

L'approche intersectionnelle en éducation: un outil d'analyse pour améliorer les pratiques pédagogiques dans les écoles minoritaires de langue française en Ontario

Pierrette Fequet

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de maîtrise en Études des conflits

École des études de conflits  
Université St-Paul

©Pierrette Fequet, Ottawa, Canada, 2022

## Table des matières

<b>Chapitre 1: Introduction</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Problématique</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Question de recherche générale</b>	<b>4</b>
<b>1.3 Bref historique</b>	<b>4</b>
<b>1.4 Revue de la littérature</b>	<b>9</b>
1.4.1 La connaissance de la langue de scolarisation par les élèves	9
1.4.2 Les compétences interculturelles des intervenants scolaires	11
1.4.3 Les politiques et les pratiques reliées à l'équité et à l'éducation inclusive	13
1.4.4 L'impact de la compréhension du double mandat de l'école de langue française par les intervenants scolaires sur la mise en oeuvre de celle-ci.	15
<b>1.5 Analyse des acquis</b>	<b>16</b>
<b>1.6 Question de recherche spécifique</b>	<b>17</b>
1.6.1 Objet de recherche	17
1.6.2 Objectifs de recherche	17
<b>Chapitre 2: Cadre théorique et méthodologie</b>	<b>20</b>
<b>2.1 Cadre théorique</b>	<b>21</b>
2.1.1 Fondement 1: Le savoir est positionnel (F1: positionnalité)	23
2.1.2 Fondement 2 : L'apprenant participe à la construction du savoir (F2: participation)	25
2.1.3 Fondement 3 : Le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences (F3: le dialogue)	27
<b>2.2 Méthodologie et méthodes</b>	<b>31</b>
2.2.1 Approche méthodologique	32
2.2.2 Méthode de collecte et d'analyse des données	33
Données quantitatives	34
Données qualitatives	35
2.2.3 Analyse des limites	41
<b>2.3 Originalité de la thèse</b>	<b>42</b>

<b>Chapitre 3 Analyse de documents ministériels et de la pratique des enseignants</b>	<b>44</b>
<b>3.1 Profil général des enseignants-chercheurs participants</b>	<b>46</b>
<b>3.2 Formation continue des enseignants</b>	<b>47</b>
3.2.1 Ce que le MÉO en dit	48
3.2.2 Ce que les enseignants en disent	49
<b>3.3 Profil de l'élève et profil de classe</b>	<b>51</b>
3.3.1 Ce que le MÉO en dit	52
3.3.2 Ce que les enseignants en disent	54
<b>3.4 Bagage culturel de l'élève</b>	<b>57</b>
3.4.1 Ce que le MÉO en dit	58
F1: positionnalité	59
F2: participation	60
F3: le dialogue	61
Interrelation	61
3.4.2 Ce que les enseignants en disent	63
<b>3.5 Bagage langagier de l'élève</b>	<b>65</b>
3.5.1 Ce que le MÉO en dit	67
3.5.2 Ce que les enseignants en disent	73
<b>3.6 En résumé</b>	<b>75</b>
<b>Chapitre 4: Cycle d'apprentissage professionnel 1 à l'école élémentaire</b>	<b>77</b>
<b>4.1 Profil de l'école</b>	<b>77</b>
<b>4.2 Profil de l'enseignant</b>	<b>79</b>
<b>4.3 Profil de la classe selon l'enseignante</b>	<b>80</b>
<b>4.4 Cycle d'apprentissage professionnel 1</b>	<b>80</b>
4.4.1 Mise en contexte et but du cycle d'apprentissage professionnel 1	81
4.4.2 Observations et réflexions	82
F1: positionnalité	82
F2: participation	84

F3: Le dialogue	87
Documents ministériels utilisés pour la planification des activités d'apprentissage	90
<b>4.5 Réflexion finale sur le cycle d'apprentissage 1</b>	<b>91</b>
<b>Chapitre 5: Cycle d'apprentissage professionnel 2, 3 et 4 à l'école secondaire</b>	<b>92</b>
<b>5.1 Profil de l'école</b>	<b>94</b>
<b>5.2 Profil des enseignants-chercheurs</b>	<b>96</b>
<b>5.3 Profil des classes selon les enseignants</b>	<b>97</b>
<b>5.4 Cycle d'apprentissage professionnel 2: TACLEF</b>	<b>98</b>
5.4.1 Mise en contexte et but du cycle d'apprentissage 2	98
5.4.2 TACLEF: l'expérience des enseignants	99
5.4.3 Cycle d'apprentissage 2 et le F1: positionnalité	102
5.4.4 Cycle d'apprentissage 2 et F3: le dialogue	103
<b>5.5 Cycle d'apprentissage professionnel 3: Histoire</b>	<b>104</b>
5.5.1 Mise en contexte	104
5.5.2 Planification et action	105
5.5.3 Observations et réflexion	106
Le manuel scolaire	106
Écouter les autres	108
La posture des enseignants	110
Documents ministériels utilisés	111
5.5.4 Réflexion finale sur le cycle d'apprentissage professionnel 2	122
<b>5.6 Cycle d'apprentissage professionnel 4: Histoire, An 3</b>	<b>123</b>
5.6.1 Mise en contexte et but du cycle d'apprentissage	123
5.6.2 Observations	124
Écouter avec le coeur	124
Évaluation critique du manuel	125
Invitées	126
Exercice de la couverture	127

Cérémonie de la reconnaissance du territoire	128
5.6.3 Réflexion finale pour le cycle d'apprentissage 4	130
<b>Chapitre 6: Conclusion</b>	<b>131</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>138</b>
ANNEXE 1: guide d'entrevue semi-dirigé	139
ANNEXE 2: Sondage des élèves	143
ANNEXE 3: Résultats du sondage des élèves de la 2ème année	145
ANNEXE 4: Tableau comparatif/Histoire	148
ANNEXE 5: Leçon d'évaluation critique du manuel	165
ANNEXE 6: Certificat du comité éthique	167
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>168</b>
<b>TABLEAU</b>	
Tableau 1: Synthèse des 3 fondements	36
Tableau 2: Profil général des enseignants-chercheurs participants	52
Tableau 3: Comparaison des résultats aux tests provinciaux (OQRE) en 2018 des élèves de l'école et de la province	84
Tableau 4: Aperçu des cycles d'apprentissage professionnel en 7e année (2017-2019)	99
Tableau 5: Exemple d'une attente, contenus d'apprentissage et piste de réflexion du programme-cadre d'histoire du MÉO	120
Tableau 6: Extraits du programme-cadre d'études sociales du MÉO, 2013	124

## ABRÉVIATIONS

ACFÉO: Association canadienne-française de l'éducation d'Ontario

ALF: Actualisation linguistique en français

CAP: Communauté d'apprentissage professionnelle

CUA: Conception universelle de l'apprentissage

CVR: Commission de vérité et réconciliation

ERRÉ: Enseignant responsable de la réussite de l'élève

F1: Positionnalité, fondement théorique 1: le savoir est positionnel

F2: Participation, fondement théorique 2: la participation démocratique des apprenants à la construction du savoir

F3: Le dialogue, fondement théorique 3: le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences

HH: Habitudes de travail et habiletés d'apprentissage

IB: Organisation du Baccalauréat International

MÉO: Ministère de l'éducation de l'Ontario

OEEO: Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario

OQRE: Office de la qualité et de la responsabilité en éducation

PAL: Politique d'aménagement linguistique

PANA: Programme aux nouveaux arrivants

PÉI: Programme d'éducation intermédiaire

REPFO: Regroupement Ethnoculturel des Parents Francophones de l'Ontario

TACLEF: Trousse d'acquisition de compétences langagières en français

TPCL: Test provincial de compétences linguistiques

TPM: Test de mathématiques provincial

UNESCO: Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

## **Chapitre 1: Introduction**

Enseignante depuis plusieurs années dans le système d'éducation minoritaire francophone de l'Ontario, j'ai vécu plusieurs frustrations lorsque mes choix de stratégies d'enseignement et les efforts des élèves résultaient dans un rendement scolaire sous la norme provinciale pour certains d'entre eux. J'ai participé à des formations, des échanges entre collègues et fait des lectures pour améliorer ma pratique. Certes, j'ai vu une amélioration du rendement de mes élèves. Toutefois, un écart existait toujours. J'ai donc décidé de m'investir dans un processus rigoureux pour mieux comprendre cette problématique et y trouver des solutions; la recherche-action. Ce rapport se veut un résumé de mon parcours et de mes apprentissages.

### **1.1 Problématique**

La minorité francophone en Ontario a acquis la gestion de ses écoles de langue française en 1997. Pour répondre aux besoins spécifiques en éducation de la minorité francophone, le Ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO) a mis en œuvre un cadre de travail pour les douze conseils de langue française de l'Ontario publié sous le nom de la Politique d'aménagement linguistique (PAL) en 2004. Cette politique respecte l'article 23 de la Charte des droits et libertés en matière d'éducation dans la langue de la minorité (MÉO, 2004, p. 2). Telles que les écoles de langue anglaise, les écoles de langue française ont la responsabilité d'éduquer les élèves qui la fréquentent. Toutefois, elle a aussi la responsabilité d'être un agent transmetteur de la culture francophone (MÉO, 2004, p.7), une responsabilité dont les conseils anglophones de la province n'ont pas à s'acquitter. Selon le MÉO, l'aménagement linguistique se définit comme « la mise en œuvre, par les institutions éducatives, d'interventions planifiées et systémiques visant à assurer la protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture française en milieu mi-

noritaire. » (MÉO, 2004, p.5). La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario est nécessaire, selon le MÉO, pour deux raisons : premièrement, assurer la réussite de tous les élèves (MÉO, 2004, p.2) et, deuxièmement, assurer la pérennité de la communauté francophone (MÉO, 2004, p.3).

Cette particularité du système d'éducation francophone apporte une couche de complexité dans les tâches des divers intervenants de ce système. Les enseignants doivent planifier leurs activités d'apprentissage pour atteindre deux objectifs à la fois : soit un objectif relié au contenu de la matière académique et un objectif relié au développement d'un sentiment d'appartenance à « une communauté francophone dynamique et pluraliste » (MÉO, 2004, p.6) chez l'élève. Chaque année, les tests provinciaux de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) évaluent le rendement scolaire des élèves de la 3e et 6e année en lecture, en écriture et en mathématiques, ainsi que le rendement scolaire en mathématiques des élèves de la 9e année et les compétences linguistiques des élèves de la 10e année. Selon les données de l'OQRE de 2011, les écoles de langue française ont un résultat inférieur aux écoles anglophones aux tests provinciaux de l'OQRE (Leurebourg et Isabelle, 2014, p.3). Les conseils de langue française ont mis en place plusieurs stratégies pour diminuer l'écart de rendement. Bien que des améliorations sont observées, un écart persiste (MÉO, 2009a, p.8).

Cependant, les tests provinciaux de l'Ontario ne mesurent pas le rendement des écoles francophones en ce qui a trait au développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté francophone chez l'élève. Cette situation apporte un questionnement : est-ce que les écoles de langue française en Ontario réussissent à développer ce sentiment d'appartenance à la communauté francophone chez les élèves? Est-ce que ce double mandat de l'école minoritaire de langue fran-

çaise contribue à cet écart de rendement entre les élèves fréquentant les écoles francophones et les élèves fréquentant les écoles de la majorité anglophone? Est-ce que les politiques et les pratiques des écoles de langue française en Ontario sont adaptées pour rencontrer les deux mandats du système d'éducation ?

En plus du double mandat, le contexte de l'éducation minoritaire en Ontario se complexifie: d'un groupe d'individus plutôt homogène à un groupe d'individus comportant plusieurs diversités ethniques, linguistiques, culturelles et religieuses. En effet, le Commissariat aux services en français de l'Ontario<sup>1</sup> stipule que 69 % des familles francophones en 2016 sont exogames, c'est-à-dire qu'un seul parent est francophone (Boileau, 2018, p.12). Toujours selon le Commissariat aux services en français, le taux de transmission du français chez les familles exogames est seulement de 31% (Boileau, 2018, p.12). De plus, il y a une augmentation du taux d'immigration francophone en Ontario (Boileau, 2018, p.23) ainsi qu'une diversification des pays d'origine des immigrants (Boileau, 2018, p.25). Ces changements, famille exogame, croissance du taux d'immigration et parcours d'immigration variés, résultent dans une population francophone hétérogène.

Cette diversité apporte certaines tensions dans le système d'éducation de la minorité. S'appuyant sur Charles Taylor, Begley (2012, p.206) soutient que la création du Regroupement Ethnoculturel des Parents Francophones de l'Ontario (REPFO) résulte d'un conflit entre des parents et le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario qui illustre un « cas de non-reconnaissance de l'identité des parents ethnoculturels francophones par le conseil scolaire ».

---

<sup>1</sup> À compter du 1er mai 2019, le Commissariat aux services en français fait partie du bureau de l'Ombudsman de l'Ontario.

Les divers membres des communautés pluriethniques et plurilingues revendiquent le droit à des chances équitables de réussite pour tous les membres de la communauté scolaire francophone. À première vue, la mise en œuvre de ce mandat de l'école de langue française semble simple; soit assurer une éducation de qualité en français qui inclut un volet d'éveil à la culture francophone de l'Ontario afin d'assurer sa pérennité. Le double mandat des écoles francophones de l'Ontario et les changements démographiques amènent des débats et tensions qui sont négociés dans le quotidien de la salle de classe. Cette transition se fait parfois avec difficulté. Ceci perturbe le cheminement académique et identitaire des élèves. Comme l'affirment Carole Fleuret, Francis Bangou et Awad Ibrahim (2013, p.284), « l'hétérogénéité de la population scolaire est une évidence, mais force est de constater qu'elle est peu comprise ».

## **1.2 Question de recherche générale**

Est-ce que ces deux facteurs, le double mandat de l'école de langue française et les changements démographiques de la communauté franco-ontarienne, peuvent expliquer les écarts de rendement qui persistent dans le système d'éducation de langue française en Ontario? Et si oui, comment ?

## **1.3 Bref historique**

Afin de comprendre la revue de littérature, il est nécessaire de contextualiser les enjeux actuels de l'éducation en français en Ontario dans un milieu plurilingue et pluriethnique. Pour se faire, voici un court historique du système d'éducation franco-ontarien.

Au courant du XIXe siècle, en Ontario, la scolarisation des enfants, qui était jusqu'alors pris en main par le secteur privé ou par les institutions religieuses, devient une responsabilité gouvernementale. Ainsi, vers la fin des années 1870, l'éducation financée et gérée par l'État était la forme la plus courante d'instruire les enfants autant pour les francophones que pour les anglophones

(Welch, 1995, p.148). Pour l'État, le système d'éducation publique permettait le développement économique et social de l'Ontario : « En outre, le gouvernement voulait utiliser l'école comme mécanisme d'intégration sociale, forçant les immigrants et les Canadiens français à s'éduquer en anglais, afin de connaître et d'utiliser cette langue » (Gervais, 1996, p.126).

À ce moment, les Canadiens français majoritairement catholiques, étant d'une part minoritaires et d'une autre part éparpillés en petites communautés à travers la province, ne représentaient pas une menace au plan d'assimilation du gouvernement (Welch, 1995, p.148).

