réfugiés (Géorgie, États-Unis) lors de la cueillette des données de même que de l'analyse de ces dernières.

4.2-Échantillonnage et recrutement des participants

Nous avons privilégié une méthode d'échantillonnage non probabiliste par choix raisonné (Beaud, dans Gauthier, 2003), car nous désirions sélectionner des informateurs clés (Creswell, 2009). Nous désirions en effet sélectionner des participants qui nous semblaient, d'après leurs fonctions professionnelles, leurs rôles et responsabilités au sein de l'organisation et/ou de leur connaissance de l'organisation, de sa culture et de son histoire, être les plus en mesure de contribuer positivement à la recherche, c'est-à-dire en nous permettant de recueillir l'information pertinente à l'objectif visé par cette dernière. Pour les fins de l'étude, en plus d'envisager contacter des agents du MEO, nous avons sélectionné deux conseils scolaires publics, un anglophone et un francophone, d'une même région urbaine de l'Ontario et qui semblaient ainsi susceptibles d'accueillir une assez grande population d'élèves réfugiés. Nous avons fait le choix d'investiguer au sein de ces deux organisations parce qu'en plus de se distinguer entre autres par leur taille - le conseil anglophone regroupant un nombre trois fois plus élevé d'écoles secondaires que le conseil francophone - les deux conseils scolaires se distinguaient aussi, et surtout, par les enjeux linguistiques et d'intégration des élèves immigrants auxquels ils font face (Berger et Heller, 2001; Robineau, 2010). Ceci, nous croyions, pouvait influencer les facteurs en jeu lors de la mise en œuvre de politiques s'adressant aux nouveaux arrivants, incluant les élèves réfugiés, ainsi que de politiques d'équité et d'éducation inclusive.

De ce fait, la population visée par l'étude incluait, au départ, deux catégories de candidats potentiels. D'une part, des agents du MEO impliqués dans la Stratégie en matière d'équité et les politiques et programmes s'adressant aux élèves nouveaux arrivants et réfugiés. Des candidats potentiels avaient été identifiés par le biais du site Internet officiel du ministère et sélectionnés en fonction de la pertinence de leurs fonctions professionnelles en regard aux visées de la recherche. Ayant préalablement obtenu le consentement des autorités pertinentes, nous avons contacté les candidats identifiés par courriel et leur avons fait parvenir en documents joints une lettre de

recrutement expliquant les visées de la recherche et les modalités de leur participation (voir l'Annexe A), de même que le formulaire de consentement qu'ils seraient invités à lire et signer avant l'entrevue (voir l'Annexe B). Si le candidat contacté se disait intéressé à participer à l'entrevue, nous lui acheminions le guide d'entretien (Annexe E).

D'autre part, notre échantillon comportait également des employés cadres et conseillers pédagogiques des conseils scolaires impliqués dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive de même qu'au niveau des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du secondaire et de leur famille. Les conseils scolaires possédant leurs propres comités de déontologie ayant pour mandat d'étudier les propositions de recherche qui leur sont soumises, nous devions d'abord, avant d'entreprendre quelque démarche que ce soit au sein de ces organisations, recevoir l'approbation de ces comités. Nous avons ainsi bel et bien reçu l'autorisation du comité d'éthique du conseil scolaire anglophone de procéder à notre recherche au sein de l'organisation, lequel nous a référée à l'un des surintendants du conseil scolaire afin qu'il nous guide lors de l'étape du recrutement des candidats. Celui-ci nous a fourni la liste des participants potentiels jugés pertinents pour les fins de notre recherche, soit pour les inviter à participer à une entrevue, soit pour leur demander l'autorisation de pouvoir procéder à une séance d'observation non participante à des réunions de comités de travail. Nous les avons contactés par courriel en prenant soin de leur acheminer en documents joints une lettre de recrutement expliquant les visées de la recherche et les modalités de leur participation (voir les Annexes A et C), de même que le formulaire de consentement qu'ils seraient invités à lire et signer avant l'entrevue ou la séance d'observation non participante à des réunions de groupes de travail (voir les Annexes B et D). De plus, lorsque le candidat nous contactait à son tour pour nous manifester son intérêt à participer à la recherche, nous lui faisions parvenir le guide d'entretien approprié (voir les Annexes F et G) ou la grille d'observation (voir l'Annexe I).

Nous n'avons cependant pas pu obtenir l'autorisation du comité d'éthique du conseil scolaire francophone. En effet, l'autorisation nous fut refusée puisque le conseil scolaire considérait qu'il avait déjà accepté un nombre suffisant de projets de recherche pour l'année scolaire en cours.

Au cours de la recherche, il nous a semblé pertinent d'ajouter à notre échantillon initial un employé cadre d'un organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants travaillant en partenariat avec le conseil scolaire à l'offre de services éducatifs aux élèves immigrants et réfugiés ainsi qu'à leur famille. Nous avons alors suivi une procédure semblable à celles suivies précédemment, c'est-à-dire que le candidat potentiel a été identifié par le biais du

site Internet officiel de l'organisation et, ayant préalablement obtenu le consentement des autorités pertinentes, nous avons contacté ce dernier par courriel. Nous lui avons fait parvenir en documents joints une lettre de recrutement (voir l'Annexe A) de même qu'un formulaire de consentement (voir l'Annexe B) et, une fois qu'il nous a manifesté son désir de participer à la recherche, le guide d'entretien approprié (voir l'Annexe H).

Pour des questions d'anonymat, nous nous sommes engagée à ne pas divulguer l'identité des organisations et des participants approchés. De ce fait, nous référerons subséquemment au conseil scolaire anglophone en ayant recours au pseudonyme du conseil scolaire anglophone public de l'Ontario (CSAPO), ou tout simplement comme « le conseil scolaire », et à l'organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants par le sigle OLAENA.

4.3-Collecte des données

Afin de réaliser notre étude, nous avons eu recours à trois techniques lors de la collecte des données, soit des entrevues semi-dirigées au sein du MEO, du CSAPO et de l'OLAENA, des séances d'observation directe non participante de comités consultatifs du conseil scolaire, de même qu'une analyse de contenu de documents publiés par les deux premières entités.

4.3.1-Entrevues semi-dirigées au sein du conseil scolaire anglophone public de l'Ontario, du ministère de l'Éducation de l'Ontario et de l'organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants

Des entrevues semi-dirigées ont été réalisées à l'endroit et au moment choisis par chacun des participants. Chacune des entrevues a été conduite à l'aide d'une grille d'entretien contenant des questions ouvertes couvrant les principaux points devant être abordés. Nous favorisons l'entrevue semi-dirigée pour sa flexibilité, puisqu'elle permet au chercheur de fixer des thèmes à explorer puis de poser des questions supplémentaires au besoin, afin d'obtenir des clarifications ou détails complémentaires (Berthier, 1998).

Pour la création des différents guides d'entretien, nous nous sommes inspirée entre autres des questionnaires utilisés par Mock et Masemann (1990) ainsi que Parris (2005) lors de la réalisation de leurs recherches qui portaient sur la formulation et la mise en œuvre de politiques par des conseils scolaires ontariens, ainsi que de celui utilisé par Messier (1997) dans le cadre de sa recherche portant sur la comparaison des modèles de services réservés aux élèves nouveaux

arrivants à Montréal et Toronto. Les guides d'entrevue utilisés dans le cadre de la recherche ont été inclus en annexes (voir les Annexes E, F, G et H).

Entre janvier et avril 2011, nous avons réalisé huit entrevues d'une durée moyenne de 75 minutes, lesquelles ont été enregistrées sur magnétophone numérique avec le consentement préalable des participants afin de faciliter la compilation ultérieure des données et d'assurer un accès facile aux propos exacts de l'informateur (Deslauriers, 1991). Ainsi, deux entretiens ont été conduits avec des agents du MEO qui, de par leurs fonctions, étaient en mesure de nous renseigner sur la Stratégie en matière d'équité ainsi que sur les programmes s'adressant aux élèves nouveaux arrivants et réfugiés. Les questions qui leur furent posées se penchaient principalement sur le développement de la politique d'équité et d'éducation inclusive par le MEO, sur les mesures et outils mis à la disposition des conseils scolaires afin de les assister dans le processus de mise en œuvre de la politique, sur les facteurs pouvant faciliter ou ralentir les processus de développement et de mise en œuvre de politiques de cette nature par les conseils scolaires ontariens, et enfin sur l'impact attendu ou potentiel de la politique sur les programmes s'adressant aux élèves nouveaux arrivants et réfugiés.

De même, deux autres entrevues ont été réalisées avec des employés cadres du CSAPO œuvrant au niveau du développement et de la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive. Les questions qui leur furent posées portaient sur le processus de développement des politiques d'équité et d'éducation inclusive au sein du conseil scolaire, les facteurs pouvant faciliter ou ralentir les processus de développement et de mise en œuvre de ces politiques, ainsi que sur l'effet constaté et/ou potentiel de celles-ci sur les services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire.

Enfin, trois entrevues ont été effectuées avec des employés cadres et conseillers pédagogiques du CSAPO œuvrant au niveau des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves nouveaux arrivants et à leur famille, et un entretien a été réalisé auprès d'un employé cadre de l'OLAENA. Cette fois-ci, les questions abordées portaient sur le développement et les caractéristiques du modèle de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire en place dans le conseil scolaire, les modifications survenues et/ou envisagées dans le cadre de la mise en œuvre des politiques récemment adoptées par le MEO, ainsi que les défis qui se présentent dans le cadre de la prestation de ces services.

Par respect de confidentialité, nous nous sommes engagée à ne pas divulguer l'identité des organisations approchées et des participant ayant contribué à la recherche. Par conséquent,

nous avons eu recours à des codes au lieu des noms des participants, lorsque référant à ces derniers dans le corps de la thèse.

4.3.2-L'observation directe non participante de comités consultatifs du conseil scolaire anglophone public de l'Ontario

Nous envisagions au départ de procéder à l'observation directe, non participante, de réunions de travail d'équipes responsables, au sein du conseil scolaire, du développement et de la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive et des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du secondaire et à leur famille. Nous espérions ainsi pouvoir obtenir de l'information de première main et voir les participants interagir dans leur milieu de travail lors du processus de prise de décisions (Creswell, 2009; Laperrière, dans Gauthier, 2003). Nous reconnaissons cependant que cette méthode pourrait être perçue comme intrusive de la part des participants et qu'il nous faudrait au préalable obtenir leur consentement (Fraenkel et Wallen, 2003).

Nous n'avons pu obtenir l'autorisation d'assister aux réunions de travail des employés, tel que mentionné ci-haut, mais nous avons en contrepartie pu assister à deux réunions tenues par des comités consultatifs rassemblant une grande diversité d'intervenants provenant tant du milieu scolaire que de la communauté, et portant sur la révision des politiques d'équité et d'éducation inclusive du CSAPO.⁷ On y traitait du libellé des énoncés de politiques ainsi que de certains des défis émanant de leur mise en œuvre. De plus, ces séances d'observation de réunions nous ont permis d'avoir accès à des procès-verbaux de réunions précédentes tenues par les deux comités, lesquels n'étaient pas disponibles à l'époque sur le site Internet du conseil scolaire.

Nous avons opté pour une vue holistique de l'événement (Creswell, 2009), nous attardant à décrire de façon exhaustive ses diverses composantes (Laperrière, dans Gauthier, 2003) - le lieu, le déroulement, la durée, de même que les titres, rôles et positionnement des participants, la nature des interactions, le contenu des échanges, les décisions prises, etc. - et cela afin de pouvoir en retirer le plus d'éléments d'informations pertinents possible (voir la grille d'observation à l'Annexe I).

Aucun enregistrement sonore ou visuel des réunions n'a été réalisé et aucune photo des lieux ni des participants n'a été prise. L'information n'a été recueillie que sous forme de notes

⁷ Par respect de confidentialité, nous nous sommes engagée à ne pas divulguer l'identité des comités consultatifs ayant participé à la recherche, ainsi que celle de leurs membres.

écrites. Les comptes rendus des observations ont pris la forme de notes de terrain et d'un journal de bord, les premières nous permettant de relater à la fois ce que nous voyions, entendions, expérimentions et pensions durant la séance d'observation, alors que le second nous servait à consigner nos impressions, réflexions et interrogations personnelles à l'égard de l'expérience d'observation (Creswell, 2009).

4.3.3-L'analyse de contenu de documents publiés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le conseil scolaire anglophone public de l'Ontario

Enfin, nous avons eu recours à une analyse de contenu de divers documents produits par le MEO et le conseil scolaire, la majorité disponible sur les sites Internet officiels des deux organisations: énoncés de politiques, lignes directrices, procédures, procès-verbaux de réunions, rapports officiels, données statistiques, etc. La collecte des documents s'est étalée de janvier 2010 à juillet 2011. Par respect de confidentialité, nous avons eu recours à des codes lorsque référant aux documents produits par le conseil scolaire dans le corps de la thèse.

L'analyse documentaire nous a permis de recueillir des renseignements compilés par les organisations et reflétant la vision et la culture de ces dernières (Creswell, 2009) ainsi que d'apporter, au besoin, des clarifications à certaines observations et éléments de réponse obtenus lors des entrevues et séances d'observation de réunions des comités, de même que des pistes d'analyse. De plus, elle nous a offert l'opportunité de mieux comprendre l'évolution des politiques et programmes touchant les élèves réfugiés élaborés par le MEO et le CSAPO, le contexte et les circonstances ayant mené à leur mise en place, de même que de mieux comprendre les structures et modes de fonctionnement du conseil scolaire.

Nous avons, pour ce faire, procédé à une analyse du contenu des documents qui portait tant au niveau des contenus manifestes que des contenus latents. Comme l'explique Van der Maren (1996), la première démarche cherche, entre autres, à procéder à une analyse conceptuelle, c'est-à-dire à préciser comment un auteur parle d'un thème, ou bien encore à examiner l'évolution et l'importance relative de différentes énonciations réparties dans le temps (p. 414). La seconde démarche, pour sa part, a généralement pour objectif le dévoilement d'une signification cachée ou non évidente et peut, entre autres façons, consister en une analyse interprétative, laquelle compare le discours à analyser avec un modèle idéal issu de l'orientation théorique à laquelle le chercheur adhère (Van der Maren, 1996, pp. 408 et 410). Dans le cas de notre recherche, ce modèle idéal ayant servi de référence était issu du modèle de système inclusif

en matière d'éducation des élèves réfugiés élaboré par Hamilton et Moore (2004) (déjà présenté au Chapitre 3).

4.4-Aspects déontologiques

Les considérations éthiques exigées pour toute recherche scientifique ont été dûment respectées dans le cadre de la présente étude. Ainsi, avant d'entreprendre toute démarche auprès des organisations et participants, nous avons présenté une demande d'approbation déontologique de notre projet de recherche aux instances mandatées, soit le Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche de l'Université d'Ottawa et les comités d'éthique des conseils scolaires anglophone et francophone, et avons obtenu l'autorisation des chefs de directions du MEO de même que du directeur exécutif de l'organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants.

Ensuite, nous nous sommes assurée que les participants collaborant à l'étude le faisaient de leur plein gré et avec un consentement éclairé. Aussi, préalablement à l'entrevue et à la séance d'observation non participante, les candidats se sont vus remettre une lettre de recrutement (voir les Annexes A et C) et un formulaire de consentement (voir les Annexes B et D) exposant les visées de la recherche, le rôle et les responsabilités de l'étudiante-chercheure, ainsi que les modalités de leur participation. Ces deux documents expliquaient de façon non-équivoque les mesures prises afin d'assurer la confidentialité des données recueillies ainsi que l'anonymat des organisations et des participants approchés, en plus de préciser que ces derniers avaient en tout temps le droit de refuser de répondre à toute question ou de se retirer de l'étude à tout moment, sans explication ni préjudice. Également, une transcription intégrale de chacun des entretiens fut rédigée et soumise au participant impliqué pour révision. Celui-ci avait ainsi l'occasion de modifier et/ou de retirer toute information apparaissant dans la transcription, de même que d'effectuer une requête afin que les données fournies ne soient pas utilisées. Signalons que tous les participants s'étant montrés intéressés à participer à la recherche ont accepté de répondre à l'ensemble des questions au mieux de leur connaissance, nous laissant savoir qu'ils ne possédaient pas l'expertise ou les connaissances nécessaires pour répondre à une question donnée si cela était le cas. De même, aucune requête de modification ou retrait d'information n'a été effectuée par aucun des participants suite à leur révision des transcriptions d'entrevue.

4.5-Traitement et analyse des données

Le processus de traitement et d'analyse des données suivi dans la présente étude de cas impliquait trois étapes principales, soit la préparation des données brutes, suivie du codage des informations afin de leur donner du sens, une signification, puis, enfin, l'analyse des données proprement dite, laquelle requière la triangulation des informations amassées, en comparant, confrontant et/ou corroborant les réponses obtenues par les différents informateurs interviewés de même que lors des séances d'observation et de l'analyse de contenu (Creswell, 2009; Fraenkel et Wallen, 2003; Miles et Huberman, 2003)

4.5.1-Préparation des données brutes et codage

Nous avons tout d'abord préparé les données brutes assemblées en réalisant la transcription des notes manuscrites prises lors des séances d'observation et des enregistrements des entrevues sur des fiches informatisées, à l'aide d'un logiciel de traitement de texte. Les entretiens ont été retranscrits intégralement, soit sous forme de *verbatim*, en reproduisant le plus fidèlement possible les propos tenus (Deslauriers, 1991). Nous avons également compilé les notes prises lors de l'analyse de contenu sur des fiches informatisées.

Nous avons ensuite procédé au codage des informations, lequel consiste au découpage et au classement des informations obtenues lors de la collecte de données, et cela afin de les transformer en unités d'analyse, c'est-à-dire de leur attribuer du sens, une signification (Miles et Huberman, 2003). Cela nous permet de dégager et consigner les informations les plus susceptibles de faire avancer notre réflexion sur le modèle de prestation de programmes et de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés. Précisons que nous avons opté pour un modèle de codage mixte, lequel répond mieux aux exigences méthodologiques d'une recherche exploratoire (Van der Maren, 1996, p. 436). Il s'agissait ainsi de découper la masse d'informations amassées en segments, en unités de sens, lesquels variaient en longueur, allant du groupe de mots à la phrase, voire même au paragraphe, et de leur attribuer un code. Le lexique des codes fut constitué selon des rubriques renvoyant aux concepts et idées à partir desquels la problématique de recherche a été formulée, c'est-à-dire les thèmes contenus dans les questions de recherche et le cadre conceptuel (Van der Maren, 1996). Les données codées ont ensuite été organisées, distribuées, classées au sein de catégories reflétant la diversité des informations compilées sous

chaque rubrique. Notons enfin que le codage fut réalisé manuellement, c'est-à-dire sans le recours à un logiciel de classement de données.

4.5.2-Analyse des données

Aux dires de Deslauriers (1991), «...l'analyse représente les efforts du chercheur pour découvrir les liens à travers les faits accumulés. (...) L'analyse vise... à comprendre la structure des influences et à en tirer une interprétation cohérente » (p.79). Ainsi, à partir des données codées et classées, nous avons tout d'abord procédé, sous forme d'analyse narrative, à une reconstruction du développement des politiques et programmes affectant l'éducation des jeunes réfugiés, tant à l'échelle du MEO qu'à celle du CSAPO. Puis nous avons procédé à une relecture des données à travers les éléments qui composent notre cadre théorique. C'est ainsi que nous avons pu tout d'abord identifier les facteurs affectant ou pouvant affecter la mise en œuvre des politiques développées par le ministère au sein du conseil scolaire anglophone public, cela en nous basant sur le modèle établi par Fullan (2001). Puis nous avons procédé à l'analyse du modèle de prestation de programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du secondaire en place en Ontario et au sein du CSAPO, cela à partir du modèle théorique élaboré par Hamilton et Moore (2004).

4.5.3- Fidélité et validité des données

Dans le cadre d'une recherche de type qualitatif, la fidélité réfère à la consistance des données et réponses obtenues (Creswell, 2009). Afin d'assurer la fidélité dans le cadre de la présente recherche, nous nous sommes assurée de minutieusement documenter la procédure suivie (Yin, 2003) et avons pris soin de développer un protocole d'entrevue avant de procéder à la collecte des données sur le terrain, lequel a été strictement et fidèlement respecté lors de chacune des entrevues. De plus nous avons cru important de nous assurer de la consistance des définitions et significations des catégories durant l'étape du codage et du classement des données (Gibbs, 2007, cité par Creswell, 2009). Pour ce qui est d'assurer la validité, c'est-à-dire la justesse et l'authenticité des données du point de vue du chercheur et des participants (Creswell, 2009), nous avons eu recours à une variété de stratégies, dont la triangulation de différentes sources d'informations et de perspectives, la révision des transcriptions par les participants ainsi

que la clarification des biais apportés à la recherche par l'étudiante-chercheuse elle-même (Creswell, 2009).

CHAPITRE 5

LES POLITIQUES ET PROGRAMMES DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ÉLÈVES *ENGLISH LANGUAGE LEARNERS* ET D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE

Le présent chapitre se penche sur les politiques et programmes mis en place par le MEO qui, à notre avis, peuvent influencer la prestation des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés de niveau secondaire. Nous nous attardons, dans la première section, à la politique à l'égard des élèves ELL et des programmes d'ESL et d'ELD adoptée par le ministère en 2007. Nous présentons d'abord le cadre politique lui-même, puis nous nous concentrons sur la prestation des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves ELL ayant connu un bris dans leur scolarisation. Ensuite, nous abordons certains aspects clés, soit l'évaluation et le suivi du rendement des élèves ELL, de même que le financement des programmes et services éducatifs s'adressant à cette catégorie d'élèves. Par la suite, dans la seconde section, nous traitons de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, adoptée pour sa part en 2009. Nous discutons du cadre politique et des programmes en matière d'équité et d'éducation inclusive, en traitant d'une part de l'évolution du cadre politique, puis de la Stratégie elle-même et, enfin, de sa mise en œuvre par les conseils scolaires.

5.1-Le cadre politique et les programmes et services s'adressant aux élèves *English language learners* en Ontario

5.1.1-Le cadre politique s'adressant aux élèves *English language learners* en Ontario

Dans son rapport annuel de 2005, l'OAGO présentait ses conclusions et recommandations découlant des vérifications de l'optimisation des ressources concernant les programmes d'ESL et d'ELD. Plus spécifiquement, la vérification entendait établir si le MEO disposait de méthodes adéquates pour s'assurer que les élèves ELL bénéficient des programmes et services dont ils ont besoin, de même que des moyens pour mesurer l'efficacité de ces programmes. Le constat présenté est sévère. Ainsi, l'OAGO (2005) indiquait tout d'abord que le MEO ne possédait pas les informations lui permettant de vérifier si la politique de financement des programmes d'ESL et d'ELD ciblait les élèves ayant les plus grands besoins en terme de soutien, ni de savoir si les subventions versées aux conseils scolaires pour ces programmes étaient réellement utilisées à cette fin. En outre, aux dires de celui-ci, la très grande latitude dont

les conseils scolaires et les écoles jouissaient en ce qui a trait à la prestation des programmes augmentait le risque de disparités dans l'offre des services aux élèves ELL.

En second lieu, le MEO ne disposait pas des données lui indiquant si les programmes établis permettaient aux élèves ELL d'atteindre les niveaux souhaités de maîtrise de l'anglais. L'OAGO (2005) soulignait en cela le manque d'outils permettant d'évaluer correctement les besoins initiaux et les progrès des élèves ELL, de même que celui de normes mesurables de la maîtrise de l'anglais par ceux-ci. Il soulevait aussi l'absence de directives claires quant aux modifications pouvant être apportées aux exigences du curriculum et au suivi des mesures d'adaptation réalisées par les enseignants, de même que l'absence d'informations suffisantes à cet égard tant sur le bulletin scolaire que dans le dossier scolaire de l'Ontario.

Il traitait également du fait qu'il n'existait pas, en Ontario, de processus coordonné au niveau central à l'égard de l'élaboration de programmes de formation et de matériel didactique pour les enseignants d'ESL et d'ELD, et relevait l'absence d'exigences minimales en matière de formation pour les enseignants réguliers, lesquels doivent pourtant enseigner à un nombre croissant d'élèves ELL.

Enfin, il abordait spécifiquement la question des élèves réfugiés. En effet, l'OAGO (2005) soulignait, dans ce même rapport, qu'il fut constaté que les besoins des élèves réfugiés ne semblaient pas comblés de manière suffisante et adéquate. Selon lui, on pouvait classer les élèves réfugiés en deux catégories. Il y avait, d'une part, les élèves ayant connu un bris de scolarisation de deux ou trois ans, mais ayant fréquenté l'école et possédant, tout comme leurs parents, un certain niveau d'alphabétisme dans leur langue maternelle. Puis il y avait, d'autre part, les élèves provenant de familles accueillies par le gouvernement fédéral pour des raisons humanitaires. Ces derniers, ayant séjourné dans des camps de réfugiés durant des périodes prolongées, présentaient d'énormes besoins, et n'avaient souvent reçu qu'une formation scolaire restreinte, voire même aucune expérience scolaire formelle (OAGO, 2005, p. 162). Aux dires de l'OAGO (2005), les programmes scolaires offerts en Ontario à cette époque s'adressaient davantage aux élèves réfugiés appartenant à la première catégorie et ne répondaient pas aux besoins de ceux ne possédant qu'une expérience scolaire et un niveau d'alphabétisme limités (p. 163).

En réponse aux constats et recommandations de l'OAGO, le MEO avait alors déclaré qu'il travaillait déjà à l'élaboration d'une politique devant combler les lacunes et apporter les clarifications et directives nécessaires en matière de responsabilités, de développement de programmes, de prestation de services, ainsi que d'évaluation des besoins des élèves et de suivi des progrès tout au long de leur cheminement scolaire (OAGO, 2005, 2007). Le MEO avait en

effet initié, en mai 2005, des consultations formelles avec des partenaires en éducation provenant tant des systèmes scolaires que des milieux académiques, cela afin d'identifier les besoins des élèves ELL et des différents acteurs impliqués dans leur éducation, et revoir les politiques, programmes et procédures en place (OAGO, 2007). C'est ainsi que furent élaborés le document politique relatif aux élèves ELL et aux programmes d'ESL et d'ELD, de même que la version révisée du programme-cadre d'ESL-ELD s'adressant aux élèves de niveau secondaire, tous deux parus en 2007 (MEO, 2007b, 2007e). Dans la foulée, le MEO s'assura également du développement de guides de ressources pour les enseignants, d'un nouvel outil d'évaluation et de suivi des niveaux et besoins linguistiques des élèves ELL, en plus d'offrir de la formation professionnelle portant sur la mise en œuvre de la politique (OAGO, 2007; MEO, 2005b, 2008d, 2008e).

Ainsi, l'objectif de la politique adoptée en 2007 est de procurer aux conseils scolaires une direction et du soutien en vue de mettre en place les services permettant de répondre de façon adéquate aux besoins des élèves ELL de tous les niveaux, afin que ces derniers puissent développer les compétences en anglais nécessaires à leur réussite scolaire (MEO, 2007b, p. 10). De plus, on vise l'adoption d'une approche harmonisée en matière d'éducation des élèves ELL à l'échelle de la province, mais tout en assurant la souplesse requise par les conseils scolaires afin qu'ils puissent répondre à leurs besoins propres, développer leurs capacités et améliorer la viabilité des programmes mis en place (MEO, 2007b, p. 10).

Les composantes clés de la politique traitent ainsi de la définition d'élève ELL, du processus d'accueil et d'orientation de ces derniers et de leur famille, de l'évaluation initiale et continue de leurs besoins linguistiques, de même que de la communication de leur rendement, des modèles de prestation des programmes et services pouvant être mis en place, ainsi que des exigences à remplir pour l'obtention du diplôme d'études secondaire. On y aborde aussi la question du processus de planification devant être réalisé par les conseils scolaires, celle de l'allocation appropriée des ressources destinées aux programmes d'ESL et d'ELD et de la reddition des comptes, de même que celles de la qualification des enseignants et du développement professionnel. Enfin, la politique accorde une place importante à la promotion et au soutien de l'engagement des parents dans l'éducation des élèves. Les conseils scolaires sont ainsi tenus de les consulter et de les informer concernant le plan et les politiques adoptés, de même qu'à l'égard des décisions prises au sujet du support offert à leur enfant (MEO, 2007b, pp. 14, 28 et 29).

Aux dires des employés du CSAPO responsables des programmes et services s'adressant aux élèves ELL que nous avons rencontrés, la politique de 2007 a eu comme bienfait d'officialiser l'obligation pour les conseils scolaires de tenir compte des besoins des élèves ELL, de leur offrir le support nécessaire et d'en assurer le suivi, en plus d'assurer la formation professionnelle nécessaire à tout le personnel enseignant. Elle a, de plus, nécessité la révision du programme-cadre d'ESL-ELD de niveau secondaire, l'élaboration de guides de ressources et le développement d'un outil d'évaluation des besoins linguistiques basé sur les résultats de recherches, de même que des séances de formation au personnel impliqué auprès de cette clientèle. Nous avons constaté qu'elle a également permis de combler certaines des lacunes majeures soulevées par l'OAGO concernant la responsabilisation et la reddition des comptes, en obligeant les conseils scolaires à faire rapport annuellement des initiatives mises en place pour appuyer cette catégorie d'élèves, ainsi que de l'utilisation judicieuse et appropriée des fonds alloués à cette fin par le ministère (MEO, 2007b).

Un autre apport majeur de la politique, et touchant spécifiquement les élèves réfugiés, fut de réitérer l'obligation pour les conseils scolaires de fournir un soutien additionnel à l'élève dont l'évaluation initiale a démontré qu'il avait connu un bris de sa scolarisation. On y précise que le soutien additionnel devrait consister en un programme conçu pour permettre une acquisition accélérée des compétences de l'anglais courant et académique, de même que des habiletés en littéracie et numéracie (MEO, 2007b p. 18).

Toutefois, certains des propos recueillis lors de nos entrevues avec des employés du CSAPO nous amènent à considérer que la politique sur les programmes et services aux élèves ELL ne comble pas entièrement les attentes du personnel cadre et des enseignants œuvrant auprès de cette clientèle. En effet, la structure, le libellé et le contenu du document politique laissent en suspens de nombreuses zones grises.

Tout d'abord, comme il est spécifié dans le document politique, seuls les énoncés généraux numérotés s'avèrent être obligatoires. De ce fait, le reste des recommandations que l'on y retrouve, soit la très grande majorité du contenu, n'y figurent qu'à titre de lignes directrices ou d'exemples de bonnes pratiques ayant pour seule fonction de guider les conseils scolaires lors de la mise en œuvre, et ne doivent en rien être considérées comme obligatoires (MEO, 2007b, p. 12). D'autre part, comme nous l'ont expliqué certains des employés du CSAPO interviewés, bon nombre d'éléments de la politique demeurent difficiles à mettre en œuvre, soit à cause du manque de précision concernant la démarche à suivre, et/ou à cause de l'absence d'outils appropriés pour le faire. Il est ainsi premièrement précisé que les élèves ELL auront besoin

d'adaptation au niveau des programmes afin de pouvoir connaître le succès, dont des modifications des attentes d'apprentissage, et cela plus particulièrement pour les élèves débutants ou requérant du soutien en ELD. On souligne que lorsque les attentes du cours sont modifiées, cela doit être clairement indiqué sur le bulletin scolaire de l'élève et expliqué aux parents (MEO, 2007b, p. 27) Or, selon un employé du CSAPO, le MEO n'apporte aucune précision concernant la nature et l'étendue des modifications des attentes pouvant être effectuées à l'égard des programmes-cadres du palier secondaire (voir la section 5.1.3, ci-dessous).

Deuxièmement, la politique précise que les élèves ELL peuvent également recevoir des services d'aide à l'enfance en difficulté lorsque nécessaire. On y explique que les conseils scolaires développeront un protocole afin d'identifier les élèves ELL qui pourraient aussi avoir des besoins en éducation spécialisée, et qu'un élève identifié de la sorte sera référé à l'équipe de professionnels responsable au niveau de l'école. On y précise aussi que l'administration et l'interprétation d'outils de psychoéducation devraient être appropriées sur le plan linguistique afin de tenir compte de l'expérience scolaire antérieure de l'élève (MEO, 2007b, pp. 18-19). Or, d'après les répondants du CSAPO rencontrés, il n'existe aucun outil ni processus d'évaluation des besoins adaptés aux caractéristiques des élèves ELL officiellement approuvés et mis à la disposition des conseils scolaires.

Troisièmement, l'outil *Steps to English Proficiency* (STEP), lequel est destiné à aider les conseils scolaires à l'égard des processus d'évaluation initiale et continue de même que dans le suivi du rendement des élèves ELL, fait l'objet de critiques de la part du personnel du conseil scolaire interrogé, entre autres à cause de l'échelle de compétences utilisée (voir la section 5.1.3, ci-dessous).

Quatrièmement, bien qu'il soit louable pour le MEO d'exiger la mise en place par les conseils scolaires de programmes d'ELD devant répondre aux besoins des élèves ELL ayant connu un bris dans leur scolarisation et affichant, de ce fait, un retard certain par rapport aux élèves de leur âge, il est important de souligner, comme nous l'a précisé un employé du CSAPO, qu'il n'existe cependant aucun curriculum officiel et approuvé pour cette catégorie d'élèves. Ce sont donc les conseils scolaires qui ont la responsabilité de développer les programmes et les cours appropriés (voir la section 5.1.2, ci-dessous).

Finalement, la politique de 2007 accorde encore beaucoup de souplesse aux conseils scolaires en ce qui concerne la nature des programmes et services qui seront mis en place pour soutenir les élèves ELL. Nous croyons qu'il est notable que le MEO reconnaisse que des facteurs démographiques et géographiques doivent être considérés lors de la prise de décisions

concernant l'utilisation des ressources dont disposent les conseils scolaires, et cela afin de leur permettre de mettre en place des programmes adaptés à leurs besoins locaux particuliers. Il souligne en effet que les conseils scolaires sont en fait les mieux placés pour déterminer la meilleure affectation du personnel, tout en respectant les exigences de la politique (MEO, 2007b, p. 15). Par contre, aux dires d'un employé du CSAPO, il subsiste conséquemment le risque qu'il se développe de grandes disparités entre les conseils scolaires, alors que certaines des décisions prises pourraient l'être en considérant davantage les besoins du conseil scolaire ou de l'école que ceux des élèves.

De plus, comme nous l'a expliqué un répondant du CSAPO, les directeurs d'école disposent toujours d'un grand pouvoir de décision, principalement en ce qui concerne l'offre de cours et la répartition des tâches d'enseignement au sein du corps enseignant. Selon la politique de 2007, ils ont également le dernier mot en ce qui a trait au placement des élèves ELL, bien qu'ils soient tenus de consulter les parents et les enseignants (MEO, 2007b, p. 21), et ils prennent également les décisions concernant le report de leur participation aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) (voir la section 5.1.3, ci-dessous). D'après un employé du CSAPO, cette flexibilité entrave les efforts de consistance déclarés du MEO. Il déplore de plus le fait que, trop souvent, les directeurs ne sont pas suffisamment habiletés en la matière, ne possédant qu'une connaissance sommaire des besoins et caractéristiques des élèves ELL - situation qui s'avère encore plus évidente lorsqu'il s'agit d'élèves réfugiés adolescents ayant connu une scolarisation limitée.

« Into the principals' courses, again there's no background in this field. They graduate into positions of responsibilities. As you know we have lots of principals who are very young, had very little actual teaching, years of teaching experience, and suddenly moving up the echelons, moving up into management and nobody as a general sense, nobody as a real deep understanding of the needs of the English language learners. » (CSAPO-03-2011-2)

5.1.2- La prestation des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves *English language learners* ayant connu un bris dans leur scolarisation

En matière de prestation des programmes et services, la politique adoptée en 2007 est venue apporter certaines précisions d'importance. En premier lieu, les conseils scolaires sont tenus de développer un protocole déterminant les procédures et pratiques d'accueil et d'orientation des élèves ELL et de leur famille, en s'assurant l'usage de la langue maternelle de ces derniers chaque fois que cela est possible (MEO, 2007b, p. 15). On mentionne que le protocole inclura des directives concernant la collecte d'informations sur les élèves (MEO,

2007b, p. 17), entre autres à propos du pays d'origine et de la date d'arrivée au pays (MEO, 2007b, p. 13). De plus, le document énumère une variété de procédures et pratiques pouvant être mises en place, sans toutefois n'en recommander aucune, et laissant ainsi toute la latitude au conseil scolaire quand à celles qui seront privilégiées.

Dans la section du document politique sur l'accueil et l'orientation, on souligne également que les réfugiés provenant de régions instables peuvent avoir besoin de soutien additionnel, autres que linguistiques, afin de traiter les problèmes reliés au traumatisme et au stress (MEO, 2007b, p. 17), sans toutefois apporter de précisions claires sur la nature de ce soutien. Quant aux instances à qui il en incomberait la responsabilité, la politique exige que le protocole traite de l'utilisation efficace des ressources humaines, incluant les ressources communautaires, telles que les agences d'aide aux immigrants et les ressources fournies par les ministères provincial et fédéral de l'immigration (MEO, 2007b, p. 17). Par contre, une fois de plus, le document politique ne procure aucune précision ni ligne directrice en regard à la coordination de cette collaboration.