Toutefois, au début des années 1890, il devint évident pour le gouvernement ontarien qu'il avait sous-estimé la communauté francophone : sa population augmentait rapidement en nombre et en pourcentage de la population totale et elle développait des stratégies qui assuraient sa vitalité économique et sociale (Welch, 1995, p.149; Gervais, 1996, p.139; Dupuis, 2014, p.1). Le gouvernement ontarien réagit en imposant certaines restrictions de l'enseignement en français et oblige l'enseignement de l'anglais à tous les jours dans les écoles. Cependant, la communauté francophone ignore en grande partie ces nouvelles obligations et se tourne vers le système d'éducation catholique, qui avait des droits garantis par la constitution et sur lequel le gouvernement avait un moins grand contrôle (Welch, 1995, p.149; Gervais, 1996, p.184). Cette dernière action de la communauté francophone de l'Ontario affaiblit le pouvoir de l'État sur la communauté en matière d'éducation, mais solidifie le lien entre langue et religion catholique comme marqueurs d'identité pour les Franco-ontariens. Ceci permet à l'Église catholique d'exercer un plus grand contrôle sur le développement de la communauté francophone (Welch, 1995, p.149).

Au début du XXe siècle, les efforts du gouvernement ontarien pour assimiler la communauté francophone grandissante sont sans résultats. La population francophone continue d'augmenter

et ses besoins en éducation aussi. Le gouvernement réagit en appliquant le Règlement 17 en 1912 pour faire suite aux recommandations du rapport Merchant<sup>2</sup> (Gervais, 1996, p.140; Lalonde, 1965, p.15). Ce règlement vise « à éliminer l'enseignement en français dans les écoles de la province » (Gervais, 1996, p.124). Afin d'obliger la communauté francophone à se conformer à ce nouveau règlement, le gouvernement ontarien met en place des mesures punitives pour ceux et celles qui osent défier la loi. Sans être une liste exhaustive, nommons le refus de payer le salaire des enseignants ou la révocation de leur certificat d'enseignement ainsi que la réduction ou l'élimination du financement des commissions scolaires (Gervais, 1996, p.142; Lalonde, 1965, p.25).

Pour la communauté francophone, l'école représente la survie de leur langue et de leur culture (Noël, 2012, p.75; Croteau, 2014, p.27). Ces mesures ont mobilisé la communauté francophone dans le but de résister aux efforts d'assimilation du groupe majoritaire et de convaincre le gouvernement provincial de reconnaître leur droit à l'éducation en français en abolissant le Règlement 17 (Lalonde, 1965, p.21, Welch, 1995, p.150). L'Association canadienne-française d'éducation d'Ontario (ACFÉO), créée en 1910, se rallia pour combattre le Règlement 17 et sollicita l'appui de toute la communauté francophone (Gervais, 1996, p.140; Lalonde, 1965, p.20). En effet, la communauté entière s'est impliquée et a utilisé maintes méthodes et tactiques pour vaincre le gouvernement ontarien dans les différentes arènes politiques, sociales, religieuses et juridiques. Finalement, le 1er novembre 1927, après 15 ans de résistance, le gouvernement de Ferguson, a abrogé le Règlement 17 (Dupuis, 2014, p.4).

---

<sup>2</sup> Francis Walter Merchant a publié un rapport en 1912 critiquant la qualité de l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises-anglaises. En 1927, il publie un deuxième rapport avec le juge J. H. Scott et l'avocat Louis Côté dans lequel il déclare le niveau de l'enseignement de l'anglais dans ces mêmes écoles satisfaisant.

Le conflit du Règlement 17 a uni les communautés francophones de la province et elles se sont organisées en un groupe militant fort efficace. Ce fut une première victoire sur laquelle la communauté franco-ontarienne, majoritairement de descendance européenne et catholique, a continué de bâtir pour augmenter ses droits en tant que minorité et élargir son espace politique, économique et culturel au sein de la majorité au courant de prochaines décennies. Selon Gervais (1996, p. 123), « la lutte contre le Règlement 17 est devenue une manière d’acte fondateur’ de la communauté franco-ontarienne ». Plus de 100 ans après sa mise en application, le Règlement 17 suscite encore émotions et discussions dans la communauté franco-ontarienne.<sup>3</sup> D’ailleurs, afin d’assurer sa place dans la mémoire collective des nouvelles générations, ce conflit est enseigné aux élèves des écoles de langue française de l’Ontario dans le cadre du cours d’histoire de la 8e année (MÉO, 2018a, p.151), mais ne se trouve pas dans le curriculum des écoles de langue anglaise de l’Ontario (MÉO, 2018b).

Bien que la communauté francophone puisse recevoir légalement un enseignement en français à l’élémentaire depuis 1927, elle a dû continuer à négocier avec le gouvernement ontarien pour offrir une éducation en français au secondaire et gérer ses propres écoles. En effet, ce n’est qu’à partir de 1997 que celle-ci a la pleine gestion de ses écoles à la suite de la réforme des conseils scolaires en Ontario (Farmer, 2008, p.125) où douze conseils scolaires de langue française, dont huit catholiques et quatre publiques, ont été établis. Cette réforme se fait sous un gouvernement qui met à l’écart la politique d’éducation antiraciste de 1993 et priorise la redevabilité du système (Farmer, 2008, p.125).

---

<sup>3</sup> Le 22 février 2016, la première ministre Kathleen Wynne a présenté au nom du gouvernement ontarien des excuses officielles aux Franco-Ontariens pour l’adoption du Règlement 17 et les conséquences néfastes qu’il a eu sur leurs communautés.

À la suite des processus d'assimilation et d'urbanisation au courant des décennies, plusieurs familles ne sont plus en mesure de participer à la transmission de la langue et de la culture francophone (Gérin-Lajoie, 2002, p.133). Ainsi, l'école devient essentielle comme lieu de reproduction de la langue et de la culture franco-ontarienne. Conséquemment, l'éducation en français demeure au cœur des revendications de la communauté francophone de l'Ontario (Gérin-Lajoie, 2002, p. 132) : elle insuffle aux divers acteurs du système scolaire « un sentiment de mission linguistique et culturelle » (Gérin-Lajoie, 2002, p.130).

Le déclin du taux de natalité de la population franco-ontarienne ajouté à l'assimilation et à l'urbanisation entraîne une diminution de sa population en rapport avec celle de la majorité (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.30). Les communautés francophones ontariennes toujours majoritairement de descendance européenne et catholique choisissent de s'ouvrir à l'immigration dans le but d'augmenter ses nombres et assurer sa survie (Bouchamma, 2008, p.120). L'Afrique francophone représente maintenant le plus grand bassin des immigrants francophones en Ontario (Boileau, 2018, p. 25). Quoique les Franco-ontariens « de souche »<sup>4</sup>, considérés comme la culture dominante, et les Franco-ontariens issus de l'immigration partagent la même langue, des différences culturelles se manifestent, entre autres à travers les croyances religieuses. Ainsi, le contexte de l'éducation minoritaire en Ontario se complexifie : d'un groupe d'individus d'une collectivité minoritaire plutôt homogène à un groupe d'individus comportant plusieurs diversités ethniques, linguistiques, culturelles et religieuses.

---

<sup>4</sup> La culture franco-ontarienne « de souche », soit celle de la majorité blanche catholique de la classe moyenne et supérieure, est présentement considérée la culture dominante de la minorité francophone ontarienne (De Varennes, 2017, p.224)

Des chercheurs se sont déjà penchés sur l'éducation minoritaire francophone en Ontario et ailleurs au Canada dans un contexte plurilingue et pluriethnique et la réussite des élèves. La revue de la littérature ci-dessous résume les observations et les conclusions de ces différentes recherches.

#### **1.4 Revue de la littérature**

Dans la littérature, quatre arguments sont mobilisés pour expliquer les écarts de rendement dans les écoles minoritaires francophones en milieu plurilingue et pluriethnique : 1) les connaissances de la langue de scolarisation par l'élève; 2) les compétences interculturelles des intervenants scolaires; 3) les politiques et les pratiques reliées à l'équité<sup>5</sup> et à l'éducation inclusive<sup>6</sup>, et 4) l'impact de la compréhension du double mandat de l'école de langue française par les intervenants scolaires sur la mise en œuvre de celui-ci.

##### **1.4.1 La connaissance de la langue de scolarisation par les élèves**

Un obstacle à la réalisation du potentiel des élèves dans les écoles de langue française en Ontario comportant une population fort diversifiée semble se situer au niveau de la maîtrise de la langue de scolarisation. L'élève dont la langue parlée à la maison ressemble à la langue de scolarisation profite de cette continuité linguistique pour assurer sa réussite scolaire (Dagenais, 2008, p.351).

Cependant, l'élève dont le registre linguistique diffère de celui utilisé à l'école peut vivre des dif-

---

<sup>5</sup> L'équité étant défini par le MEO (2009, p.93) comme le principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles.

<sup>6</sup> L'éducation inclusive étant défini par le MEO (2009, p.93) comme une éducation basée sur les principes d'acceptation et d'inclusion de tous les élèves. L'éducation inclusive veille à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat, de même que dans leur milieu scolaire en général, et dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées.

difficultés à accéder aux concepts reliés à l'apprentissage de la matière ou de démontrer sa compréhension de ces concepts (Dagenais, 2008, p.351). Selon Dagenais (2008, p.351), la réussite scolaire d'un élève est étroitement liée à l'acquisition de la langue de scolarisation. En autres mots, les probabilités de réussite scolaire d'un élève diminuent plus il existe de différences entre sa langue maternelle et la langue de scolarisation.

Toujours selon Dagenais (2008, p.354), il est possible pour l'élève dont le registre linguistique diffère de la langue de scolarisation de satisfaire les attentes du curriculum. Toutefois, ceci requiert que les enseignants utilisent une pédagogie adaptée aux besoins linguistiques de ces élèves (Dagenais, 2008, p.354). En 2010, l'OQRE a publié les résultats d'une recherche quantitative qui a suivi une cohorte d'élèves de la 10e année de 2006 ayant échoué au test provincial de compétences linguistiques (TPCL) afin de vérifier le taux de succès lors de la reprise offerte dans les deux années suivantes (Kozlow, Hinton, Rogers, 2010).<sup>7</sup> Un constat de cette recherche indique : « Dans les écoles où la langue d'enseignement était le français, des élèves qui n'avaient pas réussi le test sur une période de deux ans, aucun élève n'était inscrit à un programme d'actualisation linguistique de français\perfectionnement du français » (Kozlow, Hinton, Rogers, 2010, p.2). Selon Fleuret, Bangou et Ibrahim (2013, p.283), il y a peu d'uniformité et d'encadrement institutionnel dans l'offre des services en actualisation linguistique en français (ALF). Chaque école établit ses modalités pour offrir des services (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013, p.283). Conséquemment, les moniteurs de langue, les conseillers pédagogiques et les enseignants qui ont la responsabilité d'appuyer les élèves sont peu formés et n'ont pas les compétences nécessaires

---

<sup>7</sup> À noter que la réussite du TPCL est obligatoire pour l'obtention du diplôme secondaire et donc, pour accéder aux études postsecondaires.

pour identifier les besoins en ALF et offrir un espace d'apprentissage respectueux des besoins de ces enfants (Bouchamma, 2008, p.121; Gérin-Lajoie, Jacquet, 2007, p.28). On ajoute à cela la disponibilité limitée des ressources pédagogiques, tout particulièrement dans les régions rurales (Bouchamma, 2008, p.121), et l'élève ayant des besoins en actualisation linguistique se retrouve devant un obstacle d'envergure pour réussir à l'école.

#### **1.4.2 Les compétences interculturelles des intervenants scolaires**

Une deuxième raison avancée pour expliquer le rendement inférieur des élèves dans les écoles plurilingues et pluriethniques concerne le manque de compétences interculturelles des intervenants scolaires. Les enseignants dans les écoles de langue française en Ontario sont formés pour œuvrer dans un milieu culturel et linguistique homogène (Gérin-Lajoie, 2002, p.129; Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.33). Pour les enseignants qui œuvrent dans un milieu plurilingue et pluriethnique, cette formation est inadéquate, car elle mène à des interventions pédagogiques inappropriées pour le contexte. En effet, les interventions pédagogiques en éducation multiculturelle sont généralement limitées aux arts et à la culture<sup>8</sup>, et ont lieu de façon sporadique et essentiellement ne font pas partie intégrante du curriculum (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.39; Gérin-Lajoie, 2002, p.140). Ces interventions accentuent les différences et engendrent une compréhension des cultures teintée de représentations stéréotypées (Gérin-Lajoie, Jacquet 2008, p.39; Gérin-Lajoie, 2002, p.140). Les jeunes figés dans une représentation folklorique de leurs identités ressentent une certaine appréhension de s'engager dans un dialogue authentique entre les divers groupes ainsi que la possibilité à se connaître en tant qu'individu appartenant à une culture

---

<sup>8</sup> Des spectacles, des repas multiculturels, des affiches sur les murs pour promouvoir la richesse de la diversité

contemporaine en évolution (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013, p.293; Gérin-Lajoie, 2002, p. 128; Grégoire-Labrecque, 2015, p.55). Ce sentiment d'être à l'écart contribue au malaise des jeunes et les empêche d'utiliser leurs bagages culturels pour faire des liens avec la matière enseignée (Dagenais, 2008, p. 356).

Les divers intervenants du système scolaire reconnaissent leur manque de compétences interculturelles et désirent de la formation pour développer celles-ci (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.33). Toutefois, on cherche souvent des connaissances sur la culture de l'« Autre ». Conséquemment, on cherche souvent des techniques simples et facilement mis en œuvre, peu importe la situation (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p. 30; Grégoire-Labrecque, 2015, p.60). De plus, certains modèles de formation favorisés par les écoles et les conseils scolaires sont fondés sur le principe « former le formateur », c'est-à-dire que l'enseignant qui suit la formation doit former ses collègues (Grégoire-Labrecque, 2015, p. 58). Cependant, les réflexions faites lors des formations en compétences interculturelles sont difficilement transférables aux collègues (Grégoire-Labrecque, 2015, p. 59). Les décideurs déclarent donc ce genre de formations inutiles, car on ne voit pas une stratégie particulière applicable par tous immédiatement. Conséquemment, les décideurs choisissent de ne plus investir du temps et de l'argent dans ces formations (Grégoire-Labrecque, 2015, p.59). Pourtant, cette visée en soi est vouée à l'échec car, selon Geneviève Grégoire-Labrecque (2015, p.59), « il ne s'agit pas de se procurer des connaissances, mais plutôt de s'engager personnellement et de cheminer à travers ses perceptions et ses présentations ». L'acquisition de compétences interculturelles est un parcours hautement personnel (Grégoire-Labrecque, 2015, p.57) où l'individu est invité à porter un regard critique sur sa propre place dans la société et comment

ceci influence son comportement avec l'« Autre » (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.39; Fleuret, Bangou et Ibrahim, p.295).

### **1.4.3 Les politiques et les pratiques reliées à l'équité et à l'éducation inclusive**

Un troisième obstacle cité par la littérature pour expliquer les écarts de rendement des élèves entre le système d'éducation anglophone et francophone en Ontario est la difficulté des écoles de langue française à mettre en œuvre les fondements liés à l'équité et à l'inclusion dans ses politiques et ses pratiques.

Lors de l'établissement des conseils francophones en 1997, le gouvernement provincial conservateur de Mike Harris est au pouvoir et priorise la redevabilité (Farmer, 2008, p.125; Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.32) du système et met à l'écart toute initiative en matière d'éducation anti-raciste. Par conséquent, les ressources des douze conseils ont été investies dans la création et l'établissement de ces institutions selon les priorités du gouvernement de l'heure. Ceci explique un certain retard par les conseils francophones à mettre en œuvre des politiques et des pratiques en éducation inclusive (Farmer, 2008, p.125; Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.32).

Toutefois, l'impact de cette absence systémique des fondements en éducation inclusive sur l'apprentissage des élèves est énorme. En effet, certains jeunes sont minoritaires à différents égards : ils sont membres de la communauté minoritaire francophone du Canada, ils ne maîtrisent pas la langue de la majorité francophone du système scolaire où ils évoluent et finalement, ils appartiennent parfois à une minorité visible. Pour ces raisons, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008; p.31) soutiennent que « Tant que l'on ne reconnaîtra pas l'intersection des marqueurs de la différence (« race », langue, culture, etc.) et leur influence sur la vie des élèves, de même que la présence de

racisme — explicite ou non — à l'école, il sera difficile de changer la façon dont le personnel des écoles compose avec la population scolaire » (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.2).

L'implication parentale dans l'apprentissage des enfants permet à ces derniers de mieux réussir à l'école (Berthelot, Ross, Tremblay, 2011, p.31). Donc, le lien entre l'école et la famille est à privilégier pour assurer le succès de tous les élèves. Cependant, c'est généralement l'école qui établit les critères de fonctionnement du rapport famille-école (Farmer, 2008, p.124). Tout comme pour la langue, plus l'expérience de la famille reflète l'expérience de la majorité représentée à l'école, plus le lien famille-école est étroit, ce qui assure un meilleur rendement scolaire pour les enfants (Gérin-Lajoie, 2002, p.127). Cependant, la famille immigrante par son manque de connaissance de la langue scolaire, son statut d'immigrant (ou de réfugié), son lien avec son pays d'origine, sa classe socio-économique, son intégration autant personnelle que professionnelle se retrouve à une distance symbolique énorme vis-à-vis de l'école (Farmer, 2008, p.125). Ces circonstances diminuent les chances de la famille d'établir une relation positive avec la communauté scolaire (Farmer, 2008, p.125).

Cette expérience, d'être doublement sinon triplement minoritaire, et d'être placé en marge due à l'expérience d'immigration est un obstacle pour se faire comprendre par l'école. Ainsi, au niveau du système d'éducation, une relation de pouvoir inégale s'établit entre les francophones dits « de souche » et les francophones nouveaux-arrivants (Fleuret, Bangou, Ibrahim, 2013, p.285; Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p. 31 ; Kérisit, 1998, p.88).

#### **1.4.4 L'impact de la compréhension du double mandat de l'école de langue française par les intervenants scolaires sur la mise en oeuvre de celle-ci.**

Les enseignants du système d'éducation en langue française de l'Ontario ont la responsabilité non seulement de développer les habiletés cognitives de l'élève, mais aussi de préserver la langue et la culture. Le concept de culture étant abstrait et vaguement défini, les enseignants interprètent leur mission comme une de reproduction de la langue et de la culture déjà établies, soit celles de la culture francophone dominante (Gérin-Lajoie, 2002, p.130). Conséquemment, les outils et les stratégies utilisées par l'école pour atteindre ce mandat sont souvent assimilateurs (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.28). Ceci crée peu d'espace pour mettre à contribution les apports des autres membres de la communauté. Un discours de type « nous et eux » s'installe à la place d'un dialogue caractérisé par le « je-tu », augmentant du coup les tensions entre les divers groupes (Grégoire-Labrecque, 2005, p.52).

Plusieurs recherches (Dagenais, 2008, p. 354 ; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013, p.285) démontrent la nécessité de permettre à l'élève d'utiliser ses connaissances de sa langue maternelle au service de l'apprentissage d'une langue additionnelle pour offrir la possibilité aux jeunes d'accéder plus rapidement à la langue de scolarisation et donc de mieux réussir à l'école. Toutefois, les enseignants ressentent un malaise lorsqu'il s'agit de permettre aux élèves d'utiliser d'autres langues en classe, car selon eux, ceci irait à l'encontre du mandat de l'école de langue française (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.37). Conséquemment, l'apprentissage de la langue de scolarisation est ralenti, ainsi que l'apprentissage des autres matières.

## 1.5 Analyse des acquis

Malgré le jeune âge du système d'éducation de langue française en Ontario, il y a déjà quelques recherches qui ont été effectuées pour mieux comprendre les raisons qui expliquent que plusieurs jeunes qui fréquentent une école dans un milieu plurilingue et pluriethnique accumulent un retard académique. Ainsi, les interventions en actualisation linguistique, les compétences interculturelles des intervenants, les politiques et les pratiques d'équité et d'éducation inclusive ainsi que la mise en œuvre du double mandat de l'école de langue française sont des pistes documentées par les chercheurs qui expliquent ce phénomène.

Le MÉO est au courant de ces difficultés, car plusieurs politiques, programmes-cadres et initiatives ont été élaborés et mis en place pour appuyer les conseils dans la réduction des écarts et assurer l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves. Mentionnons ici le *cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario des Premières Nations, des Métis et des Inuit* (2007), le *cadre d'orientation et d'intervention : une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* (2009), la *Stratégie ontarienne en équité et éducation inclusive* (2009), la *trousse d'acquisition de compétences langagières en français* (TACLEF) (2010), le *programme-cadre d'actualisation de la langue française* (ALF) (2010), le *programme-cadre programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) (2010) et finalement *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques* (2014).

Ces politiques et initiatives qui adressent, en théorie du moins, les obstacles cités tout au long de cette revue de littérature, sont relativement récentes.

## **1.6 Question de recherche spécifique**

Comment est-ce que des enseignants d'une école francophone en contexte minoritaire en Ontario peuvent utiliser le curriculum du Ministère de l'Ontario pour planifier des activités d'apprentissage pertinentes qui répondent aux besoins en éducation de sa population plurilingue et pluriethnique ?

### **1.6.1 Objet de recherche**

Le but premier de cette recherche-action est de créer un dialogue avec d'autres chercheurs et enseignants qui pourra aboutir à la construction de savoirs nuancés du système d'éducation minoritaire en milieu plurilingue et pluriethnique et à des pratiques pédagogiques transformées. Ce travail présente le processus de réflexion-action entamé par un groupe d'enseignants et moi-même sur notre pratique pédagogique dans le contexte pluraliste actuel des écoles franco-ontariennes ainsi que nos apprentissages.

### **1.6.2 Objectifs de recherche**

Pour les fins de cette recherche, je concentre mes observations et ma réflexion sur la planification des activités d'apprentissage. L'étape de la planification des activités d'apprentissage est le moment où l'enseignant navigue le curriculum, l'interprète, fait le choix des attentes d'apprentissage, du contenu de la matière à enseigner, des ressources pédagogiques et des stratégies d'enseignement dans le but d'offrir des activités d'apprentissage qui répondent aux besoins des élèves tout en respectant les exigences ministérielles. Bref, c'est le moment où la relation MÉO-curriculum-enseignant est à son plus fort. De façon plus concrète, je cherche à:

1. Analyser le contenu et l'organisation de certains documents du curriculum du MÉO pour les écoles de langue française dans le but de vérifier s'ils permettent de considérer les marqueurs d'identité des élèves dans la planification des activités d'apprentissage;
2. Observer l'interprétation par les enseignants du curriculum de l'Ontario et son utilisation dans la planification des activités d'apprentissage pour inclure les marqueurs d'identité des élèves, tout particulièrement l'élève qui est apprenant de la langue de scolarisation, à un parcours migratoire, appartient à un groupe racisé, appartient à un groupe colonisé ou une combinaison de ces marqueurs d'identité;
3. Déterminer si un écart existe entre la vision du MÉO et la mise en oeuvre de celle-ci par les enseignants;
4. Observer les changements dans les interprétations du curriculum de l'Ontario ainsi que les changements dans la planification des activités d'apprentissage par les enseignants pendant la durée de cette recherche-action.

Le cadre théorique et la méthodologie utilisée pour faire la collecte de données et l'analyse de ceux-ci sont explicités au prochain chapitre, soit le chapitre deux. Au chapitre trois, les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation sont utilisés pour analyser certains documents ministériels afin de vérifier s'ils favorisent la considération des marqueurs d'identité des élèves pour la planification des activités d'apprentissage. Ensuite, la vision de l'éducation représentée dans les documents ministériels analysés est comparée à la pratique des enseignants-chercheurs participants pour y déceler les écarts existants. C'est au chapitre quatre que se retrouve le compte-rendu du premier cycle d'apprentissage professionnel de cette recherche-action ayant lieu dans une école élémentaire. Les trois cycles d'apprentissage profes-

sionnels exposés au chapitre cinq ont eu lieu dans une école secondaire. Les décisions et les actions prises au courant des quatre cycles d'apprentissage professionnels reportés au chapitre quatre et cinq sont analysées à la lumière des fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation. Le chapitre six est la conclusion où j'y cible ce que je crois être le plus grand défi à relever dans le système d'éducation. J'offre des suggestions pour surmonter cet obstacle et transformer les écoles de langue française en Ontario dans des lieux inclusifs où chaque élève peut développer son potentiel.

## **Chapitre 2: Cadre théorique et méthodologie**

Ce chapitre a pour but de préciser le choix du cadre théorique et d'expliquer les trois fondements théoriques qui s'en suivent. Ces trois fondements théoriques sont centraux à l'analyse de la collecte des données et des observations recueillies tout au long de cette recherche-action. Ensuite, la méthodologie et les méthodes de collectes de données employées sont décrites.

J'ai été initiée à plusieurs théories en éducation pendant ma formation initiale et ma formation continue telles que la théorie du développement cognitif de Jean Piaget, la taxonomie de Benjamin Bloom et la zone proximale de développement de Lev Vygotski. Ces théories sont importantes pour comprendre le développement cognitif de l'élève. Ceci permet à l'enseignant de planifier des activités pédagogiques respectueuses des compétences cognitives de l'élève à chaque stade de son développement. Cependant, à la suite de mes expériences comme enseignante dans un contexte minoritaire dans un milieu plurilingue et pluriethnique, je cherchais un cadre théorique qui me permettait de considérer les identités multiples des jeunes dans ma planification des activités d'apprentissage tel que suggéré par Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet (2008, p. 28). Conséquemment, l'approche intersectionnelle a été retenue comme cadre théorique de cette recherche. Cette approche permet d'ajouter des éléments pertinents tels que les marqueurs d'identité et les relations de pouvoir pour comprendre l'enjeu du pluralisme dans les écoles de langue française et y trouver des solutions.

## 2.1 Cadre théorique

L'approche intersectionnelle reconnaît que les différents marqueurs de l'identité<sup>9</sup> d'une personne lui accordent ou lui refusent l'accès à certains pouvoirs selon l'organisation de la société où elle vit. Afin d'illustrer cette situation dans le domaine de l'éducation, prenons en exemple un élève avec des capacités cognitives dans la moyenne mais qui a une connaissance limitée de la langue de scolarisation. Ce dernier vit des obstacles à deux niveaux: premièrement, il éprouve des difficultés à comprendre les directives et les explications de l'enseignant et, deuxièmement, il éprouve des difficultés à communiquer sa compréhension des concepts présentés en classe pour démontrer ses apprentissages. Rapidement, cet élève accumule de basses notes scolaires et prend du « retard » dans ses études, ce qui rend encore plus difficile l'apprentissage. L'élève se retrouve dans un cercle vicieux et son écart de rendement scolaire continue de s'agrandir au fil des années. Au secondaire, les basses notes scolaires de l'élève restreignent son choix de filière d'étude. Et la filière d'étude suivie au secondaire peut restreindre son choix d'études postsecondaires. Par un effet domino, son choix de professions est limité et, possiblement, son salaire se voit aussi limité. Ainsi, dans une société capitaliste où le pouvoir économique organise les relations et les activités de ces citoyens, le revenu de l'individu a un impact sur la qualité de sa vie personnelle et celle de sa famille. En effet, le salaire d'un individu dicte les choix de quartier, de type d'habitations et d'activités culturelles et sociales de celui-ci. Sachant que la connaissance de la langue de scolarisation est fondamentale pour accéder au pouvoir économique, il devient possible pour les institutions scolaires de mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées aux

---

<sup>9</sup> Parmi les marqueurs d'identité on compte: le genre, l'ethnicité, la religion, la culture, la langue, et la citoyenneté.

besoins d'apprentissage de la langue de cet élève dans le but qu'il puisse accéder au pouvoir économique dans le futur. Donc, l'approche intersectionnelle est une approche qui permet de tenir compte dans nos analyses de l'impact des rapports de pouvoir entre divers groupes sociaux (Collins et Bilge, 2016, p.2). Cette analyse permet de mettre en évidence la production et la reproduction des rapports sociaux<sup>10</sup> inégalitaires. Adopter une telle approche permet de mieux cibler les interventions nécessaires pour assurer une société plus équitable et inclusive.

Dans le domaine de l'éducation, plusieurs approches rejoignent à certains égards l'approche intersectionnelle. Les noms les plus familiers retrouvés sont l'éducation multiculturelle (Multicultural Education, James Bank, 2014), un enseignement culturellement pertinent (Culturally Relevant Pedagogy, Gloria Ladson-Billings, 1995b), la pédagogie sensible à la culture (Culturally Responsive Teaching, Zaretta Hammond, 2015), une approche culturelle de l'enseignement (Denis Simard, 2002) et la pédagogie des opprimés (Pedagogy of the Oppressed, Paulo Freire, 1970). Malgré les diverses désignations, ces théories s'entendent pour représenter le mandat de l'éducation publique dans une démocratie comme étant la mise en oeuvre des conditions qui permettent aux élèves d'acquérir les connaissances, les compétences et les habiletés nécessaires pour identifier les iniquités systémiques et pour agir concrètement dans le but de transformer la société actuelle dans une société inclusive et équitable (Bank, 2014, p.6; Freire, 1970, p.48; Hammond, 2015, p.6; Kugler et West-Burns, 2010, p.216; Ladson-Billings, 1995b, p. 474; Simard, 2002, p.77). Selon cette approche à l'éducation, la définition de littératie, soit lire, écrire et compter, est élargie pour inclure la « lecture de son positionnement social » (traduction libre,

---

<sup>10</sup> Le concept de rapports sociaux renvoie à la relation souvent antagoniste qui existe entre des groupes sociaux comme par exemple le sexisme et le racisme.

Collins, Bilge, 2016, p.163). En d'autres mots, l'élève doit être capable de reconnaître la relation entre ses marqueurs d'identité et de l'organisation des différents pouvoirs sociaux, l'impact de cette relation sur son quotidien et celui de ses pairs pour ensuite agir concrètement pour transformer cette relation.

Prenant une approche intersectionnelle, il est possible d'identifier trois fondements théoriques en éducation : a) le savoir est positionnel (Bank, 2014, p.11; Freire, 2018, p. 83; Hammond, 2015, p. 18; Ladson-Billings, 1995a, p.161; Simard, 2002, p.66; , b) la participation démocratique des apprenants est nécessaire à chaque étape du cycle d'apprentissage (Banks, 2014, p. 88; Freire, 2018, p. 109; Hammond, 2015, p. 95; Collins, Bilge, 2016, p.164; Ladson-Billings, 1995a, p. 163; Simard, 2002, p. 67) et c) le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et négocier les différences (Bank, 2014, p. 121; Freire, 2018, p. 40; Hammond, 2015, p. 101; Ladson-Billings, 1995b, p.473; Simard, 2002, p.76). Les paragraphes suivants explicitent chaque fondement. De plus, des exemples qui illustrent la manifestation de ces fondements au niveau institutionnel et au niveau de la pratique de l'enseignant sont inclus.

### **2.1.1 Fondement 1: Le savoir est positionnel (F1: positionnalité)**

Le premier fondement d'une approche intersectionnelle en éducation conçoit le savoir comme étant positionnel (Bank, 2014, p.11), c'est-à-dire le même événement éprouvé par deux individus sera vécu différemment selon les positions occupées (relation de pouvoir) par ceux-ci et interprété différemment selon sa culture. Ici, le mot culture inclut non seulement les éléments visibles d'une culture comme la nourriture, les vêtements et les arts, mais aussi les valeurs profondes qui guident les décisions et les actions de l'individu (Freire, 2018, p. 182; Hammond, 2015, p. 23).

Parfois, l'expression « vision du monde » est utilisée pour désigner cette définition englobante

du mot culture. La culture ou la vision du monde d'un individu est formée par ses valeurs et ses expériences antérieures, le tout ancré dans un contexte historique, géographique, politique, économique et social (Bank, 2014, p.11).