En second lieu, le document politique stipule que les conseils scolaires mettront en place des programmes et services qui permettront aux élèves ELL de poursuivre leur éducation tout en apprenant l'anglais, et cela afin de favoriser leur participation et leur succès au sein du système scolaire de l'Ontario (MEO, 2007b, p. 22). Encore une fois, le MEO y dresse une liste de modèles de prestation de services à considérer, tout en laissant au conseil scolaire la latitude de choisir le modèle approprié pour répondre aux besoins spécifiques de sa clientèle étudiante. Ces modèles incluent entre autres des classes d'ESL ou d'ELD, des sections de cours du niveau secondaire adaptés pour les élèves ELL, du soutien individuel et du tutorat, etc. Le MEO (2007b) insiste néanmoins pour que les élèves ELL soient placés dans une classe régulière pour au moins une partie de la journée, et cela chaque jour (p. 21), arguant qu'une interaction régulière avec leurs pairs du secteur régulier aide à leur ajustement au système scolaire de l'Ontario, et cela tant sur le plan linguistique que social. Il ajoute, de plus, que pour réussir, les élèves ELL devront bénéficier de modifications aux attentes du curriculum (voir la section 5.1.3, ci-dessous) de même que d'un enseignement différencié, soit d'une variété d'accommodations relatives aux stratégies pédagogiques et d'évaluation, par exemples accorder plus de temps pour compléter un examen, accorder l'usage d'un dictionnaire bilingue, ou avoir l'occasion de travailler dans la langue maternelle de l'élève (MEO, 2007b, pp. 23 et 27).

De ce fait, puisque les élèves ELL sont présents dans les salles de classe à travers l'Ontario, on souligne que tous les enseignants sont tenus de posséder le savoir et les habiletés

permettant de répondre aux besoins de ces élèves et de soutenir leur réussite scolaire (MEO, 2007b, p.31). Alors que les enseignants des programmes d'ESL et d'ELD des niveaux élémentaire et secondaire se doivent de détenir une certification spécialisée, les enseignants réguliers qui ont dans leur classe des élèves ELL n'ont par contre pas à détenir de spécialisation en anglais langue seconde (MEO, 2007b, p. 31). Le MEO (2007b) dit cependant encourager les facultés d'éducation à accroître les occasions permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances et habiletés reliées à l'enseignement aux élèves ELL (p. 11).

En outre, les conseils scolaires sont tenus de procurer les occasions de développement professionnel appropriées à tout le personnel, y compris les administrateurs, les enseignants réguliers ainsi que le personnel de soutien, afin de soutenir la mise en œuvre de la politique et d'acquérir le savoir et les habiletés nécessaires pour répondre aux besoins des élèves ELL (MEO, 2007b, p. 31). On explique que ces occasions de développement professionnel peuvent inclure de la formation sur l'adaptation de programme, incluant les accommodations relatives aux stratégies pédagogiques et d'évaluation, la modification des attentes d'apprentissage et la promotion de l'implication des parents et des membres de la communauté dans l'éducation des élèves ELL (MEO, 2007b, p. 31). Notons que la Note Politique/Programmes n° 151, émise en février 2010, requière des conseils scolaires de s'assurer que les activités de perfectionnement professionnel des deux journées pédagogiques obligatoires soient consacrées aux priorités provinciales en matière d'éducation, parmi lesquelles on compte la création d'un climat de salle de classe équitable et inclusif, le recours à des stratégies soutenant l'apprentissage des élèves ELL, de même que la promotion de la participation des parents (MEO, 2010f).

Afin de répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves ELL du secondaire ayant connu un bris dans leur scolarisation, le ministère a développé la section ELD du programme-cadre s'adressant aux élèves ELL. Le cours d'ELD combine l'apprentissage de la langue anglaise avec un développement accéléré des compétences en littératie. Le premier programme-cadre standardisé d'ESL-ELD fut lancé par le MEO en 1999 et offrait, pour la première fois, des cours d'ELD menant à l'obtention de crédits (MEO, 1999b). Spécifions que les cours d'ESL et d'ELD du secondaire sont des cours ouverts conçus sur la base du niveau de maîtrise de la langue anglaise, et non en fonction de l'année scolaire (MEO, 1999b, 2007e).

Le programme-cadre d'ESL-ELD connut une révision majeure en 2007, d'abord afin d'en actualiser les attentes, et aussi afin de permettre une harmonisation avec la politique s'adressant aux élèves ELL qui serait adoptée la même année. Parmi les modifications apportées, mentionnons que l'échelle de compétences d'ELD permettant de classer les élèves selon leur

degré de maîtrise de la langue anglaise est passée de quatre à cinq niveaux (MEO, 1999b, 2007e). De même, le document du programme-cadre d'ESL-ELD révisé 2007 se veut beaucoup plus détaillé que la version de 1999, élaborant davantage sur des aspects essentiels tels que les caractéristiques et besoins diversifiés des élèves ELL, les rôles et responsabilités des divers intervenants, et les facteurs pouvant influencer la réussite des élèves ELL. De plus, il se veut davantage pratique pour les enseignants eux-mêmes, leur offrant une liste descriptive comportant plus d'une vingtaine de stratégies pédagogiques à utiliser en salle de classe ainsi que des tableaux détaillant le contenu d'apprentissage à enseigner pour chacun des cinq niveaux d'ESL et d'ELD (MEO, 2007e). Toutefois, un élément clé du programme-cadre demeure plutôt abstrait et possiblement peu représentatif de la réalité: le schéma représentant les cheminements envisagés de transition des élèves d'ESL et d'ELD aux programmes réguliers d'anglais. Selon les employés du CSAPO que nous avons rencontrés, non seulement certaines des trajectoires présentées leur semblent plutôt ambitieuses, mais il est actuellement impossible de savoir si ces scénarios sont réalistes et même réalisables, puisqu'ils ne disposent d'aucune donnée leur permettant de faire le suivi du cheminement scolaire des élèves ELL de niveau secondaire.

Afin de supporter les conseils scolaires qui se doivent, d'après la politique adoptée en 2007, de fournir des programmes et services adaptés aux élèves ELL ayant connu une scolarisation limitée, le MEO a rédigé le guide de ressources « *Supporting English language learners with limited prior schooling: A practical guide for Ontario educators- Grades 3 to 12* », dans lequel il admet d'emblée qu'il n'existe que très peu d'études canadiennes portant sur cette catégorie d'élèves particulière (MEO, 2008e, p. 3). Lancé l'année suivant la parution de la politique et du programme-cadre révisé d'ESL-ELD, ce document dresse le portrait des caractéristiques des élèves d'ELD, que l'on reconnaît comme étant souvent des réfugiés provenant de pays en conflit, et élabore sur des lignes directrices et des exemples de bonnes pratiques en matière d'éducation à l'endroit de cette catégorie d'élèves ayant des besoins multiples et complexes. Soulignons que le portrait que l'on y présente des élèves réfugiés ne se limite cependant pas aux difficultés qu'ils ont pu connaître et aux nombreux besoins auxquels ils font face. En effet, le MEO (2008e) désire y dépeindre une image positive de ces derniers en y précisant, quoique brièvement, que bien que ces élèves aient peut-être des lacunes au niveau académique, ils amènent aussi avec eux un bagage composé d'une expérience et d'une compréhension de la dimension internationale de même qu'un capital culturel et linguistique qui s'avèrent être une richesse pour la communauté scolaire (p. 8).

En ce qui concerne la prestation de programmes et de services, le guide de ressources reconnaît que les élèves requérant du soutien en ELD dans leurs cours d'anglais auront également besoin de soutien en ELD dans les autres matières du curriculum de niveau secondaire. L'objectif ultime visé est qu'en recevant le niveau de soutien approprié, l'élève ELL ayant connu un bris dans sa scolarisation sera en mesure de connaître une première transition vers les programmes d'ESL, puis par la suite de se voir complètement intégré dans le programme régulier (MEO, 2008e, p. 3). Pour ce faire, l'élève doit avoir accès à un programme accéléré qui comblera ses lacunes académiques aussi rapidement et efficacement que possible (MEO, 2008e, p. 14). Or, comme il fut brièvement mentionné plus haut, un répondant du CSAPO nous a précisé qu'il n'existe aucun curriculum officiel élaboré pour les élèves ELL ayant connu un bris de scolarisation. C'est-à-dire que, mis à part les cours du programme-cadre d'enseignement de l'anglais d'ESL-ELD, il n'existe pas de cours crédité, élaboré par le MEO, s'adressant à ces élèves (MEO, 1999b, 2000).

« So we have issues of curriculum... [The curriculum] in Ontario has not been designed for refugee children. We have no special curriculum, so what we're trying to do all the time in secondary is retro fit for these kids... So what's the programming for them? So you go to the chapter on programing: well they should have access to credit courses. Ok. What credit courses? What credit courses are there? There are no credit courses that are specifically coded and designed for an adolescent child with limited prior schooling. » (CSAPO-03-2011-2)

De ce fait, toujours selon l'employé du CSAPO cité ci-haut, c'est aux conseils scolaires que revient la responsabilité de développer localement les cours de mathématiques, sciences, études sociales, ou autres, qui leur seront offerts. En effet, les conseils scolaires peuvent élaborer des cours afin de répondre à des besoins d'apprentissage qui ne sont pas comblés par ceux décrits dans les programmes-cadres (MEO, 2000, 2004a). Ils peuvent conséquemment, par exemple, créer des classes combinant l'enseignement de l'ESL ou de l'ELD avec une autre matière, permettant ainsi aux élèves ELL d'obtenir des crédits tout en perfectionnant leur anglais (MEO, 1999c, p. 47). Toutefois, il est à noter que les cours composés d'attentes modifiées ou différentes des programmes-cadres ne donnent pas droit à un crédit (MEO, 2000, 2004a) - ce qui, comme nous l'ont précisé certains des répondants du CSAPO, est souvent le cas des cours de mise à niveau offerts aux élèves ayant une scolarisation limitée. De plus, même si le guide de ressources fournit quelques exemples possibles de choix de cours à offrir (MEO, 2008e), nous avons constaté qu'il n'existe aucune ligne directrice détaillée en la matière, notamment en ce qui a trait au contenu de ces cours et aux attentes d'apprentissage.

En outre, ce même guide de ressources reconnaît aussi que les élèves du niveau secondaire ayant connu une scolarisation limitée font face à un défi supplémentaire, lié à leur âge et au temps dont ils disposent pour parfaire leur éducation. En effet, le MEO se base sur les résultats d'études démontrant que les élèves ELL ayant un niveau de compétences en littéracie approprié pour leur âge peuvent mettre entre cinq et sept ans pour développer une maîtrise de l'anglais académique (MEO, 2008e, p. 63), comme celles de l'auteur canadien Cummins (2000). De ce fait, on admet que les élèves ayant connu un bris de scolarisation puissent avoir besoin de plus de temps pour répondre aux attentes du curriculum (MEO, 2008e). On mentionne aussi qu'il est par conséquent possible que les élèves et leur famille entretiennent des attentes irréalistes à l'égard du temps qu'il leur faudra pour combler l'écart, ou bien que s'ils comprennent la situation, qu'ils soient sujets au découragement. On soutient que l'école joue alors un rôle critique afin d'aider ces derniers à explorer les différentes avenues qui s'offrent à eux aux niveaux académique et professionnel, à faire des choix appropriés, et à développer leur estime personnel ainsi qu'une perspective positive (MEO, 2008e, p. 12). Le MEO (2008e) admet que ces élèves puissent compléter leur programme sans graduer et qu'il est important que les écoles prennent en considération le message qu'elles transmettent à l'égard des concepts de succès et de réussite. Il soutient qu'il faut les préparer à se percevoir comme des apprenants qui auront l'occasion de bénéficier d'expériences de formation continue, et que les élèves qui arrivent à développer suffisamment leurs compétences, qui obtiennent un certificat et qui s'intègrent au marché du travail doivent eux aussi être reconnus comme ayant réussi (MEO, 2008e, p. 67).

Finalement, terminons en soulignant que même si le maintien de la langue maternelle chez l'élève ELL et sa famille est fortement encouragé dans d'autres documents du ministère (MEO, 2001, p. 10, 2007e, p. 7, 2008e, p. 67), le document politique de 2007 n'en fait aucune mention. On y précise seulement qu'un élève devrait être évalué en regard à ses compétences dans une langue internationale et obtenir les crédits appropriés là où un cours de cette langue est déjà offert (MEO, 2007b, p. 26).

5.1.3-L'évaluation, le suivi et la communication du rendement des élèves *English language learners*

Comme il fut mentionné précédemment, l'évaluation, le suivi et la communication du rendement des élèves ELL figuraient parmi les enjeux majeurs identifiés par l'OAGO dans son rapport paru en 2005 (voir la section 5.1.1, ci-dessus). Reconnaisant les lacunes en la matière, le

MEO s'est engagé, par le biais de sa politique de 2007, à fournir aux conseils scolaires des outils et des critères permettant l'évaluation initiale des élèves ELL de même que l'évaluation continue de leurs besoins et progrès, ainsi qu'à utiliser l'information recueillie à partir de ces évaluations pour établir des niveaux de référence standardisés de la maîtrise de l'anglais en Ontario (MEO, 2007b, p. 11). Il prévoyait également amasser des données telles que les résultats des tests de l'OQRE, les cours suivis, les crédits accumulés, les taux de graduation et d'autres indicateurs du succès des élèves, et cela afin d'effectuer le suivi des progrès des élèves et la vérification des performances des élèves ELL (MEO, 2007b, p. 11). La politique lancée en 2007 apportait aussi des précisions quant aux responsabilités des conseils scolaires à ce sujet.

Dans un premier temps, il y est stipulé que le conseil scolaire doit assigner du personnel à l'évaluation initiale du niveau de compétences en anglais de tous les élèves ELL, et cela incluant la communication orale et écrite, la lecture, et les habiletés en mathématiques (MEO, 2007b, p. 17). Il est mentionné qu'autant que possible, une partie de l'évaluation initiale devrait se dérouler dans la langue maternelle de l'élève, et cela afin d'obtenir une meilleure perspective de son développement linguistique et académique (MEO, 2007b, p. 18). De plus, le conseil scolaire se doit d'établir des procédures afin d'assurer l'évaluation continue du développement des compétences en anglais et des progrès académiques de chacun des élèves ELL (MEO, 2007b, p. 27). On ajoute qu'afin de réaliser les évaluations formatives et sommatives de l'apprentissage des élèves ELL de façon appropriée, l'école aura peut-être à effectuer certaines accommodations quant au processus suivi. Cela peut entre autres consister à accorder du temps supplémentaire à l'élève ou avoir recours à des modes alternatifs d'évaluation, tels que les entrevues orales et les portfolios (MEO, 2007b, p. 28). Aussi, le rendement et les progrès seront communiqués aux parents sur une base régulière (MEO, 2007b, p. 27). On ajoute également que les écoles devraient continuer d'effectuer le suivi du progrès des élèves ELL tout au long de leur cheminement scolaire. Cela permettra de s'assurer que du soutien est octroyé lorsque nécessaire et donnera accès à des informations démographiques appuyant la planification ultérieure (MEO, 2007b, p. 27).

Afin d'appuyer les conseils scolaires dans ces démarches, le ministère a lancé, en janvier 2011, la version finale de l'outil *Steps to English Proficiency*, lequel décrit des échelles pour l'évaluation des compétences en anglais chez les élèves ELL et le suivi de leur progrès. Comme nous l'ont expliqué les répondants du CSAPO, l'outil fut développé en collaboration avec des membres de l'*Ontario Institute for Studies in Education* de l'*University of Toronto*, lesquels se sont également chargés de sa validation dans le cadre de diverses études pilotes et de terrain

réalisées auprès de conseils scolaires sélectionnés, entre 2007 et 2011 (Ontario Institute for Studies in Education, 2011, p. 8). STEP propose du matériel d'évaluation et de suivi, ainsi que des lignes directrices pour l'évaluation initiale et continue. On envisageait que la validation de STEP puisse permettre au ministère d'établir des points de repère standardisés concernant le développement des compétences en anglais, afin de pouvoir recommander le moment opportun de passer d'une étape à l'autre du programme d'ESL ou d'ELD et d'administrer les tests de l'OQRE (OAGO, 2007, p. 380). Les répondants du CSAPO rencontrés nous ont toutefois précisé que l'outil ne fait pas l'unanimité au sein du personnel du conseil scolaire. Cela entre autres parce que l'échelle de compétences élaborée ne permet pas de déterminer le niveau de lecture attendu selon l'année scolaire. De plus, il y a disparité entre les niveaux de compétences présentés dans l'outil et ceux des programmes-cadres d'ESL-ELD. En effet, l'échelle de STEP couvre six niveaux de compétences, alors que le programme-cadre de l'élémentaire comprend quatre niveaux et celui du secondaire cinq (MEO, 2007e, 2008d; PM-ELD-2011⁸).

Dans un deuxième temps, la politique établissait les lignes directrices à suivre en regard à la communication du rendement de l'élève ELL. D'une part, il est précisé que l'information concernant le niveau d'acquisition d'anglais de chaque élève ELL sera résumée et incorporée au dossier scolaire de l'Ontario au moins une fois par année (MEO, 2007b, p. 28). D'autre part, il est souligné que lorsque les attentes d'apprentissages sont modifiées pour un élève ELL, l'évaluation du rendement sera basée sur les modifications d'attentes documentées et que cela sera noté sur le bulletin de l'élève et expliqué aux parents (MEO, 2007b, p. 27). Par contre, comme l'a souligné un employé du CSAPO, on ne précise nulle part de démarche standardisée à suivre afin de faire le suivi des modifications réalisées au cours du cheminement scolaire des élèves ELL du niveau secondaire, comme c'est le cas pour ceux bénéficiant de soutien en éducation spécialisée.

« We need a mechanism. And so the Ministry has not done that for us. The Ministry tells us we can modify right? But it doesn't give us a template. It gives the spec ed (special education) people a template for an IEP: there's a form, you can track it, you can file it, you can do it online. But there's nothing for ELLs. We have nothing, we have no central document that a teacher could receive to say: this is the standardized template in Ontario when you want to modify curriculum expectation for an English language learner. It doesn't exist... They're supposed to write it down. How are they supposed to keep a record of it? All it says in here (2007 ESL-ELD policy document): it's up to the teacher. It's up to the teacher to decide whether they're modifying or not and it's up to the teacher to decide what they're modifying and it's up to the teacher to keep track of it. » (CSAPO-03-2011-2)

⁸ Par respect de confidentialité, nous avons eu recours à des codes lorsque référant aux documents produits par le conseil scolaire.

Dans le document paru en 2010 et intitulé « Faire croître le succès: Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario », il est stipulé que les enseignants, en collaboration avec leurs directeurs, détermineront la manière la plus efficace de documenter les modifications apportées aux attentes des programmes-cadres afin de soutenir les élèves ELL (MEO, 2010c, p. 77).

Enfin, en ce qui a trait aux exigences pour l'obtention du diplôme d'études secondaires, soulignons qu'un élève ELL peut utiliser jusqu'à concurrence de trois crédits d'ESL ou d'ELD au titre des quatre crédits obligatoires d'anglais, mais que le quatrième crédit obligatoire doit provenir d'un cours obligatoire d'anglais de 12^e année (MEO, 2007b, pp. 24-25). Le directeur peut de surcroît procéder à la substitution d'un maximum de trois cours obligatoires au secondaire, afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves ELL (MEO, 2007b, p. 26). De plus, comme tous les élèves de l'Ontario, les élèves ELL doivent réussir le test provincial de compétences linguistiques de langue anglaise de 10^e année, l'*Ontario Secondary School Literacy Test* (OSSLT) ou un cours équivalent, l'*Ontario Secondary School Literacy Course* (OSSLC).

Il est indiqué dans la politique de 2007 que les élèves ELL devraient participer au test provincial de compétences linguistiques lorsqu'ils ont acquis le niveau de maîtrise de l'anglais requis pour réussir (MEO, 2007b, p. 29), et que la prise de décisions relatives à l'exemption ou au report sera effectuée en conformité avec les conditions explicitées dans le guide administratif de l'OQRE (MEO, 2007b, p. 28). À ce sujet, précisons qu'il n'existe pas encore de points de repère standardisés à l'échelle provinciale permettant de déterminer si un élève a atteint le niveau requis pour participer au test. Dans sa politique de 2007, le MEO envisageait toutefois d'utiliser les évaluations des compétences des élèves ELL qui seront amassées pour établir des niveaux de référence standardisés de la maîtrise de l'anglais (MEO, 2007b, p. 11). Aussi, notons que les attentes du test provincial ne peuvent être modifiées, à moins que l'élève n'ait été identifié comme ayant des besoins en éducation spécialisée (MEO, 2010c). On peut néanmoins offrir les cours d'OSSLC et d'anglais de 12^e année dans un format adapté aux élèves ELL, ce qui permettrait à l'enseignant d'avoir recours à des accommodements spécifiques afin de soutenir les élèves (MEO, 2007b, p. 25).

La décision à savoir s'il est approprié ou non pour les élèves ELL de participer au test de compétences linguistiques est basée sur les compétences individuelles de chacun en regard au curriculum régulier de l'Ontario. De ce fait, plusieurs élèves ELL ayant connu un bris de leur scolarisation ne participent pas à ce test. Bien que la décision relève du directeur d'école et soit prise au cas par cas, des lignes directrices générales fournies par l'*ESL/ELD Resource Group of*

Ontario suggèrent que les élèves d'ELD du palier secondaire de niveaux 1 à 3 bénéficient d'un report, et que ceux des niveaux 4 et 5 soient considérés pour le report (PM-ELD-2009). Enfin, nous souhaitons relever le fait que les données des tests compilées par l'OQRE ne distinguent pas les résultats obtenus selon qu'ils proviennent d'élèves d'ESL ou d'ELD, ni selon les niveaux de compétences de ces derniers (PM-ELD-2009). Il s'avère ainsi impossible d'évaluer les niveaux de performance des élèves ELL en Ontario à partir des données compilées par l'OQRE.

5.1.4-Le financement des programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves *English language learners*

Comme il fut mentionné en introduction, au Canada, le financement des programmes éducatifs relève principalement des instances provinciales, le gouvernement fédéral ne contribuant financièrement qu'à l'enseignement des langues secondes aux minorités linguistiques de langues officielles.

Les fonds versés par le MEO aux conseils scolaires pour les élèves des programmes d'ESL et d'ELD dans le cadre de la Subvention pour l'enseignement des langues comportent deux volets. Un premier volet prévoit un montant pour les élèves nés au Canada dont la langue parlée le plus souvent à la maison n'est ni l'anglais ni le français, calculé par le ministère en fonction des données issues du recensement. Le second volet porte sur les immigrants récents. La subvention prévue pour chaque élève admissible s'échelonne sur un maximum de quatre ans et est calculée en fonction d'une échelle à la baisse d'après l'année d'arrivée au pays de l'élève nouvel arrivant. Le montant alloué à chaque conseil scolaire est basé sur le nombre d'élèves nouveaux arrivants fréquentant le conseil, lesquels sont identifiés selon leur pays de naissance et la date de leur entrée au Canada. Les directeurs d'école doivent soumettre au ministère, à chaque année, le nombre d'élèves admissibles inscrits à leur école. Les élèves nés aux États-Unis, au Royaume-Uni, en Irlande, en Nouvelle-Zélande et en Australie ne génèrent pas de financement sous cette composante (MEO, 2010d).

Après les coupures budgétaires considérables effectuées à la fin de la décennie 1990 et au début des années 2000 par le gouvernement conservateur (Ontario Literacy Coalition, 2007; Sheri *et al.*, 2005), le parti Libéral qui a succédé à ce dernier a jugé bon, au cours des dernières années, de réinvestir davantage de ressources dans ce secteur. On désirait entre autres soutenir les conseils scolaires dans la mise en œuvre de la Note de Politique/Programmes n°137 adoptée en 2005, laquelle visait l'affectation de personnel enseignant supplémentaire au palier secondaire

en vue d'améliorer le rendement des élèves, entre autres dans les programmes d'ESL-ELD (MEO, 2005c). En effet, le montant total de l'allocation au titre de l'ESL-ELD a connu une augmentation continue au cours des cinq dernières années, passant de 8 205\$ par élève pour quatre ans en 2006-2007 à 9 859\$ en 2010-2011, et devrait équivaloir à 10 160\$ pour l'année 2011-2012 (MEO, 2006, 2007c, 2008b, 2009e, 2010d, 2011). De plus, le MEO alloue des subventions aux conseils scolaires destinées à les soutenir dans la mise en œuvre de la nouvelle politique de 2007, dans le cadre du programme *English Language Learner Policy and Program Implementation Project Grant* (PM-ELD-2011).

La formule de financement destinée au soutien linguistique a toutefois suscité, au fil des ans, quelques critiques de la part de diverses instances. Tout d'abord, un comité de travail mandaté en 2002 d'examiner si la formule de financement était axée sur les besoins des élèves de la province, recommandait que la Subvention pour l'enseignement des langues soit majorée à cinq ans. Cela parce qu'il considérait que les élèves pour qui la langue d'enseignement est une langue seconde constituent un groupe important d'élèves à risque, si l'on tient compte des études qui soutiennent qu'il faut entre cinq et sept ans pour assurer la réussite d'un programme de formation linguistique (Education Equality Task Force, 2002). Ensuite, dans son rapport publié en 2005, l'OAGO exprimait deux préoccupations à l'égard de la formule de financement. La première concernait la responsabilisation et la reddition des comptes, le MEO ne disposant alors d'aucun moyen de s'assurer que les conseils scolaires affectaient réellement les sommes allouées au financement des programmes d'ESL et d'ELD. La seconde concernait les élèves réfugiés. Il y soulignait que, puisque l'expérience scolaire de ces élèves présente des lacunes importantes, ceux-ci ont besoin de plus de services que les élèves dont le seul besoin concerne l'apprentissage de l'anglais. Or, il constatait que la formule de financement du ministère ne tenait pas directement compte des besoins les plus importants des élèves réfugiés (OAGO, 2005, p. 164).

Le MEO a, par l'entremise de sa politique de 2007, répondu à la première inquiétude exprimée par l'OAGO, en déclarant que le financement octroyé sous le volet ESL-ELD de la Subvention pour l'enseignement des langues est censé être utilisé pour des programmes et services qui ont été développés pour supporter les élèves ELL, et que l'information relative à l'usage de la subvention sera incluse dans le rapport des états financiers qui lui sera soumis annuellement (MEO, 2007b, p. 29). De plus, il apporte des précisions sur les montants alloués aux élèves immigrants, expliquant que le financement octroyé sous la Subvention pour les programmes d'aide à l'apprentissage tient compte des besoins des élèves immigrants et de leur famille, et qu'il s'ajoute lui aussi à ceux des Subventions de base pour les élèves et les écoles,

lesquels sont octroyés pour tous les élèves, y compris les élèves ELL. Ainsi, en tant qu'élèves d'un conseil scolaire, les élèves ELL sont éligibles au financement général de chacun des volets du modèle de financement (MEO, 2007b, p. 29).

Par contre, nous jugeons opportun de souligner que les informations provenant des deux volets de la Subvention pour l'enseignement des langues sont utilisées pour estimer mais non identifier, dans un conseil scolaire donné, le nombre d'élèves qui pourraient avoir besoin de soutien dans ce domaine. Ainsi, certains élèves qui génèrent du financement pourraient ne pas avoir besoin de soutien durant quatre années, tels que les élèves ayant appris l'anglais comme langue seconde dans leur pays d'origine, alors que d'autres ne générant plus de financement pourraient en avoir encore besoin, par exemple les élèves ELL ayant connu un bris de leur scolarisation. Par conséquent, la part accordée à chaque conseil scolaire étant établie à partir de variables substitutives, la formule de financement ne permet pas le décompte ni l'identification des élèves nécessitant du soutien, ni de déterminer leurs besoins particuliers relatifs à ces programmes de langue (MEO, 2010d). La somme reçue n'est ainsi pas rattachée à des élèves particuliers et ne tient pas compte de la diversité des besoins des élèves ELL en général, ni des élèves ayant des besoins élevés tels ceux ayant reçu une scolarisation limitée. Il revient aux conseils scolaires de déterminer les besoins spécifiques à combler et d'utiliser la somme allouée pour l'enseignement des langues et la prestation de soutien linguistique de manière jugée appropriée (MEO, 2007b, 2010d). De plus, précisons, comme nous l'a confirmé un agent du MEO interviewé, que la somme allouée aux conseils scolaires par le MEO vise principalement le versement des salaires des enseignants d'ESL et d'ELD et ne couvre pas les autres services qui peuvent être offerts aux élèves ELL et à leur famille, tels que les services de liaison culturelle, d'interprétation et de traduction (MEO, 2010d).

En dernier lieu, mentionnons la contribution du gouvernement fédéral en matière de services éducatifs destinés aux nouveaux arrivants en Ontario par l'entremise du programme de travailleurs d'établissement dans les écoles, ou *Settlement Workers in Schools* (SWIS) - lequel est financé par Citoyenneté et Immigration Canada (Geva *et al.*, 2009). Le programme SWIS veille à placer des travailleurs d'établissement provenant d'agences communautaires dans les écoles accueillant un grand nombre d'élèves nouveaux arrivants. Les travailleurs d'établissement ont plusieurs responsabilités. En premier lieu, ils entrent en contact avec les élèves du niveau secondaire et leurs parents afin de les assister dans leurs démarches d'établissement dans leur nouveau milieu et ils aiguillent les familles vers des services communautaires spécialisés, au besoin. Ensuite, ils fournissent des séances d'informations de groupes aux élèves et à leur

famille. Enfin, ils offrent de l'information et des conseils au personnel des écoles concernant les besoins d'établissement des nouveaux arrivants. En plus d'avoir développé une multitude de ressources afin d'informer les élèves et leur famille sur le système scolaire ontarien, SWIS est également en charge de la semaine d'orientation des nouveaux arrivants. Cette activité annuelle s'échelonnant sur quelques jours et se déroulant à la fin de l'été permet aux élèves nouveaux arrivants du secondaire d'être accueillis à leur nouvelle école par des pairs qui étaient eux-mêmes de nouveaux arrivants quelques années auparavant. Les élèves participent alors à des activités d'orientation afin de favoriser leur entrée à l'école (site Internet du programme SWIS: <http://swisontario.ca/2/About-Us>).

5.2-Le cadre politique et les programmes en matière d'équité et d'éducation inclusive

5.2.1-De la politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle aux initiatives en matière d'équité et d'éducation inclusive

Découlant de l'adoption, dans les années 1970, de l'idéologie du multiculturalisme par le gouvernement fédéral canadien, les décennies 1980 et 1990 furent marquées, sur la scène de l'éducation en Ontario, par la promotion de la société perçue comme une « mosaïque » culturelle (Carrington et Bonnett, 1997, p. 411) et l'adoption de politiques d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle et religieuse. En 1987, un comité consultatif provincial publiait un rapport intitulé « Élaboration d'une politique d'équité en matière de relations raciales et ethnoculturelles », ayant pour objectif de présenter, à l'intention des conseils scolaires, un modèle possible de politique portant sur les relations raciales (MEO, 1993b). Par la suite, le MEO adopta, en 1989 et 1990, deux politiques portant sur les activités permises en début et fin de jour dans les écoles publiques, de même que sur l'enseignement des religions, lesquelles prônaient l'enseignement des valeurs morales mais interdisaient l'endoctrinement dans une foi quelconque (MEO, 1989, 1990, 2009d, p. 10).

En 1993, reconnaissant que les politiques et programmes en éducation reflétaient alors surtout une perspective européenne, le MEO mit en place une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle, laquelle focalisait alors sur l'identification et l'élimination des barrières systémiques liées à l'origine raciale ou ethnique (MEO, 1993b). On admettait ainsi, d'une part, que l'on privait les élèves de la possibilité de profiter des enseignements d'autres traditions culturelles. Mais on admettait également que le fait de ne pas tenir compte des expériences,

valeurs et points de vue des groupes autochtones et ethnoculturels minoritaires constituait un obstacle systémique qui pouvait entraver la réussite des élèves issus de ces différents groupes, et que certaines pratiques et politiques pouvaient, même si ce n'était pas intentionnel, brimer les chances des élèves et du personnel appartenant à ces groupes de « s'épanouir pleinement et de maximiser leurs contributions à la société » (MEO, 1993a, p. 5). La politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle devait en principe être mise en œuvre par les conseils scolaires dès 1995. Ces derniers étaient alors tenus d'assurer la mise en place d'un plan éliminant les barrières systémiques liées à l'origine raciale ou ethnique dans les dix domaines suivants: (1) les politiques, lignes directrices et pratiques; (2) le leadership; (3) le partenariat école-collectivité; (4) le curriculum; (5) la langue des élèves; (6) l'évaluation et le placement des élèves; (7) l'orientation et le counseling; (8) le harcèlement racial et ethnoculturel; (9) les pratiques en matière d'emploi; et (10) le perfectionnement professionnel (MEO, 1993a).

Ces textes politiques ont ainsi constitué les bases servant à orienter les conseils scolaires en matière d'équité, et cela jusqu'au milieu de la décennie 2000 (MEO, 2009d, p. 11). Entretemps, sur la scène internationale, depuis la Conférence sur l'éducation pour tous tenue à Jomtien en 1990, on avait assisté à l'émergence d'un discours renouvelé sur l'équité et l'éducation inclusive, lequel visait la reconnaissance de la diversité des besoins de chaque élève et l'élimination des barrières brimant un accès équitable à l'éducation (UNESCO, 2003).

Disposant entre autres de données provenant de divers rapports portant sur les élèves à risque au niveau secondaire (At-risk Working Group, 2003; Community Health Systems Resource, 2005; Expert Panel on Students at Risk in Ontario, 2003; Institut franco-ontarien, 2005; Program Pathways for Students at Risk Work Group, 2003), le MEO débuta, à partir du milieu de la décennie 2000, une série de réformes misant sur l'équité des chances pour tous et l'élimination des barrières à la réussite. Ainsi, il procéda, d'une part, à l'adoption de politiques et d'initiatives visant des groupes particulièrement à risque ou ayant des besoins particuliers, soit les élèves bénéficiant de services en éducation spécialisée, les élèves ELL, les Autochtones et ceux fréquentant le système scolaire francophone (MEO, 2004b, 2005a, 2007a, 2007b).

De même, d'autre part, reconnaissant l'implication des parents comme un élément clé du principe d'équité, le MEO adopta, en 2005, la *Politique sur la participation des parents de l'Ontario* -laquelle fut renouvelée en 2010 - et instaura, l'année suivante, des programmes de subventions favorisant la mise en place d'initiatives et de projets en matière de participation et d'engagement des parents par les conseils scolaires et d'autres intervenants communautaires. Les subventions octroyées doivent être utilisées au financement de projets et initiatives visant

principalement les parents qui peuvent voir leur participation entravée à cause de barrières linguistiques, parce qu'ils sont nouveaux au Canada ou dans le système scolaire de l'Ontario, ou bien à cause de la pauvreté ou d'autres facteurs (MEO 2010e; BN-PRO-2009). Par ailleurs, à partir de 2007, la politique sur la prévention de la violence de 1994 et la *Loi sur la sécurité dans les écoles* de 2000 sont revitalisées par une série de mesures et de politiques impliquant notamment les codes de conduite, ainsi que les principes de discipline progressive et de promotion d'un comportement positif chez les élèves, de même que la prévention et l'intervention en matière d'intimidation (MEO 2007d, 2009g, 2009h). Ainsi, on introduisit, en 2008, l'initiative du développement du caractère, laquelle vise le développement d'une communauté scolaire respectueuse, bienveillante, sécuritaire et inclusive, et dans laquelle tous les membres de la communauté scolaire peuvent se sentir acceptés. Pour ce faire, l'initiative vise la promotion d'attributs jugés universels tels que le respect et la responsabilisation, ainsi que l'engagement civique chez les élèves (MEO, 2008f).

En 2008, alors qu'il publiait le document « Appuyer chaque élève: Tonifier l'éducation en Ontario », le ministère s'engageait à élaborer des stratégies afin de soutenir chaque élève dans son apprentissage, et cela peu importe ses circonstances personnelles (MEO, 2008a, p. 2). Il y énonçait les trois priorités qui allaient guider les décisions prises en éducation au cours des années à venir. La première consistait en l'obtention de hauts niveaux de rendement chez les élèves. En misant sur le développement de solides fondements en littératie et en numératie, on fixait les objectifs de voir 75% des élèves de 12 ans et plus atteindre un niveau élevé de compétences en lecture, en écriture et en mathématiques, et d'atteindre un taux d'obtention de diplôme de 85% (MEO, 2008a, pp. 3 et 5). La deuxième priorité misait sur la réduction des écarts en matière de rendement des élèves, en fournissant le soutien adéquat aux élèves qui, pour diverses raisons, requièrent une aide supplémentaire pour réussir (MEO, 2008a, p. 8). Enfin, on priorisait également l'accroissement de la confiance des Ontariens dans l'éducation publique, entre autres par la promotion de plus grandes interactions avec le public, et le renforcement du rôle des écoles en tant que pivot des communautés et dans la formation de la main-d'œuvre et des citoyens de demain (MEO, 2008a, p. 10).

Alors qu'il y décrivait les conditions favorables à la concrétisation de ces priorités, le MEO (2008a) réitérait l'importance de la participation et de l'engagement des parents, celle d'avoir des écoles sécuritaires, de même que celle que jouera l'initiative du développement du caractère (pp. 11-12). Il y traitait également de son engagement en matière de perfectionnement du personnel de direction, ainsi qu'en ce qui concerne la formation des maîtres, l'apprentissage

continue et les programmes d'insertion professionnelle, mentionnant son soutien au développement d'un corps enseignant qui refléterait la diversité des élèves et des communautés ontariennes (MEO, 2008a, pp. 13-14). Enfin, le MEO (2008a) s'engageait à continuer d'accorder le financement opportun afin que les écoles disposent des ressources adéquates, de même qu'à poursuivre le recours aux données recueillies afin d'assurer le suivi et l'évaluation des progrès réalisés, et fournir l'orientation supplémentaire nécessaire, au besoin, pour l'atteinte des objectifs (p. 15).