Généralement, le savoir enseigné dans les institutions scolaires publiques reflète les valeurs et la vision du monde de la société dominante (Hammond, 2015, p.19). Conséquemment, le savoir et la vision du monde des individus et groupes n'appartenant pas à la société dominante sont ignorés, effacés ou positionnés comme inférieurs ou tout simplement faux (Bank, 2014, p.68; Freire, 2018, p.74). D'un côté, l'élève qui par son parcours migratoire, son manque de connaissance de la langue de scolarisation ou son appartenance à une minorité visible, n'a pas nécessairement accès aux savoirs de la culture dominante (De Varennes 2017, p. 218). De l'autre côté, les élèves du groupe majoritaire n'ont pas accès aux savoirs et aux expériences des groupes minoritaires, car ceux-ci sont peu ou pas abordés dans le curriculum. Ceci occasionne une déconnexion entre le vécu de l'élève appartenant à un groupe minoritaire et la culture de l'école (Freire, 2018, p.71) résultant dans la marginalisation de cet élève et de sa famille.

Le MÉO stipule dans la PAL que l'école de langue française en Ontario a le mandat de transmettre la culture francophone par des interventions systémiques et systématiques (MÉO, 2004, p. 7). Il est donc logique de conclure que l'école de langue française n'est pas neutre. Elle véhicule un savoir, un savoir-faire et un savoir-être qui est celui de la culture dominante francophone.

Dans le contexte de cette recherche, la culture dominante est celle du groupe franco-ontarien de « souche », majoritairement blanc et de classe moyenne et supérieure.

L'approche intersectionnelle en éducation préconise de situer l'apprentissage dans un contexte historique sociopolitique (Bank, 2014, p.8; Freire, 2018, p.84; Ladson-Billings, 1995a, p.162;

Hammond, 2015, p.18; Simard, 2002, p.77) qui inclut la perspective des différents groupes de la société sur l'objet de l'apprentissage. Cette pratique permet à chaque élève de reconnaître sa vision du monde dans ses apprentissages, de voir le reflet des visions du monde des autres membres de sa classe et de saisir les multiples dimensions de l'objet d'apprentissage.

En pratique, ceci demande aux institutions scolaires, soit le MEO et les conseils scolaires, de reconnaître les valeurs explicites et implicites des politiques et des pratiques du système d'éducation pour remédier aux préjugés et au racisme systémique (Bank, 2014, p.37 et 43). De leur côté, les enseignants doivent avoir une compréhension de leurs propres valeurs et biais et l'impact de ceux-ci sur leurs décisions pédagogiques (Hammond, 2015, p.18.) De plus, ces derniers doivent prendre le temps de bien connaître les élèves incluant leurs visions du monde et comprendre comment utiliser ces informations pour guider leurs choix des activités d'apprentissage (Bank, 2014, p.40; Hammond, 2015, p.19; Ladson-Billings, 1995a, p.161). Ces activités d'apprentissage doivent aussi être situées dans un contexte sociohistorique culturel pertinent (Hammond, 2015, p.18; Simard, 2002, p. 75). Ceci permet de valoriser, d'honorer et d'utiliser le bagage culturel et langagier des élèves pour construire le savoir de tous (Bank, 2014, p.55; Simard, 2002, p.74).

### **2.1.2 Fondement 2 : L'apprenant participe à la construction du savoir (F2: participation)**

Le deuxième fondement d'une approche intersectionnelle en éducation est la conception de la construction du savoir selon une philosophie participative et une méthode constructiviste. Ainsi l'élève doit être actif dans ses apprentissages (Freire, 2018, p.81; Collins, Bilge, 2016, p.165) à l'opposé de recevoir passivement des informations choisies par l'enseignant pour être mémorisées et utilisées de façon mécanique. Ceci exige que l'élève soit impliqué dans le choix du curriculum, qu'il soit confronté par des problèmes actuels ou authentiques et qu'il participe à leur ré-

solution en collaboration avec ses pairs et la communauté (Bank, 2014, p.90; Freire, 2018, p. 81; Ladson-Billings, 1995b, p.481). Ces activités d'apprentissage doivent aussi permettre à l'élève de réfléchir sur ses expériences pour intégrer ses nouvelles connaissances et transformer sa vision du monde (Bank, 2014, p.90; Freire, 2018, p. 81; Ladson-Billings, 1995b, p.481) .

La mise en oeuvre de ce fondement exige des institutions scolaires de concevoir un curriculum par concepts et inciter l'utilisation de l'apprentissage par enquête qui permet de remettre en question le statu quo et de passer à l'action (Bank, 2014, p.90; Freire, 2018, p.; Collins, Bilge, 2016, p.164; Ladson-Billings, 1995b, p.481). De son côté, l'enseignant doit aussi faire un choix de ressources pédagogiques selon le principe « miroir et fenêtre » (Moran, 2018): l'élève perçoit son identité reflétée (effet miroir) dans certaines ressources et entrevoit l'identité des différents membres de la classe (effet fenêtre) dans les autres ressources (Bank, 2014, p.8; Freire, 2018, p. 95; Hammond, 2015, p.49; Kugler et West-Burns, 2010, p. 217; Ladson-Billings, 1995a, p.161). En devenant co-créateurs du curriculum, l'enseignant et les élèves doivent être prêts à assumer divers rôles actifs au sein de la salle de classe (Freire, 2017, p.90; Ladson-Billings, 1995a, p. 163): parfois maîtres du savoir, parfois apprenants, mais toujours collaborateurs dans la construction du savoir de tous et chacun.

Cette collaboration exige la création d'un espace actualisant qui permet un dialogue authentique et respectueux pour explorer des sujets controversés de façon critique selon différentes perspectives. Ceci nous apporte au troisième fondement: le dialogue comme outil ultime pour apprendre en collaboration et pour négocier les différences.

### **2.1.3 Fondement 3 : Le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences (F3: le dialogue)**

L'approche intersectionnelle reconnaît qu'il est normal que des conflits émergent lors de la rencontre d'individus ayant des visions du monde différentes (Collins, Bilge, 2016, p.168). Cette approche n'essaie pas d'éviter ou d'ignorer les conflits. Au contraire, cette approche croit qu'il est possible de naviguer ces conflits si les différents individus impliqués, en l'occurrence, les élèves et les enseignants dans le contexte de la salle de classe, entrent en dialogue. Pour être efficace, l'enseignant doit mettre en place des activités d'apprentissage qui répondent à trois critères: développer la langue de scolarisation de chaque élève, développer un climat de confiance entre les membres de la classe ainsi que développer la pensée critique des élèves (Freire, 2018, p. 91-92).

Premièrement, l'élève doit connaître la langue de scolarisation pour comprendre les leçons, contribuer à la construction du savoir et participer efficacement au dialogue. Les élèves des écoles de langue française en Ontario ont une connaissance variée de la langue de scolarisation en raison du contexte dominant anglophone et au parcours migratoire de certains élèves. Ainsi, il est nécessaire que l'enseignant considère le profil langagier des élèves dans la planification des activités d'apprentissage pour développer adéquatement la langue de scolarisation.

Deuxièmement, la création d'un climat de confiance est essentielle pour que chaque individu se sente en sécurité et participe au dialogue. Conçu de cette façon, apprendre est relationnel (Hammond, 2015, p. 47-48). Ceci implique aussi une reconnaissance des rapports de pouvoir qui impactent les individus et donc, le besoin de reconnaître la position de pouvoir occupé par chacun tel qu'énoncé au fondement 1: le savoir est positionnel. Conséquemment, les activités d'apprentissage qui favorisent la création de relations positives et égalitaires (Bank, 2014, p.123, Freire,

2018, p.90) entre tous les membres de la classe, enseignant-élève et élève-élève, doivent être prioritaires.

Troisièmement, développer les habiletés de la pensée critique pour analyser la réalité actuelle dans laquelle les membres de la classe évoluent est aussi nécessaire pour permettre aux jeunes de relever les iniquités, de passer à l'action et de transformer la réalité. (Freire, 2018, p.92; Collins, Bilge, 2016, p. 162; Ladson-Billings, 1995b, p.474; Simard, 2002, p.76).

La mise en oeuvre de ce fondement au niveau institutionnel ressemble à celui du fondement précédent: un curriculum organisé de façon conceptuelle et un apprentissage par enquête dans le but de soutenir le développement de la pensée critique (Bank, 2014, p. 89; Hammond, 2015, p.19; Kugler et West-Burns, 2010, p.217) . De plus, l'enseignant doit privilégier les activités d'apprentissage qui développent l'art de raisonner où la voix de l'élève est encouragée et soutenue (Bank, 2014, p.135; Freire, 2018, p.105; Kugler et West-Burns, 2010, p. 218, Simard, 2002, p.76).

Selon l'approche intersectionnelle en éducation, la mise en oeuvre de ces trois fondements doit se faire simultanément pour être optimale dans l'atteinte de son mandat (Hammond, 2015, p.18). En effet, il est improbable de pouvoir créer des relations positives avec les élèves (F3: le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et pour naviguer les différences) sans une bonne connaissance de leurs visions du monde et des positions occupées de chacun (F1: le savoir est positionnel). Il est aussi impossible pour les élèves de participer à la construction du savoir (F2: l'apprenant participe à la construction du savoir) sans leur offrir la parole (F3: le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences).

En résumé, la vie scolaire doit permettre à l'élève de prendre conscience de sa réalité et de celle de ses pairs, de réfléchir à cette réalité pour prendre position, ainsi que de s'outiller pour agir dans le but de transformer cette réalité.

Afin d'alléger le texte, les trois raccourcis suivants sont utilisés pour référencer les trois fondements: le fondement 1 est celui de la « positionnalité » ; le fondement 2 est celui de la « participation » et le fondement 3 est celui du « dialogue ». Le tableau 1 présente une synthèse des trois fondements.

**Tableau 1: Synthèse des 3 fondements théoriques**

	<b>Fondement 1: Le savoir est positionnel (F1: positionnalité)</b>	<b>Fondement 2: L'apprenant participe à la construction du savoir (F2: participative)</b>	<b>Fondement 3: Le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences (F3: le dialogue)</b>
<b>Définition Précisions</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le même événement est vécu différemment par deux individus selon leur positionnement (relation de pouvoir)</li> <li>-Individu interprète ses nouvelles connaissances et expériences selon sa vision du monde</li> <li>-Vision du monde est formée par ses valeurs, ses expériences antérieures ancrés dans un contexte historique, géographique, politique, économique et social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Méthode participative et constructiviste de l'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Le conflit est normal.</li> <li>-Doit apprendre à naviguer le conflit en utilisant le dialogue</li> <li>-Pour participer au dialogue:               <ul style="list-style-type: none"> <li>A) excellente connaissance de la langue de scolarisation</li> <li>B) Climat de confiance</li> <li>C) Pensée critique</li> </ul> </li> </ul>
<b>Mise en oeuvre: MÉO et conseil scolaire</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconnaitre les valeurs explicites et implicites des politiques et pratiques du système</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curriculum par concept</li> <li>-Apprentissage par enquête: questionner le statu quo et passer à l'action</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Curriculum par concept</li> <li>-Apprentissage par enquête: questionner le statu quo et passer à l'action</li> </ul>
<b>Mise en oeuvre: Enseignants</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Compréhension de leurs valeurs et biais et les impacts de ceux-ci sur les décisions des activités d'apprentissage et sur l'apprentissage des élèves</li> <li>-Bien connaître les élèves incluant vision du monde et comment utiliser ces infos pour guider choix des activités d'apprentissage</li> <li>-Situer les activités d'apprentissage dans un contexte socio-historique culturel pertinent (Offrir différentes perspectives sur un objet d'apprentissage)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Rôle de Facilitateur</li> <li>-Permettre la participation des élèves dans le choix du curriculum et des activités pédagogiques</li> <li>-Apprentissage par enquête: développer esprit critique, questionner le statu quo, passer à l'action (agentivité)</li> <li>-Temps de réflexion pour intégrer ses nouvelles connaissances</li> <li>-Choix de ressources « miroir-fenêtre »</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Utiliser des activités d'apprentissages qui permettent l'apprentissage de la langue de scolarisation et de la matière</li> <li>-Prioriser des activités d'apprentissage qui favorisent des relations positives et égalitaires</li> <li>-Prioriser des activités d'apprentissage qui développe l'art de raisonner, la pensée critique et qui appuie la voix de l'élève.</li> </ul>

Le cadre théorique proposé ici est ancré dans une approche intersectionnelle. Il est structuré autour de trois fondements, nécessairement interdépendants. Ce cadre permet d'analyser les modèles et les pratiques en éducation visant une plus grande équité. Cette analyse permet une amélioration des pratiques en salle de classe pour assurer le succès scolaire de tous les élèves. Pour cette recherche-action, les trois fondements théoriques sont utilisés pour déterminer si les documents ministériels et les pratiques des enseignants sont conformes à l'approche intersectionnelle en éducation. Dans un deuxième temps, ils sont utilisés comme critères pour améliorer la planification des activités d'apprentissage.

## **2.2 Méthodologie et méthodes**

Ma formation universitaire est en psychologie et en éducation. Au cours de ma carrière, j'ai travaillé onze ans dans les écoles élémentaires anglophones comme enseignante du français langue seconde et vingt ans dans les écoles élémentaires et secondaires francophones en Ontario. Pendant ces vingt ans, j'ai occupé plusieurs postes dont enseignante titulaire à des classes de la maternelle à la 8e année, enseignante responsable de la réussite des élèves (ERRÉ), conseillère pédagogique en approche culturelle de l'enseignement et conseillère pédagogique en éducation à la réconciliation, entre autres. Mes diverses expériences en enseignement me donnent une perspective approfondie du système d'éducation en Ontario et des pratiques en salle de classe. J'ai aussi participé à deux recherches-actions dans le passé comme enseignante-chercheuse. Cependant, concevoir et diriger une recherche-action était une première pour moi. Durant le temps de cette recherche, mes fonctions au sein du conseil scolaire ont été de conseillère pédagogique à certains

moments, d'enseignante spécialiste et ERRÉ à d'autres moments. Donc, je portais deux chapeaux, celui de l'enseignante et de la chercheuse.

### **2.2.1 Approche méthodologique**

Considérant que peu d'études existent sur l'efficacité des enseignants à utiliser le curriculum du MÉO pour planifier des activités d'apprentissage pertinentes qui prennent en compte les marqueurs d'identité des élèves, une approche exploratoire a été choisie pour conduire cette recherche, soit la recherche-action.

Premièrement, la recherche-action est un modèle souvent utilisé dans le contexte de l'éducation (Dolbec et Prud'homme, 2010, p.535) et donc plusieurs enseignants ont certaines connaissances sur le sujet. De plus, dans les 15 dernières années, le système d'éducation de l'Ontario reconnaît les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) comme un moyen efficace pour améliorer les pratiques des enseignants (MÉO, 2007b, p.1). Le fonctionnement d'une CAP repose sur la collaboration d'un petit groupe de collègues qui entreprennent des actions pédagogiques et des réflexions sur l'impact de leurs actions sur le rendement de l'élève (MÉO, 2007b, p.4). Ceci reflète le cycle en spirale continu de la recherche-action où planification, action, observation et réflexion se succèdent (Morissette, 2013, p. 39). Il est donc possible de conclure que la présence de la recherche-action dans le monde de l'éducation et les similarités entre le mode de fonctionnement de la recherche-action et les CAPs sécurisent les enseignants-chercheurs.

Deuxièmement, la recherche-action et les CAPs ont tous deux comme objectif l'amélioration de la pratique dans le milieu professionnel.