5.2.2-La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive

En 2008, alors que la ministre de l'Éducation exigeait la mise en place d'une stratégie d'équité et d'éducation inclusive qui permettrait de venir appuyer les trois priorités en matière d'éducation identifiées un peu plus tôt la même année, on mandata une équipe de spécialistes en éducation afin qu'elle se penche sur la question et qu'elle réalise des consultations auprès de différents intervenants du milieu, incluant des parents, des élèves et des organismes (MEO, 2009c, p. 10). La *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* fut ainsi lancée en 2009 (MEO, 2009c) et venait confirmer l'adhésion du MEO aux principes promus par l'UNESCO. En effet, celui-ci s'y réfère pour soutenir l'idée qui veut que l'éducation inclusive soit « essentielle à l'instauration d'une éducation de haute qualité pour tous les apprenants et au développement de sociétés plus inclusives » (UNESCO, 2008, cité par MEO, 2009c, p. 6). Il arguait, de plus, qu'un tel cadre était « absolument nécessaire pour réaliser ces (trois) priorités » qu'il s'était fixées afin de mettre en place un système d'éducation de qualité, lui-même gage de cohésion sociale (MEO, 2009c, p. 5, 2009d, p. 5).

On reconnaissait par le fait même que les préjugés raciaux, de même que l'intolérance religieuse, l'homophobie et la violence sexiste, étaient présents dans les écoles comme dans la collectivité (MEO, 2009c, p. 7). Et on s'entendait sur le fait qu'il fallait s'y attarder, puisque des recherches avaient révélé que des obstacles à l'apprentissage identifiés depuis longtemps n'avaient toujours pas été éliminés (McMurtry et Curling, 2008, cités par MEO, 2009c, p. 9), et que l'exclusion avait une incidence sur le manque d'intérêt pour les études, et contribuait à de faibles taux de rendement et des taux de décrochage scolaire élevés (Osterman, 2000, cité par MEO, 2009c, p. 9). Comme la politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle qu'elle vient remplacer, la nouvelle Stratégie vise la réduction des écarts de rendement en identifiant puis en éliminant les obstacles et dynamiques de pouvoir ayant le potentiel de limiter les possibilités

équitable pour tous les élèves. Elle reconnaît également que des obstacles systémiques peuvent nuire à l'équité à l'égard des pratiques de recrutement, de promotion et de succession du personnel (MEO, 2009c, p. 11).

Elle se distingue toutefois de sa prédécesseur en reconnaissant tous les motifs illicites de discrimination abordés dans le *Code des droits de la personne de l'Ontario*, et non plus seulement ceux fondés sur la race ou l'origine ethnique ou culturelle. De même, elle considère divers enjeux de société tels que le harcèlement sexuel, la violence fondée sur le sexe et le statut socio-économique. En outre, la Stratégie reconnaît que différents facteurs peuvent se recouper et générer des obstacles supplémentaires pour les élèves, par exemple ceux de la race, du genre, de l'orientation sexuelle, des capacités physiques ou intellectuelles, de la religion et de la classe sociale (MEO, 2009d, pp. 6 et 12). Selon les employés du MEO et du conseil scolaire que nous avons rencontrés, ce dernier point se veut crucial en regard à la reconnaissance des besoins divers et complexes des élèves réfugiés et de leur famille puisque, de par leurs expériences et caractéristiques, ceux-ci s'avèrent potentiellement être fort vulnérables et sujets à la marginalisation. En effet, ils combinent souvent plusieurs facteurs de discrimination à la fois, tels que le fait d'appartenir à une minorité culturelle, linguistique et/ou religieuse, et de provenir d'un milieu socio-économique moins nanti.

Enfin, la Stratégie reconnaît et intègre dans son sillage la myriade de politiques et d'initiatives déjà mises en place par le MEO afin de favoriser l'équité, que ce soit celles s'adressant aux élèves ELL, francophones ou autochtones ou bien celles d'enfance en difficulté, celles misant sur l'engagement des parents, la sécurité dans les écoles et le développement du caractère, ou bien encore celles portant sur le leadership ou l'insertion professionnelle des nouveaux enseignants (MEO, 2009c, pp. 25-26). De plus, elle entraînera la révision des approches pédagogiques et d'évaluation du rendement (MEO, 2009b, 2010c). En outre, les programmes-cadres révisés contiennent tous une section traitant de l'éducation antidiscriminatoire et encourageant les enseignants à reconnaître la diversité des origines de leurs élèves, de leurs expériences ainsi que de leurs intérêts, et à intégrer dans les activités d'apprentissage un éventail diversifié de points de vue et de perspectives. Le MEO s'y dit également affairé à la conception de nouveaux cours abordant les études de genres et les rapports sociaux entre les sexes, l'équité et les différentes cultures du monde (MEO, 2009c, p. 25). De même, le ministère s'engage à mettre en œuvre le Plan stratégique de la fonction publique de l'Ontario en matière de diversité, et à collaborer avec les facultés d'éducation et l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (OEEO) afin d'assurer la diversité et l'équité des

milieux de travail et d'améliorer l'accès à la profession pour les membres des groupes sous-représentés (MEO, 2009c, pp. 18 et 20). Dans la même veine, il s'engage aussi à collaborer avec les partenaires en vue d'assurer la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne en matière de leadership*, laquelle vise à attirer et former des gestionnaires et des leaders pédagogiques qui représentent la diversité qui caractérise l'Ontario (MEO, 2009c, p. 19).

En somme, la reconnaissance de la diversité comme constituant une richesse, celle de barrières systémiques constituant de possibles sources d'exclusion, de même que celle des principes d'équité et d'éducation inclusive comme moyen de les contrer étaient présentes depuis plusieurs années au sein des politiques et initiatives du MEO. La Stratégie lancée en 2009, sans apporter nombre d'éléments complètement nouveaux au tableau, est plutôt conçue comme la politique de référence. Comme précisé par un répondant du MEO, elle vient ainsi chapeauter et intégrer dans un tout cohérent les diverses politiques et initiatives qui existaient alors de façon disparate, et cela afin de favoriser l'intégration des principes d'équité et d'éducation inclusive dans tous les aspects du système, dans le but d'appuyer le rendement des élèves et la réduction des écarts. De plus, puisque seulement 43 des 72 conseils scolaires de l'Ontario se disaient, en 2009, dotés d'une politique quelconque en matière d'équité - lesquelles variaient beaucoup au niveau du format - on jugeait nécessaire d'opter pour une approche harmonisée pour l'ensemble du système (MEO, 2009c, p. 9). Avec la note politique de juin 2009, les conseils scolaires étaient désormais tenus d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive ou de réviser celles qu'ils avaient déjà mises en place, et cela en conformité avec la nouvelle Stratégie (MEO, 2009f).

5.2.3-La mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* par les conseils scolaires

Afin d'appuyer les conseils scolaires dans le processus d'élaboration et de mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive, le MEO a rédigé un guide détaillé de lignes directrices, lequel explique les huit domaines d'intervention visés par la Stratégie, fournit des exemples de libellés de politiques et précise l'échéancier à respecter (MEO, 2009d). Les conseils scolaires sont ainsi tenus d'adopter des politiques conformes au *Code des droits de la personne de l'Ontario* et aux politiques déjà existantes, entre autres celle à l'égard des élèves ELL (MEO, 2009d, pp. 8-9), et cela dans les huit domaines d'intervention suivants: (1) les politiques, programmes, lignes directrices et pratiques des conseils scolaires; (2) le leadership; (3) les

relations communautaires dans le milieu scolaire; (4) le curriculum et les pratiques d'évaluation; (5) les adaptations pour les diverses religions; (6) le climat scolaire et la prévention de la discrimination et du harcèlement; (7) l'apprentissage professionnel; et (8) la responsabilité et la transparence (MEO, 2009d, pp. 14-15).

Dans le cadre de l'élaboration ou de la révision des politiques, les conseils scolaires disposent de la latitude nécessaire afin de pouvoir répondre aux besoins locaux et de tenir compte de la disponibilité des ressources. De plus, dans le but de s'assurer que les initiatives entreprises reflètent adéquatement la diversité de la communauté scolaire qu'ils desservent, les conseils scolaires se doivent de mener de vastes consultations impliquant l'ensemble des intervenants, incluant les élèves, les parents, le personnel, les divers comités consultatifs et les partenaires communautaires (MEO, 2009d, p. 13). Le MEO reconnaît toutefois qu'il faudra du temps pour apporter des améliorations dans autant de domaines et au sein de tous les conseils scolaires, et que ces derniers se situent à différents stades au niveau des politiques d'équité et d'éducation inclusive. Il a donc conçu un échéancier de mise en œuvre progressive qui s'échelonne sur une période initiale de quatre ans, soit entre 2008-2009 et 2011-2012 (MEO, 2009d, p. 12). Afin d'assurer le suivi de la mise en œuvre et de favoriser la responsabilisation et la transparence, les conseils scolaires sont également tenus de rapporter leurs activités en la matière sur une base annuelle (MEO, 2009d, p. 48).

Par ailleurs, le MEO reconnaît que la mise en œuvre de la Stratégie représente un travail exigeant et qui doit être réalisé en collaboration. Ainsi, comme nous l'a expliqué l'un des agents du MEO rencontrés, en plus d'avoir créé la Direction de l'éducation inclusive, le MEO a mis sur pied sept réseaux régionaux de conseils scolaires afin de permettre aux représentants de ces derniers d'avoir accès à l'expertise de représentants du ministère, et de pouvoir échanger sur les défis à relever et les bonnes pratiques facilitant la mise en œuvre. Les représentants du MEO siégeant au sein de ces réseaux ont également pour mandat de faire rapport au ministère de façon régulière de ce qui se passe sur le terrain concernant le développement et la mise en œuvre de la Stratégie. Les employés du conseil scolaire ayant participé aux entrevues ont souligné qu'ils appréciaient cette initiative du MEO qui profite à tous, puisqu'il est simplement impossible selon eux d'envisager que les conseils scolaires puissent effectuer le travail en vases clos.

C'est par l'entremise de ces conseils régionaux que le MEO dispense des ressources financières dédiées à la mise en œuvre de la Stratégie, soit une somme annuelle de 125 000\$, laquelle devrait servir principalement à l'embauche de personnel pour la rédaction des documents de politiques, à assister à des colloques de formation destinés aux équipes de porteurs

de dossiers des conseils scolaires, ainsi qu'à organiser des séances de formation destinées au personnel cadre. De ce fait, comme l'ont précisé des répondants du MEO et du CSAPO, le ministère n'accorde aucune somme directement aux conseils scolaires destinée à les soutenir dans le processus de mise en œuvre. Le montant annuel versé aux réseaux régionaux n'est pas non plus envisagé comme un financement permanent, puisque ceux-ci ont été mis sur pied pour appuyer les conseils scolaires dans la mise en œuvre initiale de la Stratégie. Mais aux dires d'un agent du MEO que nous avons interviewé, le ministère serait actuellement à considérer inclure une composante dans la formule de financement afin de tenir compte de l'intégration des principes de diversité et d'équité.

Enfin, il importe de souligner que, comme le précisait un des agents du MEO interviewés, le ministère est entièrement conscient qu'il s'agit d'une entreprise de longue haleine, puisque c'est une véritable dynamique de société que l'on souhaite instaurer. L'école est de ce fait ici perçue comme un moteur de changement dans la société, mais on reconnaît qu'elle est également partie intégrante de cette société et fait ainsi face aux mêmes enjeux. Entre autres, aux dires de ce même répondant, la résistance au changement et la crainte de perdre des acquis. De ce fait, la sensibilisation auprès de tout le personnel œuvrant au sein des conseils scolaires sera une composante cruciale de la mise en œuvre. Comme nous l'expliquait ce même agent du ministère, on comprend que l'ouverture à la diversité fait appel non seulement aux valeurs et idées prônées, mais surtout aux façons d'être, d'entrer en relation et d'interagir avec les autres. Il a de plus précisé qu'on conçoit donc que c'est un changement qui doit s'opérer non seulement au niveau du discours, mais également, et même surtout, au niveau des attitudes et façons de faire. Or, ces dernières ont été façonnées au fil du temps et sont donc parfois bien ancrées dans la culture organisationnelle du système et même au sein de la culture ambiante qui règne dans la communauté.

«Pour plusieurs personnes c'est un changement de paradigme, donc il y a toute une adaptation... Donc je pense qu'au niveau de la sensibilisation, c'est l'ouverture à la diversité dans un premier temps. Puis dans un deuxième temps, bien c'est qu'il y a justement des façons d'agir, il y a des façons de dire, des façons d'entrer en relation avec ces gens-là, et puis il faut pas, disons, assumer que les gens les ont. Donc il faut les enseigner...Ça c'est la formation. Mais encore là, ça peut prendre du temps parce que souvent, c'est des façons d'être qui sont ancrées. » (MEO-01-2011-1)

De plus, le MEO conçoit que la modification des pratiques pédagogiques et de la culture d'apprentissage nécessite un leadership déterminé, en particulier de la part des administrateurs des conseils scolaires et des directions d'école (MEO, 2009d, p.18).

Selon ce même agent du MEO cité plus haut, on reconnaît donc d'emblée que les conseils scolaires auront peut-être leurs politiques en place en septembre 2011, mais qu'ils ne seront certainement pas tous au même stade en ce qui concerne la mise en œuvre concrète, c'est-à-dire au niveau des modifications des pratiques et attitudes. On est d'avis que la formation professionnelle sera un élément crucial, sinon la clef de la réussite de la mise en œuvre de la Stratégie. Car en effet, la formation sera essentielle afin d'habiliter les joueurs centraux de la réforme, soit les administrateurs des conseils scolaires, les directeurs d'école ainsi que les enseignants. Le ministère s'est ainsi engagé à collaborer avec les facultés d'éducation et l'OEEO afin que les principes d'équité et d'éducation inclusive soient intégrés aux programmes de formation des maîtres et de perfectionnement professionnel des enseignants (MEO, 2009c, p. 20). De même, comme il nous fut expliqué par les répondants du MEO, le ministère assure une formation initiale aux leaders pédagogiques des conseils scolaires, ces derniers ayant ensuite pour responsabilité d'assurer une formation adéquate aux membres de leur système, et adaptée aux besoins locaux.

À cet égard, l'un des agents du MEO interviewés nous a précisé que le ministère encourage fortement la mise en place d'un système de formation qui permette d'assurer l'accompagnement et le suivi des enseignants en salle de classe. On admet en effet que le modèle classique qui consistait souvent à réunir un grand nombre d'individus lors d'un événement unique de type conférence n'avait en fait qu'un impact minimal en terme d'intégration réelle en salle de classe des notions qui y étaient présentées.

« La formation doit avoir un suivi, puis ça, c'est de l'accompagnement. Alors c'est une chose de passer une journée à, disons à se faire dire comment évaluer les élèves ou bien comment enseigner, comment planifier à rebours, mais il faut aussi avoir quelqu'un qui vient en salle de classe pour nous observer et nous aider à mettre en œuvre. Puis ça les conseils scolaires l'ont réalisé. Mais c'est un modèle qui est plus coûteux puis qui demande plus de temps parce que là, il faut que tu fasses du un à un. C'est pas juste mettre cinquante personnes dans une salle puis t'attendre à ce que, quand les cinquante vont sortir à la fin de leur journée ou à la fin des deux jours, qu'ils sont tous porteurs du même message. » (MEO-01-2011-1)

Le MEO admet ainsi que les enseignants devront bénéficier d'un appui soutenu afin d'être en mesure de mettre en œuvre les nombreuses modifications qu'exige la concrétisation de la Stratégie. Car, comme le soulevait ce même agent du ministère cité plus haut, à quoi bon élaborer les meilleures politiques au monde « si les enseignants ne sont pas habilités pour livrer la marchandise » (MEO-01-2011-1).

En somme, les politiques de 2007 et 2009 adoptées par le MEO semblent avoir le potentiel d'être bénéfiques à l'égard de la prestation de programmes et services éducatifs aux

adolescents réfugiés ayant connu un bris de scolarisation. En effet, alors que la première a eu comme bienfait d’officialiser l’obligation pour les conseils scolaires de tenir compte des besoins des élèves ELL et de fournir un soutien additionnel à l’élève dont l’évaluation initiale a démontré qu’il avait connu un bris de sa scolarisation, la seconde, pour sa part, vise la réduction des écarts de rendement en identifiant puis en éliminant les obstacles et dynamiques de pouvoir ayant le potentiel de limiter les possibilités équitables pour tous les élèves. Dans le Chapitre 6, nous nous penchons sur la mise en œuvre de ces deux politiques au sein du conseil scolaire objet de notre étude.

CHAPITRE 6

LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION DES ÉLÈVES *ENGLISH LANGUAGE LEARNERS* ET D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE AU SEIN DU CONSEIL SCOLAIRE ANGLOPHONE PUBLIC DE L'ONTARIO

Le sixième chapitre de notre thèse porte sur la mise en œuvre des politiques qui, selon nous, peuvent influencer le modèle de prestation de programmes et services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO. Dans un premier temps, nous y traitons du développement et de l'évolution des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO, puis de la mise en œuvre de la politique adoptée en 2007 par le MEO à l'égard des élèves ELL. Nous y décrivons également le modèle de prestation des programmes et services éducatifs actuellement en vigueur au sein du conseil scolaire. En second lieu, nous abordons le développement de même que la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO.

6.1-Les programmes et services s'adressant aux élèves *English language learners* au sein du CSAPO

6.1.1-Le développement et l'évolution des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO avant la mise en œuvre de la politique s'adressant aux élèves *English language learners* de 2007

Comme il nous fut expliqué par les répondants du CSAPO et de l'OLAENA, le CSAPO connu, au cours des années 1980, une augmentation marquée d'élèves nouveaux arrivants parmi sa clientèle étudiante, dont une vague d'élèves réfugiés de Somalie. Afin de répondre aux besoins changeant de sa communauté scolaire, le CSAPO mit en place, en 1989, le centre d'accueil des familles (CAF). Le CAF avait pour mandat d'effectuer l'évaluation initiale et continue des besoins des élèves ELL en anglais ainsi que l'évaluation initiale en mathématiques, de formuler des recommandations concernant leur placement, ainsi que de fournir des ressources didactiques aux enseignants d'ESL et d'ELD (QAD-ESL-2000).

Quelques temps plus tard, en 1991, jugeant qu'il s'agissait d'un besoin au sein du conseil scolaire, le CSAPO décida de s'associer avec un organisme local de soutien aux nouveaux arrivants afin de mettre sur pied un programme d'agents de liaison culturelle. Ces agents de liaison se voient attribuer pour rôle de favoriser la communication entre le milieu scolaire et les familles en offrant des services d'interprétation et de traduction, de même que d'assurer un

service de soutien à l'établissement des familles immigrantes et réfugiées lors de leur venue au CAF.

En ce qui a trait à la prestation des programmes aux élèves ELL du niveau secondaire ayant connu une scolarisation limitée, les répondants du CSAPO et de l'OLAENA nous ont relaté que la décennie 1990 se caractérisait par un manque de ressources appropriées, lequel se répercutait inévitablement sur la nature et la qualité des services éducatifs offerts. Ainsi, environ le tiers des écoles secondaires du conseil scolaire offraient un programme d'ELD, mais puisqu'il n'y avait alors pas de curriculum standardisé à l'échelle provinciale, les enseignants étaient eux-mêmes responsables d'élaborer le contenu de leurs cours, lesquels n'étaient généralement pas crédités. En outre, il arrivait souvent que les élèves passent plus d'une année dans la même classe et se voient simplement recommencer le même programme, ou bien qu'ils soient intégrés dans un programme d'ESL ou le programme régulier sans qu'ils n'aient pu développer les compétences nécessaires pour y réussir. Il arrivait ainsi fréquemment que ces élèves quittent l'école sans avoir obtenu aucune qualification officielle. Cette situation ne manqua point de susciter de vives réactions au sein de la communauté desservie par le conseil scolaire (QAD-ESL-2000).

Suite à la parution, en 1999, du programme-cadre d'ESL-ELD de la 9^e à la 12^e année, un groupe d'étude fut mis sur pied en 2000 par la Division de la qualité du conseil scolaire, cela en vue d'évaluer les programmes et services en place dans ce domaine. S'ensuivit la parution d'un rapport exhaustif et détaillé sur l'état des lieux des programmes s'adressant aux élèves ELL avec plus d'une trentaine de recommandations touchant tous les aspects de la prestation des programmes et services: les modèles de prestation, le recrutement du personnel, la formation professionnelle, le budget alloué, etc. (QAD-ESL-2000). Il importe par contre de noter qu'on y traitait surtout des besoins des élèves des programmes d'ESL et très peu de ceux ayant connu une scolarisation limitée.

La fin de la décennie 1990 et le début du nouveau millénaire se démarquèrent en tant que période de coupures budgétaires réalisées par le gouvernement provincial, lesquelles affectèrent grandement le secteur des programmes d'anglais pour les nouveaux arrivants au sein du CSAPO. Ainsi, très peu des recommandations formulées à l'époque par le groupe de travail purent effectivement être mises en place. On assista plutôt à des coupures dans les postes d'enseignants, ainsi que dans les services d'évaluation continue et du programme de liaison culturelle (CEE/EC-ESL-2005; QAD-ESL-2000). De plus, au cours de la même période, on procéda à la fusion des deux conseils scolaires publics anglophones de la ville. Suite à la fusion, les directeurs des écoles

secondaires où l'on offrait des programmes d'ELD se prononcèrent en faveur de la mise en place d'un modèle de prestation de programmes ayant un nombre réduit de sites, cela se justifiant entre autres par la baisse du nombre d'enseignants disponibles, conséquence découlant des coupures budgétaires (CEE/EC-ESL-2005). Un employé du conseil scolaire nous confirma que, quelque temps plus tard, le CSAPO adopta un modèle de programme d'ELD impliquant uniquement deux écoles secondaires, soit l'une à l'est de la ville et l'autre à l'ouest - modèle qui est d'ailleurs toujours en vigueur, en 2011.

Pour ce qui est des programmes en place, soulignons que les contenus des cours d'ELD étaient désormais élaborés en conformité avec le programme-cadre d'ESL-ELD lancé par le MEO en 1999 et qu'ils donnaient maintenant droit à des crédits. Par contre, aux dires d'un répondant du CSAPO, le développement et la codification de cours crédités d'autres matières pour les élèves du niveau secondaire ayant connu un bris de scolarisation s'avérait être un défi considérable pour le conseil scolaire. Puisqu'il n'existait pas de curriculum de cours crédités élaborés par le MEO pour répondre aux besoins particuliers de ces d'élèves, on se basait sur les contenus des programmes et cours d'éducation spécialisée, bien que, selon ce même participant, ceux-ci ne répondaient pas de façon adéquate aux besoins des élèves ELL adolescents ayant eu une scolarisation limitée. Par conséquent, bien que ces élèves aient eu dès lors accès à certains cours d'ELD donnant droit à des crédits, le conseil scolaire n'était toujours pas en mesure de leur offrir une variété de cours leur permettant d'accumuler des crédits. Aussi, d'après des répondants du conseil scolaire et de l'OLAENA, les possibilités de passer du programme d'ELD vers les programmes d'ESL et du régulier demeuraient limitées, et, en l'absence de procédures de suivi adéquates, les élèves finissaient souvent par passer à travers les mailles du filet et décrocher sans obtenir de qualification.

Par la suite, en 2005, inquiet de la situation qui prévalait en regard aux services éducatifs s'adressant aux élèves ELL, le comité consultatif sur l'équité ethnoculturelle du CSAPO, en collaboration avec un groupe de citoyens militant en faveur de l'éducation publique, présenta au conseil scolaire un rapport dans lequel il dressait l'état des lieux et formulait des recommandations, notamment à l'égard des programmes en place pour les élèves du secondaire ayant connu un bris de scolarisation (CEE/EC-ESL-2005). L'année suivante, le conseil scolaire procédait à une évaluation interne de ses modèles de programmes et services d'ESL et d'ELD. L'évaluation interne réalisée était alors qualifiée d'étape préliminaire d'un processus plus vaste devant évaluer en profondeur les besoins des élèves ELL dans le système scolaire et la façon d'y répondre. Toutefois, les recommandations qui y étaient formulées ne furent pas mises en œuvre,

d'abord pour des raisons budgétaires, mais aussi parce que le MEO ayant entretemps annoncé le lancement prochain de la politique devant être adoptée en 2007, on préférait attendre afin de procéder à une évaluation des besoins basée sur les exigences de la nouvelle politique (REP-EC-2006).

6.1.2-La mise en œuvre de la politique s'adressant aux élèves *English language learners* de 2007 au sein du CSAPO

Suite à la parution de la politique du MEO s'adressant aux élèves ELL en 2007 et du programme-cadre révisé d'ESL-ELD devant entrer en vigueur en septembre 2008, le CSAPO procéda à l'évaluation de ses modèles de prestation de programmes et de services dans ce domaine. Il publia, en février 2008, un rapport dans lequel on identifiait quatre domaines clés prioritaires, et devant faire l'objet de mesures en vue de se conformer aux exigences de la nouvelle politique: (1) l'identification des élèves ELL et l'évaluation de leurs besoins linguistiques; (2) la collecte d'informations et le suivi des élèves ELL; (3) le support disponible pour les élèves ELL ayant des besoins en éducation spécialisée; (4) le modèle de programme et le soutien pédagogique disponible pour les élèves ayant connu une scolarisation limitée et se qualifiant pour le programme d'ELD au secondaire (REP-EC-02-2008).

Le premier domaine d'intervention concernait donc l'identification des élèves ELL et l'évaluation de leurs besoins linguistiques. C'est que, d'une part, les élèves ELL du niveau secondaire n'étaient alors identifiés par les écoles que par leur classement au sein des catégories « ESL » et « ELD », mais non par celui de leur niveau de compétences en anglais. D'autre part, les élèves ELL de l'élémentaire étaient identifiés et classés selon leur niveau de compétences linguistiques, mais il n'y avait pas de mise à jour systématique de ces données (REP-EC-02-2008). La mesure corrective proposée était alors l'adoption de l'outil d'évaluation STEP, lorsque le projet pilote serait terminé et que la version finale serait disponible (PM-ELD-2010). Entretemps, comme nous l'ont expliqué des répondants du CSAPO, le conseil scolaire disposait de la version pilote de STEP et on avait également effectué des démarches en vue de fournir au personnel des outils devant l'aider à évaluer les niveaux de compétences des élèves ELL. On se procura ainsi des ressources élaborées par des compagnies spécialisées en développement de matériel pédagogique, telles que le « *PM Benchmarks* » et le « *Grass Roots Press* ».

Toutefois, lorsque parut, en janvier 2011, la version finale et révisée de STEP, cette dernière ne faisait pas l'unanimité au sein du personnel du CSAPO. Cela car, comme nous l'ont

expliqué des employés du conseil scolaire, les niveaux de compétences élaborés pour la lecture ne correspondent pas à des années scolaires, ce qui rend difficile l'évaluation de la portée du rattrapage souhaité.

« And I started to ask myself: ok, it says that this is reading that's appropriate to ELD stage 4, based on someone's definition. But what's the reading level? What's the grade level equivalent?... You know, we're gonna say it's ELD STEP level 2, you still don't know what grade level it's at... So to me STEP is gonna have very limited value. I don't see how we can do STEP superposed on top of secondary. I don't know who would possibly do it. » (CSAPO-03-2011-2)

« So I think there's a lot of trouble with STEP right now. But anyway, that's the other big Ministry initiative in terms of supporting the English language learners. I mean the idea is for us to have a common language across the province about stages of English proficiency. It doesn't seem that this is going to give us that for 2 reasons. The tool has not impressed a lot of people: it doesn't look better than what we are using. And it's not going to be mandatory that the boards use it, so some will be using it, some won't. We won't have a common language anyway. » (CSAPO-02-2011-1)

D'autre part, il y a disparité entre les niveaux de compétences présentés dans l'outil et les programmes-cadres d'ESL-ELD. En effet, l'échelle de STEP couvre six niveaux de compétences, alors que le programme-cadre de l'élémentaire comprend quatre niveaux et celui du secondaire cinq (MEO, 2007e, 2008d; PM-ELD-2011). Au moment de rédiger ces lignes, qui coïncide avec la fin de l'année scolaire 2010-2011, des discussions étaient toujours en cours au sein du CSAPO afin de considérer la mise en œuvre de la nouvelle version de STEP (PM-ELD-2011), laquelle n'est cependant pas obligatoire, tel que spécifié par l'un de nos répondants.

Le second domaine devant faire l'objet de révision en vue de se conformer à la politique de 2007 était celui de la collecte de données sur les élèves ELL ainsi que le suivi devant en principe être effectué tout au long de leur cheminement scolaire, lequel s'ajoutait à la problématique de classification des élèves évoquée précédemment. C'est qu'il existait alors au sein du conseil scolaire deux systèmes de base de données distincts, l'un pour le CAF et l'autre pour les écoles (REP-EC-02-2008). Des employés du CSAPO nous ont rapporté que, puisque ces deux systèmes n'étaient pas raccordés l'un à l'autre, il y avait un manque persistant au niveau de la mise à jour des données, ainsi que de la justesse et de l'uniformité de ces dernières d'un système à l'autre. En outre, il n'y avait pas de méthode harmonisée de documentation des accommodations et modifications des programmes faites par les enseignants des classes régulières à l'endroit des élèves ELL.

On investit donc dans la mise à jour du système de base de données, afin de permettre un suivi efficace des élèves ELL, c'est-à-dire de permettre la saisie de données sur les niveaux de compétences en anglais en communication orale, écrite, ainsi qu'en lecture, et cela tout au long du cheminement scolaire de l'élève. La nouvelle interface devait également permettre le transfert

des informations amassées par le CAF aux écoles concernées (PM-ELD-2010). Cette mise à jour du système de base de données aurait coûté tout près de 100 000\$, laquelle somme fut en majorité absorbée par une subvention du MEO sous l'initiative de la Gestion de l'information pour l'amélioration du rendement des élèves. Les frais annuels d'entretien additionnels étaient estimés entre 4 000\$ et 8 000\$ (REP-EC-2008-1).

Le système de suivi révisé entra en fonction en juillet 2009, et l'on focalisa tout d'abord sur le suivi des élèves de l'élémentaire, en planifiant d'étendre ensuite l'initiative aux écoles secondaires au cours de l'année 2010-2011 (PM-ELD-2010). Toutefois, l'imbroglio causé autour de l'adoption de la version finale de STEP ayant retardé l'implantation du système de suivi dans les écoles secondaires (PM-ELD-2011), le conseil scolaire n'a toujours pas accès à des données sur le cheminement scolaire des élèves ELL du niveau secondaire. De plus, un employé du CSAPO a soulevé en entrevue que, puisqu'il n'existe pas non plus de procédure uniforme en matière de suivi des modifications apportées aux programmes pour les élèves ELL, il s'avère fort difficile de s'assurer que, d'une année à l'autre, les modifications effectuées soutiennent adéquatement l'élève ELL dans son apprentissage. En outre, nous croyons qu'il est plausible d'envisager que l'adoption de la version finale de STEP exigerait sans doute un second réaménagement du système de base de données, cela afin d'harmoniser les niveaux de compétences du système à ceux de l'outil.

Le troisième domaine identifié devant être revu en regard aux exigences de la politique de 2007 concernait le support disponible pour les élèves ELL ayant des besoins en éducation spécialisée. On avait besoin de développer un protocole clair et harmonisé concernant l'orientation des élèves ayant ces besoins éducatifs spéciaux (REP-EC-02-2008). Un employé rencontré nous expliqua que le conseil scolaire avait effectivement élaboré un protocole, lequel expose le soutien à apporter au niveau de la salle de classe, de l'école ainsi qu'au niveau central. Selon ce même répondant, le protocole tient compte d'aspects clés de l'acquisition d'une langue seconde, tel que présenté dans un document produit par l'*ESL/ELD Resource Group of Ontario* afin d'assister les conseils scolaires dans ce domaine (ESL/ELD Resource Group of Ontario, 2008). Ce protocole devait être intégré dans un document de ressources décrivant plus largement tous les protocoles à suivre au sein du CSAPO en matière de programmes et services s'adressant aux élèves ELL, lequel devait être lancé au cours de l'année 2010. Toutefois, tout comme l'initiative décrite précédemment, l'adoption du document de ressources connut un délai à cause des discussions autour de l'adoption de la version finale de STEP (PM-ELD-2011).

Le quatrième domaine sur lequel devait se pencher le CSAPO dans le cadre de la mise en œuvre de la nouvelle politique s'adressant aux élèves ELL concernait directement les élèves réfugiés du niveau secondaire ayant connu un bris de leur scolarisation. On devait en effet procéder à une revitalisation du modèle de programme et du support pédagogique disponible pour les élèves se qualifiant pour le programme d'ELD au secondaire. On devait ainsi s'assurer de leur fournir davantage de soutien intensif afin de favoriser un apprentissage accéléré ainsi que l'acquisition des compétences requises en littéracie et numéracie. Et puisqu'à cette époque il n'y avait que très peu de cours qui permettaient aux élèves du programme d'ELD d'obtenir des crédits, remédier à la situation en augmentant l'offre de cours donnant droit à des crédits devint une priorité (REP-EC-02-2008).

On procéda de ce fait à une révision des programmes offerts dans les deux sites, en s'inspirant d'un modèle de prestation déjà en place dans un autre conseil scolaire ontarien, et on les dota de nouveau matériel didactique et informatique. De plus, l'accessibilité au transport en commun ayant été identifiée par le conseil scolaire comme l'une des principales barrières à l'équité pour les élèves réfugiés, le CSAPO décida d'assumer les frais de transport par autobus aux élèves qui ne demeurent pas à distance de marche de l'un des deux établissements, bien que cela représente des coûts additionnels annuels estimés à environ 50 000\$ (PM-ELD-2009). On instaura également un programme pilote d'ELD dédié aux élèves de 7^e et 8^e années afin de favoriser leur transition au secondaire (PM-ELD-2009). Le tout entra en vigueur pour l'année scolaire 2009-2010 (PM-ELD-2010).

Enfin, il nous faut également mentionner les accomplissements notoires réalisés par le conseil scolaire en ce qui concerne le développement professionnel. Reconnaisant la nécessité de bien outiller le personnel enseignant afin qu'il puisse adéquatement répondre aux besoins des élèves ELL, le CSAPO mit en place un système de coaching pédagogique basé sur l'accompagnement et le suivi des enseignants en salle de classe, lequel se voulait en conformité avec le modèle préconisé par le MEO. On créa ainsi les postes d'instructeurs d'ESL-ELD pour l'élémentaire et le secondaire, lesquels ont pour mandat d'appuyer les administrations d'écoles dans l'élaboration de leur plan stratégique et de soutenir les enseignants à l'égard des pratiques pédagogiques appliquées avec la clientèle ELL (PM-ELD-2010).

Le système de coaching est basé sur une approche de rétroaction réflexive (Ferraro, 2000) et se veut interactif et cyclique, l'instructeur d'ESL-ELD travaillant étroitement avec les enseignants, lesquels sont conviés à participer à des séances d'observation en salle de classe couplées à des séances de rétroaction et de planification. Comme il nous fut précisé en entrevue

par des employés du CSAPO, l'instructeur travaille autant avec les enseignants d'ESL-ELD qu'avec les enseignants du régulier qui ont des élèves ELL dans leur classe, ces derniers ayant besoin de soutien concernant l'enseignement différencié ainsi que les accommodations et les modifications de programmes. On a ainsi utilisé une subvention reçue dans le cadre de l'*English Language Learner Policy and Program Implementation Project Grant* pour développer du matériel didactique à leur intention (PM-ELD-2011). On a de plus établi un réseau des enseignants d'ELD, cela en vue de permettre à ceux-ci de pouvoir échanger sur les défis auxquels ils sont confrontés dans l'enseignement aux élèves réfugiés, de même que sur les meilleures pratiques à adopter afin de soutenir adéquatement les élèves ayant connu une scolarisation limitée (PM-ELD-2011).

Il importe de souligner que cette collaboration entre les enseignants d'ELD de l'élémentaire et du secondaire s'avéra cruciale pour ces derniers. En effet, aux dires de répondants du CSAPO, le partage de l'expertise développée par les enseignants du palier élémentaire en matière d'alphabétisation, d'évaluation des compétences de base en anglais et de modifications des attentes des programmes-cadres de l'élémentaire fut des plus bénéfiques pour les enseignants du niveau secondaire qui faisaient face à des défis nouveaux pour eux, puisqu'ils devaient répondre aux besoins d'apprentissage d'adolescents sous-scolarisés.

« We're taking our lead from our elementary colleagues, right?...We are continuing this year to pair up with the elementary coaches and work with them [on] the reading instruction...We identified that as a goal for this year with our ELD teachers of both [ELD secondary] sites. In secondary you never learn how to teach reading because we assume that by the time you get your students in grade 9 they know how to read. But of course in ELD many of the students don't have literacy in their first language, so you're teaching basic literacy. So our teachers don't know how to do that. You know your kindergarten teachers to grade 3 teachers know how to teach reading. [We're] trying to equip our teachers to teach to the students who are in front of them because we don't have those strategies at all. So one of the challenges is really training our teachers to deliver what ELD students need. We're not trained to that. » (CSAPO-02-2011-1)

Aussi, selon un participant du conseil scolaire, l'instructeur d'ESL-ELD pour le niveau secondaire a également entrepris des démarches dans le but de faciliter l'accès aux personnes ressources de l'OLAENA, cela afin que les enseignants œuvrant auprès d'élèves réfugiés puissent trouver rapidement les réponses à leurs questions concernant les besoins particuliers de ces élèves. Soulignons de même que le conseil scolaire a jugé bon de permettre à certains enseignants d'ELD de participer à une conférence internationale des enseignants d'anglais langue seconde se tenant aux États-Unis, leur donnant ainsi l'occasion de parfaire leur savoir en matière d'éducation aux élèves ELL (PM-ELD-2011).

Nous terminerons la présente section sur la mise en œuvre de la politique s’adressant aux élèves ELL de 2007 au sein du CSAPO en abordant quelques considérations touchant le financement exigé par l’entreprise. Nous jugeons en effet important de souligner que les investissements requis, et particulièrement la revitalisation des programmes d’ELD et du système de développement professionnel, ont entraîné un accroissement considérable du budget alloué aux programmes d’ESL-ELD. Le CSAPO a pu ainsi assumer les coûts encourus parce qu’il bénéficia d’un financement accordé par une corporation à but non lucratif qui lui est affiliée - celle-ci gère un fonds composé entre autres des frais de scolarité payés par les étudiants étrangers fréquentant le conseil scolaire (PM-ELD-2009; PM-ELD-2010; PM-ELD-2011). Du point de vue d’employés que nous avons rencontrés en entrevue, l’appui entier de certains surintendants à la mise en œuvre de la politique de 2007 et les fonds alloués par la corporation à but non lucratif ont grandement contribué à la réalisation des améliorations envisagées au départ dans le rapport d’évaluation de février 2008, dont la revitalisation du programme d’ELD au secondaire pour les élèves ayant connu un bris de leur scolarisation.