Troisièmement, la recherche-action crée un espace où la théorie est au service de la pratique et la pratique au service de la production de la théorie tout comme l'approche intersectionnelle précé-

nise. En effet, ce modèle permet la souplesse nécessaire pour la mise en œuvre des initiatives tout en permettant une réflexion sur leur efficacité et une rigueur dans la collecte des données. Cette recherche-action s'est déroulée sur une période de 30 mois, soit de février 2017 à juin 2019 dans 2 écoles différentes. La première collecte de données a eu lieu dans une école élémentaire avec un enseignant de la deuxième année sur une période de quatre mois. Ce premier cycle de collecte de données inclut une entrevue semi-dirigée avec l'enseignant, un court sondage auprès de quelques élèves et une CAP caractérisée par deux rencontres collaboratives. Le deuxième cycle de collecte de données a eu lieu dans une école secondaire d'octobre 2017 à juin 2019. Les données ont été collectées à travers des entrevues semi-dirigées avec quatre enseignants titulaires, un enseignant spécialiste et une direction adjointe, des discussions spontanées et trois CAPs.

### **2.2.2 Méthode de collecte et d'analyse des données**

Plusieurs sources de données ont été utilisées au cours de cette recherche, certaines qualitatives, d'autres quantitatives. Certaines données ont été recueillies à l'aide d'outils construits spécifiquement pour ce projet de recherche-action. Toutefois, les écoles, les conseils scolaires et le MEO ont déjà établi plusieurs outils pour évaluer le progrès des élèves. Les enseignants sont tenus d'utiliser ces outils et/ou les résultats de ces outils pour planifier les activités d'apprentissage. Conséquemment, ces outils et/ou résultats sont utilisés dans cette recherche-action de différentes façons qui sont explicitées lors de la présentation de chaque outil dans les deux prochaines sections.

### *Données quantitatives*

**Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) :** Chaque année, l'OQRE publie les résultats des tests provinciaux que les élèves de la 3e et 6e année sont tenus de compléter en mathématiques et en français ainsi qu'aux élèves de la 9e année (Test provincial en mathématiques ou TPM) et aux élèves de la 10e année (Test provincial de compétences linguistiques ou TPCL). Les tests sont accompagnés par des sondages à compléter par les élèves, les parents et certains intervenants du système scolaire. Certaines réponses des sondages offrent des données du point de vue socio-économique du milieu scolaire de chaque école. Facilement accessibles sur le site de l'OQRE par le chercheur, ces données sont recueillies à travers la province depuis plus de 20 ans maintenant. Les données de l'OQRE sont utilisées pour créer un profil des deux écoles participantes à cette recherche-action. À noter que le site de l'OQRE fait partie de la liste de références, mais les pages exactes utilisées ne sont pas inscrites dans le but de respecter la confidentialité des participants.

**Trousse d'acquisition des compétences langagières en français (TACLEF) :** Cette trousse conçue par le MÉO pour les écoles de langue française permet d'établir un profil langagier initial et continu de l'élève en apprentissage de la langue de scolarisation soit le français et ainsi, orienter la planification des activités d'apprentissage. Cette trousse est utilisée de deux façons différentes dans la cueillette de données. Premièrement, je fais une analyse de ces différentes composantes pour vérifier si elle atteint les objectifs cités par la trousse. Deuxièmement, la trousse est au centre de la démarche des enseignants participants au cycle d'apprentissage B. Leurs observations et expériences avec la trousse, pour créer un profil langagier des élèves, fait partie des données recueillies et analysées pour ce cycle d'apprentissage.

### *Données qualitatives*

En consultation avec les enseignants-chercheurs, les méthodes de collecte de données qualitatives suivantes ont été utilisées :

1. Les six enseignants-chercheurs m'ont accordé une **entrevue semi-dirigée**. Ces entrevues ont permis au chercheur de créer un profil de l'enseignant, un profil de l'école, un profil de la classe de l'enseignant et de prendre connaissance de la perception des enseignants de la situation actuelle en salle de classe dans une école francophone en contexte minoritaire dans un milieu plurilingue et pluriethnique. Ces perceptions ont été utilisées pour déterminer s'il existe un écart entre la vision du MÉO et la mise en oeuvre de celle-ci par les enseignants. Cinq des enseignants sont des enseignants titulaires de classe et un enseignant est un spécialiste dans une matière. Les entrevues semi-dirigées avec les enseignants titulaires ont eu lieu avant le début des cycles d'apprentissage ou au début des cycles d'apprentissage où une rencontre collaborative avait déjà eu lieu. Bien qu'une période de 45 minutes a été ciblée, les participants ont été généreux avec leur temps et le partage de connaissances. Par conséquent, les entrevues ont eu une durée de 60 minutes à 120 minutes. Pour une copie des questions utilisées lors de l'entrevue semi-dirigée, voir l'Annexe 1.

J'ai sélectionné les cinq catégories suivantes pour construire les questions de l'entrevue semi-dirigée: profil de l'élève, profil de la classe, bagage langagier et bagage linguistique ainsi que les documents ministériels. Les quatre premières catégories sont des éléments à mettre en place pour une planification d'activités pédagogiques alignée avec les trois fondements de l'approche intersectionnelle en éducation. La cinquième catégorie, documents ministériels, a été choisie pour déterminer l'interprétation de ceux-ci et leur utilisation par les enseignants.

Les six entrevues semi-dirigées que j'ai réalisées ont été transcrites et analysées. Une première analyse verticale (Gaudet, Robert, 2018, p. 143) des entrevues a été faite. Le but de cette analyse de chaque entrevue individuelle était de faire ressortir les idées principales. Le codage a été fait manuellement, à l'aide d'un système de couleurs que j'ai développé. Une analyse horizontale (Gaudet, Roberge, 2018, p.145) a ensuite été conduite en comparant les entrevues sur la base des cinq grandes catégories. Pour ce faire, les données ont été consignées dans un tableau tout en respectant le système de couleurs déjà utilisé pour l'analyse verticale.

L'analyse a donc impliqué différents stades de codage. Cette analyse a aussi permis d'identifier la catégorie émergente: formation. En effet, les six enseignants ont exprimé des opinions et des besoins en lien avec la formation continue. Donc, j'ai choisi d'ajouter cette catégorie à l'analyse. L'analyse verticale et horizontale m'a aussi permis de faire des liens entre les données accumulées pendant les entrevues semi-dirigées et mes lectures (Gaudet, Roberge, 2018, p.149) et les fondements de l'approche intersectionnelle en éducation. J'ai pu identifier les commentaires des participants qui étaient alignés avec les fondements, ceux qui divergeaient des fondements et ceux qui semblaient être absents (Gaudet, Robert, 2018, p. 144). L'analyse a impliqué plusieurs itérations (Sabourin, 2010, p. 433) au courant du processus de recherche-action. La lecture d'un article ou d'un document ministériel, ma participation à une formation et aux cours à l'Université St-Paul ainsi que mes rencontres avec mes collègues et mes directeurs de thèse m'apportaient une nouvelle compréhension des données. Donc, je revisitais mes commentaires et mes analyses pour les nuancer et les améliorer (Emerson, Fretz et Shaw, 1995, p. 145).

2. Mes **observations cueillis et les comptes-rendus des rencontres de planification collaborative des quatre cycles d'apprentissage** sont inclus dans la collecte de données. Un groupe d'enseignants qui identifie une problématique peut faire une demande à la direction pour se faire libérer du temps de leur salle de classe respective afin de collaborer à la planification des activités d'apprentissage reliées aux attentes du programme-cadre dans le but de trouver une solution à la problématique identifiée. J'étais invitée à participer non seulement en tant que chercheure, mais aussi comme collègue. Conséquemment, je collaborais à la planification des activités d'apprentissage et donc avais une influence sur le processus de planification et sur le choix des activités d'apprentissage à vivre en classe. De plus, à la fin de chaque rencontre, les enseignants collaborent à la création d'un compte-rendu remis à la direction et à moi-même.

Les données recueillies pendant ces rencontres ont été utilisées de deux façons différentes:

- a) observer l'interprétation des enseignants du curriculum de l'Ontario et son utilisation dans la planification des activités d'apprentissage pour inclure les marqueurs d'identité des élèves;
- b) observer les changements dans les interprétations du curriculum par les enseignants et dans la planification des activités d'apprentissage au courant du cycle d'apprentissage.

Mes observations recueillies pendant ces rencontres collaboratives ont été ajoutées aux données recueillies lors des entrevues semi-dirigées afin d'enrichir l'analyse des données. L'analyse a été faite en suivant le processus de la recherche-action tout en prenant en compte les spécificités de chaque cycle d'apprentissage. Chaque cycle de la recherche-action a impliqué des rencontres avec les participants pour planifier les activités et les évaluer. Par exemple, des barrières de lan-

gage ont été identifiées au Cycle d'apprentissage 2 comme un défi par tous les enseignants participants. Donc, nous avons décidé d'approfondir notre connaissance de TACLEF, un outil recommandé par le ministère pour évaluer la compétence langagière des élèves. Nous avons choisi d'intégrer dans le processus de recherche-action des ateliers et des formations avec des collègues et des conseillers pédagogiques du conseil scolaire. Ces rencontres avaient comme but de mieux comprendre et de mieux utiliser les documents TACLEF, le programme-cadre ALF et le programme-cadre PANA dans notre pratique. Les connaissances accumulées lors de ces formations ont servi à nuancer mon analyse. D'ailleurs, c'est lors d'un entretien avec une conseillère pédagogique que j'ai découvert les écrits de Jim Cummins qui m'ont aidé à mieux saisir l'historique et la problématique concernant la pratique pédagogique utilisée pour les élèves apprenants de la langue de scolarisation et des stratégies pour améliorer cette situation.

Encore une fois, j'ai procédé à une analyse verticale où les données de chaque rencontre ont été analysées comme unité indépendante pour ressortir les éléments congruents avec les catégories établies au début de la recherche: profil de l'élève et de la classe, le bagage culturel et langagier, l'utilisation des documents ministériels ainsi que la catégorie émergente des entrevues semi-dirigées, la formation. À la suite de cette étape, les éléments ressortis ont été comparés avec les fondements de l'approche intersectionnelle en éducation pour identifier ceux qui étaient alignés ou qui divergeaient des fondements et ceux qui étaient absents. Ensuite, une analyse horizontale m'a permis de comparer les cycles d'apprentissage entre eux. Ceci me permettait de nuancer ma compréhension des décisions prises lors de la planification des activités d'apprentissage par les enseignants participants à cette recherche-action.

3. Certains élèves de l'école élémentaire ayant l'approbation parentale ont répondu à un court **sondage** pour évaluer le sentiment d'appartenance et de compétence des élèves. Voir le sondage en Annexe 2.
4. **Le curriculum de l'Ontario** contient plusieurs types de documents qui encadre la prise de décision et le travail des enseignants. Certains de ces documents publiés par le MÉO ont été utilisés dans la planification des activités d'apprentissage dont les programmes-cadres en études sociales, géographie et histoire, en français, en ALF, au PANA. De plus, certaines politiques et guides pédagogiques qui établissent les priorités du MÉO en matière de planification des activités d'apprentissage ont été utilisés pour des fins d'analyse, dont *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario: Guide d'utilisation (2011)*, *L'apprentissage pour tous : guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année (2013)*, *La politique d'aménagement linguistique (2004)*, et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario: cadre d'orientation et d'intervention (2009)*.

J'ai conduit une analyse documentaire pour vérifier si ces guides et politiques permettent aux enseignants de considérer les fondements de l'approche intersectionnelle en éducation dans la planification des activités d'apprentissage. Par la suite, des observations sur l'interprétation et l'utilisation de ces documents par les enseignants dans la planification des activités d'apprentissage ont été recueillies.

Le Ministère de l'éducation de l'Ontario est l'institution qui établit les lois et lignes directives pour les écoles financées par les fonds publics. Le MÉO informe les enseignants de ceux-ci en

publiant une vaste collection de documents. Devant ce nombre impressionnant de publications, j'ai choisi de limiter mes choix. J'ai choisi la Politique d'aménagement linguistique (PAL, 2004) car c'est la loi qui régit toutes les décisions et actions dans le système de l'éducation de langue française en Ontario. Tous les autres documents publiés et toutes les décisions prises par les conseils doivent respecter cette politique. Les autres documents analysés [*Un personnel qui se distingue* (2011) *L'apprentissage pour tous* (2013), *Une approche culturelle de l'enseignement* (2009), *TACLEF* (2010), *programme-cadre ALF* (2010), *programme-cadre PANA* (2010) et *programme-cadre d'études sociales* (2013 et 2018)] ont été sélectionnés en utilisant les critères suivants: 1) discute d'une ou de plusieurs des catégories sélectionnées pour les entrevues semi-dirigées: profil de l'élève et de la classe, bagage culturel et bagage langagier; 2) discute de la formation des enseignants, soit une catégorie émergente de l'analyse des entrevues semi-dirigées; 3) présente la vision de l'éducation des écoles de langue française en Ontario; 4) est un document que les enseignants choisissent d'utiliser lors d'un cycle d'apprentissage professionnel, soit le programme-cadre d'histoire.

Une fois l'échantillon constitué, j'ai procédé à l'analyse documentaire. Premièrement, une analyse verticale (Gaudet, Robert, 2018, p. 143) a été faite pour chaque document afin de faire ressortir la structure du texte (Sabourin, 2010, p. 426) et les idées principales. Pour chaque document ministériel, j'ai transcrit mes annotations dans un fichier pour construire le plan du document et résumer les informations. Deuxièmement, une analyse horizontale (Gaudet, Roberge, 2018, p.145) a permis de comparer les documents pour faire ressortir les similarités et les différences ainsi que la cohérence entre les différents documents. J'ai consigné mes observations dans un fichier en utilisant un code de couleur pour représenter différentes catégories retrouvées dans

les documents (par exemple : planification, langue de scolarisation). J'ai fait des liens entre les documents ministériels, les écrits recensés et les fondements de l'approche intersectionnelle en éducation (Gaudet, Roberge, 2018, p. 149). J'ai noté dans un fichier les commentaires qui étaient alignés avec les fondements, ceux qui divergeaient des fondements et ce qui semblait être absent. L'analyse a impliqué un processus itératif (Sabourin, 2010, p. 433), dans lequel j'ai lu et relu les documents ministériels et ajusté ma compréhension de ceux-ci au fur et à mesure.

Ces méthodes de collecte de données ont été choisies, car elles respectent les contraintes auxquelles font face les enseignants dans le quotidien de leur travail. Elles m'ont aussi permis d'établir un modèle de recherche-action en spirale incluant les phases de la planification, de l'action, de l'observation et de la réflexion (Morissette, 2013, p.39). En résumé, l'analyse verticale a été utilisée pour faire ressortir les éléments pertinents de chaque type de cueillette de données. L'analyse horizontale a permis de faire ressortir les similarités et les différences à l'intérieur de chaque type de cueillette de données, ainsi qu'entre chaque type de cueillette de données. Finalement, chaque type de cueillette de données a été comparé aux trois fondements théoriques pour relever ce qui est aligné ou contraire à l'approche intersectionnelle en éducation ou les éléments des fondements qui sont tout simplement absents. Ce processus est itératif comme le modèle de la recherche-action en spirale exige.

### **2.2.3 Analyse des limites**

Quoique cette recherche permet d'étudier une situation en profondeur, elle ne permet pas de généraliser les résultats à l'ensemble des écoles de langue française en Ontario. Les résultats sont un catalyseur pour une réflexion plus approfondie et une piste pour des recherches futures sur le

sujet, toujours dans l'espoir de transformer les pratiques pédagogiques actuelles pour répondre au contexte minoritaire franco-ontarien et au milieu plurilingue et pluriethnique.

Les enseignants-chercheurs membres de cette recherche ont été choisis selon un échantillonnage non probabiliste et plus précisément un échantillon de volontaires (Beaud, 2010, p.263) vu l'ampleur du travail et du temps à investir. Il est alors possible de postuler que les enseignants volontaires ont probablement des traits de personnalité similaires tels qu'une ouverture d'esprit, un désir d'améliorer leur pratique ainsi que de vouloir contribuer à la construction du savoir scientifique en pédagogie, ce qui pourrait influencer les résultats. Par conséquent, « toute généralisation est hasardeuse » (Beaud, 2010, p.264).

La chercheure et les enseignants-chercheurs ont tous une formation professionnelle en pédagogie. Ainsi, l'analyse des données lors des rencontres et la prise de décisions étaient faites selon cette expertise. Il a été nécessaire pour la chercheure de s'inspirer de lectures et de consulter des gens avec une formation professionnelle différente afin de permettre de voir les biais de l'équipe et tout particulièrement les siennes.

### **2.3 Originalité de la thèse**

Dans le milieu de l'éducation de langue française en Ontario, les difficultés des élèves sont généralement étudiées en silo. Par exemple, lorsqu'un enfant a un rendement inférieur à la norme provinciale, les intervenants tâchent d'identifier une raison pour cette difficulté. Est-ce un trouble d'apprentissage, un retard dans l'acquisition de la langue, un trouble de comportement, un parcours difficile ? Les intervenants cherchent à déterminer la cause principale pour créer un plan d'intervention qui cible cette problématique. L'interrelation entre les différentes causes possibles, les marqueurs de l'identité culturelle et l'organisation du pouvoir sont secondaires dans l'analyse

et l'application du plan d'intervention. Une analyse des besoins d'apprentissage de l'élève en appliquant une approche intersectionnelle pour ensuite cibler des stratégies de différenciation d'enseignement dans le système de langue française en Ontario est avant-gardiste.

### **Chapitre 3 Analyse de documents ministériels et de la pratique des enseignants**

Ce chapitre se penche sur l'écart existant entre les attentes du Ministère de l'éducation de l'Ontario (MÉO) et la pratique des enseignants-chercheurs au niveau de la planification des activités d'apprentissage. Le chapitre dresse d'une part le portrait des attentes du MÉO au niveau de la planification des activités d'apprentissage et, d'autre part, le portrait des pratiques des enseignants-chercheurs dans la planification des activités d'apprentissage partagées par ceux-ci lors de l'entrevue semi-dirigée.

Les buts de ce chapitre sont:

- de vérifier si les attentes du MÉO incitent les enseignants à planifier des activités d'apprentissage respectueuses des besoins de la communauté franco-ontarienne contemporaine;
- de vérifier si la pratique des enseignants-chercheurs dans la planification des activités d'apprentissage prend en compte les besoins d'apprentissage des élèves dans un milieu pluri-lingue et pluriethnique;
- de comparer les attentes du MÉO en matière de planification des activités d'apprentissage avec la pratique des enseignants-chercheurs pour établir s'il existe un écart.

Les documents ministériels suivants ont été utilisés pour déterminer les attentes du MÉO:

- *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario: Guide d'utilisation (2011);*
- *L'apprentissage pour tous : guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année (2013);*
- *La politique d'aménagement linguistique (2004);*

- *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario: cadre d'orientation et d'intervention (2009);*
- *Programme-cadre actualisation linguistique en français de la 1re à la 8e année (2010);*
- *Programme-cadre programme d'appui aux nouveaux arrivants de la 1re à la 8e année (2010).*

Les politiques et les lignes directrices du MÉO sont comparées avec la perspective des enseignants-chercheurs sur la planification des activités d'apprentissage en lien avec les sujets suivants : a) la formation continue des enseignants, b) le profil de l'élève et le profil de classe, c) le bagage culturel des élèves et d) le bagage langagier des élèves. Premièrement, un profil général des enseignants-chercheurs est présenté. Deuxièmement, pour chaque sujet énoncé ci-dessus, je présente ce que les documents du MÉO explicitent sur le sujet en lien avec la planification des activités d'apprentissage suivi par ce que les enseignants ont à dire sur le sujet en utilisant les données recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Et finalement, j'analyse les attentes du MÉO et la pratique des enseignants en utilisant les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation soit: a) le savoir est positionnel (F1: positionnalité), b) la participation démocratique des apprenants est nécessaire à chaque étape du cycle d'apprentissage (F2: participation) et c) le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et négocier les différences (F3: le dialogue).

Cette analyse m'a permis de constater l'écart existant entre les attentes du MÉO et la pratique des enseignants-chercheurs au niveau de la planification des activités d'apprentissage. En effet, les documents ministériels analysés dans ce chapitre prescrivent une planification des activités d'apprentissage qui répond au contexte actuel de la communauté francophone. Cependant, la

planification des activités d'apprentissage des enseignants reflète peu ces directives ministérielles.

### 3.1 Profil général des enseignants-chercheurs participants

Six enseignants ont participé à une entrevue semi-dirigée dont 2 ont un parcours migratoire et 4 sont nés au Canada. Cinq enseignants travaillent dans une école secondaire auprès des élèves de la 7e et 8e année (12-13 ans) et une enseignante est titulaire d'une deuxième année (7 ans) dans une école élémentaire. Quatre des enseignants du secondaire sont des enseignants titulaires, tandis qu'un enseignant est spécialiste d'une matière et donc enseigne une heure par semaine à toutes les classes de la 7e et 8e année. Leurs expériences en salle de classe varient entre 4 à 34 ans. Voir tableau ci-dessous.

**Tableau 2: profil général des enseignants-chercheurs participants**

Enseignant	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience d'enseignement en Ontario français	Années d'expérience d'enseignement dans un milieu minoritaire francophone plurilingue et pluriethnique	Années d'expérience d'enseignement à l'école où a eu lieu l'entrevue semi-dirigée
A titulaire	8	8	7	7
B titulaire	6	6	6	4
C titulaire	9	9	9	9
D titulaire	34	17	34	9
E titulaire	20	9	9	4
F spécialiste	4	4	4	2

### 3.2 Formation continue des enseignants

Présentement, pour enseigner dans une école financée par les fonds publics de l'Ontario, un individu doit détenir un grade de premier cycle universitaire et un baccalauréat en éducation communément appelé la formation en enseignement. Avant 2015, le baccalauréat en éducation était d'une durée de 2 semestres incluant 40 jours d'enseignement pratique<sup>11</sup>. Les enseignants participants à cette recherche-action ont suivi ce modèle de formation à l'exception d'un enseignant qui a suivi sa formation de base à l'extérieur du Canada. En Ontario, les programmes de formation à l'enseignement en français permettent d'enseigner dans les conseils scolaires de langue française. Suite à l'obtention du baccalauréat en éducation, l'individu doit être membre de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ([OEEO](#)) pour enseigner dans les écoles ontariennes.

Une fois sur le marché du travail, les enseignants sont tenus de se tenir à jour avec le curriculum et la pédagogie afin de continuer à planifier des activités d'apprentissage fondées sur la recherche qui répondent aux besoins d'apprentissage des élèves. Pour ce faire, le MÉO et les conseils scolaires offrent des opportunités de formations continues aux enseignants. Certaines formations sont obligatoires, d'autres sont optionnelles selon les priorités du MÉO et du conseil. Dans les 2 prochaines sections, je compare les exigences ministérielles sur la formation continue et les résultats escomptés de celle-ci sur la pratique de l'enseignant avec ce que les enseignants partagent de leurs expériences des formations continues et l'impact de celles-ci sur leurs pra-

---

<sup>11</sup> Depuis le 1er septembre 2015, le baccalauréat en éducation est d'une durée de 4 semestres incluant 80 jours d'enseignement pratique.

tiques. On peut déceler un écart substantiel entre les résultats escomptés de la formation continue envisagée par le MÉO et ceux rapportés par les enseignants.

### **3.2.1 Ce que le MÉO en dit**

Selon le document ministériel, *Un personnel qui se distingue!* (2011, p.6), les enseignants ont la responsabilité de connaître et de comprendre le mandat de l'école de langue française en Ontario, les politiques et les lignes directrices du MÉO ainsi que de participer à la mise en oeuvre de celles-ci. Les enseignants doivent aussi prendre conscience de la réalité plurilingue et pluriethnique de la communauté minoritaire francophone pour choisir des stratégies pédagogiques adaptées à ce milieu lors du processus de planification des activités d'apprentissage (MÉO, 2011, p. 13).

Afin d'acquérir et de s'approprier de ces connaissances et de ces pratiques, l'enseignant doit :

- « prendre conscience de son propre cheminement identitaire » (MÉO, 2011, p.13) et de son rôle en tant que modèle, passeur et médiateur culturel (MÉO, 2011, p.13);
- participer aux activités de formation de son conseil (MÉO, 2011, p.8) et,
- participer à des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) pour développer sa compréhension de l'approche culturelle de l'enseignement afin de pouvoir appliquer les fondements de cette approche pendant la planification des activités pédagogiques (MÉO, 2011, p. 14).

La direction de l'école et le conseil scolaire ont l'obligation de soutenir la formation continue des enseignants en:

- étant à l'écoute des besoins de formation des enseignants (MÉO, 2011, p.38);

- créant une structure qui permet une formation continue autant des nouveaux enseignants que des enseignants chevronnés (MÉO, 2011, p.55);
- élaborant des formations qui permettent aux enseignants de prendre connaissance des programmes aptes à assurer l'intégration et la réussite des élèves tels que l'approche culturelle de l'enseignement, ALF et PANA, et d'en faire la mise en oeuvre à l'intérieur de leur salle de classe (MÉO, 2011, p.54).

Ces directives tiennent en compte les fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation comme prendre conscience de son cheminement identitaire, donc de ses biais comme exigé par le F1 : positionnalité. De plus, il est explicitement prescrit que les formations doivent permettre aux enseignants de comprendre les fondements de l'approche culturelle de l'enseignement pour en faire la mise en oeuvre.

Les directives du MÉO sont claires et précises sur l'utilisation de l'approche culturelle de l'enseignement et les responsabilités de chacun. De plus, y est explicitement énoncé que les résultats escomptés de ce processus de formation continue est de développer l'habileté de l'enseignant à planifier des activités d'apprentissage qui sont sensibles aux besoins d'apprentissage d'une communauté minoritaire, plurilingue et pluriethnique. Dans la prochaine section, je présente le point de vue des enseignants sur leurs besoins en formation continue et l'efficacité des formations reçues.

### **3.2.2 Ce que les enseignants en disent**

Peu importe la formation et les années d'expérience des enseignants, tous ont souligné que leurs stratégies d'enseignement ne sont pas adaptées pour satisfaire les besoins d'apprentissage de tous les élèves de leur salle de classe. Ils ont aussi indiqué qu'ils font des essais de différentes straté-

gies d'enseignement et qu'ils sont constamment en recherche de réponses. L'Enseignante E a résumé son processus ainsi : « Je modifie tout le temps. Moi-même j'apprends tout le temps. Je teste mes façons et je me réajuste. Je vais chercher autre chose. À chaque jour c'est de la création ».

D'ailleurs, cinq des enseignants recherchent de la formation continue sur mesure. L'Enseignante B dit vouloir « continuer à me former [...] pour la nouvelle réalité de la salle de classe. » Quatre enseignants précisent qu'ils souhaiteraient que le conseil soit à l'écoute des besoins de formation des enseignants. L'Enseignant C exprime le désir que le conseil « sonde nos vrais besoins, envoie un représentant du conseil pour une conversation honnête ». De son côté, l'Enseignant A préfère une consultation avec un membre de la haute gestion : « Il y a trop d'intermédiaires. Il faut une consultation, pas avec les pions, avec la surintendance... une rencontre structurée et non une session de 'bitchage'. Cela doit être constructif ».

À son retour d'une formation, l'Enseignante B se dit découragée et frustrée :

« J'avais tellement hâte d'aller à cette formation [en littératie] ... pour me faire dire que je peux faire des débats. Je sais que je peux faire des débats, mais comment faire un débat quand la moitié de la classe n'ont pas la langue et que plusieurs ont des troubles d'apprentissage ... »

L'Enseignant F observe que « les formations du conseil ne sont pas adaptées à mes besoins. C'est à moi que l'on devrait demander ce dont j'ai besoin. » Il est aussi notable que le mot « formation » pour les enseignants semble évoquer des ateliers offerts par une tierce personne et semble exclure les communautés d'apprentissage professionnel (CAP).

Les enseignants sont donc conscients que leurs choix de stratégies d'enseignement lors de la planification des activités d'apprentissage ne sont pas nécessairement adaptés pour leur milieu. Ils

se questionnent sur leurs méthodes et cherchent à se perfectionner. Ils essaient de nouvelles stratégies ou participent à des formations offertes par le conseil. Cependant, ils n'ont pas encore trouvé réponse à leur quête. Ils ressentent une certaine frustration que leurs besoins en formation ne soient pas satisfaits et, conséquemment de ne pas pouvoir planifier des activités d'apprentissage qui répondent aux besoins d'apprentissage des élèves.

En conclusion, le MÉO et les enseignants accordent une grande importance à la formation continue des enseignants afin de développer les compétences nécessaires pour planifier des activités d'apprentissage qui répondent aux divers besoins d'apprentissage des élèves. Toutefois, les enseignants soulignent que leurs formations ne sont pas adéquates pour développer leurs compétences à oeuvrer dans le contexte actuel. Il y a un écart entre l'objectif ou l'intention des formations et les résultats escomptés. Et les enseignants sont les premiers à exprimer que les élèves continuent de vivre les impacts d'une planification d'activités d'apprentissage peu adaptée à leurs besoins. Passons maintenant au profil de l'élève et profil de classe.

### **3.3 Profil de l'élève et profil de classe**

Selon le F1: positionnalité de l'approche intersectionnelle en éducation, la connaissance de son élève est le point de départ pour la planification des apprentissages (Banks, 2014, p.37; Hammond, 2015, p.17). Bien connaître et comprendre l'élève permet à l'enseignant de cibler le contenu des leçons et d'utiliser les connaissances de ce premier dans la construction du savoir.

En Ontario, les enseignants titulaires sont tenus de créer un profil de l'élève et un profil de classe au début de l'année scolaire. Ces documents offrent un portrait des forces et des besoins d'apprentissage de chaque élève et de la classe. En principe, ces documents devraient être utilisés ré-

gulièrement dans la planification des activités d'apprentissage afin de cibler des stratégies d'enseignement et des ressources pédagogiques adaptées aux besoins des élèves.

Dans les deux sections suivantes, je compare les attentes du MÉO et la pratique des enseignants au niveau du contenu du profil de l'élève et du profil de la classe et l'utilisation de ceux-ci dans la planification des activités d'apprentissage. Cette comparaison me permet de constater que le MÉO et les enseignants sont d'accord sur le contenu et l'utilité de ces documents. Les enseignants créent les profils. Cependant, ces derniers les utilisent très peu dans le processus de la planification des activités d'apprentissage.

### **3.3.1 Ce que le MÉO en dit**

Dans le document, *L'apprentissage pour tous* (2013c, p.35), le MÉO décrit la conception universelle de l'apprentissage (CUA) comme « les principes généraux qui permettent de planifier l'enseignement et de créer des milieux d'apprentissage pour un groupe diversifié d'élèves... » (MÉO, 2013c, p. 12). Selon la CUA, il est nécessaire pour l'enseignant de dresser un profil de l'élève et un profil de classe, pour réaliser une planification des activités d'apprentissage qui permet la réussite de chaque élève. Pour appuyer l'enseignant dans la création du profil de classe (MÉO, 2013c, p.38-43) et du profil de l'élève (MÉO, 2013c, p. 46-52), une marche à suivre étape par étape avec des exemples est présentée dans le guide de *L'apprentissage pour tous*. Quoique ces documents sont créés au début de l'année scolaire, ils sont à mettre à jour au courant de l'année pour assurer qu'ils demeurent un outil valide et pertinent pour informer la prise de décision lors du processus de planification des activités d'apprentissage (MÉO, 2013c, p. 36). Ainsi, selon ce guide ministériel, la création des profils des élèves et du profil de classe

est la première étape pour une planification des activités d'apprentissage efficace. Ceci correspond au F1: positionnalité.