6.1.3-La prestation des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille au sein du CSAPO

Il va de soi que le nombre d’élèves réfugiés accueillis par le CSAPO de même que leur provenance se veulent grandement influencés à la fois par les événements survenant à l’échelle internationale et les initiatives du gouvernement fédéral en matière d’accueil des réfugiés. La proportion d’élèves réfugiés qu’il reçoit par rapport à celle des autres nouveaux arrivants a cependant augmenté depuis les cinq dernières années et atteint un peu plus de 10% des élèves évalués par le CAF (PM-ELD-2010; PM-ELD-2011). En 2009, les pays d’origine de ces derniers étaient principalement l’Afghanistan, la Somalie et le Myanmar (PM-ELD-2009).

En ce qui a trait à la prestation des programmes et services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille, ils se subdivisent en trois volets principaux: (1) les programmes d’ELD offerts dans les deux écoles secondaires et les services connexes offerts aux élèves ELL et à leur famille en matière de langues; (2) les services offerts par le centre d’accueil des familles; et (3) les services offerts par l’organisme local d’aide à l’établissement des nouveaux arrivants.

Précisons tout d’abord que les programmes d’ELD revitalisés mis en place dans les deux écoles secondaires en 2009 visent à favoriser un soutien intensif et un environnement qui

répondent aux divers besoins des élèves, tant académiques et sociaux qu'émotionnels. Comme nous l'a souligné un employé interviewé, on désire ainsi non seulement prodiguer un enseignement adapté au niveau pédagogique, mais également assurer la stabilité dont ils ont besoin et favoriser le développement d'un sentiment de sécurité chez les élèves. Aussi, on souhaite assurer leur intégration sociale graduelle au sein de la population étudiante de l'école (PM-ELD-2009). Ainsi, ces derniers sont regroupés ensemble dans la même classe pour la majeure partie de la journée, en compagnie d'un ou deux enseignants seulement, lesquels sont mandatés comme enseignants responsables du groupe d'ELD. Puis ils sont intégrés dans un groupe régulier pour une ou deux périodes par jour, ce qui leur permet d'acquérir des crédits en plus de s'avérer bénéfique quant à leur intégration sociale au sein de l'école (PM-ELD-2009). Les classes d'ELD mises sur pied en 2009 sont aménagées avec les ressources informatiques et didactiques permettant l'apprentissage du curriculum de l'élémentaire en mathématiques, en sciences et en études sociales, et de façon à favoriser le travail collaboratif en petits groupes (PM-ELD-2009). Comme il nous fût expliqué par un employé lors d'une entrevue, les écoles peuvent mettre en place leurs propres programmes de soutien aux élèves, tels que le tutorat par les pairs ou par des bénévoles et l'aide aux devoirs. De même, comme spécifié plus haut, le conseil scolaire ayant identifié les coûts associés au transport comme une barrière majeure à l'équité pour ces élèves, on décida de couvrir les frais de transport, au besoin (PM-ELD-2009).

Alors qu'il était d'abord envisagé que les deux sites offriraient des modèles de programmes semblables et donc des opportunités académiques similaires, les deux directeurs d'école concernés ont toutefois opté pour des modèles différents (PM-ELD-2009). Ainsi, à l'une des écoles, les élèves sont regroupés avec leur enseignant d'ELD trois périodes sur quatre, alors qu'à l'autre école, ils le sont deux périodes sur quatre. Aux dires d'un des employés du CSAPO interviewés, cela démontre que la latitude qui leur est laissée peut entraîner une prise de décisions davantage basée sur des besoins opérationnels que sur les besoins d'apprentissage des élèves ELL.

Les programmes offerts aux adolescents ayant connu un bris de leur scolarisation se composent d'un mélange de cours crédités et de cours non-crédités. Ainsi, les cours de langue ELD et ceux de stratégies d'apprentissage sont généralement crédités, de même que certains cours développés localement. Les élèves ont également à leur horaire un cours optionnel régulier ne requérant pas un niveau élevé de compétences linguistiques - arts, éducation physique ou technologie. Mais avant de pouvoir commencer à obtenir des crédits du niveau secondaire obligatoires en mathématiques, en sciences et en études sociales, les élèves d'ELD doivent tout

d'abord suivre des cours d'appoint qui leur permettront d'acquérir les connaissances de base préalables. Ces cours couvrent en fait le contenu du curriculum de l'élémentaire. Les élèves qui complètent ces cours sont considérés préparés pour ensuite suivre des cours de 9^e année. Ces cours préparatoires sont offerts sous forme de cours ayant la cote K, c'est-à-dire qu'ils n'offrent aucun crédit reconnu pour l'obtention du diplôme d'études secondaires. Comme il fut abordé dans une section précédente de ce chapitre, le développement de cours offrant des crédits est depuis longtemps un enjeu au sein du conseil scolaire et de la communauté qu'il dessert (PM-ELD-2009).

Par ailleurs, selon les employés du CSAPO ayant participé aux entrevues, les programmes d'ELD du niveau secondaire doivent faire face à un certain nombre de défis. Le premier concerne l'intégration des élèves réfugiés dans les classes régulières des cours optionnels. C'est que les enseignants du régulier se sentent souvent dépourvus des connaissances et compétences requises pour bien répondre à leurs besoins.

« At [one of the two secondary ELD sites]... they went to we're gonna integrate the kids into physical education....And so then the teachers panic and they say I can't teach these kids. I can't have 16 ELD kids in the [course]. They can but it's a challenge... It's still an issue because the kids don't understand enough English. They don't have enough literacy because in phys ed (physical education) they still have to do a health component, so [the physical education teacher says] what I'm gonna do? I have 22 kids, some of them are ESL, some of them are ELD, and some of them are native English language speakers who also need support for their own developmen, right? So how I'm gonna take these kids who barely read and write in any language -never mind how they can understand the terminology of health. What I have to do to modify? It's still a struggle..» (CSAPO-03-2011-2)

Aussi, la charge de travail supplémentaire que peut représenter l'adaptation des stratégies pédagogiques et d'évaluation nécessaire à l'égard de ces quelques élèves génère parfois de la résistance chez certains membres du personnel. De plus, bien qu'il soit spécifié dans la politique ainsi que dans le curriculum d'ESL-ELD adoptés par le MEO en 2007 que tous les enseignants sont responsables de soutenir le succès académique des élèves ELL et que l'intégration réussie de ces derniers à la vie académique et sociale de l'école requière que tous les enseignants travaillent ensemble pour leur apporter le soutien nécessaire (MEO, 2007b, p. 31, 2007e, p. 27), il est encore trop souvent difficile d'obtenir la pleine collaboration du corps enseignant du régulier au niveau secondaire. En effet, toujours selon ces mêmes répondants, ceux-ci tendent à se percevoir davantage comme des enseignants d'une matière académique, à se focaliser sur l'enseignement de leur domaine de spécialisation, et donc à considérer que les enseignants d'ESL et d'ELD ont, en tant que spécialistes, la responsabilité d'assurer le succès des élèves

ELL. Ainsi, on nous a expliqué que même si le conseil scolaire offre des opportunités de développement professionnel pour les enseignants du régulier afin de parfaire leurs compétences à répondre aux besoins des élèves ELL, ce ne sont pas tous les enseignants du niveau secondaire qui se sentent concernés à ce sujet et y participent.

En second lieu, des participants ont souligné que, le conseil scolaire ayant opté pour un modèle comportant uniquement deux sites, les classes des programmes d'ELD sont souvent très populeuses, et les enseignants ne disposent pas du soutien d'assistants. La charge de travail qui leur incombe afin de répondre aux besoins spécifiques de tous les élèves est donc considérable.

Troisièmement, ces mêmes répondants du CSAPO ont mentionné que, bien qu'il existe une quantité notable de ressources didactiques pour l'enseignement de l'anglais langue seconde au niveau secondaire, il y en a très peu qui s'adressent spécifiquement aux adolescents ayant connu une scolarisation limitée.

Mentionnons, d'autre part, que le CSAPO encourage le maintien de la langue maternelle chez les élèves ELL en offrant, entre autres, des dizaines de cours de langues tant au niveau élémentaire que secondaire, par l'entremise du département de formation continue. De plus, il offre également des cours communautaires non-crédités d'ESL ainsi que d'habiletés de base en littéracie destinés aux adultes nouveaux arrivants, toujours par l'entremise du département de formation continue (ILP-BRO-2007; CE-BRO-2011).

Pour ce qui est du second volet de services, comme il fut mentionné précédemment, le CSAPO mit en place, et cela dès 1989, un centre d'accueil des familles. Celui-ci occupe désormais plusieurs fonctions au sein de ce qui se veut un service d'assistance à l'établissement en milieu scolaire. Ainsi, le CAF assume tout d'abord la responsabilité d'évaluer les besoins académiques des élèves nouveaux arrivants accueillis par le conseil scolaire. On dresse ainsi un bilan de son expérience scolaire antérieure et on évalue les compétences dans la langue maternelle et en anglais, tant au niveau de la compréhension que de la communication orale et écrite, de même que pour les compétences en mathématiques (CAF-BRO-2008).

En second lieu, depuis 1991, le CAF bénéficie de l'expertise d'agents de liaison multilingues, employés d'un organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants (voir le troisième volet de services, ci-dessous). Comme nous l'ont expliqué un employé du CSAPO et l'employé de l'OLAENA, ces agents sont issus des communautés d'immigrants et de réfugiés desservies par l'organisme et le conseil scolaire. Ils ont pour rôle de favoriser la communication entre le milieu scolaire et les familles, en offrant des services d'interprétation et de traduction. Aussi, ils assurent un service de soutien à l'établissement des familles immigrantes

et réfugiées en dressant le bilan de leurs besoins reliés à leur établissement dans leur communauté d'accueil, et en leur prodiguant des informations sur le système scolaire et les divers services disponibles localement touchant le logement, l'emploi, les services sociaux et de soins de santé, etc. Les répondants nous ont aussi précisé que ces agents de liaison seront par la suite disponibles pour répondre aux questions des familles et les aiguiller vers des services communautaires spécialisés, au besoin. En outre, un employé du CSAPO nous a précisé que le CAF se veut également un centre de ressources pour les enseignants, lequel offre une vaste gamme de matériels didactiques dédiés à l'enseignement aux élèves ELL. Enfin, reconnaissant les besoins particuliers des jeunes réfugiés adultes ayant connu une scolarisation limitée, le CAF offre un programme d'ELD aux élèves âgés de 18 à 21 ans, leur permettant ainsi de parfaire leurs compétences en littéracie et en numératie avant d'entrer sur le marché du travail ou de poursuivre à l'éducation aux adultes (CAF-BRO-2008).

Enfin, en ce qui concerne le troisième volet de services, le CSAPO a, comme il fut mentionné plus haut, établi il y a 20 ans un partenariat avec une agence locale d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants en vue de développer un programme d'agents de liaison culturelle devant principalement favoriser la communication avec les élèves ELL et leur famille. Comme nous l'a raconté l'employé de l'OLAENA interviewé, l'entente de partenariat entre l'OLAENA et le CSAPO fut élargie au fil du temps, et l'organisme offre désormais une vaste gamme de services s'adressant aux élèves nouveaux arrivants, à leur famille, ainsi qu'au personnel du conseil scolaire. L'OLAENA est une agence d'aide à l'établissement financée principalement par le gouvernement fédéral. L'entente de partenariat avec le CSAPO implique le co-financement des agents de liaison par l'entremise du programme SWIS, lesquels bénéficient également de diverses ressources en biens matériels ou services mises à leur disposition.

Aux dires de l'employé cadre de l'OLAENA, les agents de liaison ont plusieurs rôles, soit au sein du CAF, tel qu'expliqué plus haut, soit au sein des écoles. Ils y occupent le rôle de personne-ressource auprès des élèves ELL et fournissent au personnel de l'information et des conseils afin de les aider dans leur expérience quotidienne avec les élèves et leur famille. Depuis quelques années, l'OLAENA a instauré de nouveaux programmes destinés plus particulièrement aux élèves ayant des besoins particuliers, tels que les jeunes réfugiés du niveau secondaire. Ainsi, il a instauré un système de tutorat entre pairs jumelant l'élève réfugié avec un élève du pays hôte et, bénéficiant de locaux mis à sa disposition par le CSAPO, il a mis en place un camp d'été qui offre des activités leur permettant de parfaire leurs compétences linguistiques, sportives et sociales. Toujours d'après le répondant de l'OLAENA, l'agence de soutien aux nouveaux

arrivants a également adopté, depuis trois ans, une approche davantage axée sur le développement des capacités de ses clients nouveaux arrivants, cela afin de favoriser leur responsabilisation et leur implication dans la communauté, incluant au niveau du système scolaire. Notons aussi qu'un employé cadre de l'OLAENA siège au sein du groupe d'étude sur la diversité et l'inclusion, afin de partager son expertise et donner son avis sur le développement et la mise en œuvre des politiques d'équité et d'éducation inclusive (voir la section 6.2.2, ci-dessous).

De l'avis d'employés du CSAPO avec qui nous nous sommes entretenue, les services et l'expertise de l'OLAENA en matière d'éducation des élèves réfugiés sont essentiels aux personnels enseignant et spécialiste du conseil scolaire, car ces derniers ne sont pas outillés pour répondre aux besoins particuliers de cette clientèle. Ils n'ont pour la plupart pas pu bénéficier d'une formation suffisante en la matière dans les facultés d'éducation et ne possèdent pas les compétences culturelles et linguistiques appropriées.

«...Our teachers are not equipped, we're not trained to deal with, I mean to recognize [the needs of the refugee students]...Oh, that must be post traumatic disorder, this might be just some kind of cultural shock, this is family problem, this is grief, this child has lost his parents... In dealing with the refugee students and the ELD program in general, our teachers need to work more closely with [OLAENA] ...Because there're more needs that are way outside our competences or comfort or skills...We have psy services (psychology services) and we have social workers in the schools [but] not every day. They're itinerant...Because of the special needs of our students, those people aren't culturally equipped to help our students...What our students need is beyond their scope, right? And even like this thing about administrating psy ed (psychological education) testing [to a student] who's just came from a refugee camp and his first language is Somali, like how can that test tell us anything meaningful?...At this point for our teachers dealing with refugee students [OLAENA] is the avenue to access the community resources that are linguistically and culturally diverse. » (CSAPO-02-2011-1)

Mais pour sa part, l'employé cadre de l'OLAENA rencontré arborait un autre point de vue et déplorait la dépendance du conseil scolaire envers les services de son organisation et le fait qu'il n'avait pas su, au cours des années, développer les capacités de son personnel afin de pouvoir répondre adéquatement aux besoins des élèves de sa communauté scolaire. Selon lui, cela s'expliquait entre autres par certaines barrières systémiques qui ne favorisaient pas l'embauche d'un personnel multiethnique et donc représentatif de la diversité de la clientèle étudiante.

« One thing that we always say is, you know, teachers have to reflect the students that they teach in terms of culture, language, background... There're teachers coming from all universities and that can do that, but somehow they're not getting in the system and so the hiring practices of the school system is a big issue for us. It's a challenge for us because we want eventually the schools [to] completely reflect the experience of their students and families...So the fact that the program is still in the school system since 1991 in a way it's successful for [OLAENA] because we were able to be

part of [the] immigrants settlement and integration. That's sounds good. But on the other hand, we want the schools to become like us. You know, why don't develop these skills and those capacities within the system then you will have the human resources that you need. » (OLAENA-04-2011)

De plus, il a ajouté que l'entrée en fonction de directeurs d'école affichant un manque d'expertise en matière d'éducation aux élèves ELL immigrants et réfugiés ainsi qu'en matière de communication avec les familles de nouveaux arrivants s'avérait souvent un facteur problématique important affectant la continuité et/ou le bon déroulement des services en place dans les écoles.

D'autre part, l'OLAENA fait également face à d'autres défis relevant de la disponibilité des ressources, lesquels viennent directement affecter sa capacité à offrir des services aux élèves immigrants et réfugiés ainsi qu'à leur famille, comme nous l'a expliqué le répondant de l'organisme interviewé. Tout d'abord, malgré un partenariat soutenu de deux décennies entre les deux entités, le programme d'agents de liaison et les services offerts au sein du CSAPO ne font toujours pas l'objet d'un financement permanent, l'organisation devant encore aujourd'hui se représenter à chaque année devant le comité des conseillers scolaires pour obtenir le financement requis. Or, cette procédure augmente les risques que les services soient sujets de coupures, comme cela aurait été le cas en 2010, si ce n'avait été des pressions exercées par la communauté en faveur de leur sauvegarde. De plus, le répondant interviewé a souligné que l'organisation avait grandement écopé lors des coupures budgétaires décrétées par le gouvernement fédéral en décembre 2010, en matière de soutien à l'établissement des nouveaux arrivants en Ontario. En effet, suite à son examen stratégique de ces programmes, Citoyenneté et Immigration Canada a opté pour une réduction de 5% de son budget, laquelle a pour conséquence d'entraîner des coupures équivalant à 44 millions de dollars pour l'Ontario. Précisons que d'autres réductions budgétaires pour cette province sont attendues avec l'entrée en vigueur du nouveau Modèle d'affectation des fonds pour l'établissement en 2012-2013 (Ontario Council of Agencies Serving Immigrants, 2011, p. 1). Selon le même répondant cité plus haut, désormais amputée d'une grande partie de son budget opérationnel, l'OLAENA n'a eu d'autres choix que de restructurer à la baisse plusieurs de ses services, à commencer par la semaine d'orientation des nouveaux arrivants et le camp d'été développé quelques années plus tôt en vue de mieux répondre aux besoins des adolescents réfugiés.

« We had to cut 20% of our funding and that amounted to roughly one million, you know a little bit over one million dollars for [OLAENA] alone. And so it affected all our programs...For example in the summer time we used to have summer camp for newcomer kids, especially refugee children...We call it the youth program. That was actually designed for immigrant youth, particularly refugee youth. So we basically almost closed it. There's only the skeleton left now in

terms of the staffing. We had about eight staff but now we have two full time equivalent left because of that cutting, so you know it really hurt...And we used to have this newcomer orientation week. We used to run it in about five schools but now we have to run it in one school this year. So that means four schools will be cut. » (OLAENA-04-2011)

En somme, nous constatons que l'adoption de la politique sur les élèves ELL de 2007 par le MEO a été bénéfique en amenant le CSAPO à considérer davantage les besoins des élèves réfugiés ayant connu un bris de scolarisation et à investir dans ce domaine afin de revitaliser les programmes d'ELD en place. Toutefois, la question de la responsabilité de tout le personnel scolaire envers la réussite des élèves ELL et la disponibilité de ressources financières suffisantes au sein du CSAPO et de l'OLAENA viennent fragiliser la viabilité des progrès réalisés.

6.2-Les politiques et pratiques en matière d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO

6.2.1-Le développement et la mise à jour des politiques d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO

En conformité avec les notes politiques adoptées par le MEO à la fin de la décennie 1980 et au début de la décennie 1990, le CSAPO développa, au tournant du nouveau millénaire, des politiques et procédures en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle, en regard aux pratiques et accommodements religieux, ainsi qu'en matière de sécurité dans les écoles. Celles-ci seront renouvelées par la suite, toujours en conformité avec les exigences du MEO (POL-EIE-2011; POL-LR-2003; POL-RA-2011; POL-SOCE-2001; POL-SS-2008; PRO-AEE-2001; PRO-HD-2008; PRO-LR-2003).

Soucieux de répondre adéquatement aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée, le conseil scolaire mit sur pied, dès 1998, le comité sur l'équité ethnoculturelle. Ce dernier, toujours en fonction, se compose de membres de la communauté scolaire de tous les milieux et a pour mandat de conseiller le CSAPO en matière de politiques et pratiques antiracistes et de faire la promotion d'un environnement scolaire inclusif (POL-CEE-2009). Le conseil scolaire s'assurait ainsi de la mise en place d'un réseau reflétant la diversité de la communauté scolaire ainsi que d'un forum d'échange permettant au personnel, aux élèves et aux membres de la communauté de communiquer leur point de vue sur la question (POL-CEE-2009). Il importe de souligner que le comité est présentement en train d'effectuer une révision de son nom et de son mandat afin de mieux représenter la nouvelle vision élargie du CSAPO en ce qui a trait à la diversité et à l'éducation inclusive (REP-CEE-2011).

Ainsi, les principes d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle avaient été intégrés dans les politiques et pratiques du conseil scolaire dès la fin des années 1990. Toutefois, comme il nous fut relaté par un employé cadre du CSAPO, la diversité croissante de la population étudiante amena le conseil scolaire à adopter des initiatives lui permettant de s'adapter à ces changements et de mieux répondre aux besoins de la communauté qu'il dessert. Ainsi, vers le milieu de la décennie 2000, suite à une augmentation constante du nombre d'élèves provenant de l'immigration, on entreprit, à l'initiative de certains surintendants, un programme de formation sur les compétences culturelles et la sensibilisation à la diversité auprès du personnel cadre du conseil scolaire. On eut ainsi recours, en 2005 et 2006, à l'expertise d'un groupe d'universitaires américains se spécialisant dans le développement des compétences culturelles en milieu scolaire (REP-HRC-2009-3) et utilisant une approche réflexive, basée sur le questionnement personnel et la réflexion critique (Lindsey, Robins et Terrell, 2009; Miles et Ainscow, 2011). Aux dires du répondant cité ci-haut, même si, à l'époque, l'intention était surtout de servir le principe d'équité ethnoculturelle, la formation permit aux employés cadres d'approfondir et d'élargir leur connaissance des concepts de diversité et d'équité. Le CSAPO entreprit alors de réviser ses politiques et pratiques dans le domaine et incorpora le développement et la mise en œuvre d'un cadre stratégique en matière de diversité et d'équité dans son plan stratégique de 2007-2011, en en faisant par le fait même un objectif prioritaire près de deux ans avant le lancement de la Stratégie par le MEO (REP-HRC-2008).

Comme nous l'expliqua un employé cadre interviewé, conscient de l'envergure de l'entreprise, le conseil scolaire décida, en 2008, d'avoir recours à des conseillers experts pour le soutenir et le guider tout au long du développement et de la mise en œuvre de l'initiative. On reteint donc les services d'une agence de consultants canadienne spécialisée en matière d'équité en milieu de travail, laquelle assista le conseil scolaire dans l'élaboration d'un cadre stratégique devant s'échelonner sur cinq phases et qui fut adopté au printemps 2008 (REP-HRC-2008). La première étape consistait à développer la vision du CSAPO ainsi qu'un plan d'affaires. La seconde exigeait du conseil scolaire qu'il mette sur pied une infrastructure dévouée à la mise en œuvre de l'initiative en matière de diversité et d'équité, et l'on créa donc le poste de coordonnateur en matière de diversité et d'équité, le comité directeur ainsi qu'un groupe d'étude sur la question. La troisième phase focalisait sur la révision des politiques et pratiques en regard aux ressources humaines. On planifiait ensuite de procéder à une collecte d'informations sur les caractéristiques démographiques et les besoins des membres du conseil scolaire par l'entremise d'un recensement du personnel et d'un sondage auprès des élèves. Enfin, on procéderait

ultimement à la prise de mesures critiques pour combler les écarts en matière d'équité et on développerait des outils permettant de suivre les progrès réalisés (REP-HRC-2009-2).

C'est ainsi que le CSAPO pu développer une vision et un cadre en matière d'équité qui réunissaient déjà plusieurs des composantes clés qui figureraient dans la Stratégie lancée par le MEO en 2009. En effet, celui-ci se voulait désormais, selon la vision élaborée, engagé envers l'équité concernant les opportunités et la réussite en éducation, reconnaissant que la diversité enrichit les expériences éducatives et professionnelles de tous les membres de la communauté scolaire. Le conseil scolaire se donnait en outre pour objectif d'atteindre un taux de graduation de 90% d'ici 2020 (REP-HRC-2008). On comptait réaliser ce but en se dévouant aux trois composantes suivantes: (1) l'amélioration de l'apprentissage en développant des stratégies différenciées qui respectent les besoins diversifiés des élèves; (2) l'amélioration du leadership en développant les compétences culturelles; et (3) l'augmentation du partenariat avec la communauté en répondant aux besoins et attentes en continuel changements (REP-HRC-2008). Le CSAPO était donc déjà sur la bonne voie lorsque parut la Stratégie du MEO en 2009. Mais aux dires des employés avec lesquels nous nous sommes entretenue, la politique du ministère est venue solidement supporter l'entreprise du conseil scolaire en fournissant un cadre bien défini composé des huit domaines d'intervention, des échéances précises, des outils de référence et la possibilité d'échanger avec les porteurs de dossiers d'autres conseils scolaires par l'entremise des réseaux régionaux.

Nous avons pu constater que le processus de développement et révision des politiques au sein du CSAPO se démarqua, notamment, par un travail constant de consultation et de collecte de données devant appuyer la démarche et permettre de s'assurer que la prise de décisions se fonde sur les caractéristiques et besoins réels des membres et intervenants de la communauté scolaire (REP-HRC-2008). On tint ainsi, et cela dès l'automne 2008, des séances de dialogue tant à l'interne qu'à l'externe. Aux dires d'employés du CSAPO interviewés, le groupe d'étude sur la diversité et l'inclusion de même que le comité sur l'équité ethnoculturelle y assumèrent tous deux des rôles clés, permettant à des membres de la communauté de participer directement au processus de révision des politiques du CSAPO. D'autre part, les exercices de collecte d'informations effectués par l'entremise du recensement du personnel et du sondage auprès des élèves, complétés respectivement en 2010 et 2011, auront permis de recueillir des données utiles permettant de dresser un portrait juste des membres du conseil scolaire. Mais ils s'avèrent également être des éléments majeurs de la stratégie du conseil scolaire, celui-ci désirant développer une culture d'entreprise axée sur l'usage de données probantes (REP-HRC-2009-1).

Enfin, le conseil scolaire aura entretemps révisé ou intégré dans son corpus des politiques et procédures portant sur l'évaluation et la communication du rendement des élèves, le code de conduite, la sécurité, la prévention et l'intervention en matière d'intimidation, ainsi que la discipline progressive et la promotion de comportement positif chez les élèves, se conformant conséquemment aux exigences du MEO (POL-A&E-2010; POL-BPI-2008; POL-COC-2008; POL-PDPB-2008; POL-SS-2008; PRO-A&E-2010; PRO-BPI-2008; PRO-PDPB-2008; PRO-SS-2008). Les dernières politiques à avoir été révisées sont la politique en matière d'équité et d'éducation inclusive et la politique sur les accommodements religieux, lesquelles furent approuvées et adoptées à la fin de l'année scolaire 2010-2011 (REP-SPPC-2011).

6.2.2-La mise en œuvre des politiques et pratiques en matière d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO

Pleinement conscient que la formation professionnelle serait primordiale pour une mise en œuvre réelle du cadre en matière de diversité et d'équité qu'il avait adopté, le CSAPO fit du développement des compétences culturelles l'un des piliers de son initiative. Reconnaissant que la formation suivie en 2005 et 2006 par les employés cadres avait été fondamentale dans le cheminement du conseil scolaire vers une meilleure compréhension de lui-même en tant qu'organisation et le développement de la stratégie, on intégra le développement des compétences culturelles dans le système de formation professionnelle du personnel et dans le programme de leadership, de même que dans les initiatives de développement du caractère (REP-HRC-2009-3).

Des employés cadres rencontrés en entrevue nous ont expliqué que, considérant qu'il ne s'agit pas d'un programme que l'on peut compléter avec l'obtention d'une certification mais bien d'un apprentissage continu, le conseil scolaire a mis sur pied un plan de formation s'échelonnant sur cinq ans, s'étendant de 2007 à 2012. Ce plan de formation englobe tous les échelons de la communauté scolaire, tant les employés cadres que le personnel enseignant et de soutien, de même que les élèves et les membres de la communauté (REP-HRC-2009-3). De plus, on a créé le poste d'instructeur en matière d'équité et formé une équipe de leaders en matière de compétences culturelles, lesquels agiront en tant qu'ambassadeurs au sein du conseil scolaire et des communautés qu'il dessert afin de promouvoir les diverses composantes du cadre et éventuellement aider les écoles à développer des plans d'amélioration qui incorporent les principes découlant des compétences culturelles. En plus de donner de la formation, ceux-ci

seront appelés à s'assurer de la conformité du contenu des documents et publications produits par le conseil scolaire avec ces principes, de même que de contribuer à l'amélioration des outils et pratiques pédagogiques (REP-HRC-2009-3).

Malgré cela, le CSAPO comptant tout près de 7000 employés et connaissant un roulement assez élevé de son personnel - dû entre autres au départ à la retraite de plusieurs d'entre eux - la formation professionnelle s'avère être, aux dires des employés rencontrés, un enjeu de taille. Car en effet, cette dernière nécessite des ressources considérables, particulièrement pour la libération des enseignants afin qu'ils puissent assister aux séances, ce qui nécessite la rémunération de suppléants.

«This is where money is gonna hit the road, in terms of training. Because when you have the largest school board in the region, we have over 7000 staff members (...) and if you're looking at release time for everyone to get training over a certain time, so you know it's not gonna happen. What can we do? Training for every single staff member this year? It doesn't work that way. » (CSAPO-03-2011-1)

Or, alors que le financement de la formation initiale de 2005-2006 avait été assuré par une fondation privée œuvrant dans le domaine des compétences culturelles, les fonds exigés pour la formation du personnel à travers le conseil scolaire avait été retenus du budget alloué à l'initiative sur les écoles sécuritaires (REP-HRC-2009-3). Le conseil scolaire aura donc pour défi de trouver des sources de financement lui permettant de soutenir son programme de formation professionnelle de façon permanente. Aux dires d'un des employés interviewés, il est essentiel que les facultés d'éducation fassent leur part en préparant les futurs intervenants en éducation à intégrer les principes d'équité et d'éducation inclusive dans leurs pratiques.

Le deuxième pilier du cadre en matière de diversité et d'équité du CSAPO consiste en une révision des politiques, procédures et pratiques en regard aux ressources humaines, incluant un examen du système de recrutement. Réalisé par la firme de consultants en matière d'équité en 2009, cet exercice avait pour objectif d'identifier et d'éliminer les barrières qui pouvaient potentiellement empêcher la création d'un environnement de travail inclusif, équitable, et respectueux de la diversité (REP-HRC-2010). Dans son rapport, publié en 2010, la firme de consultants a identifié plusieurs pratiques qui, non seulement ne représentaient pas des barrières, mais constituaient des éléments positifs encourageant la mise en place d'un environnement équitable et inclusif: par exemples, l'embauche d'un coordonnateur en matière de diversité et d'équité, l'élaboration d'un programme de formation professionnelle incluant le développement de compétences culturelles, ainsi que la mise sur pied d'un programme d'agents de liaison

culturelle favorisant le partenariat avec les parents et communautés desservies (REP-HRC-2010). Par contre, on identifia des barrières en ce qui concerne les procédures de recrutement et d'embauche des employés et suppléants, lesquelles se voulaient informelles, basées sur le bouche à oreille, et dont la responsabilité première revenait au directeur d'école (REP-HRC-2010). Aux dires d'un employé cadre interviewé, ces méthodes et pratiques étaient jugées discriminatoires puisqu'elles favorisaient la reproduction du schéma démographique en place, c'est-à-dire brimant les candidats issus de l'immigration et ceux ayant un nom ou et/ou un accent autre qu'à consonance anglo-saxonne ou française.

Le CSAPO entend donc réviser le système de recrutement et d'embauche en place, tant en ce qui concerne les employés que les suppléants, afin d'éliminer les barrières et la discrimination et ainsi favoriser l'inclusion de personnel représentatif de la diversité présente au sein du conseil scolaire. Selon des employés rencontrés en entrevue, il veut ainsi créer un comité de recrutement centralisé pour remplacer le système actuel, lequel accorde au directeur la responsabilité de recruter le personnel pour son école. Or, comme nous a expliqué un des répondants, l'un des facteurs majeurs affectant l'implantation de cette mesure est que les directeurs d'école se montrent très réticents à l'égard de ces nouvelles procédures, craignant la mise en place d'un modèle s'apparentant à un système de quotas et appréhendant de ne plus avoir leur mot à dire sur le choix des personnes engagées pour travailler dans leur école.

En troisième lieu, le conseil scolaire a entrepris, et cela depuis quelques années déjà, la révision des ressources didactiques utilisées en salle de classe ainsi que des pratiques pédagogiques et d'évaluation, afin de les harmoniser avec les principes de diversité, d'équité et d'éducation inclusive (OBJ-07-08; PRO-A&E-2010; PRO-LR-2003). De l'avis d'un des employés rencontrés en entrevue, le CSAPO a déjà fait du bon travail dans ce domaine au niveau élémentaire. Il s'apprête maintenant à entreprendre la même démarche au niveau secondaire. De plus, selon lui, le CSAPO mise beaucoup sur les initiatives touchant la sécurité dans les écoles, la prévention de l'intimidation et le développement du caractère, considérant qu'il ne s'agit pas de programmes supplémentaires, mais bien de composantes à part entière d'un système scolaire inclusif, et qu'elles se doivent donc d'être intégrées dans la pratique quotidienne en salle de classe. Par contre, aux dires du même employé, il s'avère plus difficile d'obtenir la collaboration des enseignants réguliers du secondaire dans ces initiatives, car ceux-ci se considèrent davantage que les enseignants de l'élémentaire comme des enseignants d'une matière académique. Ils ont de ce fait davantage tendance à se focaliser sur l'enseignement de leur domaine de spécialisation et se sentent peu concernés par ces initiatives. Aux dires de répondants du CSAPO, les

différentes composantes de l'initiative en matière de diversité et d'équité bénéficient du soutien entier de surintendants qui s'investissent beaucoup pour assurer leur mise en œuvre, et cela depuis le tout début.

Enfin, soulignons que le conseil scolaire mise également beaucoup sur la participation et l'engagement des parents et des membres des diverses communautés qu'il dessert, cela entre autres à travers les différents comités ainsi que les initiatives et projets financés par les subventions du MEO (BN-PRO-2009). Un des employés cadres rencontrés nous avoua qu'il s'avère toutefois important pour le conseil scolaire de développer encore davantage de partenariats et de favoriser l'implication des ressources de la communauté, cela car l'école ne peut répondre seule aux nombreux défis que pose la diversité croissante. Mais toujours selon ce même employé, l'un des défis particuliers auxquels le conseil scolaire fait face est la création d'un esprit de communauté collaboratif. La communauté scolaire se voulant très vaste et fort diversifiée, il est difficile d'établir une vision commune, et dans un contexte de ressources limitées, il est difficile d'arriver à un consensus au sein de l'ensemble des intervenants en ce qui concerne les priorités en matière d'équité et d'éducation inclusive. Les besoins en ce qui concerne les écarts à combler sont nombreux et fort variés et, selon lui, chaque groupe d'intervenants exerce des pressions pour obtenir une meilleure part du budget.

«What we need to do, I think, a better job of doing it is creating partnerships in terms of how do we work with other groups and how do we better serve these kids. One of the problems I think is systemic. Everybody is competing for the same pot of money as opposed to working together for the common good. So how do you get people to work together for the common good without them feeling they're giving up on something?...I think it's finding that sense of community in that. There isn't an infinite amount of dollars, we have to operate within a budget, and I think what we try to do a lot of times is to be equal as opposed to equitable. And it's that ability to say, you know what? We want to provide the best possible education for all kids, but there's a group of kids, you know using the refugees as an example, who really have high needs. Right now we really need to focus on this group of students so for this year...So it's creating that sense of, you know, it takes the whole village to raise a child... So it's getting that collaborative way of doing things...This is difficult because we have competing interest. » (CSAPO-02-2011-2)

En somme, nous avons constaté que, grâce à la mise en œuvre de la politique de 2007, le CSAPO a investi considérablement dans les services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du secondaire ayant connu un bris de scolarisation, et qu'il semble en bonne voie de pouvoir réaliser les différentes phases du cadre en matière de diversité et d'équité qu'il avait élaboré à l'aide de l'agence de consultants experts en 2008. Toutefois, les initiatives du conseil scolaire doivent faire face à des défis de divers ordres. En effet, les changements envisagés ne sont pas sans créer une certaine résistance au sein de son personnel, et le conseil scolaire se doit de trouver les

ressources requises afin d'assurer la continuité des services offerts par l'OLAENA ainsi que des programmes de formation professionnelle mis sur pied. Dans le Chapitre 7, nous abordons les facteurs que nous avons identifiés comme affectant ou ayant le potentiel d'affecter la mise en œuvre des politiques relatives aux élèves ELL et des politiques d'équité et d'éducation inclusive au sein du CSAPO.

CHAPITRE 7

LES FACTEURS AFFECTANT OU AYANT LE POTENTIEL D’AFFECTER LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES S’ADRESSANT AUX ÉLÈVES *ENGLISH LANGUAGE LEARNERS* ET EN MATIÈRE D’ÉDUCATION INCLUSIVE AU SEIN DU CONSEIL SCOLAIRE ANGLOPHONE PUBLIC DE L’ONTARIO

Le présent chapitre traite des facteurs que nous avons identifiés comme affectant ou ayant le potentiel d’affecter la mise en œuvre des politiques relatives aux élèves ELL et des politiques d’équité et d’éducation inclusive au sein du CSAPO. Ceux-ci sont présentés d’après les trois catégories de facteurs incluses dans le modèle théorique portant sur la mise en œuvre de changements en éducation élaboré par Fullan (2001). Ainsi, nous nous penchons tout d’abord sur les facteurs reliés aux caractéristiques des changements envisagés dans le cadre de la mise en œuvre des politiques, soit le besoin, la clarté, la complexité, ainsi que la qualité et la fonctionnalité. Deuxièmement, nous traitons des caractéristiques du système scolaire local à l’étude, soit les administrateurs du CSAPO, ses directeurs d’école, ses enseignants, ainsi que la communauté scolaire qu’il dessert. Finalement, nous abordons les facteurs relevant de la troisième catégorie, soit les facteurs extérieurs au système scolaire local que sont, dans le cas d’un conseil scolaire ontarien, le gouvernement provincial et son ministère de l’Éducation, les facultés d’éducation des universités, mais également, puisque nous nous intéressons à l’éducation des élèves réfugiés, le gouvernement fédéral canadien.