Les données recueillies pour créer les profils des élèves et le profil de classe devraient tenir compte du *contexte et des expériences* de l'élève (MÉO, 2013c, p.24) et offrir un portrait des points forts, des besoins, du style d'apprentissage, des champs d'intérêt et du degré de préparation à l'apprentissage de chaque élève (MÉO, 2013c, p.35). Afin de comprendre la nature de ces données, quelques définitions et précisions sont nécessaires.

Le *degré de préparation* à l'apprentissage réfère « ...aux connaissances, à la compréhension et au niveau de compétence que l'élève possède sur le moment, par rapport à une séquence particulière d'apprentissage » (MÉO, 2013c, p.19). Situer chaque élève sur le continuum de l'apprentissage permet à l'enseignant de faire de la *différenciation pédagogique*; soit de faire un choix judicieux des stratégies d'enseignements et des ressources pédagogiques dans le processus de planification des activités d'apprentissage (MÉO, 2013c, p. 19) afin de personnaliser l'enseignement selon les besoins de l'élève.

C'est au début du chapitre deux du guide (MÉO, 2013c, p.11) que l'on retrouve deux exemples de contexte, dont la situation socio-économique, et le niveau d'instruction des parents. On n'y retrouve aucune référence explicite aux expériences. Toutefois, les écarts de rendement sont définis comme « la différence de rendement existant entre des groupes d'élèves » (MÉO, 2013c, p. 11). Des exemples de facteurs qui peuvent être utilisés pour mesurer ces écarts de rendement tels que les antécédents ethnoculturels et la maîtrise de la langue sont présentés (MÉO, 2013c, p. 11). Est-ce que ces facteurs réfèrent aux expériences des élèves ? Le document demeure vague sur ce sujet. Sur cette même page, on peut aussi lire la définition de l'écart d'apprentissage comme

« l'intervalle entre le rendement réel d'un élève et sa capacité à réussir ». Cependant, le document ministériel, *L'apprentissage pour tous* n'explicite aucunement la relation existante entre les écarts de rendement, les facteurs utilisés pour mesurer ces derniers et l'écart d'apprentissage ainsi que l'incidence de ceux-ci sur la planification des activités d'apprentissage. Alors, on doit présumer que l'enseignant a déjà acquis les connaissances et les compétences nécessaires pour premièrement, comprendre l'impact de ces facteurs et de ces contextes sur l'apprentissage des élèves et pour deuxièmement, planifier les activités d'apprentissage en conséquence. Toutefois, dans la section précédente sur la formation continue, les enseignants ont clairement exprimé qu'ils n'avaient pas les connaissances et les compétences nécessaires pour oeuvrer dans un contexte minoritaire, plurilingue et pluriethnique et qu'ils désirent cette formation. Donc, comment est-ce que les enseignants interprètent et mettent en oeuvre ces attentes ministérielles? Dans la prochaine section, les enseignants partagent leurs pratiques sur la création et l'utilisation du profil de l'élève et de la classe.

### **3.3.2 Ce que les enseignants en disent**

L'analyse des données qualitatives résultant des entrevues semi-dirigées démontre que les enseignants titulaires de classe se prêtent à l'exercice de créer le profil de l'élève et de la classe.

D'ailleurs, les cinq enseignants titulaires ont répondu qu'ils créent un profil de classe et des profils des élèves. L'enseignant spécialiste, de son côté, explique qu'il est impossible pour lui de créer des profils pour une quinzaine de classes et plus de 350 élèves. Toutefois, il consulte les enseignants titulaires pour recevoir les informations pertinentes pour lui permettre de bien accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Malgré la création des différents profils, les té-

moignages des enseignants indiquent une utilisation limitée de ceux-ci dans la prise de décision des activités d'apprentissage dans le processus de la planification.

En effet, pendant l'entrevue semi-dirigée, les 5 enseignants titulaires disent planifier et animer des activités d'apprentissage qui permettent aux jeunes de mieux se connaître et de mieux connaître les différents membres de la classe. Ces activités d'apprentissage sont conformes au F1: positionnalité et au F3: le dialogue. Ces activités sont généralement faites lors de la rentrée scolaire et misent sur les champs d'intérêt et les passions des jeunes. Les enseignants ajoutent qu'au courant de l'année, il y a plusieurs occasions pour les jeunes de collaborer en petites équipes sur un projet en lien avec les matières académiques. Les enseignants s'assurent que chaque élève a l'occasion de travailler au moins une fois avec chaque membre de la classe au courant de l'année scolaire. Les objectifs principaux des travaux d'équipe sont, d'un côté, de développer des compétences en collaboration et de l'autre côté, de développer des connaissances reliées à la matière. Toutefois, les enseignants sont d'accord que ce contexte de travail d'équipe permet aussi aux élèves d'apprendre à se connaître. Deux enseignants disent utiliser les informations recueillies pour le profil de l'élève et le profil de classe pour choisir quelques activités d'apprentissage en lien avec les intérêts des jeunes pour motiver ces derniers à s'investir dans leurs apprentissages. Selon les enseignants, ces activités de connaissance de soi et des autres sont importantes pour créer des liens avec les élèves ainsi que de créer un climat positif en salle de classe pour permettre aux jeunes de mieux apprendre. Ceci correspond au F3: le dialogue; un climat de confiance est nécessaire pour permettre de négocier des savoirs difficiles.

Au début de l'année scolaire, les enseignants utilisent les informations recueillies lors de ces activités de connaissance de soi et des autres pour créer un profil de l'élève. Ils font passer des tests

« d'intelligences multiples » aux élèves pour découvrir le style d'apprentissage de ceux-ci. Ils font aussi des tests diagnostiques ainsi que des observations en classe pour déterminer le rendement scolaire de chacun. Ces informations sont ajoutées au profil de l'élève. Les enseignants incluent aussi les informations partagées par l'enseignante-ressource concernant les élèves ayant été identifiés avec des besoins d'apprentissage particuliers. Les enseignants décrivent leurs classes comme étant « multiculturelles ». Cependant, peu d'informations sur les langues parlées à l'extérieur de la salle de la classe ainsi que sur le vécu culturel, migratoire, ou autres des élèves sont recueillies officiellement par les enseignants pour ajouter au profil de l'élève.

Bien que les enseignants investissent temps et énergie dans la création du profil de classe au début de l'année scolaire, il y a peu de mises à jour au courant de l'année scolaire. Seuls les profils des élèves ayant une identification d'élève avec des besoins particuliers selon les lignes directrices du MÉO ont une mise à jour afin de respecter les normes ministérielles. De plus, autre que pour les informations du rendement scolaire, le profil de l'élève semble être peu utilisé pour planifier les activités d'apprentissage. L'Enseignant A admet: « J'utilise des tests d'intelligence multiples pour faire mon profil de classe, mais j'utilise rarement les données pour prendre des décisions pédagogiques ». Dresser un profil de l'élève semble être un exercice futile auquel se conforment ces enseignants pour respecter les exigences du MÉO à cet égard. Pourtant, créer et maintenir des profils d'élèves et un profil de classe exige beaucoup de temps, particulièrement au début de l'année scolaire où l'enseignant connaît peu ses élèves. Ceci ne semble pas logique.

Néanmoins, il est possible d'interpréter cette situation à la lumière des informations recueillies sur la formation continue des enseignants. Les profils des élèves et le profil de la classe sont des documents à remettre à la direction vers la fin de septembre. Donc, impossible pour l'enseignant

de ne pas se conformer à cette attente. Cependant, les enseignants disent ne pas être outillés pour faire une planification des activités d'apprentissage qui respectent leur milieu plurilingue et pluriethnique. Alors, il est possible que les enseignants ne sachent pas comment utiliser les informations des profils des élèves et du profil de classe pour appuyer la prise de décisions pendant le processus de la planification. Bien que les attentes du MÉO soient exprimées clairement, ces documents n'explicitent pas comment traduire les attentes dans la pratique. Conséquemment, si les enseignants n'ont pas les connaissances requises des fondements théoriques pour en faire la mise en oeuvre dans leurs pratiques, que les documents ministériels restent muets sur le sujet et que la formation continue des enseignants n'aborde pas cette composante, les enseignants continuent de planifier des activités d'apprentissage qui ne rejoignent pas nécessairement les besoins des élèves.

### **3.4 Bagage culturel de l'élève**

Le bagage culturel de l'élève fait écho au F1: positionnalité. L'élève interprète ses expériences scolaires à travers la lentille de sa culture. Ici, il est important de souligner que le mot culture ne réfère pas seulement à la culture visible tels la musique, les mets culinaires et les vêtements, mais aussi à la vision du monde qui inclut les connaissances et les valeurs inconscientes qui guident les décisions (Hammond, 2015, p.23). Plus le contenu de la leçon et les stratégies d'enseignement s'alignent avec la vision du monde de l'élève, plus facile sera l'apprentissage pour celui-ci (Hammond, 2015, p. 21). Le continuum de la conception du monde selon une communauté collectiviste ou individualiste est un exemple de cette signification du mot « culture » dans le contexte de l'approche intersectionnelle en éducation. L'élève ayant une conception plutôt collectiviste du monde priorise les relations et la coopération (Hammond, 2015, p.25), tandis qu'un

élève ayant une conception plutôt individualiste du monde préfère l'indépendance et la compétition (Hammond, 2015, p.25). Ainsi, proposer à l'élève de faire un choix entre différentes stratégies d'apprentissage ainsi que des choix dans la démonstration de ses acquis respecte son bagage culturel et lui permet d'accéder plus rapidement et plus facilement aux connaissances scolaires. Pour les deux prochaines sections, je recense ce que le MÉO communique au sujet de l'utilisation du bagage culturel de l'élève dans ses apprentissages, ainsi que l'utilisation du bagage culturel par les enseignants dans la planification d'activités d'apprentissage. En résumé, le MÉO communique efficacement l'importance de considérer le bagage culturel de l'élève dans la planification des activités d'apprentissage. De leur côté, les enseignants sont d'accord que le bagage culturel est une force. Toutefois, les activités d'apprentissage planifiées énumérées qui intègrent le bagage culturel des élèves se limitent généralement aux éléments culturels visibles souvent associés aux arts.

### **3.4.1 Ce que le MÉO en dit**

La *Politique d'aménagement linguistique* (PAL) (2004, p.59) souligne la nécessité d'utiliser une approche pédagogique adaptée à la spécificité du milieu minoritaire francophone pluraliste de l'Ontario. Pour ce faire, l'enseignant doit explicitement planifier un contenu culturel aux activités d'apprentissage des matières à l'étude (PAL, 2004, p.54). Ces activités d'apprentissage sont caractérisées par un dialogue interculturel et s'articulent « autour de la conscientisation accrue des jeunes face aux relations de pouvoir dans la société, aux enjeux liés au vécu minoritaire, à la fragilité de l'identité francophone et de la destinée collective » (PAL, 2004, p.59). En somme, la PAL réitère les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation.

Pour appuyer les enseignants dans la mise en œuvre de cette approche pédagogique, le MÉO (2009c, p.3) met à la disposition des enseignants le document *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario: cadre d'orientation et d'intervention*. Selon ce document, le MÉO (2009c, p.23), l'insécurité culturelle et linguistique ressentie par plusieurs élèves est un enjeu important pour les écoles de langue française en Ontario. Pour surmonter ce défi, il est essentiel pour l'enseignant de comprendre le processus par lequel un individu s'approprie une culture pour l'utiliser de façon efficace dans sa pratique pédagogique (MÉO, 2009c, p.23).

Ci-dessous, je présente une analyse des propos de ce document en utilisant les trois fondements de l'approche intersectionnelle en éducation.

### ***F1: positionnalité***

Ce document illustre bien plusieurs composantes du F1: positionnalité. Pour commencer, le MÉO adopte la définition de l'UNESCO du mot culture:

« [...] la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels et matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances » (MÉO, 2009c, p.19)

Cette définition s'aligne avec la définition de la culture de l'approche intersectionnelle en éducation, soit que la culture englobe non seulement les référents visibles de la culture, mais aussi les valeurs qui guident l'interprétation de son monde et la prise de décision. De plus, le MÉO (2009c, p.20) insiste sur le caractère évolutif de la culture.

Le MÉO (2009c, p.18) présente aussi l'immigration comme une stratégie cruciale pour revitaliser la communauté francophone de l'Ontario tout en notant l'importance d'accueillir les nou-

veaux arrivants selon une « approche interculturelle », donc de considérer le bagage culturel et langagier de l'élève pour planifier les activités d'apprentissage (MÉO, 2009c, p.21, 41). Toujours selon le MÉO (2009c, p.41), la transmission de la culture doit se faire au quotidien par l'entremise de l'enseignement de toutes les matières, et ce, tout au long du parcours scolaire de l'élève. Ceci requiert une planification judicieuse.

## **F2: participation**

Les principes de l'approche culturelle de l'enseignement précisent que l'élève est responsable de ses apprentissages où il prend conscience des réalités de son groupe culturel (MÉO, 2009c, p.38) et développe les habiletés pour agir sur cette réalité. Le document spécifie que l'élève doit collaborer à la création d'une culture collective contemporaine (MÉO, 2009c, p.34). Pour y arriver, l'enseignant doit planifier des occasions pour que l'élève puisse vivre des expériences d'apprentissages significatives qui permettent de briser les stéréotypes et les représentations folkloriques culturelles (MÉO, 2009c, p.30). L'approche culturelle propose d'intégrer des référents culturels<sup>12</sup> provenant de «diverses communautés ethnoculturelles» (MÉO, 2009c, p.44) et qui reflètent « la culture des élèves, de la communauté et de l'ensemble de la francophonie » (MÉO, 2009c, p. 46). De plus, les ressources pédagogiques utilisées pendant les leçons doivent « refléter le pluralisme de la culture francophonie d'ici» (MÉO, 2009c, p.54). Ces propos illustrent bien les composantes du F2: participative.

---

<sup>12</sup> Référents culturels : « L'ensemble des éléments et des attributs qui caractérisent une culture collective » (MÉO, 2009, p.24).

### **F3: le dialogue**

Le MÉO explicite l'importance de la connaissance de la langue de scolarisation comme l'outil essentiel pour la réussite scolaire et pour découvrir les cultures des « Autres » et de se « reconnaître dans un espace d'action » (MÉO, 2009c, p. 18, 33). Il est donc important d'investir des ressources pour permettre l'apprentissage du français (MÉO, 2009c, p.19). De plus, la relation enseignant-élève doit sécuriser l'élève pour lui permettre d'apprendre la langue de scolarisation (MÉO, 2009, p.18), ce qui peut inclure « l'utilisation, dans des contextes appropriés, de l'anglais et des autres langues d'origine des francophones de l'Ontario » (MÉO, 2009c, p.19). Les discussions sur des sujets complexes et controversés peuvent être épineuses. L'élève doit développer une pensée critique et une ouverture d'esprit envers les différences pour participer respectueusement aux échanges en salle de classe (MÉO, 2009c, p.47). Ces extraits sont conformes au F3: le dialogue.