7.1-Les caractéristiques du changement

7.1.1-Le besoin

Fullan (2001) soutient qu’il est tout d’abord pertinent de s’interroger à savoir si le changement envisagé répond réellement à un besoin clairement identifié. À notre avis, on peut affirmer que la politique à l’endroit des élèves ELL et des programmes d’ESL et d’ELD de 2007 de même que la *Stratégie ontarienne d’équité et d’éducation inclusive* de 2009 adoptées par le MEO sont toutes deux appuyées par une identification juste de besoins clairement identifiés. En effet, la première découle à la fois des constats et recommandations formulés par l’OAGO dans son rapport de 2005 (OAGO, 2005), ainsi que des consultations tenues par le MEO à la même époque avec des partenaires œuvrant en éducation (OAGO, 2007). La seconde, quant à elle, s’appuie entre autres sur des résultats de recherches démontrant que des obstacles à

l'apprentissage identifiés depuis longtemps n'avaient toujours pas été éliminés (McMurtry et Curling, 2008, cités par MEO, 2009c, p. 9), et que l'exclusion a une incidence sur le manque d'intérêt pour les études, de faibles taux de rendement et des taux de décrochage scolaire élevés (Osterman, 2000, cité par MEO, 2009c, p. 9).

De même, nous sommes d'avis que les changements effectués ou devant être apportés au niveau du CSAPO en matière de programmes et services pour les élèves ELL et en matière de politiques et pratiques d'équité et d'éducation inclusive s'appuient également sur une identification juste de besoins à combler. Car en effet, les décisions du conseil scolaire découlent, pour les premiers, de l'évaluation des programmes réalisée en 2008 et basée sur les exigences de la politique de 2007 du MEO, et, pour les seconds, de consultations auprès des membres et partenaires de la communauté scolaire, ainsi que de diverses initiatives qui incluent une revue des politiques et pratiques en matière de ressources humaines, un recensement du personnel et un sondage auprès des élèves, les trois réalisés par une agence de consultants.

7.1.2-La clarté

Aux dires de Fullan (2001), la mise en œuvre d'un changement en éducation exige de considérer si l'objectif visé et les moyens à prendre sont clairs pour tous les intervenants. En ce qui concerne la clarté des changements devant être apportés au niveau des conseils scolaires afin de se conformer à la politique de 2007 concernant les élèves ELL et à la Stratégie de 2009 portant sur l'équité, nous estimons que les objectifs et moyens à prendre pour la mise en œuvre s'avèrent être généralement plus clairs pour la seconde que pour la première.

En effet, le guide de soutien à la mise en œuvre de la Stratégie rédigé par le MEO à l'endroit des conseils scolaires favorise une compréhension approfondie des objectifs de la Stratégie en définissant les domaines d'action, en fournissant des lignes directrices cohérentes accompagnées d'outils et d'exemples de libellés de politiques, et en précisant l'échéancier à respecter (MEO, 2009d). Le CSAPO, s'appuyant sur le soutien d'une équipe de consultants experts a, pour sa part, su élaborer un plan de mise en œuvre clair de son cadre en matière de diversité et d'équité, développé avant la parution de la Stratégie, mais qui a tout de même assurément bénéficié de cette dernière. Pour ce qui est de la politique portant sur les élèves ELL, il nous apparaît juste que le document politique publié en 2007 est venu combler certaines lacunes importantes en matière de responsabilité à l'égard de l'éducation des élèves ELL, en plus

de contenir des lignes directrices et de s'accompagner de divers guides de ressources utiles en vue de guider les conseils scolaires dans la mise en œuvre (MEO, 2005b, 2008d, 2008e).

Mais il nous faut rappeler qu'il subsiste plusieurs zones grises. D'abord, seuls les énoncés généraux numérotés s'avèrent être obligatoires (MEO, 2007b, p. 12). Ainsi les conseils scolaires sont-ils tenus de développer un protocole concernant les procédures d'admission et d'évaluation des besoins et des progrès de l'élève (MEO, 2007b, pp. 15, 17 et 27), de mettre en place des programmes qui permettront aux élèves ELL de poursuivre leur éducation tout en apprenant l'anglais (MEO, 2007b, p. 22) et d'offrir du soutien additionnel aux élèves ayant connu un bris de scolarisation (MEO, 2007b, p.18), mais ils disposent d'une très grande latitude quant à la nature et à la forme concrète que prendront ces mesures (MEO, 2007b, p. 14). En outre, comme il fut mentionné plus haut, un répondant du CSAPO nous a souligné que le MEO n'apporte aucune précision concernant la nature et l'étendue des modifications des attentes des programmes-cadres pouvant être effectuées pour soutenir l'apprentissage des élèves ELL du niveau secondaire, et qu'il n'existe aucun curriculum officiel pour les élèves ayant une scolarisation limitée. Par conséquent, les conseils scolaires ont la responsabilité de développer les programmes et les cours appropriés, sans toutefois bénéficier de lignes directrices claires à cet égard.

7.1.3-La complexité

Un troisième facteur devant être considéré est la complexité du changement à entreprendre, c'est-à-dire les habiletés requises pour l'implanter et l'étendue des modifications à apporter aux croyances et valeurs, aux pratiques pédagogiques, et au matériel à utiliser (Fullan, 2001). En premier lieu, le MEO est bien évidemment fort conscient du niveau de complexité élevé que revêt la mise en œuvre de la Stratégie en matière d'éducation inclusive, étant donné qu'elle implique des changements dans pratiquement tous les aspects du système éducatif: les valeurs, les approches pédagogiques et en matière d'évaluation et du suivi du rendement des élèves, la formation professionnelle, le partenariat avec la communauté, les pratiques d'embauche du personnel, etc. Mais surtout, aux dires d'un agent du MEO interviewé, le ministère est également conscient qu'il s'agit d'une entreprise de longue haleine, puisque c'est une véritable dynamique de société que l'on souhaite instaurer. Selon lui, on sait que les valeurs et façons d'être ont été façonnées au fil du temps, qu'elles sont de ce fait parfois bien ancrées

dans la culture organisationnelle du système et même de la culture ambiante qui règne dans la communauté, et qu'il y aura donc de la résistance au changement.

Au niveau du CSAPO, les propos obtenus en entrevue par les employés cadres nous ont permis d'établir que l'on y envisage aussi la mise en œuvre des initiatives en matière d'équité comme une entreprise à long terme qui s'étendra au-delà de la concrétisation des cinq phases prévues au plan d'action. Pour le CSAPO, la complexité découle entre autres du fait qu'il s'agit d'un conseil scolaire assez grand, comptant environ 7 000 employés et connaissant un roulement de personnel non négligeable. Conséquemment, il n'est pas chose aisée d'assurer la formation professionnelle adéquate requise. Aussi, comme précisé par l'un des répondants, la communauté scolaire se voulant très vaste et fort diversifiée, il s'avère complexe d'arriver à un consensus au sein de l'ensemble des intervenants en ce qui concerne les priorités en matière d'équité et d'éducation inclusive.

D'autre part, la politique adoptée en 2007 à l'endroit des élèves ELL venait renforcer la responsabilité de tout le personnel de chaque conseil scolaire vis-à-vis la réussite de ces élèves et touchait, elle aussi, de nombreux aspects au niveau des pratiques pédagogiques, d'évaluation et du suivi du rendement. Mais elle exigeait également des conseils scolaires qu'ils apportent un appui supplémentaire aux élèves ayant connu un bris de scolarisation et qu'ils fournissent des occasions de développement professionnel au personnel des écoles afin de favoriser la mise en œuvre de la politique (MEO, 2007b).

Le CSAPO possédant déjà une assez bonne infrastructure en regard aux programmes et services relatifs aux élèves ELL - CAF, agents de liaison culturelle, programmes d'ELD - les changements à apporter afin de se conformer à la politique se sont avérés d'un niveau de complexité qu'il sut bien assumer. Il fut en effet en mesure de réaliser la mise à jour de son système de base de données (bien que celui-ci ne soit pas entièrement fonctionnel), d'élaborer un protocole concernant les élèves ELL ayant des besoins en éducation spécialisée, de revitaliser les programmes d'ELD du palier secondaire et de mettre en place un nouveau système de formation professionnel dans les deux années qui suivirent la parution de la politique (PM-ELD-2010). Toutefois, les entrevues réalisées au sein du CSAPO ont permis l'identification de deux éléments qui rendent les démarches de changements plus complexes: l'insatisfaction du personnel à l'égard de la version finale de l'outil d'évaluation et de suivi STEP et l'absence de curriculum officiel s'adressant aux élèves ELL ayant connu un bris de scolarisation.

7.1.4-La qualité et la fonctionnalité

Le dernier facteur à considérer à l'égard du changement envisagé proprement dit concerne les éléments pouvant affecter la qualité et la fonctionnalité du changement, principalement le temps alloué à sa réalisation de même que la disponibilité de ressources adéquates et suffisantes (Fullan, 2001). Mentionnons pour commencer que le MEO n'a pas fixé d'échéances concernant la mise en œuvre de la politique de 2007, alors que la Stratégie impliquait, dès son lancement en 2009, un calendrier de mise en œuvre s'étendant entre 2008-2009 et 2011-2012 (MEO, 2009c). Selon un agent du MEO interviewé, on est toutefois conscient que la concrétisation réelle des principes évoqués dans la Stratégie requerra plus de temps, puisqu'elle touche aux valeurs des intervenants. Dans un second temps, on a pu constater que le MEO a su mettre une variété de ressources à la disposition des conseils scolaires afin de soutenir la mise en œuvre des politiques en regard aux élèves ELL et à l'éducation inclusive.

En ce qui concerne la première, il a augmenté la somme de l'allocation accordée au titre de l'ESL-ELD de la Subvention pour l'enseignement des langues au cours des cinq dernières années (MEO, 2006, 2007c, 2008b, 2009e, 2010d, 2011). Cette somme est toutefois avant tout destinée au salaire des enseignants et ne couvre pas les autres services qui pourraient être fournis par les conseils scolaires. Il alloue aussi des montants additionnels à ces derniers dans le cadre du programme *English Language Learner Policy and Program Implementation Project Grant* (PM-ELD-2011). En outre, il a produit une version révisée beaucoup plus pratique et détaillée du programme-cadre d'ESL-ELD du palier secondaire (MEO, 2007e), de même que des guides de ressources, dont l'un d'entre eux traite de l'enseignement aux élèves réfugiés ayant connu un bris de scolarisation (MEO, 2005b, 2008d, 2008e). Par contre, comme nous l'ont précisé des employés du CSAPO, il n'existe pas de curriculum destiné à ces derniers, ni de ressources spécifiques pour les élèves ELL ayant des besoins en éducation spécialisée. Enfin, dans le but de faciliter les processus d'évaluation des besoins et de suivi des progrès des élèves, il a appuyé le développement de l'outil STEP (OAGO, 2007).

Pour ce qui est de la Stratégie d'équité et d'éducation inclusive, le ministère a élaboré un guide détaillé de lignes directrices voué à en supporter la mise en œuvre (MEO, 2009d), en plus d'attribuer des fonds par l'entremise des réseaux régionaux des conseils scolaires. Le montant annuel versé aux réseaux régionaux n'est cependant pas envisagé comme un financement permanent, mais aux dires d'un employé du MEO que nous avons interviewé, le ministère serait actuellement à considérer inclure une composante dans la formule de financement afin de tenir

compte de l'intégration des principes de diversité et d'équité. Le MEO finance également certaines composantes de la Stratégie dans le cadre d'autres politiques, comme c'est le cas pour l'appui à l'engagement des parents et d'autres intervenants de la communauté (MEO, 2010e). Enfin, il a également entrepris des réformes concernant les contenus des programmes-cadres afin d'y inclure les principes de diversité et d'équité, de même qu'il a élaboré des guides de ressources concernant les pratiques en matière de pédagogie différenciée et d'évaluation du rendement (MEO, 2009b, 2009c, 2010c).

En ce qui a trait aux ressources mobilisées au sein du CSAPO, il nous faut souligner à nouveau que les initiatives en vue de se conformer à la politique sur les élèves ELL de 2007 ont entraîné un accroissement substantiel du budget destiné aux programmes d'ESL et d'ELD, et que c'est grâce à des subventions accordées par la corporation à but non lucratif qui lui est affiliée que le conseil scolaire a pu financer, entre autres, la revitalisation du programme d'ELD du secondaire (PM-ELD-2010). Par ailleurs, malgré un partenariat de 20 ans avec l'OLAENA et la reconnaissance par les employés que les services offerts par l'agence sont d'un grand support, le conseil scolaire est amené, comme ce fut le cas en 2010, à reconsidérer la part de budget qu'il leur accorde, comme nous l'a expliqué le répondant de l'OLAENA interviewé. En ce qui concerne l'initiative en matière de diversité et d'équité, reconnaissant l'ampleur du travail à faire, le conseil scolaire a opté pour le recours à l'expertise d'une agence de consultants experts. Finalement, aux dires de plusieurs des employés que nous avons rencontrés, l'un des défis les plus importants auxquels est confronté le CSAPO est de trouver les ressources financières nécessaires afin de soutenir les programmes de développement professionnel mis en place, tant celui pour l'enseignement aux élèves ELL que celui des compétences culturelles.

7.2-Les caractéristiques du système scolaire local

7.2.1-Le conseil scolaire

Toujours d'après Fullan (2001), les surintendants et administrateurs du conseil scolaire ont un rôle critique à jouer dans le processus de mise en œuvre de par leur niveau de soutien et la mise en place de conditions propices ou non à sa réalisation. À cet égard, il souligne l'importance du développement des capacités du personnel et de la formation professionnelle des directeurs d'école. Lors des entrevues que nous avons réalisées auprès d'employés du CSAPO, nous fûmes à même de constater que les surintendants du conseil scolaire offraient effectivement

un soutien soutenu à la mise en œuvre tant de la politique relative aux élèves ELL que de celles en matière d'équité et d'éducation inclusive.

En effet, d'une part, reconnaissant qu'il existait des lacunes considérables au niveau des programmes et services offerts aux élèves ELL en général et à ceux ayant connu un bris de scolarisation en particulier, les surintendants responsables ont pris au sérieux la politique de 2007 et, dès son adoption, prirent les mesures appropriées pour en assurer la mise en œuvre. En effet, ils ont entrepris la mise à jour du système de base de données et ils sont allés visiter un autre conseil scolaire pour pouvoir s'inspirer du programme d'ELD en place afin de revitaliser celui du CSAPO. En outre, ils ont dû défendre devant les conseillers scolaires un budget qui, de par les mesures adoptées, dépassait de façon significative la subvention allouée aux programmes d'ESL et d'ELD par le MEO (PM-ELD-2009; PM-ELD-2010; PM-ELD-2011).

D'autre part, comme il fut expliqué précédemment, c'est en grande partie grâce à l'initiative de certains de ces employés cadres que le conseil scolaire décida d'avoir recours à des consultants experts en matière de diversité et d'équité et qu'il adopta un plan d'action à cet égard près de deux ans avant la sortie de la Stratégie du MEO. Aussi, les entrevues réalisées auprès d'employés du CSAPO nous ont permis de constater que certains surintendants se veulent de fervents promoteurs des initiatives du ministère en matière d'équité, dont celles du développement du caractère et de la prévention de l'intimidation, s'assurant de les voir intégrées concrètement dans les pratiques en vigueur au sein du conseil scolaire.

Enfin, il importe de souligner ici les accomplissements réels réalisés par le conseil scolaire en ce qui concerne le développement professionnel, afin de supporter la mise en œuvre de la politique à l'égard des élèves ELL et celles en matière d'équité et d'éducation inclusive. En effet, le conseil scolaire mit en place un programme de développement des compétences culturelles s'adressant tant aux employés cadres et aux directeurs d'école qu'à l'ensemble du personnel, incluant même des séances pour les autres membres de la communauté scolaire. De plus, on créa le poste d'instructeur en matière de diversité et d'équité et on mandata un groupe de leaders en la matière, lesquels doivent assumer les rôles d'ambassadeurs et de formateurs (REP-HRC-2009-3). Aussi, on instaura un nouveau système de formation professionnel de coaching pédagogique dédié à soutenir les enseignants pour répondre aux besoins des élèves ELL (PM-ELD-2010). On créa, pour ce faire, les postes d'instructeurs d'ESL-ELD, en plus d'encourager la mise en place d'un réseau des enseignants des programmes d'ELD des paliers élémentaire et secondaire. On accorda aussi à des enseignants la chance de participer à un colloque d'envergure internationale portant sur l'enseignement de l'anglais langue seconde (PM-ELD-2011).

Toutefois, on nous a répété qu'il serait important d'assurer également une formation solide aux directeurs d'école. Aux dires d'employés du CSAPO et de l'OLAENA interviewés, ceux-ci ne sont pas suffisamment habiletés en la matière, puisqu'ils ne possèdent souvent qu'une connaissance sommaire des besoins et caractéristiques des élèves ELL en général, et des élèves réfugiés ayant connu une scolarisation limitée en particulier.

7.2.2-Les directeurs d'école

En tant que gestionnaires des écoles, lesquelles sont au cœur de toute réforme en éducation, les directeurs assument bien entendu une large part de responsabilité dans le processus de mise en œuvre de programmes et de politiques. Leur influence s'exerçant principalement par leur capacité de bien épauler les membres de leur personnel et de se montrer sensibles à leurs besoins (Fullan, 2001). Nous avons pu constater que les directeurs d'école détiennent en fait un rôle très important dans la mise en œuvre de la politique à l'égard des élèves ELL de 2007, puisqu'ils bénéficient du pouvoir de décision concernant la structure des programmes d'ESL et d'ELD, le choix de cours offerts et la répartition des tâches d'enseignement au sein du personnel, de même qu'en ce qui a trait au placement des élèves ELL et à l'accord d'exemption à l'épreuve provinciale de l'OSSLT (MEO, 2007b). De ce fait, le niveau de connaissance des directeurs à l'égard des caractéristiques et besoins des élèves ELL en général et des élèves réfugiés ayant connu un bris de scolarisation en particulier est déterminant dans la prise de décisions et de mesures favorables à ceux-ci.

Selon un employé du conseil scolaire rencontré, le fait que plusieurs directeurs ne connaissent pas bien les caractéristiques et besoins des élèves ELL, et encore moins ceux des élèves réfugiés ayant connu un bris dans leur scolarisation, peut entraîner une prise de décisions relatives aux programmes et services davantage basée sur des considérations organisationnelles en matière d'allocation des ressources humaines et de répartition des tâches d'enseignement que des besoins des élèves. Aussi, aux dires du gestionnaire de l'OLAENA interviewé, l'arrivée dans une école d'un nouveau directeur ayant peu d'expérience en termes de liaison avec les membres des communautés culturelles peut se répercuter sur la capacité qu'auront les agents de liaison de réaliser leur travail, ainsi que sur les services qu'ils pourront offrir à la clientèle desservie par cet établissement.

L'influence des directeurs se fait également sentir par la résistance qu'ils démontrent concernant les modifications planifiées par le conseil scolaire à l'égard du processus de

recrutement des employés, bien qu'elles visent à rendre ce dernier plus inclusif et non discriminatoire. C'est que, tel que précisé par un répondant du CSAPO, les directeurs ne veulent pas perdre leur pouvoir décisionnel en matière de recrutement et d'embauche des employés qui travailleront dans leur école.

De ce fait, il est impératif que les directeurs d'école puissent bénéficier d'occasions de développement professionnel leur permettant de parfaire leurs connaissances et compétences en matière de diversité et d'équité, ainsi qu'en regard aux besoins des élèves ELL et des enseignants œuvrant auprès de ces derniers. Les directeurs d'école du CSAPO bénéficient, depuis quelques années déjà, d'occasions de formation en compétences culturelles ainsi que de l'appui d'un instructeur en matière de diversité et d'équité et d'instructeurs d'ESL-ELD. Toutefois, selon des employés du conseil scolaire interviewés, il est crucial qu'une formation adéquate ayant pour objectif de bien les préparer à leurs futures fonctions soit offerte aux administrateurs d'école au sein des facultés d'éducation.

7.2.3-Les enseignants

Principaux artisans de la mise en œuvre des changements en éducation, les enseignants détermineront l'issue de celle-ci tant par leurs valeurs que par leurs actions. D'après Fullan (2001), une grande part du succès de la mise en œuvre repose ainsi sur la préparation adéquate des enseignants. Mais selon lui, l'apprentissage de nouvelles croyances et habiletés ainsi que de nouveaux comportements dépend également, et cela de façon significative, du climat et des interactions entre les enseignants, de leur capacité à travailler ensemble à l'échange d'idées et de soutien.

Il nous fut donné de constater que, bien qu'ils aient reçu une certification en enseignement de l'anglais langue seconde, les enseignants des programmes d'ELD du niveau secondaire du CSAPO ont besoin de formation et d'appui additionnels afin de pouvoir répondre de façon plus adéquate aux besoins des élèves réfugiés ayant connu un bris dans leur scolarisation. Nous avons constaté qu'ils bénéficient pour cela du soutien de l'instructeur d'ESL-ELD, de même que d'un réseau leur permettant d'échanger avec leurs collègues de l'élémentaire et de profiter de leur expertise en matière d'alphabétisation et de modification des programmes-cadres de l'élémentaire. De plus, l'instructeur du niveau secondaire s'est assuré de faciliter leur accès aux personnes ressources de l'OLAENA, afin de pouvoir bénéficier de leurs conseils relativement aux situations qu'ils peuvent être amenés à vivre avec leurs adolescents réfugiés et

devant lesquelles ils peuvent se sentir démunis. En outre, ils ont accès, comme l'ensemble du personnel du conseil scolaire, à des occasions de développement des compétences culturelles.

Les enseignants du secteur régulier qui ont dans leur classe des élèves pour qui l'anglais n'est pas la langue première ont certainement besoin, eux aussi, de formation additionnelle, pour être en mesure d'effectuer les modifications de programmes-cadres et adaptations des stratégies pédagogiques et d'évaluation requises afin de favoriser l'apprentissage réussi de ces élèves. Cela d'autant plus que la politique de 2007 qui reconnaît leur part de responsabilité en la matière ne requière pour eux aucune formation initiale à cet égard (MEO, 2007b, p. 31). Mais aux dires d'employés du conseil scolaire que nous avons rencontrés, les enseignants réguliers du secondaire sont peu enclins à se sentir concernés et démontrent parfois des réticences devant la charge de travail supplémentaire que représente l'adaptation de leurs cours et méthodes pour répondre aux besoins d'un petit nombre d'élèves, de même qu'à y intégrer les principes du développement du caractère et de la prévention de l'intimidation. Car en effet, toujours selon nos répondants, certains enseignants ont tendance à axer leur pratique professionnelle sur le contenu spécifique de leur cours et à attribuer la responsabilité de la réussite des élèves des programmes d'ELS et d'ELD aux enseignants spécialisés dans ce domaine.

Enfin, un autre trait du CSAPO est que le personnel enseignant s'avère être plutôt homogène, donc peu représentatif de la diversité culturelle et linguistique grandissante de la population étudiante. Le conseil scolaire a toutefois entrepris une réforme de son système de recrutement et d'embauche, laquelle permettra d'assurer des chances équitables aux candidats et, conséquemment, l'embauche d'enseignants, d'administrateurs et d'employés de soutien reflétant davantage la diversité des élèves, tel que promu par le MEO (MEO, 2008a, 2009c).

7.2.4-La communauté

Fullan (2001) considère que toute réforme en éducation requière des efforts conjoints entre l'école et les parents, ainsi que les membres de la communauté. Selon lui, cette collaboration doit être vue comme bénéfique au développement des capacités de l'école, étant donné son rôle au sein de la communauté (Fullan, 2001). C'est également l'avis du MEO qui a fait de la collaboration avec les parents et la communauté un élément clé de sa Stratégie d'éducation inclusive (MEO, 2009d, p. 20). Notre démarche de recherche auprès du CSAPO nous a amenée à constater que le conseil scolaire se soucie de l'implication des parents et membres de la communauté qu'il dessert depuis bon nombre d'années déjà. Ainsi, il a établi, dès

1991, un partenariat avec un organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants afin de bénéficier d'un programme d'agents de liaison culturelle, lequel permet entre autres de favoriser la communication avec les élèves ELL et leurs parents, et donc de faciliter la participation de ces derniers à la vie scolaire.

Soulignons que, comme il nous fut expliqué par l'un de ses employés cadres, l'OLAENA a également adopté, depuis quelques années, une approche davantage axée sur le développement des capacités de ses clients, cela afin de favoriser leur responsabilisation et leur implication dans la communauté, incluant au niveau du système scolaire. De l'avis de certains employés du conseil scolaire, les services et l'expertise de l'OLAENA en matière d'éducation des élèves réfugiés sont essentiels aux personnels administratif et enseignant du conseil scolaire, car ces derniers ne sont pas outillés pour répondre à leurs besoins particuliers. Les services de l'organisme sont en fait également fort importants aux yeux des membres de la communauté qui en bénéficient. En effet, aux dires du répondant de l'OLAENA, ces derniers ont réussi à sauvegarder les services offerts par l'OLAENA, lesquels étaient menacés en 2010 par des coupures budgétaires, et cela en exerçant des pressions auprès du conseil scolaire.

Interpellé par la question de la diversité et de l'équité, le CSAPO créa, en 1998, le comité consultatif en matière d'équité ethnoculturelle. Celui-ci a toujours joué un rôle clé en tant que forum permettant aux membres, lesquels reflètent la diversité de la communauté scolaire, de faire valoir leur point de vue sur la question (POL-CEE-2009). De plus, le conseil scolaire mise beaucoup sur la participation et l'engagement des parents et des membres des diverses communautés qu'il dessert, par l'entremise des initiatives et projets financés par les subventions du MEO (BN-PRO-2009). Par ailleurs, les exercices de consultation des divers membres et partenaires de la communauté scolaire ont tenu une place de choix dans le processus de développement et révision des politiques portant sur l'équité et l'éducation inclusive, cela afin de s'assurer que les mesures prises refléteraient bien leurs caractéristiques et besoins (REP-HRC-2008).

Enfin, selon l'un des employés avec qui nous nous sommes entretenue, le conseil scolaire désire développer encore davantage de partenariats et favoriser l'implication des ressources de la communauté, cela car l'école ne peut répondre seule aux nombreux défis que pose la diversité croissante. Mais l'un des défis particuliers auxquels le CSAPO fait face est la création d'un esprit de communauté collaboratif. La communauté scolaire se voulant très vaste et fort diversifiée, il est selon lui difficile d'établir une vision commune, et dans un contexte de ressources limitées,

d'arriver à un consensus au sein de l'ensemble des intervenants en ce qui concerne les priorités en matière d'équité et d'éducation inclusive.

7.3-Les facteurs extérieurs au système local

7.3.1- Le gouvernement provincial et le ministère de l'Éducation

Entité responsable de l'éducation, le gouvernement de l'Ontario et son ministère de l'Éducation sont à l'origine des politiques qui sont l'objet d'étude de la présente recherche. D'après le modèle théorique élaboré par Fullan (2001), le MEO aurait le pouvoir d'influencer la réussite de la mise en œuvre des initiatives en promouvant la responsabilité et l'imputabilité, en fournissant des incitatifs qui se voudraient un mélange dosé de « pression et de soutien » (traduit librement de Fullan, 2001, p. 220), de même qu'en supportant le développement des capacités des intervenants impliqués.

Nous avons de ce fait constaté que le MEO joue effectivement un rôle clé dans la mise en œuvre des politiques à l'étude en offrant du soutien sous diverses formes (voir la section 7.1.4, ci-dessus), mais aussi en prévoyant des processus de suivi de la mise en œuvre par les conseils scolaires. Cela lui permet ainsi de s'assurer de la transparence et de l'imputabilité de ceux-ci à l'égard de l'utilisation des ressources mises à leur disposition. En fait, le MEO a, par l'entremise de sa politique de 2007, répondu à l'une des principales inquiétudes exprimées par l'OAGO dans son rapport de 2005, en soutenant que le financement octroyé aux conseils scolaires sous le volet ESL-ELD de la Subvention pour l'enseignement des langues était censé être utilisé pour des programmes et services qui ont été développés pour supporter les élèves ELL, et que l'information relative à l'usage de la subvention devait désormais être incluse dans le rapport des états financiers qui lui sera soumis annuellement (MEO, 2007b, p. 29). De même, les conseils scolaires se doivent de faire état annuellement de leurs initiatives en matière d'équité et d'éducation inclusive, la responsabilité et la transparence étant en soi l'un des huit domaines d'intervention inclus dans la Stratégie de 2009 (MEO, 2009d, p. 32).

De plus, le ministère supporte le développement des capacités des intervenants en éducation à l'égard de la mise en œuvre de ces politiques. Cela, d'une part, par l'entremise des fonds alloués aux réseaux régionaux et devant servir à financer la participation à des colloques de formation destinés aux porteurs de dossiers des conseils scolaires ainsi qu'à organiser des séances de formation destinées au personnel cadre. Aussi, d'autre part, le MEO dit encourager

les facultés d'éducation à accroître les occasions permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances et habiletés reliées à l'enseignement aux élèves ELL (MEO, 2007b, p. 11).

7.3.2- Les facultés d'éducation

D'après Fullan (2001), les facultés d'éducation assument un rôle de premier plan en fournissant une formation adéquate et suffisante aux divers membres du personnel scolaire, afin de leur permettre de se sentir compétents et de bien assumer leurs responsabilités en regard de la mise en œuvre du changement envisagé. Nous avons réalisé qu'il s'agissait d'un facteur clé ayant le potentiel d'influencer une mise en œuvre réelle et efficace à long terme des politiques à l'étude.

D'une part, selon un agent du ministère interviewé, le MEO admet que les enseignants devront bénéficier d'un appui soutenu afin d'être en mesure de mettre en œuvre les nombreuses modifications qu'exige la concrétisation de la Stratégie en matière d'éducation inclusive, et se dit engagé à collaborer avec les facultés d'éducation afin que les principes qu'elle sous-tend soient intégrés aux programmes de formation des maîtres et de perfectionnement professionnel des enseignants (MEO, 2009c, p. 20). Aux dires d'un des employés du CSAPO interviewés, il est essentiel que les facultés d'éducation fassent leur part en préparant les futurs intervenants en éducation, tant les administrateurs que les enseignants, à intégrer les principes d'équité et d'éducation inclusive dans leurs pratiques.

D'autres part, des employés cadres et conseillers pédagogiques responsables des programmes et services aux élèves ELL rencontrés déploraient que les personnels administratif et enseignant du conseil scolaire ne soient pas suffisamment outillés pour comprendre les besoins des élèves ELL du niveau secondaire et y répondre adéquatement. La situation étant encore plus critique, selon eux, en ce qui concerne les élèves réfugiés ayant connu un bris de scolarisation. Ils expliquaient cet état de chose principalement par le fait que la plupart n'avaient pas pu bénéficier d'une formation suffisante en la matière dans les facultés d'éducation.

Or, comme il fut précisé au Chapitre 5 de la thèse, alors que les enseignants des programmes d'ESL et d'ELD des niveaux élémentaire et secondaire se doivent de détenir une certification spécialisée, les enseignants réguliers qui ont dans leur classe des élèves ELL n'ont toutefois pas à détenir de spécialisation en anglais langue seconde (MEO, 2007b, p. 31). Le ministère dit cependant encourager les facultés d'éducation à accroître les occasions permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances et habiletés reliées à l'enseignement aux élèves

ELL (MEO, 2007b, p. 11). Toutefois, selon ces mêmes employés du CSAPO cités ci-dessus, il est essentiel que les administrateurs d'école reçoivent eux-aussi une formation adéquate en la matière au sein des facultés d'éducation. En outre, considérant le fardeau financier que représente la formation professionnelle pour les conseils scolaires, il apparaît impératif aux employés du CSAPO interviewés que les facultés d'éducation de l'Ontario intègrent à leurs curriculums une préparation adéquate de tous les intervenants en éducation en matière d'équité et d'éducation inclusive ainsi que d'enseignement aux élèves ELL - incluant ceux ayant connu une scolarisation limitée.

7.3.3- Le gouvernement fédéral

Bien qu'au Canada le gouvernement fédéral ne soit que très peu impliqué dans le domaine de l'éducation, les politiques et initiatives en matière d'immigration et de soutien offert aux nouveaux arrivants mises en place par Citoyenneté et Immigration Canada ont un impact important sur la capacité des conseils scolaires ontariens à mettre en œuvre les politiques s'adressant aux élèves ELL et d'éducation inclusive ici à l'étude. Car, en effet, les coupures budgétaires considérables équivalant à 44 millions de dollars exercées à l'égard des agences responsables d'offrir des services de soutien à l'établissement aux nouveaux arrivants de l'Ontario annoncées à la fin de 2010 (Ontario Council of Agencies Serving Immigrants, 2011, p. 1) ont grandement affecté l'organisme local d'aide à l'établissement qui travaille en partenariat avec le CSAPO depuis 1991. Comme nous l'a précisé l'employé cadre de l'organisation interviewé, désormais amputée d'une partie non négligeable de son budget opérationnel, l'OLAENA a dû se résoudre à restructurer à la baisse plusieurs des services qu'elle offrait au sein du conseil scolaire, à commencer par la semaine d'orientation des nouveaux arrivants et le camp d'été mis sur pied il y a quelques années en vue de mieux répondre aux besoins des adolescents réfugiés. Cela est sans compter le fait que d'autres réductions budgétaires pour cette province sont attendues avec l'entrée en vigueur du nouveau Modèle d'affectation des fonds pour l'établissement en 2012-2013 (Ontario Council of Agencies Serving Immigrants, 2011, p. 1). Ces décisions en matière d'immigration du gouvernement fédéral influencent ainsi la capacité de l'OLAENA et du CSAPO d'offrir des services éducatifs adéquats aux élèves immigrants et réfugiés fréquentant le conseil scolaire et à leur famille.

En somme, la mise en œuvre des changements envisagés en Ontario et au sein du CSAPO en matière d'enseignement aux élèves ELL et d'éducation inclusive est affectée par de

multiples facteurs. Ces derniers concernent les caractéristiques des changements eux-mêmes, mais aussi celles du conseil scolaire, de même que des institutions et entités gouvernementales qui, par leurs décisions et actions, peuvent influencer la prestation des services éducatifs. Ainsi, bien qu'ils se fondent sur une évaluation juste des besoins et qu'ils bénéficient de l'appui des administrateurs du conseil scolaire ainsi que des ressources produites ou mobilisées par le MEO, les processus de mise en œuvre des politiques de 2007 et 2009 doivent faire face à un certain nombre de défis. En plus de devoir contrer une certaine résistance au sein du personnel, ces processus de mise en œuvre complexes exigent les ressources adéquates afin d'offrir la formation professionnelle nécessaire aux intervenants du milieu scolaire, mais aussi afin d'assurer la prestation des services qui permettent de répondre aux besoins spécifiques des élèves ELL et de leur famille. Dans le Chapitre 8, nous explorons dans quelle mesure la mise en œuvre des politiques à l'égard des élèves ELL et en matière d'éducation inclusive présentes en Ontario favorisent la mise en place d'un modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire par le CSAPO, en tenant compte des facteurs pouvant affecter le processus de mise en œuvre ici identifiés.

CHAPITRE 8

DISCUSSION ET CONCLUSION: LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES DU MEO À L'ÉGARD DES ÉLÈVES *ENGLISH LANGUAGE LEARNERS* ET EN MATIÈRE D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LE MODÈLE DE PRESTATION DE PROGRAMMES ET SERVICES EN MATÈRE D'ÉDUCATION DES ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU NIVEAU SECONDAIRE DU CSAPO

Ce dernier chapitre de la thèse dresse la synthèse de nos résultats. Nous y présentons tout d'abord l'analyse des politiques du MEO ayant fait l'objet de notre étude et du modèle de prestation de programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en vigueur au sein du CSAPO, basée sur le modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés d'Hamilton et Moore (2004). Nous y présentons de même les pistes de réflexion que nous jugeons importantes de soulever lorsque considérant également l'analyse des facteurs affectant ou ayant le potentiel d'affecter la mise en œuvre des politiques du MEO à l'étude, laquelle fut l'objet du Chapitre 7. Nous concluons en offrant quelques pistes que nous jugeons pertinentes de considérer pour des recherches ultérieures dans le domaine de l'éducation des élèves réfugiés en Ontario.

8.1-Politiques et modèle de prestation de programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en Ontario et au sein du CSAPO

Le Tableau 2, présenté à la page suivante, synthétise notre analyse des politiques du MEO s'adressant aux élèves ELL et en matière d'éducation inclusive ainsi que du modèle de prestation de programmes et services offerts à l'endroit des élèves réfugiés du niveau secondaire en vigueur au sein du CSAPO. Basé sur le modèle théorique de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés d'Hamilton et Moore (2004), le tableau présente les politiques et pratiques en vigueur en Ontario et au sein du CSAPO correspondant à la trentaine d'indicateurs et bonnes pratiques répertoriés, le tout classifié selon les six domaines inclus dans le modèle théorique: (1) les politiques et initiatives en éducation au niveau national; (2) les politiques et structures au niveau du système scolaire local; (3) l'interface école-famille-communauté; (4) le leadership des directeurs d'école; (5) l'environnement de la classe et l'instruction; et (6) le développement professionnel du personnel.

Tableau 2: *Modèle de prestation des programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en vigueur en Ontario et au sein du CSAPO⁹*

Domaines/ Indicateurs et bonnes pratiques	Politiques et pratiques en Ontario et au sein du CSAPO
1-Les politiques et initiatives en éducation aux niveaux national et provincial ▪ Mise en place de politiques nationales abordant la gouvernance, la coordination et le financement des services offerts aux réfugiés. ▪ Mise en place de politiques en éducation portant sur les questions de diversité et pluralité multiculturelle. ▪ Développer un curriculum qui inclut les droits humains et des perspectives culturelles diverses. ▪ Reconnaître et supporter la culture de l'élève réfugié tout en le guidant à l'égard des attentes culturelles du pays hôte. Permettre aux élèves du pays hôte de participer à des programmes qui leur permettront d'accroître leur connaissance en matière de diversité, de droits humains et de la réalité des réfugiés. ▪ Production de matériel pédagogique et de matériel d'évaluation adaptés aux besoins linguistiques des élèves réfugiés.	Les élèves n'étant pas conceptualisés selon leur statut migratoire, il n'existe pas de politique nationale ni provinciale s'adressant spécifiquement aux élèves réfugiés. Le développement et le financement des programmes éducatifs sont du ressort du gouvernement provincial de l'Ontario, alors que le gouvernement fédéral finance les services de soutien à l'établissement, incluant le programme d'agents d'établissement en milieu scolaire SWIS. Le MEO a mis en place la politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dès 1993, laquelle fut remplacée par la <i>Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive</i> en 2009. La conformité du curriculum avec les principes d'équité fait partie des huit domaines d'intervention de la Stratégie de 2009. Les programmes-cadres révisés du MEO contiennent une section sur l'éducation antidiscriminatoire et encourage la reconnaissance de la diversité des origines, des intérêts et du vécu des élèves, de même qu'à intégrer tout un éventail de points de vue et de perspectives dans les activités d'apprentissage. La composante Compétences socio-culturelles du programme-cadre révisé d'ESL-ELD de la 9^e à la 12^e année inclut le développement de la compréhension ainsi que la démonstration des droits et responsabilités imputables à tous les citoyens canadiens, ainsi que la connaissance de la contribution apportée par divers groupes à la société canadienne. De plus, ce volet du programme-cadre prévoit aussi la démonstration, par l'élève ELL, de son adaptation au système d'éducation ontarien. En outre, dans le cadre de la Stratégie adoptée 2009, le MEO s'affaire à la conception de nouveaux cours abordant entre autres l'équité et les différentes cultures du monde. Le MEO finance des projets de développement de ressources pour l'enseignement aux élèves ELL et a appuyé l'élaboration de l'outil d'évaluation et de suivi STEP. Il a de plus mis à la disposition des intervenants scolaires un guide de ressources portant sur l'éducation des élèves ELL ayant connu une scolarisation limitée. Toutefois, il n'existe que peu de matériel pédagogique s'adressant aux élèves réfugiés du niveau secondaire ayant connu un bris de leur scolarisation.

⁹ Domaines et indicateurs et bonnes pratiques adaptés et traduits librement d'Hamilton et Moore, 2004, pp. 110-116.

▪ Mise en place de programmes de formation des maîtres focalisant sur des approches pédagogiques inclusives et sur l'accroissement de la sensibilisation aux différences culturelles. ▪ Mise en place de processus favorisant la collaboration des divers fournisseurs de services desservant les réfugiés. ▪ Allocation des ressources dédiées aux réfugiés facilitant une utilisation rapide et flexible.	Dans le cadre de la Stratégie de 2009, le MEO s'est engagé à collaborer avec les facultés d'éducation et l'OEEEO afin que les principes d'équité et d'éducation inclusive soient intégrés aux programmes de formation des maîtres et de perfectionnement professionnel des enseignants. Il dit aussi encourager les facultés d'éducation à accroître les occasions permettant aux enseignants d'acquérir les connaissances et habiletés reliées à l'enseignement aux élèves ELL. La politique de 2007 stipule que tous les enseignants sont responsables de la réussite des élèves ELL et souligne que tous les enseignants sont tenus de posséder le savoir et les habiletés permettant de répondre aux besoins de ces élèves. Toutefois, alors que les enseignants des programmes d'ESL et d'ELD se doivent de détenir une certification spécialisée, les enseignants réguliers n'ont pas à détenir de spécialisation en anglais langue seconde. Favoriser les relations communautaires dans le milieu scolaire fait partie des huit domaines d'intervention de la Stratégie de 2009. Le document politique s'adressant aux élèves ELL de 2007 du MEO aborde la question de l'utilisation efficace, par les conseils scolaires, des ressources communautaires impliquées dans la prestation de services aux élèves réfugiés, mais il ne procure aucune ligne directrice en regard à la coordination de cette collaboration. Les élèves réfugiés ne bénéficient pas de ressources mises en place explicitement pour répondre à leurs besoins. Les ressources allouées le sont par l'entremise des divers volets de financement du MEO, dont la subvention assurant le financement des programmes d'ESL et d'ELD. La somme allouée n'est pas rattachée à des élèves particuliers et ne tient pas compte de la diversité des besoins des élèves ELL en général, ni des élèves ayant des besoins élevés tels ceux ayant reçu une scolarisation limitée. En outre, la somme accordée aux conseils scolaires par le MEO vise principalement le versement du salaire des enseignants d'ESL et d'ELD et ne couvre pas les autres services qui peuvent être offerts aux élèves ELL et à leur famille, tels que les services de liaison culturelle, d'interprétation et de traduction.
2-Les politiques et structures au niveau du système scolaire local ▪ Mise en place d'un environnement éducatif sécuritaire et développement de politiques en matière d'antiracisme et de prévention de l'intimidation. ▪ Mise en place d'interventions qui promeuvent le développement de la résilience, de l'estime de soi et des habiletés sociales.	La mise en place d'un climat scolaire inclusif et la prévention de la discrimination et du harcèlement est l'un des huit domaines d'intervention de la Stratégie de 2009. Le CSAPO, en conformité avec les politiques du MEO, a mis en œuvre l'initiative du développement du caractère et a élaboré des politiques en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle, de même que de prévention de l'intimidation. Dans le cadre de son partenariat avec le CSAPO, l'OLAENA a mis sur pied un programme de camps d'été et de parrainage par les pairs s'adressant entre autres aux besoins particuliers des élèves réfugiés du niveau secondaire, incluant le développement des habiletés sociales.

▪ Assurer le développement d'un processus d'accueil clair et explicite. ▪ Mandater un adulte ou mentor (enseignant ou conseiller) afin de veiller sur les élèves qui ont besoin de soutien. ▪ Mise en place d'instances départementales ou de groupes de travail permettant aux enseignants d'échanger sur leurs préoccupations concernant l'enseignement aux élèves réfugiés. ▪ S'assurer que le personnel des écoles ait accès au support de spécialistes qui pourront lui fournir de l'information et l'aider à répondre aux besoins d'élèves ayant vécu un traumatisme.	La politique du MEO de 2007 en regard aux élèves ELL exige des conseils scolaires qu'ils développent un protocole d'accueil pour les élèves ELL. Le CSAPO a instauré, dès 1989, une procédure d'accueil des élèves nouveaux arrivants claire et explicite et mis en place le centre d'accueil des familles. Le CSAPO, en vertu du partenariat avec l'OLAENA, a recours au service d'agents de liaison, lesquels ont entre autres pour mandat d'entrer en contact avec les élèves nouveaux arrivants et leur famille afin de leur prodiguer le soutien dont ils ont besoin, que ce soit au niveau scolaire ou en termes de besoins d'établissement, dont l'aiguillage vers les services communautaires appropriés. Le CSAPO a mis en place un réseau des enseignants d'ELD, cela en vue de permettre à ceux-ci de pouvoir échanger sur les défis auxquels ils sont confrontés dans l'enseignement aux élèves réfugiés, de même que sur les meilleures pratiques à adopter afin de soutenir adéquatement les élèves ayant connu une scolarisation limitée. Le CSAPO ne bénéficie que d'un très petit nombre de spécialistes tels que les psychologues et les travailleurs sociaux, et ces derniers ne sont bien souvent pas en mesure de fournir des services adaptés d'un point de vue linguistique et culturel aux élèves réfugiés qui pourraient avoir des besoins en santé mentale, découlant de leur expérience pré-migratoire. Les membres du personnel des écoles du CSAPO ont accès au support des agents de liaison ainsi qu'à celui d'autres employés de l'OLAENA, lesquels peuvent leur fournir des informations et des conseils afin de les aider à répondre aux divers besoins des élèves réfugiés, incluant ceux reliés aux expériences de traumatisme.
3-L'interface école-famille-communauté ▪ Mise en place de liaisons culturelles appropriées et positives entre les écoles et les familles. ▪ Employer des membres de la communauté de réfugiés au sein des écoles, par exemple comme traducteurs ou tuteurs.	Le CSAPO a établi un partenariat avec l'OLAENA dès 1991 afin de mettre en place un programme d'agents multilingues de liaison culturelle. Ces agents de liaison ont pour mandat, entre autres, de favoriser la communication entre le milieu scolaire et les familles en offrant des services d'interprétation et de traduction. La prévention de la discrimination, incluant l'élimination des obstacles discriminatoires de façon à ce que la diversité de la communauté soit mieux représentée au sein des conseils scolaires, est l'un des huit domaines d'intervention de la Stratégie de 2009. Le MEO s'engage à mettre en œuvre le Plan stratégique de la fonction publique de l'Ontario en matière de diversité et à collaborer avec les facultés d'éducation et l'OEEO afin d'assurer la diversité et l'équité des milieux de travail, ainsi qu'à améliorer l'accès à la profession pour les membres des groupes sous-représentés. Le personnel enseignant du CSAPO s'avère être plutôt homogène, donc peu représentatif de la diversité culturelle et linguistique grandissante de sa population étudiante. Le conseil scolaire a toutefois entrepris une réforme de son système de recrutement et d'embauche, laquelle permettra de contrer les

▪ Mise en place de forums et d'événements sociaux encourageant la diversité culturelle et la communication avec les parents, et permettant à ces derniers de connecter avec d'autres membres de la communauté. ▪ Favoriser la participation des parents en tant que partenaires réels, et cela dans tous les aspects de la planification, de la prise de décisions et de la prestation des services aux élèves réfugiés. ▪ Mise en place de programmes d'instruction de la langue du pays hôte aux adultes.	barrières systémiques qui ne favorisaient pas l'embauche d'un personnel multiethnique. Ces nouvelles politiques visent à assurer des chances équitables aux candidats et, conséquemment, le développement d'un personnel reflétant davantage la diversité des élèves. Les agents de liaison multilingues recrutés par l'OLAENA et œuvrant au sein du CSAPO sont issus des communautés d'immigrants et de réfugiés desservies par l'organisme et le conseil scolaire. Le CSAPO a mis sur pied le comité consultatif en matière d'équité ethnoculturelle dès 1998, lequel se veut un réseau reflétant la diversité de la communauté scolaire ainsi qu'un forum d'échange permettant aux membres de la communauté d'exprimer leur point de vue sur les questions de diversité et d'équité. De plus, le CSAPO organise des activités dans le cadre du programme de Subventions pour la participation et l'engagement des parents du MEO. Le MEO mise beaucoup sur l'engagement et la participation des parents, entre autres par l'entremise de la <i>Politique sur la participation des parents de l'Ontario</i>. Ainsi, le CSAPO bénéficie de Subventions pour la participation et l'engagement des parents du MEO. La politique de 2007 en regard aux élèves ELL accordait une place importante à la promotion et au soutien de l'engagement des parents dans l'éducation des élèves. Les conseils scolaires sont en effet tenus de les consulter et de les informer concernant le plan et les politiques adoptés, de même qu'à l'égard des décisions prises au sujet du support offert à leur enfant. De plus, l'OLAENA a adopté, il y a trois ans, une nouvelle approche afin d'habiliter les parents nouveaux arrivants en vue de favoriser leur implication dans leur communauté, incluant le système scolaire. Le CSAPO offre des cours communautaires d'ESL ainsi que d'habiletés de base en littéracie par l'entremise du département de formation continue.
4-Le leadership des directeurs d'école ▪ Support actif aux enseignants afin de leur permettre d'acquérir les nouvelles habiletés et connaissances nécessaires à l'adoption d'approches pédagogiques appropriées pour les élèves réfugiés. ▪ Inclure les enseignants dans le processus décisionnel concernant l'enseignement aux élèves réfugiés.	Dans le cadre de la Stratégie en matière d'éducation inclusive, le MEO conçoit que la modification des pratiques pédagogiques et de la culture d'apprentissage nécessite un leadership déterminé, en particulier de la part des directions d'école. Le soutien au leadership fait partie des huit domaines d'intervention de la Stratégie de 2009. Le cadre en matière d'équité du CSAPO établi en 2008 comportait entre autres objectifs, d'une part l'amélioration du leadership en développant les compétences culturelles, d'autre part l'amélioration de l'apprentissage en développant des stratégies différenciées qui respectent les besoins diversifiés des élèves. Bien que, selon la politique de 2007 à l'endroit des élèves ELL, les directeurs soient tenus de consulter les enseignants en ce qui concerne le placement des élèves, ils disposent également de beaucoup de latitude en ce qui concerne le modèle de prestation

	de programmes et services. Selon un employé du CSAPO interviewé, cela augmente ainsi le risque que des décisions soient prises davantage en tenant compte des besoins du système que des élèves.
5-L'environnement de la classe et l'instruction ▪ Procéder à l'évaluation des compétences de l'élève à la fois dans la langue maternelle et dans la langue du pays hôte. ▪ Mise en place de classes de langue permettant de répondre aux besoins spécifiques des élèves réfugiés. Lier le contenu des cours de langue au contenu des cours réguliers de matières scolaires. ▪ Assurer l'inclusion des élèves réfugiés apprenant de la langue du pays hôte dans des groupes réguliers afin de favoriser le contact avec les élèves parlant déjà la langue d'apprentissage. ▪ Réalisation de projets permettant d'accroître les niveaux de compréhension, d'acceptation et de respect mutuel. ▪ Encourager le maintien de la langue maternelle chez les élèves apprenants de la langue du pays hôte. ▪ Avoir recours au travail de groupe et développer un système de tutorat entre pairs en jumelant l'élève réfugié avec un élève du pays hôte.	La politique de 2007 au sujet des élèves ELL requière des conseils scolaires qu'ils effectuent une partie de l'évaluation initiale dans la langue maternelle de l'élève, lorsque cela est possible. Le centre d'accueil des familles du CSAPO procède à l'évaluation des compétences de l'élève en littéracie à la fois en anglais et dans sa langue maternelle. Le MEO a développé le programme-cadre de langue ELD, lequel s'adresse aux élèves ELL ayant connu un bris de scolarisation. Les cours d'ELD ont été développés en visant l'intégration éventuelle des élèves aux cours d'anglais réguliers. Le programme-cadre initial du niveau secondaire développé en 1999 fut révisé en 2007. Il n'existe toutefois pas de curriculum officiel concernant l'apprentissage des autres matières développé spécifiquement pour cette clientèle. Avec la parution de la politique de 2007, le CSAPO a procédé à une revitalisation de son programme d'ELD de niveau secondaire, lequel inclut, outre les cours d'ELD, des cours de rattrapage dans les matières obligatoires, dans le but de favoriser l'intégration éventuelle des élèves aux programmes réguliers. La politique de 2007 stipule que les élèves ELL doivent être intégrés dans des groupes réguliers une partie de la journée. Au sein du CSAPO, les élèves des programmes d'ELD sont intégrés dans des cours réguliers une ou deux périodes sur quatre par jour. Le CSAPO réalise des activités favorisant l'acceptation et le respect mutuel, entre autres dans le cadre de l'initiative du développement du caractère développée par le MEO. Bien que la politique de 2007 n'en fasse pas explicitement mention, le maintien de la langue maternelle chez l'élève ELL et sa famille est fortement encouragé dans plusieurs documents du MEO. Le CSAPO encourage le maintien de la langue maternelle chez les élèves ELL en offrant, entre autres, des dizaines de cours de langues tant au niveau élémentaire que secondaire, par l'entremise du département de formation continue. Le travail coopératif et le tutorat entre pairs font partie des stratégies pédagogiques soutenues par le MEO dans le programme-cadre révisé d'ESL-ELD. Au sein du CSAPO, les classes des programmes d'ELD du secondaire sont aménagées de façon à favoriser le travail en petits groupes. Aussi, l'OLAENA a mis sur pied un système de tutorat entre pairs jumelant l'élève réfugié du secondaire avec un élève du pays hôte.

6-Le développement professionnel du personnel ▪ Alignement des politiques et du développement professionnel. ▪ Formation permettant d'acquérir les connaissances et habiletés en matière de diversité et celles nécessaires à l'utilisation de stratégies pédagogiques et de pratiques d'évaluation inclusives et appropriées sur le plan culturel. ▪ Formation à tous les enseignants leur permettant de développer les habiletés nécessaires afin de soutenir les élèves réfugiés dans leur processus d'acculturation et d'apprentissage de la langue du pays hôte.	Avec la Note Politique/Programmes n°151, émise en février 2010, les conseils scolaires sont tenus de s'assurer que les activités de perfectionnement professionnel des deux journées pédagogiques obligatoires sont consacrées aux priorités provinciales en matière d'éducation, parmi lesquelles on compte la création d'un climat de salle de classe équitable et inclusif et le recours à des stratégies soutenant l'apprentissage des élèves ELL. La formation professionnelle en regard aux principes et pratiques d'équité et d'éducation inclusive fait partie des huit domaines d'intervention de la Stratégie de 2009. Le CSAPO a mis en place un système de développement des compétences culturelles qui s'adresse à tous les employés. Il a créé le poste d'instructeur en matière d'équité et formé une équipe de leaders chargés d'offrir de la formation. Les conseils scolaires sont tenus de procurer les occasions de développement professionnel appropriées à tout le personnel, y compris les administrateurs, les enseignants réguliers ainsi que le personnel de soutien, afin de soutenir la mise en œuvre de la politique à l'égard des élèves ELL de 2007 et d'acquérir le savoir et les habiletés nécessaires pour répondre aux besoins de ces élèves. Le CSAPO a mis sur pied un programme de développement professionnel basé sur une approche de rétroaction réflexive destiné à supporter les enseignants et impliquant des instructeurs d'ESL-ELD.
--	--

À la lecture du Tableau 2, il apparaît que la mise en œuvre de la politique de 2007 s'adressant aux élèves ELL et de la Stratégie en matière d'éducation inclusive de 2009 ont effectivement favorisé la mise en place d'un modèle de prestation de programmes et services aux élèves réfugiés du niveau secondaire au sein du CSAPO qui comporte bon nombre des indicateurs et bonnes pratiques inclus dans le modèle de système inclusif d'Hamilton et Moore (2004). Nous tenons toutefois à souligner que le conseil scolaire qui fut l'objet de notre étude possédait déjà de bonnes infrastructures à l'égard des services éducatifs offerts aux élèves ELL, tel que le centre d'accueil des familles et le partenariat avec l'organisme local de soutien aux nouveaux arrivants. De plus, il avait fait de la mise en place d'un cadre en matière d'équité une priorité tout près de deux ans avant le lancement de la Stratégie par le MEO en 2009.

Cela dit, les deux politiques du MEO susmentionnées sont venues, d'une part, imposer l'obligation pour les conseils scolaires de mettre en place des programmes d'ELD et d'assurer du soutien supplémentaire aux élèves ayant connu un bris de scolarisation, de même que d'offrir de

la formation à l'ensemble de leur personnel en matière d'équité et d'enseignement aux élèves ELL. D'autre part, le MEO procéda à une réforme des programmes-cadres et y incorpora des sections sur l'éducation antiraciste et la reconnaissance de la diversité. De plus, la Stratégie du ministère venait réitérer l'importance de l'établissement d'un milieu sécuritaire et exempt de discrimination et d'intimidation, de même qu'elle venait confirmer le rôle de l'initiative sur le développement du caractère et la participation et l'engagement des parents et des communautés dans la mise en place d'un système scolaire inclusif. Aussi elle venait confirmer l'importance d'assurer la diversité et l'équité des milieux de travail et d'améliorer l'accès à la profession pour les membres des groupes sous-représentés.

Par contre, on ne peut manquer de constater que l'un des indicateurs majeurs du modèle soutenu par Hamilton et Moore (2004) n'est pas comblé, soit la mise en place d'une politique claire à l'égard de l'éducation des élèves réfugiés au niveau national, condition également soutenue par Kaprielian-Churchill et Churchill (1994) et Watters (2008). Au Canada, un certain nombre d'auteurs militent en faveur de l'élaboration d'une politique nationale en matière d'enseignement des langues officielles aux élèves nouveaux arrivants, et cela afin de contrer les disparités existantes dans ce domaine et favoriser l'équité en matière de qualité des services reçus (Geva *et al.*, 2009; Kouritzin et Mathews, 2002). On déplore le fait que le gouvernement fédéral investisse dans l'enseignement du français et de l'anglais langue seconde aux minorités linguistiques de langues officielles à travers le pays mais qu'il se soit toujours gardé de financer l'éducation des langues officielles aux nouveaux arrivants en âge de fréquenter l'école, sous prétexte que l'éducation est de juridiction provinciale (Burnaby, dans May et Hornberger, 2008; Burnaby, dans Ricento et Burnaby, 1998; Kouritzin et Mathews, 2002). On va jusqu'à recommander de reconsidérer les politiques linguistiques en vigueur au Canada, lesquelles sont perçues comme désuètes dans le nouvel ordre global, mais aussi discriminatoires, puisqu'elles n'accordent aucun droit officiellement reconnu aux élèves nouveaux arrivants qui doivent apprendre l'une des deux langues officielles d'enseignement du pays (Burnaby, dans May et Hornberger, 2008; Burnaby, dans Ricento et Burnaby, 1998; Kouritzin et Mathews, 2002).

D'autre part, notre analyse des facteurs influençant ou ayant le potentiel d'influencer la mise en œuvre effective des politiques de 2007 et 2009 du MEO ici à l'étude nous amène à soulever les considérations suivantes. En premier lieu, comme il fut déjà souligné, la politique de 2007 à l'égard des élèves ELL requière des conseils scolaires qu'ils mettent en place des programmes devant soutenir l'apprentissage des élèves ELL ayant connu un bris de leur scolarisation. Puisqu'il n'existe pas de curriculum officiel autre que le programme-cadre des

cours de langue d'ESL-ELD de la 9^e à la 12^e année, la responsabilité de développer les cours des autres matières qui leur seront dédiés relève du conseil scolaire. Or, cela n'est pas chose aisée: d'une part, il y a peu de matériel didactique disponible pour cette catégorie d'élèves ayant connu une scolarisation limitée et, d'autre part, il existe un manque reconnu de recherches canadiennes portant sur l'enseignement aux élèves ELL en général (Geva *et al.*, 2009; Sheri *et al.*, 2005) et à cette clientèle spécifique en particulier, comme le reconnaît le MEO lui-même (MEO, 2008e).

De ce fait, il existe un besoin évident d'évaluation du programme-cadre d'ELD révisé du niveau secondaire élaboré par le MEO et des programmes d'ELD développés par les conseils scolaires, tel que celui en place au sein du CSAPO, cela dans le but de déterminer s'ils répondent effectivement aux besoins des élèves réfugiés adolescents ayant connu un bris de scolarisation et s'ils atteignent leur objectif d'offrir un programme de rattrapage et d'apprentissage accéléré leur permettant de développer les compétences préalables en vue d'être éventuellement intégrés dans le programme régulier. Mais pour cela, il faudrait tout d'abord disposer d'un système de suivi du cheminement scolaire des élèves, incluant leur parcours à travers les programmes d'ELD, d'ESL et du régulier, de même que les taux de graduation et de décrochage, ce qui, comme nous avons pu le constater, ne va pas de soi. Il faut en effet que les conseils scolaires possèdent les outils d'évaluation des besoins et du suivi du rendement appropriés, en plus de disposer d'un système de base de données permettant la collecte de tels renseignements. Comme nous l'a révélé notre étude de cas, le MEO est bien au fait de cette situation et a effectué un pas dans la bonne direction en soutenant le développement de l'outil STEP, lequel pourrait permettre d'instaurer des procédures d'évaluation et de suivi standardisées à l'échelle de la province. Toutefois, sa mise en œuvre n'est pas obligatoire et, comme nous l'avons vu, le personnel du CSAPO n'était pas unanime quant aux bénéfices du nouvel outil.

En second lieu, la Stratégie en matière d'équité du MEO reconnaît, tout comme plusieurs des auteurs ayant traité de cette approche (Ainscow *et al.*, 2006; Berger et Forgette-Giroux, 2007; Goddard et Hart, 2007; Howes *et al.*, 2009; Riehl, 2008), l'importance de la formation professionnelle qui doit être prodiguée au personnel des conseils scolaires, en particulier les enseignants, afin qu'ils puissent être en mesure d'acquérir puis mettre en pratique les principes de l'éducation inclusive. Elle reconnaît aussi la nécessité d'outiller les directions d'école afin qu'elles puissent assumer le leadership nécessaire à la mise en œuvre des politiques en matière d'équité et d'éducation inclusive. Il a en effet été démontré que les directeurs d'école jouent un rôle déterminant à l'égard d'une mise en œuvre réussie de ce genre de politiques (Goddard et Hart, 2007; Riehl, 2008).

D'autre part, la politique de 2007 à l'égard des élèves ELL stipule que les conseils scolaires sont responsables d'offrir des occasions de formation professionnelle à tout le personnel afin d'assurer sa mise en œuvre. Il est apparu, lors la réalisation de notre étude de cas au sein du CSAPO, que les directeurs d'école et les enseignants réguliers du niveau secondaire bénéficieraient grandement de formation au sujet des caractéristiques et besoins des élèves ELL en général, et de ceux des élèves ayant connu un bris de scolarisation en particulier. Les premiers à cause du pouvoir de décision dont ils disposent en matière d'allocation des ressources humaines, et en matière du choix des cours offerts et du placement des élèves, les seconds parce qu'ils doivent composer avec l'intégration dans leur salle de classe des élèves ELL, comme le requière la politique de 2007.

Or, bien que le MEO reconnaisse l'importance cruciale de la formation professionnelle et encourage des méthodes impliquant un suivi des enseignants en salle de classe, c'est aux conseils scolaires que revient la charge d'en assumer les coûts, ce qui représente un véritable fardeau financier pour les conseils scolaires d'assez grande taille comptant plusieurs milliers d'employés au sein de leur personnel. Ce fardeau financier rend difficile le maintien à moyen et long terme d'un programme de formation professionnelle extensif, comme le requière la mise en œuvre de politiques de l'envergure de la Stratégie de 2009 et de la politique à l'égard des élèves ELL de 2007. Ainsi, il nous apparaît clair que les facultés d'éducation joueront un rôle majeur dans la mise en œuvre réelle et soutenue de ces deux politiques, et donc dans la mise en place effective et durable d'un modèle inclusif de prestation de programmes et services aux élèves réfugiés du niveau secondaire. Il s'avère donc essentiel que le MEO, l'OEEQ, les conseils scolaires et les facultés d'éducation travaillent en étroite collaboration afin de s'assurer que ces dernières puissent intégrer explicitement dans leurs curriculums de la formation sur les principes et pratiques en matière d'éducation inclusive et d'éducation aux élèves ELL, afin d'offrir aux enseignants et administrateurs scolaires une formation les préparant adéquatement à assumer leurs responsabilités au sein d'un système éducatif caractérisé par la diversité.

Troisièmement, les deux politiques de 2007 et 2009 reconnaissent de façon non-équivoque la nécessité d'établir une collaboration avec les parents et les membres de la communauté, d'une part afin de leur attribuer un rôle de partenaires réels, mais aussi parce que le système scolaire a besoin des ressources communautaires pour remplir son mandat d'appuyer la réussite de chaque élève. En ce qui concerne les élèves réfugiés, le document politique de 2007 souligne que ceux provenant de régions instables peuvent avoir besoin de soutien additionnel, autre que linguistique, afin de traiter les problèmes reliés au traumatisme et au stress. À cet

égard, la politique exige que les conseils scolaires traitent, dans leur protocole à l'endroit des élèves ELL, de l'utilisation efficace des ressources communautaires, telles que les agences d'aide aux immigrants. De nombreux auteurs appuient l'adoption d'une approche holistique de la prestation des services aux élèves réfugiés, laquelle impliquerait une collaboration des institutions scolaires avec les familles, la communauté, ainsi que les autres agences communautaires de santé et services sociaux intervenant auprès de cette clientèle (Arnot et Pinson, 2005; Devjee, 2008; Kanu, 2008; Kenny, 2007; Rutter, 2006; Stewart, 2007; Watters, 2008).

En Ontario, les organisations telle l'OLAENA et les agents d'établissement sont au cœur de l'interface école-famille-communauté en permettant, d'une part, d'offrir des services de liaison culturelle en vue d'assurer une bonne communication entre le milieu scolaire et les parents et, d'autre part, en offrant du soutien approprié aux élèves réfugiés et à leur famille, tel que des conseils en matière d'établissement, l'aiguillage vers des services spécialisés, ou, dans le cas du CSAPO et de l'OLAENA, un camps d'été appuyant le développement des habiletés linguistiques et sociales des élèves. Or, notre recherche nous a révélé que cette composante clé du système inclusif est en fait fragilisée, voire même menacée. D'une part, malgré un partenariat qui dure depuis 20 ans maintenant, le conseil scolaire n'offre pas de financement permanent aux programmes de l'OLAENA, lesquels doivent faire face à des possibilités de coupures, comme ce fut le cas en 2010. D'autre part, les réformes budgétaires entreprises par Citoyenneté et Immigration Canada, principal bailleur de fonds des agences comme l'OLAENA, viennent priver ces dernières d'une grande partie de leur budget. Par conséquent, l'OLAENA n'a eu d'autres choix que de couper dans certains services offerts au CSAPO, lesquels s'avéraient être ceux venant supporter le plus les adolescents réfugiés. Ainsi, les décisions prises par Citoyenneté et Immigration Canada en matière de soutien aux nouveaux arrivants peuvent avoir un impact important sur la capacité des conseils scolaires ontariens à répondre adéquatement aux besoins des élèves réfugiés et de leur famille, même si le gouvernement fédéral ne détient qu'un rôle plutôt marginal en termes d'éducation.

En somme, bien que la mise en œuvre des politiques de 2007 et 2009 à l'égard des élèves ELL et en matière d'éducation inclusive soit venue appuyer les initiatives du CSAPO et ait contribué à la mise en place d'un modèle de prestation de programmes et services qui comporte plusieurs des indicateurs et bonnes pratiques d'un système inclusif tel que celui conçu par Hamilton et Moore (2004), la viabilité à moyen et long terme de ce modèle est loin d'être assurée.

8.2-Conclusion

La problématique de notre recherche s'appuie sur une recension des écrits qui nous a amenée à constater que l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire est source de préoccupation dans plusieurs des pays industrialisés qui accueillent annuellement un grand nombre de réfugiés, et que l'éducation inclusive est perçue comme une avenue prometteuse en ce qui concerne l'éducation de cette clientèle particulière. Cette recherche avait pour objectif d'explorer dans quelle mesure la mise en œuvre des politiques à l'égard des élèves ELL et en matière d'éducation inclusive présentes en Ontario favorisent la mise en place d'un modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés de niveau secondaire.

L'étude entreprise nous a ainsi permis, d'une part, de réaliser une analyse de la mise en œuvre de la politique à l'égard des élèves ELL et des programmes et services en matière d'ESL et d'ELD adoptée en 2007 par le MEO, ainsi que de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* adoptée en 2009, au sein d'un conseil scolaire anglophone public. Elle nous a également permis, d'autre part, d'explorer l'impact constaté ou potentiel de la mise en œuvre de ces politiques sur le modèle de prestation de programmes et services en matière d'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire en place au sein du conseil scolaire. Pour ce faire, nous avons identifié les facteurs affectant ou pouvant affecter la mise en œuvre des politiques en nous basant sur le modèle conceptuel établi par Fullan (2001), et nous avons procédé à l'analyse du modèle de prestation de programmes et services éducatifs d'après le modèle théorique de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés élaboré par Hamilton et Moore (2004).

L'étude de cas réalisée comportait plusieurs outils de collecte de données, soit une analyse de contenu portant sur les politiques du MEO et du conseil scolaire, la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès d'informateurs clés du MEO, du conseil scolaire et d'un organisme local d'aide à l'établissement des nouveaux arrivants, ainsi que l'observation non participante à des réunions de comités consultatifs du conseil scolaire impliqués dans le processus de mise en œuvre des politiques en matière d'équité.

Dans le cadre de la présentation de nos résultats, nous avons d'abord retracé le développement des deux politiques à l'étude et identifié leurs composantes clés, puis avons retracé le processus de leur mise en œuvre au sein du conseil scolaire. Nous avons ensuite présenté les caractéristiques du modèle de prestation de programmes et services s'adressant aux adolescents réfugiés en place dans ce conseil scolaire. Ces données nous ont ainsi permis

d'identifier les principaux facteurs qui affectent ou ont le potentiel d'affecter la mise en œuvre de ces politiques au sein du conseil scolaire à l'étude, cela en nous basant sur les trois catégories de facteurs conceptualisées par Fullan (2001): (1) les caractéristiques du changement; (2) les caractéristiques du système scolaire local; et (3) les facteurs extérieurs. Puis nous avons procédé à l'analyse de nos données à travers le modèle de système inclusif en matière d'éducation des élèves réfugiés élaboré par Hamilton et Moore (2004), lequel comporte six composantes: (1) les politiques et initiatives en éducation au niveau national; (2) les politiques et structures au niveau du système scolaire local (3) l'interface école-famille-communauté; (4) le leadership des directeurs d'école; (5) l'environnement de la classe et l'instruction; et (6) le développement professionnel du personnel.

Ainsi, l'analyse des données amassées au cours de notre étude de cas nous a permis de constater que, bien que la mise en œuvre des politiques de 2007 et 2009 à l'égard des élèves ELL et en matière d'éducation inclusive soit venue appuyer les initiatives du CSAPO et ait contribué à la mise en place un modèle de prestation de programmes et services qui comporte plusieurs des indicateurs et bonnes pratiques d'un système inclusif tel que celui conçu par Hamilton et Moore (2004), la viabilité à moyen et long terme de ce modèle est loin d'être assurée. En effet, il y a, tout d'abord, un besoin fondamental en évaluation des programmes en place ainsi qu'en recherche, ce qui nécessite la disponibilité d'outils appropriés d'évaluation et de suivi des besoins et du rendement des élèves ELL. En second lieu, les ressources financières nécessaires à la formation professionnelle des membres du personnel représentent un fardeau pour les conseils scolaires de grande taille. Il nous apparaît donc essentiel que les facultés d'éducation s'assurent de contribuer en préparant les futurs intervenants des milieux scolaires à intégrer les principes d'équité et d'éducation inclusive dans leurs pratiques, de même qu'à assumer leurs responsabilités envers les élèves ELL en général et ceux ayant connu un bris de scolarisation en particulier. Troisièmement les réformes budgétaires entreprises par Citoyenneté et Immigration Canada, principal bailleur de fonds des agences de soutien en établissement des nouveaux arrivants, peuvent avoir un impact important sur la capacité des conseils scolaires ontariens à répondre adéquatement aux besoins des élèves réfugiés et de leur famille.

Enfin, l'étude entreprise nous a amenée à identifier des pistes que nous jugeons pertinentes de considérer pour des recherches ultérieures dans le domaine de l'éducation des élèves réfugiés en Ontario. Tout d'abord, nous croyons qu'il serait important de pouvoir procéder à une étude des modèles de prestation de programmes et services s'adressant aux adolescents réfugiés au sein du système francophone, étant donné les défis linguistiques particuliers auxquels

sont confrontés les conseils scolaires, en contexte minoritaire. Cela donnerait en outre l'occasion d'investiguer sur le nouveau programme-cadre PANA. En second lieu, une autre question qu'il nous apparaît pertinente de considérer est l'impact qu'auront les coupures de budget entreprises par Citoyenneté et Immigration Canada et la mise en place du nouveau Modèle d'affectation des fonds pour l'établissement sur les services offerts aux élèves immigrants et réfugiés par les agences de soutien à l'établissement des nouveaux arrivants au sein des conseils scolaires de l'Ontario, tel que le programme SWIS. Finalement il serait selon nous intéressant d'entreprendre des recherches sur les nouveaux modèles de formation professionnelle appuyés par le MEO et mis en place par les conseils scolaires, afin de voir dans quelle mesure ils permettent aux intervenants scolaires de se sentir mieux outillés pour répondre aux besoins des élèves ELL du palier secondaire en général et à ceux des élèves réfugiés ayant connu une scolarisation limitée en particulier.

RÉFÉRENCES

- Adams, L. D. et Kirova, A. (dir.) (2007). *Global migration and education: Schools, children, and families*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ainscow, M., Booth, T. et Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London, R.-U.: Routledge.
- Anderson, A. (2004). Issues of migration. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 64-82). London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Anderson, A. (2004). Resilience. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 53-63). London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Anderson A., Hamilton, R., Moore, D., Loewen, S. et Frater-Mathieson, K. (2004). Education of refugee children: Theoretical perspectives and best practice. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 1-11). London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Anderson, S. E. et Fullan, M. (1984). *Policy implementation issues for multicultural education at the school board level*. Toronto, Canada: Ontario Institute for Studies in Education.
- Arnot, M. et Pinson, H. (2005). *The education of asylum-seeker and refugee children: A study of LEA and school values, policies and practices*. Cambridge, R-U.: University of Cambridge.
- At-Risk Working Group, for the Ontario Ministry of Education (2003). “*A successful pathway for all students*”. *Final report of the At-risk Working Group*. Toronto, Canada: Gouvernement de l’Ontario.
- Baffoe, M. (2006). *Navigating two worlds: Culture and cultural adaptation of immigrant and refugee youth in a Quebec (Canadian) educational context*. Thèse de doctorat non publiée. McGill University, Montréal, Canada.
- Bashir-Ali, K. (2003). *The invisible minority. The academic, linguistic, social, and cultural integration of refugee students in the public schools in Italy and the U.S.: A comparative study*. Thèse de doctorat non publiée. Ohio State University, Columbus, États-Unis.
- Beaud, J.-P. (2003). L’échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (pp. 251-284). Québec, Canada: Les Presses de l’Université Laval.
- Bek-Pederson, K. et Montgomery, E. (2006). Narratives of the past and present: Young refugees’ construction of a family identity in exile. *Journal of Refugee Studies*, 19, 94-112.

- Belazelkoska, K. (2007). *Recent immigrant youth graduating from a U.S. urban high school: Schooling experiences of refugees of Serbian descent*. Thèse de doctorat non publiée. University of Wisconsin, Milwaukee, États-Unis.
- Berger, M.J. et Forgette-Giroux, R. (2007). *Issues of diversity, inclusion and beliefs*. Ottawa, Canada: La Périhole.
- Berger, M.J. et Heller, M. (2001). Promoting ethnocultural equity education in Franco-Ontarian schools. *Language, Culture and Curriculum*, 14 (2), 130-141.
- Berthier, N. (1998). *Les techniques d'enquêtes. Méthodes et exercices corrigés*. Paris, France: Armand Colin.
- Birman, D. (2002). *Mental health of refugee children: A guide for the ESL teacher*. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning.
- Birman, D. (2007). *Refugee children with low literacy skills or interrupted education: Identifying challenges and strategies*. Denver, CO: Spring Institute for Intercultural Learning.
- Burnaby, B. (1998). ESL policy in Canada and in the United States: Basis for comparaison. Dans T. Ricento et B. Burnaby (dir.), *Language and politics in the United States and Canada: Myth and realities* (pp. 243-267). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Burnaby, B. (2008). Language policy and education in Canada. Dans S. May et N.H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2^e éd.), *Volume 1: Language policy and political issues in education* (pp. 331-342). Boston, MA: Springer.
- Carrington, B. et Bonnett, A. (1997). The other Canadian “mosaic”- “race” equity education in Ontario and British Columbia. *Comparative Education*, 33(3), 411-431.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2009). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2008*. Ottawa, Canada: Gouvernement du Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2010a). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2010*. Ottawa, Canada: Gouvernement du Canada.
- Citoyenneté et Immigration Canada (2010b). *Traitement au Canada des réfugiés au sens de la Convention outre-frontières et les personnes protégées à titre humanitaire outre-frontières. Partie 3 (Programme de parrainage de réfugiés par le secteur privé)*. Ottawa, Canada: Gouvernement du Canada.
- Community Health Systems Resource, for the Ontario Ministry of Education and Training (2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of students disengagement from secondary school. Final Report*. Toronto, Canada: The Hospital for Sick Children, Community Health Systems Resource Group.
- Conseils des ministres de l'Éducation (Canada) (2009). *Protocole d'entente relatif à*

l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde 2009-2010 à 2012-2013 entre le Gouvernement du Canada et le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Ottawa, Canada: Gouvernement du Canada.

- Cooke, M. (2008). 'What we might become': The lives, aspirations, and education of young migrants in the London area. *Journal of Language, Identity, and Education*, 7, 22-40.
- Council of Ministers of Education in Collaboration with the Canadian Commission for UNESCO (2008). *The development of education. Reports for Canada. Report one: The education systems in Canada. Facing the challenges of the twenty-first Century. Report two: Inclusive education in Canada. The way of the future.* Toronto, Canada: Council of Ministers of Education.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches.* Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon, R.-U.: Multilingual Matters.
- Deslauriers, J.P. (1991). *Recherche qualitative: Guide pratique.* Montréal, Canada: McGraw-Hills.
- Devjee, S. (2008). *Education of refugee youth: Students' perspectives.* Thèse de maîtrise non publiée. University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Downey, L. W. (1988). *Policy analysis in education.* Calgary, Canada: Detselig Enterprises.
- Education Equality Task Force (2002). *Investing in public education: Advancing the goal of continuous improvement in student learning and achievement - Education Equality Task Force, 2002.* Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- ESL/ELD Resource Group of Ontario (2008). *English language learners considerations prior to referral for psychological assessment.* ESL/ELD Resource Group of Ontario. Récupéré le 25 mars 2011 du site de l'organisme: <http://216.187.93.167/ergodocuments.htm>
- Expert Panel on Students at Risk in Ontario (2003). *Think literacy success- Grades 7-12. The report of the Expert Panel on Students at Risk in Ontario.* Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ferraro, J.M. (2000). *Reflective practice and professional development. ERIC Digest.* Washington, DC: Eric Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, American Association of College for Teacher Education.
- Finch, J. (1986). *Research and policy: The uses of qualitative methods in social and education research.* London, R.-U.: The Falmer Press.
- Folosco, T. (2000). *ESL students' perceptions of their high school learning experiences.* Thèse

- de maîtrise non publiée. University of Calgary, Calgary, Canada.
- Fraenkel, J. R. et Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education* (5^e éd.). Boston, MA: McGraw-Hill Higher Education.
- Fratte-Mathieson, K. (2004). Refugee trauma, loss and grief: Implications for intervention. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 35-52). London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gauthier, B. (dir.) (2003). *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Geva, E., Gottardo, A., Farnia, F. et Bird-Clark, J. (dir.) (2009). *Children for whom English/French is not their first language*. London, Canada: Canadian Language and Literacy Research Network. Récupéré le 15 octobre 2010 du site de l'organisme: http://nsl.clrlrnet.ca/index.php/Children_for_Whom_English/_French_Is_Not_Their_First_Language
- Goddard, T. et Hart, A. C. (2007). School leadership and equity: Canadian elements. *School Leadership and Management*, 27 (1), 7-20.
- Greater London Authority. (2004). *Offering more than they borrow: Refugee children in London*. London, R.-U: Greater London Authority.
- Greenfield, T. et Ribbins, P. (1993). *Greenfield on educational administration: Towards a humane science*. London, R.-U.: Routledge.
- Hamilton, R., Anderson, A., Fratte-Mathieson, K., Loewen, S. et Moore, D. (2000). *Report to the Ministry of Education. Literature review: Interventions for refugee children in New Zealand. Models, methods, and best practices*. Wellington, Nouvelle-Zélande: Ministry of Education.
- Hamilton, R. et Moore, D. (dir.) (2004). Education of refugee children: Documenting and implementing change. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 106-116). London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (2007). *Convention et protocole relatifs au statut des réfugiés*. Genève, Suisse: Haut-Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés.
- Hones, D. (2007). A meeting place for us: Milpera, a newcomer high school. *Multicultural Education*, 14(4), 8-15.
- Howes, A., Davies, S.M.B et Fox, S. (2009). *Improving the context for inclusion: Personalizing*

- teacher development through collaborative action research*. London, R.-U.: Routledge.
- Ighodaro, M. (1997). *Experience of Somali students in Metro-Toronto school system*. Thèse de maîtrise non publiée. York University, North York, Canada.
- Institut franco-ontarien, pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005). *Le décrochage au secondaire en Ontario français. Le point de vue des jeunes*. Sudbury, Canada: Université Laurentienne, Institut franco-ontarien.
- Jansen, G. et Peshkin, A. (1992). Subjectivity in qualitative research. Dans M.D. Lecompte, W.L. Millroy et J. Preissle (dir.). *The handbook of qualitative research in education* (pp. 681-726). San Diego, CA: Academic Press.
- Jha, M. M. (2007). Inclusive education: Conceptual issues. Dans G.K Verma, C. R. Bagley et M. M. Jha (dir.). *International perspectives on educational diversity and inclusion. Studies from America, Europe and India* (pp. 31-44). London, R.-U.: Routledge.
- Kanu, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- Kaprielian-Churchill, I. et Churchill, S. (1994). *The pulse of the world: Refugees in our schools*. Toronto, Canada: OISE Press.
- Kenny, M.-E. (2007). *The integration of Somali refugee youth in Ottawa, Canada: "Failure is not an option for us"*. Thèse de maîtrise non publiée. Carleton University, Ottawa, Canada.
- Kouritzin, S. et Mathews, P. (2002). Policies affecting ESL instruction in Manitoba. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 22, 1-17.
- Kuwee Kumsa, M. (2006). 'No! I'm not a refugee!': The poetics of be-longing among young Oromos in Toronto. *Journal of Refugee Studies*, 19(2), 230-255.
- Laperrière, A.(2003). L'observation directe. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (pp. 311-336). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Lindsey, R.B., Robins, K. N. et Terrell, R. D. (2009). *Cultural proficiency: A manual for school leaders* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Loewen, S. (2004). Second language concerns for refugee children. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 35-52). London, R-U.: Routledge Falmer.
- MacDonald, S. (2000). A touch of...class!: Trauma and second language learning. *Canadian Modern Language Review*, 56(4), 690-696.
- Mackay, T. et Tavares, T. (2005). *Building hope: Appropriate programming for*

adolescent and young adult newcomers of war-affected backgrounds and Manitoba schools. Winnipeg, Canada: Manitoba Education, Citizenship and Youth.

- Matthews, J. (2008). Schooling and settlement: Refugee education in Australia. *International Studies in Sociology of Education*, 18(1), 31-35.
- McBrien, L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Messier, M. (1997). *Les modèles de services réservés aux élèves nouveaux arrivants: Une étude comparée entre Montréal et Toronto*. Thèse de maîtrise non publiée. Université de Montréal, Montréal, Canada.
- Miles, M. et Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Miles, S. et Ainscow, M. (dir.) (2011). *Responding to diversity in schools: An inquiry approach*. London, R.-U.: Routledge.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1989). *Note de Politique/Programmes n° 108- Activités de début et fin du jour de classe dans les écoles publiques élémentaires et secondaires*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1990). *Note de Politique/Programmes n° 112- L'étude des religions dans les écoles élémentaires et secondaires publique*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1993b). *Note de Politique/Programmes n° 119- Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1999a). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année: Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1999b). *The Ontario curriculum grades 9 to 12: English as a second language and English literacy development*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (1999c). *Ontario secondary schools, grades 9-12: Programs and diploma requirements*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2000). *The Ontario curriculum grades 9 to 12- Program planning and assessment*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2001). *The Ontario curriculum, grades 1–8: English as a second language and English literacy development: A resource guide*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2004a). *Guide to locally developed courses, grades 9 to 12: Development and approval procedure*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004b). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2005a). *L'éducation pour tous: Rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6e année*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2005b). *Many roots many voices: Supporting English language learners in every classroom. A practical guide for Ontario educators*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2005c). *Note de Politique/Programmes n°137- Affectation de personnel enseignant supplémentaire en vue d'améliorer le rendement des élèves des écoles secondaires de l'Ontario*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2006). *Financement de l'éducation : Document technique 2006-2007*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2007a). *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2007b). *English language learners-ESL and ELD programs and services: Policies and procedures for Ontario elementary and secondary schools, kindergarten to grade 12*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2007c). *Financement de l'éducation: Document technique 2007-2008*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2007d). *Note de Politique/Programmes n° 128- Code de conduite provincial et codes de conduite des conseils scolaires*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2007e). *The Ontario curriculum grades 9 to 12: English as a second language and English literacy development- Revised*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2008a). *Appuyer chaque élève. Tonifier*

- l'éducation en Ontario*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2008b). *Financement de l'éducation: Document technique 2008-2009*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2008c). *Ontario school board governance for the 21st Century*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2008d). *Supporting English language learners: A practical guide for Ontario educators- Grades 1 to 8*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2008e). *Supporting English language learners with limited prior schooling: A practical guide for Ontario educators- Grades 3 to 12*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2008f). *Vers des points communs: le développement du caractère dans les écoles de l'Ontario, de la maternelle à la 12^e année*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario: Énoncé de politique et directives*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009b). *L'apprentissage pour tous, de la maternelle à la 12^e année*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009c). *Comment tirer parti de la diversité: Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009d). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario: Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009e). *Financement de l'éducation: Document technique 2009-2010*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009f). *Note de Politique/Programmes n° 119- Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009g). *Note de Politique/Programmes n° 144- Prévention de l'intimidation et intervention*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2009h). *Note de Politique/Programmes n° 145- Discipline progressive et promotion d'un comportement positif chez l'élève*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010a). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année: Actualisation linguistique en français*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010b). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année: Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010c). *Faire croître le succès: Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario -Première édition, 1^{ère}-12^e année*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010d). *Financement de l'éducation: Document technique 2010-2011*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010e). *Mise à jour des politiques et des programmes éducationnels au 30 avril 2010*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010f). *Note de Politique/Programmes n° 151- Journées pédagogiques consacrées aux priorités provinciales en matière d'éducation*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2011). *Financement de l'éducation: Document technique 2011-2012*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Mock, K. et Masemann, K. R. (1990). *Mise en œuvre de la politique d'équité raciale et ethnoculturelle dans les conseils scolaires de l'Ontario*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.
- Moore, D. (2004). Conceptual and policy issues. Dans R. Hamilton et D. Moore (dir.), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practice* (pp. 97-105). London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Office of the Auditor General of Ontario (OAGO) (2005). *2005 Annual report*. Toronto, Canada: Publications Ontario.
- Office of the Auditor General of Ontario (OAGO) (2007). *2007 Annual report*. Toronto, Canada: Publications Ontario.
- Ontario Council of Agencies Serving Immigrants (2011). *Background information on CIC Cuts*. Récupéré le 20 avril 2011 du site de l'organisme: <http://www.ocasi.org/index.php?qid=1072>
- Ontario Institute for Studies in Education (2011). *46th Annual report of CERLL*. Toronto, Canada: University of Toronto, Ontario Institute for Studies in Education.
- Ontario Literacy Coalition (2007). *Creating a bridge: A snapshot of ESL literacy in Ontario-*

Executive summary. Toronto, Canada: Ontario Literacy Coalition. Récupéré le 20 octobre 2010 du site de l'organisme: <http://www.on.literacy.ca/whatwedo/lfl>

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2003). *Vaincre l'exclusion par des approches intégratrices dans l'éducation*. Paris, France: UNESCO.

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

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009b). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage: Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*. Paris, France: UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2011). *La crise cachée: Les conflits armés et l'éducation*. Paris, France: UNESCO.

Parris, S. (2005). *Investigating an antiracism policy: The case of an Ontario school board*. Thèse de maîtrise non publiée. Université d'Ottawa, Ottawa, Canada.

Peters, S. et Oliver, L. A. (2009) Achieving quality and equity through inclusive education in an era of high-stakes testing. *Quarterly Review of Comparative Education*, 39(3), 265-279.

Phillion, R. N. (2000). *Culture, identity and change: The experience of Southeast Asian refugee adolescents in Canada*. Thèse de doctorat non publiée. York University, Toronto, Canada.

Program Pathways for Students at Risk Work Group (2003). *Building pathways to success-grades 7-12. Final report of the Program Pathways for Students at Risk Work Group*. Toronto, Canada: Gouvernement de l'Ontario.

Rah, Y. (2007). *How school leaders address needs of refugee students*. Thèse de doctorat non publiée. University of Wisconsin-Madison, Madison, États-Unis.

Riehl, C. (2008). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Journal of Education*, 189(1-2), 183-197.

Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire: Recension des écrits*. Moncton, Canada: Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Roberts, A. et Locke, R. (2001). Tending school: A forum on the experiences of refugee and immigrant students in the United States system. *Interchange*, 32(4), 375-393.

Rousseau, C. et Drapeau, A. (2003). Are refugee children an at-risk group? A longitudinal study of Cambodian adolescents. *Journal of Refugee Studies*, 16(1), 67-81.

- Roy, S.N. (2003). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.) *Recherche sociale: De la problématique à la collecte des données* (4^e éd.) (pp. 199-226). Québec, Canada: Les Presses de l'Université Laval.
- Rutter, J. (1994). *Refugee children in the classroom*. Oakhill, R.-U.: Trentham Books Limited.
- Rutter, J. (2006). *Refugee children in the UK*. Maidenhead, R.-U.: Open University Press.
- Rutter, J. (2003). *Working with refugee children*. York, R.-U.: Joseph Rowntree Foundation.
- Scoppio, G. (2002). *Immigrants' integration seen through the prism of multiculturalism: A comparative analysis of policies and educational provision to facilitate integration, based on the case studies of Canada and Italy*. Thèse de doctorat non publiée. University of Toronto, Toronto, Canada.
- Sheri, R., Goossen, T., DiGiuseppe, M. et Campey, J. (2005). *Renewing Toronto's ESL programs: Charting a course towards more effective ESL program delivery. A report from the Community Social Planning Council of Toronto*. Toronto, Canada: The Community Social Planning Council of Toronto. Récupéré le 15 octobre 2010 du site de l'organisme: <http://www.socialplanningtoronto.org/reports/renewing-toronto%E2%80%99s-esl-programs>
- Sidhu, R. et Taylor, S. (2007). Educational provision for refugee youth in Australia: Left to chance? *Journal of Sociology*, 43(3), 283-300.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stewart, J. (2007). *Children affected by war: A bioecological investigation into their psychosocial and educational needs*. Thèse de doctorat non publiée. University of Manitoba, Winnipeg, Canada.
- Sutton, M. et Levinson, B. A. U. (2001). *Policy as practice: Toward a comparative sociocultural analysis of educational policy*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Todd, L. (2007). *Partnerships for inclusive education: A critical approach to collaborative working*. London, R.-U.: Routledge Falmer.
- Toohey, K. et Derwing, T. (2008). Hidden losses: How demographics can encourage incorrect assumptions about ESL high school students' success. *Alberta Journal of Educational Research*, 54(2), 178-193.
- Trihn, D. T. (2002). *Factors related to public high school completion and non-completion among Vietnamese refugee students*. Thèse de doctorat non publiée. University of Missouri, St. Louis, États-Unis.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal, Canada: Presse de l'Université de Montréal.

- Verma, G. K., Bagley, C. R. et Jha, M. M. (2007). *International perspectives on educational diversity and inclusion: Studies from America, Europe and India*. London, R.-U.: Routledge.
- Watters, C. (2008). *Refugee children: Towards the next horizon*. London, R.-U.: Routledge.
- Wilkinson, L. (2001). *The integration of refugee youth in Canada*. Thèse de doctorat non publiée. University of Alberta, Edmonton, Canada.
- Woods, A. (2009). Learning to be literate: Issues of pedagogy for recently arrived refugee youth in Australia. *Critical Inquiry in Language Studies*, 6(1-2), 81-101.
- Yau, M. (1996). *Refugee students in Toronto schools: An exploratory study*. No. 211. Toronto, Canada: Toronto Public Schools.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

ANNEXE A
GABARIT: LETTRE D'INFORMATION-REQUÊTE DE PARTICIPATION
ENTREVUE

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire.

[Organisation]
Madame, Monsieur.

Je m'appelle Marylène Dessureault, j'ai obtenu mon baccalauréat en Éducation (Enseignement au secondaire de l'histoire et de la géographie) à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1999 et je suis présentement étudiante au programme de Maîtrise en Mondialisation et développement international à l'Université d'Ottawa. L'une des exigences de ce programme de maîtrise est d'effectuer un projet de recherche et de soumettre une thèse sur un sujet d'intérêt. Je suis actuellement à la recherche de participants dans le cadre d'une étude de cas portant sur l'effet potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* adoptée par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) en 2009 sur les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire par les conseils scolaires. Ce projet de recherche est sous la supervision de Pr. Prachi Srivastava, de l'École de Développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa.

L'objectif visé comporte deux volets. Ainsi, d'une part, l'étude vise à identifier les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire ainsi que les défis auxquels font face les conseils scolaires quant à l'offre de ces services éducatifs à cette clientèle spécifique. D'autre part, l'étude vise à identifier les facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, qui doit être effective au sein des conseils scolaires en septembre 2010 ainsi que l'effet potentiel de cette dernière sur les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés. L'étude de cas proposée comporte plusieurs outils de collecte de données, soit l'analyse de documentation portant sur les politiques, la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès d'informateurs clés de conseils scolaires ontariens et du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ainsi que l'observation non participante aux réunions des comités de travail sur les politiques et programmes des conseils scolaires.

Votre participation à l'étude est strictement volontaire. Si vous acceptez d'y prendre part, vous serez invité(e) à participer à une entrevue d'une durée de 60 à 75 minutes, laquelle sera enregistrée avec votre consentement afin de faciliter la compilation ultérieure des données. Une transcription de l'entretien sera réalisée et vous sera soumise pour révision. L'entrevue aura lieu à un moment et un endroit choisis selon votre convenance. Je vous demanderais également de fournir ou de m'aider à me procurer de la documentation publique sur [...]. Vous aurez en tout temps le droit de refuser de répondre à toute question de même que de modifier et/ou de retirer toute information apparaissant dans la transcription. Vous pouvez également vous retirer de l'étude à tout moment sans explication ni préjudice de même qu'effectuer une requête afin que les données que vous avez fournies ne soient pas utilisées. Il n'y a pas de risques connus associés à votre participation à l'étude.

Votre contribution en tant que participant à la recherche aura pour effet de promouvoir l'avancement du savoir dans les domaines de l'éducation inclusive et de l'éducation des élèves réfugiés en traitant de l'effet potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* récemment adoptée par le MEO sur les modèles de services éducatifs offerts aux adolescents réfugiés. De même, les résultats de la recherche procureront des bénéfices aux conseils scolaires eux-mêmes, en fournissant une exploration des facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de

la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, et cela tôt dans le processus de mise en œuvre.

L'entretien consistera en une série de questions ouvertes et semi-ouvertes. Le guide d'entretien qui permettra d'orienter l'entrevue vous sera acheminé au préalable. Les questions posées porteront sur [...].

L'information partagée au cours des entretiens demeurera strictement confidentielle. Les données recueillies seront conservées sous clef au bureau de la directrice de thèse et les transcriptions gardées sur un ordinateur protégé par un code de sécurité et seront accessibles uniquement par l'étudiante ainsi que la directrice de thèse. Elles seront gardées pour un maximum de cinq ans puis détruites, en 2016. Les bandes électroniques de l'entrevue seront supprimées de l'enregistreuse de façon définitive et donc seront impossibles à récupérer. Les dossiers de transcription et les copies audio des entrevues, conservés sur un ordinateur protégé par un code de sécurité, seront détruits. Cette section du disque dur sera reformatée, afin de ne laisser aucune trace des données. Les notes manuscrites seront détruites par déchiqueteuse.

Les données recueillies serviront à la rédaction de la thèse de maîtrise soumise à l'Université d'Ottawa et pourraient également être présentées lors de conférences académiques et/ou publiées sous forme d'article scientifique. La confidentialité des organisations et des participants sera en tout temps respectée par le recours à des pseudonymes et en retirant toute information pouvant permettre de vous identifier. Un résumé des résultats de la recherche vous sera acheminé sur demande.

Le présent projet de recherche a été évalué et a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Vous pouvez adresser toute question au sujet des aspects éthiques de ce projet de recherche aux coordonnées ci-dessous:

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

Université d'Ottawa

[...]

Téléphone: [...]

Télécopieur: [...]

Courriel: [...]

Si vous êtes intéressé(e) à participer à l'étude ou désirez obtenir plus d'informations, veuillez s'il vous plaît me contacter à l'adresse courriel qui suit. Vous pouvez également rejoindre ma directrice de thèse aux coordonnées mentionnées ci-dessous.

Au plaisir de recevoir de vos nouvelles sous peu.

Sincèrement,

Marylène Dessureault

Étudiante à la maîtrise

École de développement international
et mondialisation

Université d'Ottawa

Courriel : [...]

Pr. Prachi Srivastava

Professeure adjointe

École de développement international
et mondialisation

Université d'Ottawa,

[...]

Téléphone : [...]

Courriel: [...]

The *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* and educational services models offered to refugee secondary school students

[Organization]

Dear Sir or Madam,

My name is Marylène Dessureault and I have received a Bachelor's Degree in Education (history and geography teaching at the secondary level) from Université du Québec à Trois-Rivières in 1999 and I am currently enrolled in the Master's program in Globalization and International Development at the University of Ottawa. As part of the program, I am required to conduct a research project and submit a thesis on an area of interest. I am presently seeking participants for my study on the potential effect of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* approved by the Ministry of Education of Ontario in 2009 on educational services models offered to secondary school refugee students by Ontario school boards. This project is under the supervision of Pr. Prachi Srivastava, School of International Development and Global Studies, University of Ottawa.

The purpose of the research is two-fold. Firstly, the study aims to identify educational services models offered to refugee students in secondary school as well as to identify the challenges that school boards face with offering educational services to this particular group. Secondly, the study aims to identify factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which will be implemented within school boards in September 2010, as well as to identify its potential effect on the educational services models offered to young refugees. The proposed case study consists of the use of several tools to collect data, such as the analysis of documentation on policies, semi-structured interviews of key-informants from Ontario school boards and the Ministry of Education, as well as non-participant observation of working committees on school board policies and programs.

Participation in this study is strictly voluntary. Should you decide to participate, you will be asked to take part in a 60 to 75 minute interview that will, with your consent, be recorded in order to facilitate the subsequent compilation of data. A transcript of the interview will be made available for you to review. The interview will be scheduled at a time and place of your convenience. I will also ask you to provide me with or assist me in retrieving public documentation on [...]. At any time, you have the right to refuse answering questions and to modify and/or eliminate any information in the transcript. You may also retract from the study at any time without explanation or consequence and you may request that the information you give will not be used. There are no known risks associated with your participation in this study.

Your participation as a research participant will contribute to furthering knowledge in the fields of inclusive education and refugee-student education. It will also contribute to the exploration of the potential influence of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which was recently approved by the Ministry of Education of Ontario, on educational services models offered to adolescent refugees. The results of the research will also benefit the school boards themselves by providing them with an exploration of the factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* early in the implementation process.

The interview will consist of a series of open and semi-open questions. An outline of the interview will be provided to you beforehand. The questions asked will pertain to [...].

All information shared during the interview will remain strictly confidential. The collected data will be stored under lock in the thesis supervisor's office and the transcripts in a computer with security

codes. The data will be accessed only by the student and the supervisor. The data will be kept for five years and then permanently destroyed, in 2016. The magnetic tape containing the recording of the interview will be deleted from the tape recorder in a secure fashion and will be impossible to retrieve. The transcript folders and audio copies of the interview that were stored on a computer protected by a security code will be erased. This portion of the disc will be reformatted so that no trace of data is left. The notes taken during the interview will be destroyed by a shredder.

Information gathered during the interview will be used for the purpose of preparing and submitting a Master's thesis at the University of Ottawa and may also be presented at academic conferences and/or published as a scholarly article. The confidentiality of the school board and participants will be respected at all time by the use of pseudonyms and the removal of other information that may identify you as the informant. A summary of research results will be provided to you upon request.

This project has been evaluated and has received ethics approval from the University of Ottawa Research Ethics Board. You may ask questions about the ethics of this research project using the contact information below:

Office of Research Ethics and Integrity

University of Ottawa

[...]

Telephone: [...]

Facsimile: [...]

Email: [...]

If you are interested in taking part in this study or would like more information, please contact me at the following email address. You may also reach my thesis supervisor using the contact information below.

I look forward to hearing from you.

Sincerely,

Marylène Dessureault

Master's Student

School of International Development and
Global Studies

University of Ottawa

Email: [...]

Pr. Prachi Srivastava

Assistant Professor

School of International Development and
Global Studies

University of Ottawa,

[...]

Telephone: [...]

Email: [...]

ANNEXE B
GABARIT: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT
ENTREVUE

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire.

[Organisation]

Invitation à participer: Je, _____, ai été invité(e) par Marylène Dessureault, étudiante au programme de Maîtrise en Mondialisation et développement international à l'Université d'Ottawa, à participer à une étude portant sur l'effet potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) en 2009 sur les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire par les conseils scolaires. Ce projet de recherche est sous la supervision de Pr. Prachi Srivastava, de l'École de Développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa.

But de l'étude: L'objectif visé comporte deux volets. Ainsi, d'une part, l'étude vise à identifier les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire ainsi que les défis auxquels font face les conseils scolaires quant à l'offre de ces services éducatifs à cette clientèle spécifique. D'autre part, l'étude vise à identifier les facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, qui doit être effective au sein des conseils scolaires en septembre 2010 ainsi que l'effet potentiel de cette dernière sur les modèles éducatifs de services offerts aux jeunes réfugiés.

Participation: Ma participation à l'étude est strictement volontaire et consiste à prendre part à une entrevue d'une durée de 60 à 75 minutes. Je comprends que l'entretien consistera en une série de questions ouvertes et semi-ouvertes, qui me seront acheminées au préalable et qui porteront sur [...]. J'accepte que l'entrevue soit enregistrée afin de faciliter la compilation ultérieure des données. Je comprends qu'une transcription de l'entretien sera réalisée et me sera soumise pour révision. L'entrevue aura lieu à un moment et un endroit choisis selon ma convenance. J'accepte également qu'on me demande de fournir ou d'indiquer comment se procurer de la documentation publique sur [...].

Risques: Je comprends qu'il n'y a aucun risque connu associé à ma participation à l'étude.

Bienfaits: Je comprends que ma contribution en tant que participant(e) à la recherche aura pour effet de promouvoir l'avancement du savoir dans les domaines de l'éducation inclusive et de l'éducation des élèves réfugiés en traitant de l'effet potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* récemment adoptée par le MEO sur les modèles de services éducatifs offerts aux adolescents réfugiés. De même, les résultats de la recherche procureront des bénéfices aux conseils scolaires eux-mêmes, en fournissant une exploration des facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, et cela tôt dans le processus de mise en œuvre.

Confidentialité et anonymat: Je comprends que l'information partagée au cours des entretiens demeurera strictement confidentielle. J'accepte que les données recueillies servent à la rédaction de la thèse de maîtrise de l'étudiante qui sera soumise à l'Université d'Ottawa et puissent également être présentées lors de conférences académiques et/ou publiées sous forme d'article scientifique. Je comprends que l'anonymat des organisations et des participants sera en tout temps respectée par le recours à des pseudonymes et en retirant toute information pouvant permettre de nous identifier.

Conservation des données: Je comprends que les données recueillies seront conservées sous clef au bureau de la directrice de thèse et les transcriptions gardées sur un ordinateur protégé par un code de sécurité et qu'elles seront accessibles uniquement par l'étudiante-chercheuse ainsi que sa directrice de thèse. Les données recueillies seront gardées pour un maximum de cinq ans puis détruites, en 2016. Les bandes électroniques de l'entrevue seront supprimées de l'enregistreuse de façon définitive et donc seront impossibles à récupérer. Les dossiers de transcription et les copies audio des entrevues, conservés sur un ordinateur protégé par un code de sécurité, seront détruits. Cette section du disque dur sera reformatée, afin de ne laisser aucune trace des données. Les notes manuscrites seront détruites par déchiqueteuse.

Compensation: Il n'y a aucune compensation pour ma participation à la recherche.

Participation volontaire: Ma participation à l'étude est strictement volontaire. Je comprends que j'ai en tout temps le droit de refuser de répondre à toute question de même que de modifier et/ou de retirer toute information apparaissant dans la transcription. Je comprends que je peux également me retirer de l'étude à tout moment sans explication ni préjudice de même qu'effectuer une requête afin que les données que j'ai fournies ne soient pas utilisées.

Acceptation: Je comprends que ce projet de recherche a été évalué et a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Je suis au courant du fait que je peux poser des questions au sujet des aspects éthiques de ce projet de recherche aux coordonnées ci-dessous:

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

Université d'Ottawa

[...]

Téléphone: [...]

Télécopieur: [...]

Courriel: [...]

Je considère que je suis informé(e) et j'accepte de participer. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour l'étudiante-chercheuse et une copie que je peux garder.

- Oui, j'accepte que l'entrevue soit enregistrée afin de faciliter la compilation ultérieure des données: (Initiales du participant) _____
- Oui, je désire recevoir une transcription de l'entretien pour révision :
Par courrier: _____ Par courriel sécurisé par un code d'accès: _____
- Oui, je désire qu'on me fasse parvenir un résumé des résultats de la recherche : _____

Nom:

Signature:

Date:

Nom de l'étudiante-chercheuse:

Signature de l'étudiante-chercheuse:

Date:

Si je désire obtenir plus d'informations, je peux contacter l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel qui suit. Je peux également rejoindre sa directrice de thèse aux coordonnées mentionnées ci-dessous.

Marylène Dessureault

Étudiante à la maîtrise
École de développement international
et mondialisation
Université d'Ottawa
Courriel : [...]

Pr. Prachi Srivastava

Professeure adjointe
École de développement international
et mondialisation
Université d'Ottawa,
[...]
Téléphone : [...]
Courriel: [...]

The *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* and educational services models offered to refugee secondary school students

[Organization]

Invitation to Participate: I, _____, have been invited by Marylène Dessureault, a Master's student in Globalization and International development at the University of Ottawa, to participate in a study on the potential effect of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* approved by the Ministry of Education of Ontario in 2009 on educational services models offered to refugee secondary school students by school boards. This project is under the supervision of Pr. Prachi Srivastava, School of International Development and Global Studies, University of Ottawa.

Purpose of the Study: The purpose of the research is two-fold. Firstly, the study aims to identify educational services models offered to refugee students in secondary school as well as to identify the challenges that school boards face with offering educational services to this particular group. Secondly, the study aims to identify factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which will be implemented within school boards in September 2010, as well as to identify its potential effect on the educational services models offered to young refugees.

Participation: My participation in this study is strictly voluntary and consists of one 60 to 75 minute interview. I understand that the interview will consist of a series of open and semi-open questions that will be provided to me beforehand. The questions asked will pertain to [...]. I accept that the interview be recorded in order to facilitate the subsequent compilation of data. I understand that a transcript of the interview will be made available for me to review. The interview will be scheduled at a time and place of my convenience. I also accept that I will also be asked to provide or assist the researcher in retrieving public documentation on [...].

Risks: I understand that there is no known risk associated with my participation in this study.

Benefits: I understand that my role as a research participant will contribute to furthering knowledge in the fields of inclusive education and refugee-student education. It will also contribute to the exploration of the potential influence of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which was recently approved by the Ministry of Education of Ontario, on educational services models offered to adolescent refugees. The results of the research will also benefit the school boards themselves by providing them with an exploration of the factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* early in the implementation process.

Confidentiality and anonymity: I understand that all information shared during the interview will remain strictly confidential. I accept that the information gathered during the interview will be used for the purpose of preparing and submitting a Master's thesis at the University of Ottawa and that it may also be presented at academic conferences and/or published as a scholarly article. I understand that the anonymity of the school board and participants will be respected at all time by the use of pseudonyms and by the removal of other information that may identify us as informants.

Conservation of data: I understand that the collected data will be stored under lock in the thesis supervisor's office and the transcripts in a computer with security codes and that the data will only be accessed by the student researcher and the thesis supervisor. The data will be kept for five years and

then permanently destroyed, in 2016. The magnetic tape containing the recording of the interview will be deleted from the tape recorder in a secure fashion and will be impossible to retrieve. The transcript folders and audio copies of the interview that were stored on a computer protected by a security code will be erased. This portion of the disc will be reformatted so that no trace of data is left. The notes taken during the interview will be destroyed by a shredder.

Compensation: No compensation is offered for my participation to the research.

Voluntary Participation: My participation in this study is strictly voluntary. I understand that I have the right to refuse answering questions and to modify and/or eliminate any information in the transcript at any time. I understand that I may also retract from the study at any time without explanation or consequence and that I may request that the information I give not be used.

Ethics approval: I understand that this project has been evaluated and has received ethics approval from the University of Ottawa Research Ethics Board. I am aware that I may ask questions about the ethics of this research project using the contact information below:

Office of Research Ethics and Integrity

University of Ottawa

[...]

Telephone: [...]

Facsimile: [...]

Email: [...]

Acceptance:

I consider myself informed and:

I accept to participate: (Participant's initials)

There are two copies of the consent form: one copy is for the student researcher, and the other copy is for me to keep.

- Yes, I accept that the interview be recorded in order to facilitate the subsequent compilation of data: (Participant's initials)
- Yes, I would like to receive a transcript of the interview to review:
By mail: _____ By email secured by an access code: _____
- Yes, I would like to be sent a summary of the research results: _____

Name:

Signature:

Date:

Name of student researcher:

Signature of student researcher:

Date:

If I would like more information, I can contact the student researcher at the following email. I can also reach the thesis supervisor at the contact information given below.

Marylène Dessureault

Master's Student
School of International Development and
Global Studies
University of Ottawa
Email: [...]

Pr. Prachi Srivastava

Assistant Professor
School of International Development and
Global Studies
University of Ottawa,
[...]
Telephone: [...]
Email: [...]

ANNEXE C
**GABARIT: LETTRE D'INFORMATION-REQUÊTE DE PARTICIPATION
OBSERVATION DE RÉUNION**

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire.

[Organisation]
Madame, Monsieur.

Je m'appelle Marylène Dessureault, j'ai obtenu mon baccalauréat en Éducation (Enseignement au secondaire de l'histoire et de la géographie) à l'Université du Québec à Trois-Rivières en 1999 et je suis présentement étudiante au programme de Maîtrise en Mondialisation et développement international à l'Université d'Ottawa. L'une des exigences de ce programme de maîtrise est d'effectuer un projet de recherche et de soumettre une thèse sur un sujet d'intérêt. Je suis actuellement à la recherche de participants dans le cadre d'une étude de cas portant sur l'effet potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) en septembre 2009 sur les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire par les conseils scolaires. Ce projet de recherche est sous la supervision de Pr. Prachi Srivastava, de l'École de Développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa.

L'étude de cas proposée comporte plusieurs outils de collecte de données, soit l'analyse de documentation portant sur les politiques, la réalisation d'entrevues semi-dirigées auprès d'informateurs clés de conseils scolaires ontariens et du ministère de l'Éducation de l'Ontario, ainsi que l'observation non participative aux réunions des comités de travail sur les politiques et programmes des conseils scolaires. L'objectif visé comporte deux volets. Ainsi, d'une part, l'étude vise à identifier les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire ainsi que les défis auxquels font face les conseils scolaires quant à l'offre de ces services éducatifs à cette clientèle spécifique. D'autre part, l'étude vise à identifier les facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, qui doit être effective* au sein des conseils scolaires en septembre 2010 ainsi que l'effet potentiel de cette dernière sur les modèles éducatifs offerts aux jeunes réfugiés.

Votre participation à l'étude est strictement volontaire. J'aimerais obtenir votre consentement afin de pouvoir assister aux réunions de travail de l'équipe responsable du développement et/ou de la mise en œuvre des politiques en matière d'équité et d'éducation inclusive et/ou des services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire, et cela en tant qu'observatrice non participante. Aucun enregistrement sonore ou visuelle des réunions ne sera réalisé et aucune photo des lieux ni des participants ne sera prise. L'information recueillie ne le sera que sous forme de prise de notes écrites et la grille d'observation qui guidera les observations vous sera acheminée au préalable. Je vous demanderais également de fournir ou de m'aider à me procurer de la documentation publique sur [...].

Vous aurez en tout temps le droit de refuser de répondre à toute question et également de demander à l'étudiante-chercheuse de se retirer au cours de la réunion, à tout moment sans explication ni préjudice de même qu'effectuer une requête afin que les données fournies ne soient pas utilisées. Il n'y a pas de risques connus associés à votre participation à l'étude.

Votre contribution en tant que participant à la recherche aura pour effet de promouvoir l'avancement du savoir dans les domaines de l'éducation inclusive et de l'éducation des élèves réfugiés en traitant

de l'impact potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* récemment adoptée par le MEO sur les modèles de services éducatifs offerts aux adolescents réfugiés. De même, les résultats de la recherche procureront des bénéfices aux conseils scolaires eux-mêmes, en fournissant une exploration des facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, et cela tôt dans le processus de mise en œuvre.

L'information recueillie au cours des observations demeurera strictement confidentielle. Les données brutes seront conservées sous clef au bureau de la directrice de thèse et les transcriptions gardées sur un ordinateur protégé par un code de sécurité et seront accessibles uniquement par l'étudiante ainsi que la directrice de thèse. Elles seront gardées pour un maximum de cinq ans puis détruites. Les données recueillies serviront à la rédaction de la thèse de maîtrise soumise à l'Université d'Ottawa et pourraient également être présentées lors de conférences académiques et/ou publiées sous forme d'article scientifique. La confidentialité du conseil scolaire et des participants sera en tout temps respectée par le recours à des pseudonymes et en retirant toute information pouvant permettre de vous identifier. Un résumé des résultats de la recherche vous sera acheminé sur demande.

Le présent projet de recherche a été évalué et a reçu l'approbation éthique du Comité d'éthique en recherche de l'Université d'Ottawa. Vous pouvez adresser toute question au sujet des aspects éthiques de ce projet de recherche aux coordonnées ci-dessous:

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

Université d'Ottawa

[...]

Téléphone: [...]

Télécopieur: [...]

Courriel: [...]

Si vous êtes intéressé(e) à participer à l'étude ou désirez obtenir plus d'informations, veuillez s'il vous plaît me contacter à l'adresse courriel qui suit. Vous pouvez également rejoindre ma directrice de thèse aux coordonnées mentionnées ci-dessous.

Au plaisir de recevoir de vos nouvelles sous peu.

Sincèrement,

Marylène Dessureault

Étudiante à la maîtrise

École de développement international
et mondialisation

Université d'Ottawa

Courriel : [...]

Pr. Prachi Srivastava

Professeure adjointe

École de développement international
et mondialisation

Université d'Ottawa,

[...]

Téléphone : [...]

Courriel: [...]

The *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* and educational services models offered to refugee secondary school students

[Organization]

Dear Sir or Madam,

My name is Marylène Dessureault and I have received a Bachelor's Degree in Education (history and geography teaching at the secondary level) from Université du Québec à Trois-Rivières in 1999 and I am currently enrolled in the Master's program in Globalization and International Development at the University of Ottawa. As part of the program, I am required to conduct a research project and submit a thesis on an area of interest. I am presently seeking participants for my proposed study on the potential effect of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* approved by the Ontario Ministry of Education in 2009 on educational services models offered to secondary school refugee students by Ontario school boards. This project is under the supervision of Pr. Prachi Srivastava, School of International Development and Global Studies, University of Ottawa.

The purpose of the research is two-fold. Firstly, the study aims to identify educational services models offered to refugee students in secondary school as well as to identify the challenges that school boards face with offering educational services to this particular group of students. Secondly, the study aims to identify factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which will be implemented within school boards in September 2010, as well as to identify its potential effect on the educational services models offered to young refugees. The proposed case study consists of the use of several tools to collect data, such as the analysis of documentation on policies, semi-structured interviews of key-informants from Ontario school boards and the Ministry of Education, as well as non-participant observation of working committees on school board policies and programs.

Participation in this study is strictly voluntary. I would like to obtain your consent to attend work meetings of team responsible for the development and/or implementation of equity and inclusive education policies and/or for educational services offered to refugee secondary school students, as a non-participant observer. There will be no audio or visual recordings taken of the meeting nor will there be any photographs taken of locations or participants. The only recorded information will be taken in the form of written notes and an outline guiding my observations will be provided to you beforehand. I will also ask you to provide me with or assist me in retrieving public documentation [...]. At any time, you have the right to refuse answering questions and ask the student researcher to leave the meeting without explanation or consequence and you may request that any information provided will not be used. There are no known risks associated with your participation in this study.

Your participation as a research participant will contribute to furthering knowledge in the fields of inclusive education and refugee-student education. It will also contribute to the exploration of the potential influence of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which was recently approved by the Ontario Ministry of Education, on educational services models offered to adolescent refugees. The results of the research will also benefit the school boards themselves by providing them with an exploration of the factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* early in the implementation process.

All information gathered during the course of the observations will remain strictly confidential. The collected data will be stored under lock in the thesis supervisor's office and the transcripts in a computer with security codes. The data will be accessed only by the student researcher and the thesis supervisor. The data will be kept for five years and then permanently destroyed, in 2016. The

transcript folders stored on a computer protected by a security code will be erased. This portion of the disc will be reformatted so that no trace of data is left. The notes taken during the observation sessions and the student-researcher's log will be destroyed by a shredder.

Information gathered will be used for the purpose of preparing and submitting a Master's thesis at the University of Ottawa and may also be presented at academic conferences and/or published as a scholarly article. The confidentiality of the school board and participants will be respected at all time by the use of pseudonyms and the removal of other information that may identify you as the informant. A summary of research results will be provided to you upon request.

This project has been evaluated and has received ethics approval from the University of Ottawa Research Ethics Board. You may ask questions about the ethics of this research project using the contact information below:

Office of Research Ethics and Integrity

University of Ottawa

[...]

Telephone: [...]

Facsimile: [...]

Email: [...]

If you are interested in taking part in this study or would like more information, please contact me at the following email address. You may also reach my thesis supervisor using the contact information below.

I look forward to hearing from you.

Sincerely,

Marylène Dessureault

Master's Student

School of International Development and
Global Studies

University of Ottawa

Email: [...]

Pr. Prachi Srivastava

Assistant Professor

School of International Development and
Global Studies

University of Ottawa,

[...]

Telephone: [...]

Email: [...]

ANNEXE D
GABARIT: FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DU PARTICIPANT
OBSERVATION DE RÉUNION

La Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive et les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire.

[Organisation]

Invitation à participer: Je (_____ nom du participant _____), ai été invité(e) par Marylène Dessureault, étudiante au programme de Maîtrise en Mondialisation et développement international à l'Université d'Ottawa, à participer à une étude portant sur l'effet potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) en septembre 2009 sur les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire par les conseils scolaires. Ce projet de recherche est sous la supervision de Pr. Prachi Srivastava, de l'École de Développement international et mondialisation à l'Université d'Ottawa.

But de l'étude: L'objectif visé comporte deux volets. Ainsi, d'une part, l'étude vise à identifier les modèles de services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire ainsi que les défis auxquels font face les conseils scolaires quant à l'offre de ces services éducatifs à cette clientèle spécifique. D'autre part, l'étude vise à identifier les facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, qui doit être effective au sein des conseils scolaires en septembre 2010 ainsi que l'effet potentiel de cette dernière sur les modèles éducatifs de services offerts aux jeunes réfugiés.

Participation: Ma participation à l'étude est strictement volontaire. En signant le présent formulaire, je consens à ce que l'étudiante-chercheuse puisse assister aux réunions de travail de l'équipe responsable du développement et/ou de la mise en œuvre des politiques en matière d'équité et d'éducation inclusive et/ou des services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire, et cela en tant qu'observatrice non participante. Je comprends qu'aucun enregistrement sonore ou visuelle des réunions ne sera réalisé et qu'aucune photo des lieux ni des participants ne sera prise. Je comprends que l'information recueillie ne le sera que sous forme de prise de notes écrites et que la grille d'observation qui guidera les observations me sera acheminée au préalable. J'accepte également qu'on me demande de fournir ou d'indiquer comment se procurer de la documentation publique sur [...].

Risques: Je comprends qu'il n'y a aucun risque connu associé à ma participation à l'étude.

Bienfaits: Je comprends que ma contribution en tant que participant à la recherche aura pour effet de promouvoir l'avancement du savoir dans les domaines de l'éducation inclusive et de l'éducation des élèves réfugiés en traitant de l'impact potentiel de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* récemment adoptée par le MEO sur les modèles de services éducatifs offerts aux adolescents réfugiés. De même, les résultats de la recherche procureront des bénéfices aux conseils scolaires eux-mêmes, en fournissant une exploration des facteurs pouvant faciliter ou ralentir la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, et cela tôt dans le processus de mise en œuvre.

Confidentialité et anonymat: Je comprends que l'information partagée au cours des observations demeurera strictement confidentielle. J'accepte que les données recueillies servent à la rédaction de la thèse de maîtrise de l'étudiante qui sera soumise à l'Université d'Ottawa et puissent également être présentées lors de conférences académiques et/ou publiées sous forme d'article scientifique. Je comprends que l'anonymat des organisations et des participants sera en tout temps respectée par le recours à des pseudonymes et en retirant toute information pouvant permettre de nous identifier.

Conservation des données: Je comprends que les données recueillies seront conservées sous clef au bureau de la directrice de thèse et les transcriptions gardées sur un ordinateur protégé par un code de sécurité et qu'elles seront accessibles uniquement par l'étudiante-chercheuse ainsi que sa directrice de thèse. Les données recueillies seront gardées pour un maximum de cinq ans puis détruites, en 2016. Les bandes électroniques de l'entrevue seront supprimées de l'enregistreuse de façon définitive et donc seront impossibles à récupérer. Les dossiers de transcription et les copies audio des entrevues, conservés sur un ordinateur protégé par un code de sécurité, seront détruits. Cette section du disque dur sera reformatée, afin de ne laisser aucune trace des données. Les notes manuscrites seront détruites par déchiqueteuse.

Compensation: Il n'y a aucune compensation pour ma participation à la recherche.

Participation volontaire: Je comprends que j'ai en tout temps le droit de refuser de répondre à toute question et que je peux également demander à l'étudiante-chercheuse de se retirer au cours de la réunion, à tout moment sans explication ni préjudice de même qu'effectuer une requête afin que les données que j'ai fournies ne soient pas utilisées. Je comprends qu'il n'y a aucun risque connu associé à ma participation à l'étude.

Approbation déontologique : Je comprends que ce projet a été évalué et qu'il a reçu l'approbation du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa. Je suis au courant du fait que je peux poser des questions au sujet des aspects éthiques de ce projet de recherche aux coordonnées ci-dessous:

Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

Université d'Ottawa

[...]

Téléphone: [...]

Télécopieur: [...]

Courriel: [...]

Je considère que je suis informé(e) et j'accepte de participer. Il y a deux copies du formulaire de consentement, une copie pour l'étudiante-chercheuse et une copie que je peux garder.

- Oui, je désire qu'on me fasse parvenir un résumé des résultats de la recherche : _____

Nom:

Signature:

Date:

Nom de l'étudiante-chercheuse:

Signature de l'étudiante-chercheuse:

Date:

Si je désire obtenir plus d'informations, je peux contacter l'étudiante-chercheuse à l'adresse courriel qui suit. Je peux également rejoindre sa directrice de thèse aux coordonnées mentionnées ci-dessous.

Marylène Dessureault

Étudiante à la maîtrise
École de développement international
et mondialisation
Université d'Ottawa
Courriel : [...]

Pr. Prachi Srivastava

Professeure adjointe
École de développement international
et mondialisation
Université d'Ottawa,
[...]
Téléphone : [...]
Courriel: [...]

The *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* and educational services models offered to refugee secondary school students.

[Organization]

Invitation to Participate: I, _____, have been invited by Marylène Dessureault, a Master's student in Globalization and International development at the University of Ottawa, to participate in a study on the potential effect of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* approved by the Ontario Ministry of Education in 2009 on educational services models offered to refugee secondary school students by school boards. This project is under the supervision of Pr. Prachi Srivastava, School of International Development and Global Studies, University of Ottawa.

Purpose of the Study: The purpose of the research is two-fold. Firstly, the study aims to identify educational services models offered to refugee students in secondary school as well as to identify the challenges that school boards face with offering educational services to this particular group. Secondly, the study aims to identify factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which will be implemented within school boards in September 2010, as well as to identify its potential effect on the educational services models offered to young refugees.

Participation: My participation in this study is strictly voluntary. By signing this form, I am giving my consent for the student researcher to attend work meetings of the team responsible for the development and/or implementation of equity and inclusive education policies and/or for educational services offered to refugee secondary school students, as a non-participant observer. I understand that there will be no audio or visual recordings taken of the meetings, nor will there be any photographs taken of locations or participants. I understand that the only recorded information will be taken in the form of written notes and that an outline guiding the observations will be provided to me beforehand. I also accept that I will also be asked to provide or assist the researcher in retrieving public documentation on [...].

Risks: I understand that there is no known risk associated with my participation in this study.

Benefits: I understand that my role as a research participant will contribute to furthering knowledge in the fields of inclusive education and refugee-student education. It will also contribute to the exploration of the potential influence of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*, which was recently approved by the Ontario Ministry of Education, on educational services models offered to adolescent refugees. The results of the research will also benefit the school boards themselves by providing them with an exploration of the factors that could facilitate or slow down the implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* early in the implementation process.

Confidentiality and anonymity: I understand that all information gathered during the course of the observations will remain strictly confidential. I accept that the information gathered during the observations will be used for the purpose of preparing and submitting a Master's thesis at the University of Ottawa and that it may also be presented at academic conferences and/or published as a scholarly article. I understand that the anonymity of the school board and participants will be respected at all time by the use of pseudonyms and by the removal of other information that may identify us as informants.

Conservation of data: I understand that the collected data will be stored under lock in the thesis supervisor's office and the transcripts in a computer with security codes and that the data will only be accessed by the student researcher and the thesis supervisor. The data will be kept for five years and then permanently destroyed, in 2016. The transcript folders stored on a computer protected by a security code will be erased. This portion of the disc will be reformatted so that no trace of data is left. The notes taken during the observation sessions and the student-researcher's log will be destroyed by a shredder.

Compensation: No compensation is offered for my participation to the research.

Voluntary Participation: My participation in this study is strictly voluntary. I understand that, at any time, I have the right to refuse answering questions and to ask the student researcher to leave the meeting without explanation or consequence; I may also request that any information provided will not be used. I understand that there are no known risks associated with my participation in this study.

Acceptance: I understand that this project has been evaluated and has received ethics approval from the University of Ottawa Research Ethics Board. I am aware that I may ask questions about the ethics of this research project using the contact information below:

Office of Research Ethics and Integrity

University of Ottawa

[...]

Telephone: [...]

Facsimile: [...]

Email: [...]

I consider myself informed and I accept to participate. There are two copies of the consent form: one copy is for the student researcher, and the other copy is for me to keep.

- Yes, I would like to be sent a summary of the research results: _____

Name:

Signature:

Date:

Name of student researcher:

Signature of student researcher:

Date:

If I would like more information, I can contact the student researcher at the following email. I can also reach the thesis supervisor at the contact information given below.

Marylène Dessureault

Master's Student

School of International Development and
Global Studies

University of Ottawa

Email: [...]

Pr. Prachi Srivastava

Assistant Professor

School of International Development and
Global Studies

University of Ottawa,

[...]

Telephone: [...]

Email: [...]

ANNEXE E
GUIDE D'ENTRETIEN (MEO)
LA STRATÉGIE ONTARIENNE D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES
MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS
DU NIVEAU SECONDAIRE

Poste et responsabilités de l'informateur

- 1) Quel poste occupez-vous au sein du ministère de l'Éducation de l'Ontario et depuis combien de temps?
- 2) Quels sont vos mandat et responsabilités au sein du ministère de l'Éducation de l'Ontario?

Le développement de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*

- 3) Quelle est la raison d'être de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*? Quels en sont les objectifs visés?
- 4) Pourriez-vous décrire l'historique du développement de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Pourquoi a-t-elle été développée et dans quel contexte?
- 5) Pourriez-vous décrire le déroulement, les différentes étapes du processus de développement de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*? À quel moment le processus de développement de la politique a-t-il débuté? Quand a-t-il été complété?

La mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* au sein des conseils scolaires

- 6) Quelles ressources le ministère de l'Éducation de l'Ontario a-t-il mis à la disposition des conseils scolaires afin de faciliter le processus de développement et de mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive?
 - Ressources humaines
 - Ressources financières
 - Formation
 - Documentation de référence
 - Autres
- 7) Selon vous, quels sont les facteurs pouvant faciliter le processus de développement et de mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive par le conseil scolaire? Expliquez.
- 8) Selon vous, quels sont les facteurs pouvant ralentir ou rendre plus difficile le processus de développement et de mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive par le conseil scolaire? Expliquez.
- 9) Selon vous, quels sont les défis particuliers qui peuvent se présenter au conseil scolaire lors des processus de développement et de mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive? Expliquez.

L'impact de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* sur les modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire

10) Quel est l'impact attendu de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* sur les politiques, procédures et programmes touchant les domaines suivants de l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire?:

- Accueil et orientation des élèves
- Identification et collecte d'informations sur les élèves
- Évaluation et classement des élèves
- Modèles des services pédagogiques (par exemple la classe d'accueil, l'intégration en classe régulière, le tutorat, etc.)
- Curriculum
- Approches pédagogiques (par exemple l'usage de la langue maternelle)
- Matériel didactique
- Ressources humaines (par exemple l'embauche de personnel, les qualifications requises)
- Développement professionnel du personnel
- Implication de la communauté
- Autres

Informant's position and duties

- 1) What position do you hold in the Ministry of Education of Ontario and how long have you had it?
- 2) What is your mandate and duties within the Ministry of Education of Ontario?

The development of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*

- 3) What is the purpose of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy*? What are its intended objectives?
- 4) Could you describe the history of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy's* development? Why was it developed and in what context?
- 5) Could you describe the various steps of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy's* development process? When did the policy's development process begin? When was it completed?

The implementation of the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* within school boards

- 6) What resources were made available to school boards by the Ministry of Education of Ontario in order to facilitate the development and implementation process of equity and inclusive education policies?:

- Human Resources
- Financial Resources
- Education
- Reference documents
- Others

- 7) In your opinion, what are the factors that could facilitate the development and implementation of equity and inclusive education policies in school boards? Please explain.
- 8) In your opinion, what are the factors that could slow down the development and implementation of equity and inclusive education policies in school boards? Please explain.
- 9) In your opinion, what are the particular challenges that school boards could face in developing and implementing equity and inclusive education policies? Please explain.

The impact of implementing *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* on educational services models offered to refugee secondary school students

- 10) What is the intended impact of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* on policies, procedures and programs affecting the following fields of the education of youth refugees?
 - Student reception and guidance
 - Student identification and data collection
 - Assessment and placement
 - Pedagogical service models (for example, special class, integration into regular classes, tutoring, etc.)
 - Curriculum

- Pedagogical approaches (for example, use of mother tongue)
- Teaching materials
- Human resources (for example, hiring of personnel, required qualifications)
- Professional development
- Community involvement
- Others

ANNEXE F
GUIDE D'ENTRETIEN (CONSEIL SCOLAIRE)
LES MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS
DU NIVEAU SECONDAIRE

Poste et responsabilités de l'informateur

- 1) Quel poste occupez-vous au sein du conseil scolaire et depuis combien de temps?
- 2) Quels sont vos mandat et responsabilités au sein du conseil scolaire?

Mise en œuvre de l'Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum (2007)

- 3) Qu'est-ce qui distingue l'Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum (2007) du programme précédant, l'Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum (1999) en regard aux services éducatifs offerts aux jeunes élèves réfugiés?
- 4) Quelles ressources le ministère de l'Éducation de l'Ontario a-t-il mis à la disposition des conseils scolaires afin de faciliter le processus de mise en œuvre de l'Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum (2007)?
 - Ressources humaines
 - Ressources financières
 - Formation
 - Documentation de référence
 - Autres
- 5) Selon vous, quels sont les défis particuliers auxquels le conseil scolaire fait face lors de la mise en œuvre du l'Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum (2007)? Expliquez.

Services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du niveau secondaire

- 6) Selon vous, combien d'élèves réfugiés du niveau secondaire fréquentent les écoles secondaires de votre conseil scolaire? Diriez-vous que ce nombre augmente, demeure stable ou diminue?
- 7) Selon vous, quels sont les défis les plus importants auxquels font face les élèves réfugiés qui fréquentent les écoles secondaires du conseil scolaire?
- 8) Le conseil scolaire a-t-il une politique (et/ou des lignes directrices et/ou des procédures) traitant spécifiquement des services éducatifs s'adressant aux élèves réfugiés du niveau secondaire?
- 9) Quelles sont les procédures d'identification, d'évaluation et de classement des élèves réfugiés du niveau secondaire en place dans le conseil scolaire?
- 10) Quels sont les services pédagogiques offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire qui existent actuellement dans le conseil scolaire? Expliquez-en les objectifs, la structure organisationnelle et la durée.
- 11) Mis à part les services pédagogiques proprement dits, le conseil scolaire offre-t-il des services de soutien supplémentaires aux élèves réfugiés du niveau secondaire ainsi qu'à leur famille? Si oui, quels sont ces services?

12) Pourriez-vous décrire le développement des modèles de services offerts aux élèves réfugiés du secondaire en place dans le conseil scolaire. Quand ont-ils été mis en place? Pour quelle raison et dans quel contexte?

13) Existe-t-il une procédure ou des études (expérimentales, statistiques, qualitatives) effectuées par le conseil scolaire visant à dresser un bilan de l'efficacité des services éducatifs offerts aux jeunes réfugiés du niveau secondaire quant à la réussite scolaire? Si oui, quelles sont-elles?

14) Selon vous, quelles sont les forces des modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire décrits précédemment? Expliquez.

15) Selon vous, quels sont les défis les plus importants auxquels le conseil scolaire doit faire face présentement en ce qui concerne les services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire? Expliquez.

L'effet de la mise en œuvre de l'*ESL/ELD Programs and Services Policies and Procedures* (2007), de l'*Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007) et/ou de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009)

16) Quelle(s) furent/sont les modifications apportées/attendues en ce qui concerne les politiques, procédures et programmes touchant les domaines suivants de l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire, dans le cadre de la mise en œuvre de l'*ESL/ELD Programs and Services Policies and Procedures* (2007), de l'*Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007) et/ou de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (2009)?

- Accueil et orientation des élèves
- Identification et collecte d'informations sur les élèves
- Évaluation et classement des élèves
- Modèles des services pédagogiques (par exemple la classe d'accueil, l'intégration en classe régulière, le tutorat, etc.)
- Curriculum
- Approches pédagogiques (par exemple l'usage de la langue maternelle)
- Matériel didactique
- Ressources humaines (par exemple l'embauche de personnel, les qualifications requises)
- Développement professionnel du personnel
- Implication de la communauté
- Autres

Informant's position and duties

- 1) What position do you hold in the school board and how long have you had it?
- 2) What are your duties within the school board?

Implementation of the revised *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007)

- 3) What are the distinctions between the former *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* of 1999 and the revised *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* of 2007 with respect to educational services provisions to youth refugee students?
- 4) What resources were made available to the school board by the Ministry of Education of Ontario in order to facilitate the implementation process of the revised *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007)?
 - Human Resources
 - Financial Resources
 - Training
 - Reference documents
 - Others
- 5) In your opinion, what are the particular challenges that the school board faces with respect to implementing the revised *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007)? Please explain.

Educational services addressing refugee secondary school students

- 6) How many refugee students would you say attend secondary school in your school board? Would you say that this number is stable, increasing or decreasing?
- 7) In your opinion, what are the most significant challenges facing young refugee students attending secondary school in your school board?
- 8) Does the school board have a policy (and/or outlines and/or procedures) in place that deal specifically with educational services that address refugee secondary school students?
- 9) What identification, assessment and placement procedures are in place for refugee secondary school students in your school board?
- 10) What pedagogical services are currently offered to refugee secondary school students in your school board? Please, explain the objectives, the organizational structure and duration.
- 11) Apart from pedagogical services, does your school board offer additional support services to refugee secondary school students as well as their families? If so, what are these services?
- 12) Could you describe the development of the services models offered to refugee secondary school students in place in your school board? When were they implemented? For what reason and in what context?

13) Does the school board execute any procedures or studies (experimental, statistical, qualitative) that assess the efficiency of educational services models offered to young refugees attending secondary school in regard to academic success? If so, what are they?

14) In your opinion, what are the strengths of the educational services models offered to refugee students attending secondary school described earlier? Please explain.

15) In your opinion, what are the most significant challenges currently facing the school board concerning educational services offered to refugee students attending secondary school? Please explain.

The effect of implementing the *ESL/ELD Programs and Services Policies and Procedures* (2007), the revised *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007) and/or *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* (2009)

16) What were/are the modifications brought/foreseen with respect to the procedures and programs affecting the following fields of secondary education for refugee students in the context of implementing the *ESL/ELD Programs and Services Policies and Procedures* (2007), the revised *Ontario Grades 9-12 ESL/ELD Curriculum* (2007) and/or the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* (2009)?

- Student reception and guidance
- Student identification and data collection
- Assessment and placement
- Pedagogical services models (for example, special class, integration into regular classes, tutoring, etc.)
- Curriculum content
- Pedagogical approaches (for example, use of mother tongue)
- Teaching materials
- Human resources (for example, hiring of personnel, required qualifications)
- Professional development
- Community involvement
- Others

ANNEXE G
GUIDE D'ENTRETIEN (CONSEIL SCOLAIRE)
LES POLITIQUES EN MATIÈRE D'ÉQUITÉ ET D'ÉDUCATION INCLUSIVE ET LES
MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS
DU NIVEAU SECONDAIRE

Poste et responsabilités de l'informateur

- 1) Quel poste occupez-vous au sein du conseil scolaire et depuis combien de temps?
- 2) Quelles sont vos responsabilités au sein du conseil scolaire?

Le développement et mise en œuvre de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive

- 3) Pourriez-vous décrire l'historique du développement de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive dans votre conseil scolaire. Quand a-t-elle été développée? Pourquoi et dans quel contexte?
- 4) Quelles étaient la composition et la structure du comité de travail responsable de l'élaboration/mise en œuvre de la politique (membres et responsabilités)?
- 5) Quel était le rôle joué par la communauté dans le processus de développement/ mise en œuvre de la politique?
- 6) Quelles ressources le ministère de l'Éducation de l'Ontario a-t-il mis à votre disposition afin de faciliter le processus de développement mise en œuvre d'une politique sur l'équité et l'éducation inclusive?
 - Ressources humaines
 - Ressources financières
 - Formation
 - Documentation de référence
 - Autre
- 7) Selon vous, quels ont été les facteurs ayant facilité le développement de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive dans votre conseil scolaire? Expliquez.
- 8) Selon vous, quels ont été les facteurs ayant ralenti ou rendu plus difficile le développement de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive dans votre conseil scolaire? Expliquez.
- 9) Quel est le plan de mise en œuvre développé à l'égard de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive au sein de votre conseil scolaire? (Étapes et chronologie)
- 10) Selon vous, quels sont les facteurs clés pouvant contribuer au succès de la mise en œuvre de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive dans votre conseil scolaire? Expliquez.
- 11) Selon vous, quels sont les facteurs pouvant ralentir ou compliquer la mise en œuvre de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive dans votre conseil scolaire? Expliquez.
- 12) Selon vous, quels sont les défis particuliers auxquels votre conseil scolaire doit faire face lors de la mise en œuvre de la politique sur l'équité et l'éducation inclusive? Expliquez.

L'effet de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* sur les services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire

13) Selon vous, quels sont les principaux défis auxquels doivent faire face les élèves réfugiés du niveau secondaire fréquentant les écoles secondaires du conseil scolaire?

14) Quelles sont les modifications aux procédures et programmes touchant les domaines suivants de l'éducation des élèves réfugiés du niveau secondaire réalisées/envisagées dans le cadre de la mise en œuvre de la *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* ? :

- Accueil et orientation des élèves
- Identification et collecte d'informations sur les élèves
- Évaluation et classement
- Modèles des services pédagogiques (par exemple, classe d'accueil, intégration en classe régulière, tutorat, etc.)
- Curriculum
- Approches pédagogiques (par exemple, usage de la langue maternelle)
- Matériels didactiques
- Ressources humaines (par exemple, embauche de personnel, qualifications requises)
- Développement professionnel
- Implication de la communauté
- Autre

Informant's position and duties

- 1) What position do you hold in the school board and how long have you had it?
- 2) What are your duties within the school board?

The development and implementation of the equity and inclusive education policy

- 3) Could you describe the history of the equity and inclusive education policy's development in your school board? When was it developed? For what reason and in what context?
- 4) Could you describe the composition and structure of the working committee responsible for the development/implementation of the policy (members and their duties).
- 5) What was the role of the community in the policy's development/implementation processes?
- 6) What resources were made available to you by the Ontario Ministry of Education in order to facilitate the development/implementation processes of an equity and inclusive education policy?
 - Human resources
 - Financial resources
 - Training
 - Reference documents
 - Others
- 7) In your opinion, what were the factors that facilitated the development process of the equity and inclusive education policy in your school board? Please explain.
- 8) In your opinion, what were the factors that slowed down or complicated the development process of the equity and inclusive education policy in your school board? Please explain.
- 9) What is the implementation plan developed by your school board in regard to the equity and inclusive education policy (steps and time frame)?
- 10) In your opinion, what could be the key factors in the success of implementing the equity and inclusive education policy in your school board? Please explain.
- 11) In your opinion, what are the factors that could slow down or complicate the implementation process of the equity and inclusive education policy in your school board? Please explain.
- 12) In your opinion, what are the particular challenges that the school board faces in implementing the equity and inclusive education policy? Please explain.

The effect of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* on the education services offered to youth refugee students

- 13) In your opinion, what are the most significant challenges facing young refugee students attending secondary school in your school board?

14) What were/are the modifications brought/foreseen with respect to the procedures and programs affecting the following fields of secondary education for refugee students in the context of implementing the *Ontario Equity and Inclusive Education Strategy* (2009)?

- Student reception and guidance
- Student identification and data collection
- Assessment and placement
- Pedagogical services models (for example, special class, integration into regular classes, tutoring, etc.)
- Curriculum content
- Pedagogical approaches (for example, use of mother tongue)
- Teaching materials
- Human resources (for example, hiring of personnel, required qualifications)
- Professional development
- Community involvement
- Others

ANNEXE H
GUIDE D'ENTRETIEN (AGENCE DE SOUTIEN AUX NOUVEAUX ARRIVANTS)
LES MODÈLES DE SERVICES ÉDUCATIFS OFFERTS AUX ÉLÈVES RÉFUGIÉS DU
NIVEAU SECONDAIRE

Poste et responsabilités de l'informateur

- 1) Quel poste occupez-vous au sein de l'agence et depuis combien de temps?
- 2) Quels sont vos mandat et responsabilités au sein de l'agence?

Rôle et fonctionnement de l'agence

- 3) Quel est le rôle de l'agence?
- 4) Quels sont les principaux bailleurs de fonds de l'agence et quelles sont les ressources mises à la disposition de l'agence par ces organisations?
 - Ressources humaines
 - Ressources financières
 - Formation
 - Documentation de référence
 - Autres
- 5) Pourriez-vous décrire le développement des services offerts par l'agence? Quand ont-ils été mis en place? Pour quelle raison et dans quel contexte?
- 6) Quels services l'agence offre-t-elle au conseil scolaire, aux élèves et aux familles?
- 7) L'agence offre-t-elle des services s'adressant spécifiquement aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille? Si oui, quels sont-ils?
- 8) Selon vous, quelles sont les forces des services offerts par l'agence au conseil scolaire ainsi qu'aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille? Expliquez.
- 9) Selon vous, quels sont les défis les plus importants auxquels l'agence doit faire face présentement en ce qui concerne les services offerts au conseil scolaire ainsi qu'aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille? Expliquez.
- 10) Existe-t-il une procédure ou des études (expérimentales, statistiques, qualitatives) effectuées par l'agence visant à dresser un bilan de l'efficacité des services offerts au conseil scolaire ainsi qu'aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille? Si oui, quelles sont-elles?

Les services offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille

- 11) Selon vous, combien d'élèves réfugiés du niveau secondaire fréquentent les écoles secondaires du conseil scolaire? Diriez-vous que ce nombre augmente, demeure stable ou diminue?
- 12) Selon vous, quels sont les défis les plus importants auxquels font face les élèves réfugiés qui fréquentent les écoles secondaires du conseil scolaire?

13) Selon vous, quelles sont les forces des modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire par le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le conseil scolaire? Expliquez.

14) Selon vous, quels sont les défis les plus importants auxquels le ministère de l'Éducation de l'Ontario et le conseil scolaire doivent faire face présentement en ce qui concerne les services éducatifs offerts aux élèves réfugiés de niveau secondaire? Expliquez.

15) Quelles modifications apporteriez-vous aux modèles de services éducatifs offerts aux élèves réfugiés du niveau secondaire et à leur famille afin de leur permettre de mieux répondre aux besoins de ces derniers? Expliquez.

- Services offerts par le MEO
- Services offerts par le conseil scolaire
- Services offerts par l'agence
- Services offerts par d'autres organisations

Informant's position and duties

- 1) What position do you hold in the agency and how long have you had it?
- 2) What are your duties within the agency?

Role and operation of the agency

- 3) What is the role of the agency?
- 4) Who are the main funders of the agency and what resources are made available to the agency by these funder organizations?
 - Human Resources
 - Financial Resources
 - Training
 - Reference documents
 - Others
- 5) Could you describe the development of the services offered by the agency? When was it put in place? For what reason and in what context?
- 6) What services the agency offers to the school board, the students and families?
- 7) Does the agency offers specific services to refugee secondary school students and their families? If so, what are they?
- 8) In your opinion, what are the strengths of the services offered by the agency to the school board and to the youth refugee students attending secondary school and their families? Please explain.
- 9) In your opinion, what are the particular challenges that the agency faces with respect to the services offered to the school board and to the youth refugee students attending secondary school and their families? Please explain.
- 10) Does the agency execute any procedures or studies (experimental, statistical, qualitative) that assess the efficiency the services offered the school board and to the refugee secondary students and their families? If so, what are they?

Services addressing refugee secondary school students and their families

- 11) Around how many youth refugee students would you say attend secondary school in the school board? Would you say that this number is stable, increasing or decreasing?
- 12) In your opinion, what are the most significant challenges facing young refugee students attending secondary school in the school board?
- 13) In your opinion, what are the strengths of the educational services models offered to youth refugee students by the Ontario Ministry of Education and the school board? Please explain.

14) In your opinion, what are the most significant challenges currently facing the Ontario Ministry of Education and the school board concerning educational services offered to youth refugee students attending secondary school? Please explain.

15) What modifications would you make to current services models offered to the refugee secondary students and their families in order to make them more suitable in meeting their specific needs? Please explain.

- Services offered by the MEO
- Services offered by the School Boards
- Services offered by the agency
- Services offered by other organizations

ANNEXE I
GUIDE D'OBSERVATION DE RÉUNION DE COMITÉS CONSULTATIFS
(CONSEIL SCOLAIRE)

Description :

- Jour et heure de la rencontre
- Durée de la réunion
- Aménagement physique du lieu
- Positionnement des participants dans l'espace

Déroulement et contenu :

- Participants présents et rôles, membres absents
- Accueil – rituels
- Répartition des rôles et tâches des intervenants
- Engagement des participants
- Interactions entre les participants
- Structure de la réunion (étapes)
- Moments de transition
- Modes de prise de parole
- Fréquence de la prise de parole par chaque participant
- Contenu de la réunion : sujets couverts, décisions prises. Par exemple :
 - Objectifs de la mise en œuvre de la politique
 - Plan de mise en œuvre de la politique
 - Déroulement de la mise en œuvre de la politique
 - Ressources humaines
 - Ressources financières
 - Formation professionnelle
 - Ressources mises à la disposition du conseil scolaire par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario
 - Facteurs pouvant contribuer au succès de la mise en œuvre des politiques sur l'équité et l'éducation inclusive
 - Défis et facteurs pouvant ralentir ou rendre plus difficile la mise en œuvre des politiques sur l'équité et l'éducation inclusive
 - Impact de la mise en œuvre de la politique
- Documentation distribuée

Description

- Meeting date and time
- Duration
- Physical layout of location
- Placement of participants

Proceedings

- Present participants and their positions; absent members
- Welcome – rituals
- Repartition of roles and tasks of attendees
- Involvement of participants
- Interaction between participants
- Meeting structure (division of meeting)
- Method of giving participants the floor
- Frequency of participants taking the floor
- Meeting content: topics covered, decisions made. For example:
 - Policy implementation objectives
 - Policy implementation plan
 - Policy implementation proceedings
 - Human resources
 - Financial resources
 - Professional training
 - Resources made available to the school board from the Ontario Ministry of Education
 - Factors contributing to the success of implementing the equity and inclusive education policies
 - Challenges and factors slowing down the equity and inclusive education policies implementation
 - Impact of policy implementation
- Distributed documentation