### **Interrelation**

Le modèle d'appropriation culturelle adopté par le MÉO explicite aussi l'interrelation des trois fondements de l'approche intersectionnelle en éducation. C'est un processus dynamique, et représente une démarche personnelle (MÉO, 2009c, p.27, 29). Ce processus permet à l'élève d'apprendre à mieux se connaître ainsi que sa culture (MÉO, 2009c, p.32), à mieux connaître l'autre et sa culture (MÉO, 2009c, p.33)

Selon le MÉO, l'enseignant, en tant qu'intervenant culturel, se retrouve à jouer un triple rôle auprès de l'élève. Il est à la fois un modèle culturel<sup>13</sup>, un passeur culturel<sup>14</sup> et un médiateur culturel<sup>15</sup> (MÉO, 2009c, p.42). Conséquemment, l'enseignant accompagne chaque élève dans le processus de sa construction identitaire<sup>16</sup>. La construction identitaire étant un «travail relationnel» (MÉO, 2009c, p.18), l'enseignant se doit d'établir une relation avec l'élève qui est fondée sur la confiance et le respect (MÉO, 2009c, p.18 et 42). Afin de créer cette relation de confiance, l'enseignant doit « remettre en question les pratiques culturelles » (2009c, p.47) existantes ainsi que valoriser l'identité et la culture individuelles de chaque élève (MÉO, 2009c, p. 41). Une relation de confiance entre l'enseignant et les élèves ouvre la possibilité aux jeunes de contribuer au processus de renouvellement d'une culture francophone collective contemporaine (MÉO, 2009c, p.48). L'intégration des référents culturels dans la planification des activités d'apprentissage débute par la connaissance du profil culturel de l'élève par l'enseignant (MÉO, 2009c, p.61). Ceci permet de mettre en pratique la différenciation pédagogique, soit de choisir les stratégies d'enseignement et les ressources pédagogiques en fonction des besoins d'apprentis-

---

<sup>13</sup> Modèle culturel: « L'enseignant est un modèle culturel par sa façon d'être, d'interagir et de faire » (MÉO, 2009c, p.42).

<sup>14</sup> Passeur culturel : « L'enseignant est un passeur culturel en faisant connaître l'histoire des savoirs culturels, notamment en amenant l'élève à réfléchir à la façon dont ces savoirs se sont imposés au fil du temps, à l'éclairage qu'ils apportent sur le monde et quoi ils ont contribué et contribuent encore à la résolution de problème » (MÉO, 2009c, p.42).

<sup>15</sup> Médiateur culturel : « L'enseignant fait le pont entre la culture individuelle de l'élève et la culture collective et aide l'élève à passer ce pont » (MÉO, 2009c, p.42).

<sup>16</sup> Le MÉO retient la définition de l'ACELF: « La construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (MÉO, 2009c, p.16).

sage des élèves qui inclut la culture individuelle de chaque élève (MÉO, 2009c, p.40). Ces extraits explicitent clairement le rôle de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une approche intersectionnelle à l'éducation et l'interrelation entre les fondements théoriques.

Ces deux documents ministériels, la *Politique d'aménagement linguistique (PAL)* (2004) et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture* (2009) sont alignés avec les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation. D'ailleurs, lire ces documents c'est lire les fondements de l'approche intersectionnelle de l'enseignement présentés sous un format différent. Je constate aussi que le bagage culturel et le bagage langagier font souvent un dans la présentation du cadre d'orientation et d'intervention soulignant ainsi la relation intime entre la langue et la culture (ou vision du monde).

Finalement, j'observe que les propos présentés dans la PAL (2004) et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture* (2009) sont généralement congruents avec les autres documents déjà présentés dans les sections précédentes. Ceci dit, je remarque que la précision de considérer le profil culturel de l'élève dans la planification des apprentissages aurait avantage à être inclus dans le document *L'apprentissage pour tous* (2013) afin de réitérer son importance et donner un message constant.

Maintenant, c'est au tour des enseignants de s'exprimer sur le bagage culturel de l'élève, son impact sur les apprentissages et les choix de stratégies d'enseignement.

### **3.4.2 Ce que les enseignants en disent**

En conversation avec les enseignants lors des entrevues semi-dirigées, ils ont tous attesté être au courant que les documents la PAL (2004) et *L'approche culturelle de l'enseignement* (2009)

«existent», mais qu'ils en connaissent peu le contenu. On peut donc conclure que ces documents

ont peu d'influence sur la prise de décision pendant le processus de planification des activités d'apprentissage pour ces enseignants.

Questionnés sur l'influence du bagage culturel sur l'apprentissage des élèves, tous les enseignants ont été vites à répondre que la diversité culturelle « c'est une force ». L'Enseignant A nuance ses propos : « Le bagage culturel, c'est un couteau à deux tranchants: cela peut enrichir les discussions, les perspectives, mais cela peut aussi créer de la ségrégation. Il arrive que les groupes classes se tiennent ensemble selon le groupe ethnique ».

Les enseignants disent offrir des possibilités d'utilisation du bagage culturel lors des leçons.

Trois des enseignants ont dit planifier des activités multiculturelles tels un dîner partage ou des projets de classe en lien avec les matières, dont une présentation orale sur le pays d'origine de l'élève. Les cinq enseignants disent encourager le partage impromptu des pratiques culturelles lors des discussions à l'oral lorsque celles-ci sont pertinentes au sujet de la leçon. Selon Enseignant A, cela met en valeur les côtés positifs de la diversité culturelle. Enseignante B et Enseignant D ont souligné que ces partages permettent aux élèves de se sentir inclus dans la classe.

Les activités d'apprentissage multiculturel que les enseignants ont choisi de partager pendant les entrevues semi-dirigées sont souvent de nature impromptue. Si l'enseignant planifie explicitement une activité d'apprentissage intégrant des référents culturels, l'activité mise sur le pays d'origine de l'élève et se limite sur le partage des éléments traditionnels des arts et de la culture. Les sphères économiques, scientifiques et politiques semblent rarement faire l'objet d'une étude approfondie. Selon les recherches présentées dans la section de la revue de la littérature, ceci est problématique puisque les élèves sont figés dans des rôles folkloriques qui offrent peu de place pour se développer une identité personnelle contemporaine. De plus, ces types de leçons ne sont

pas conformes aux lignes directrices explicitées par le MÉO dans les documents de la PAL (2004) et d'*Une approche culturelle de l'enseignement* (2009).

Autant les enseignants que le MÉO croient que le bagage culturel de l'élève est une force à exploiter dans la salle de classe pour créer un climat de confiance et, pour enrichir l'apprentissage de toutes et tous, tel que préconisé par les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle de l'éducation. Cependant, les enseignants planifient rarement les activités d'apprentissage pour inclure le bagage culturel des élèves. Les quelques activités planifiées font souvent appel à des connaissances superficielles de la culture. De plus, les enseignants participant à la recherche semblent percevoir le concept de « la culture » comme un objet d'apprentissage ou un contenu d'apprentissage seulement. Selon Hammond (2015, p.22), il est important de considérer « la culture » dans un sens plus large où la culture influence notre processus d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant ne doit pas seulement considérer le contenu d'apprentissage, mais aussi le choix de stratégies d'enseignement pour une planification des activités d'apprentissage respectueuse des besoins des élèves dans un milieu plurilingue et pluriethnique. Encore une fois, il y a un écart important entre les lignes directrices du MÉO et l'application de ceux-ci sur le terrain.

### **3.5 Bagage langagier de l'élève**

Le bagage langagier est au cœur des trois fondements de l'approche intersectionnelle à l'éducation. La langue est le reflet de la culture. Les individus utilisent la langue pour interpréter les informations reçues et pour partager leur vision du monde, ce qui revient au F1: positionnalité. La langue est nécessaire pour participer à la construction du savoir et pour contribuer à sa communauté, soit le F2: participation. Et finalement, la langue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences, le F3: le dialogue. Donc, l'élève qui ne peut communiquer

efficacement dans la langue de scolarisation peut difficilement interpréter les informations partagées, apprendre en collaboration et naviguer les différences. Il peut se voir pénalisé autant dans son rendement scolaire que dans sa vie sociale.

Du point de vue scolaire, les apprentissages de la matière sont plus difficiles pour l'élève apprenant de la langue, car il doit non seulement comprendre le concept relié à la matière, mais aussi décoder le code linguistique dans lequel le concept est transmis. Par la suite, l'enseignant utilise des preuves d'apprentissage pour porter un jugement sur le rendement scolaire de l'élève. Les preuves d'apprentissage sont généralement démontrées par une communication dans la langue de scolarisation que l'élève ne maîtrise pas au moment de l'évaluation. Dans ces conditions, l'élève comprend possiblement le concept, mais ne peut le prouver à l'enseignant.

Au niveau de sa vie sociale, l'élève peut être isolé de ses pairs s'il ne réussit pas à communiquer ses sentiments, ses besoins et ses forces adéquatement ainsi que comprendre ceux de ses pairs.

En français, comme pour plusieurs autres langues, il existe différents registres. Varennes (2017, p. 221) explique que si une différence existe entre le registre utilisé par l'enseignant et celui utilisé par l'élève, il peut y avoir des bris de communication même si les deux s'expriment en français. Ainsi, un élève peut interpréter le sens d'une communication différemment de son intention.

Un exemple qui illustre bien cette problématique est la question rhétorique (Varennes, 2017, p. 222). L'enseignant ne s'attend pas à une réponse de l'élève lorsqu'il pose une question rhétorique. Cependant, l'élève qui n'a pas appris à décoder le contexte social d'une question rhétorique pourrait y répondre croyant qu'on s'attend à une réponse. Sans le vouloir, sa réponse est perçue comme un manque de respect par l'enseignant et ses pairs. Rapidement, cet élève pourrait se voir étiqueter comme un élève ayant un problème de comportement et recevoir des consé-

quences pour son manque de respect. Tandis que de son côté, l'élève se sent confus, car il ne saisit pas vraiment ce qui vient de se passer créant un malaise et un sentiment d'insécurité dans ses compétences. Cette insécurité peut le décourager de participer en classe devenant ainsi une barrière à ses apprentissages. Je répète: la langue est donc au coeur de l'approche intersectionnelle en éducation, car elle est la clé qui permet à l'élève de se comprendre, de comprendre l'autre et de contribuer à sa communauté. Bref, elle permet la réussite scolaire.

Dans les deux prochaines sections, je résume ce que le MEO propose pour appuyer les élèves ayant des besoins en actualisation linguistique ainsi que l'utilisation de ces documents par les enseignants pour la planification des activités d'apprentissage. Brièvement, le MEO et les enseignants sont d'accord que des stratégies spécifiques aux besoins des élèves apprenants de la langue sont nécessaires. Cependant, les trois documents publiés par le MEO pour appuyer la mise en œuvre d'une pédagogie répondant au besoin de ces élèves sont difficiles à naviguer. Les enseignants éprouvant des difficultés à les utiliser de façon efficace les consultent peu pendant la planification des apprentissages.

### **3.5.1 Ce que le MEO en dit**

Dans son document de la Politique de l'aménagement linguistique (PAL), le MEO (2004, p.44) explicite la nécessité de maîtriser la langue de scolarisation pour réussir à l'école. En effet, la compétence « communication » se retrouve sur toutes les grilles d'évaluation des différents programmes-cadres de l'Ontario. Le MEO (2004, p.21) estime que l'école est souvent le seul endroit où certains élèves peuvent pratiquer la langue française au quotidien. Conséquemment, la planification des activités d'apprentissage doit tenir compte du contexte anglophone dominant sur l'apprentissage de l'élève dans les écoles minoritaires francophones (MEO, 2004, p. 21 et p.

30). Selon l'approche culturelle de l'enseignement, les stratégies d'enseignement à privilégier valorisent le plurilinguisme (2009c, p.19), et ne « portent pas atteinte à la sécurité linguistique » de l'élève (2009c, p.18). D'ailleurs, le MÉO (2009, p. 23) considère le sentiment d'insécurité linguistique et culturelle vécu par plusieurs élèves comme un « défi majeur à surmonter » pour les différents intervenants du système d'éducation minoritaire de l'Ontario. En principe, le MÉO réitère l'importance de faire de la différenciation, ce qui inclut utiliser la langue maternelle de l'élève pour permettre l'acquisition de la langue de scolarisation.

Pour permettre à l'école d'offrir des activités d'apprentissage respectueuses des besoins langagiers des élèves selon l'approche culturelle de l'enseignement, le MÉO a publié les trois documents suivants: la Trousse d'acquisition des compétences langagières en français (TACLEF), le programme-cadre en actualisation linguistique en français (2010) et le programme-cadre programme d'appui pour les nouveaux arrivants (2010). Ces trois documents forment un tout complémentaire qui permet, en théorie, d'évaluer les acquis langagiers des élèves et d'intervenir auprès d'eux de façon efficace. Ci-dessous une description et une analyse de chaque document ainsi qu'une analyse sur l'efficacité de la complémentarité entre les trois.

1) **Trousse d'acquisition des compétences langagières en français (TACLEF), 2010** : Cette trousse conçue par le MÉO pour les écoles de langue française permet d'établir un profil langagier initial et continu de l'élève en apprentissage du français dans les trois domaines suivants: la communication orale, la lecture et l'écriture. Les résultats sont exprimés en six paliers, 1 étant le palier débutant et 6, le palier représentant une excellente maîtrise de la langue française. Cette trousse permet aussi d'orienter la planification des interventions ciblées. Il y a une trousse pour chaque cycle: primaire, moyen, intermédiaire et secondaire. Les tâches

d'évaluation et les descripteurs des critères sont adaptés pour le cycle en question. Ces trousseaux sont maintenant disponibles sous forme papier et électronique. J'ai utilisé la trousse du cycle intermédiaire en version papier pour faire les observations ci-dessous.

En communication orale (MÉO, 2010c, section directives, p. 3), l'évaluation doit inclure des observations dans différents contextes formels (présentations orales) et informels (discussion en petites équipes). Donc, l'enseignant nécessite une période prolongée pour compléter ses observations. Il y a seize catégories (ou critères) de comportements à observer dans la grille d'observation des acquis. Dans certains cas, les définitions des descripteurs des critères se ressemblent au point où il est difficile de comprendre la différence entre les deux. Un exemple de ceci est la catégorie 9, Exprimer ses besoins (MÉO, 2010c, section outils, p.2). Au palier 3, le descripteur indique « avec conviction », tandis que le palier 4 indique « de manière sûre et convaincante » (MÉO, 2010c, section outils, p.2). Ces descripteurs doivent être clarifiés pour une évaluation juste des acquis de l'élève et ainsi cibler des stratégies d'enseignement appropriées.

En lecture, des textes nivelés sont fournis pour l'évaluation. L'élève a toujours le choix entre 3 ou 4 textes. Ainsi, il peut choisir un texte qui est en lien avec ses préférences ou ses connaissances. Une partie de la tâche de lecture se fait à voix haute (MÉO, 2010c, section directives, p. 4) et donc, nécessite une situation un à un pour être complétée. Ceci n'est pas toujours évident dans une salle de classe où il peut y avoir 20 (cycle primaire) à 35 ou plus élèves (cycle moyen et intermédiaire). La grille d'observation a 7 catégories (critères) à observer. Certains d'entre eux ont besoin d'être observés dans des contextes diversifiés pour une évaluation précise comme la catégorie 3: Lire pour le plaisir et la catégorie 7: Lire pour s'épanouir.

La tâche d'écriture est en lien avec le texte lu. Ainsi, l'élève peut utiliser le texte lu comme un référentiel pour composer sa réponse écrite. Ici aussi, la tâche exige un entretien à l'oral au début de l'évaluation (MÉO, 2010c, section directives, p.4) et donc, requiert de planifier un temps de rencontre un à un. La grille d'observation a aussi 7 catégories (critères) à observer. Des observations recueillies lors d'une variété d'activités d'apprentissage sont nécessaires pour une évaluation juste dans certaines catégories telle que la catégorie 1 Écriture créative où l'élève doit écrire pour "divers auditoires" à des "fins diverses" et utiliser "une variété de formes de discours".

La trousse a une section *recueil de stratégies* (MÉO, 2010c, p. 102). Pour chaque descripteur de chaque palier, on y retrouve des suggestions de stratégies d'enseignement pour appuyer l'élève dans ses apprentissages de la langue. Ces stratégies proposées ne font aucune mention de l'importance de faire des liens entre la langue maternelle, le bagage langagier et culturel de l'élève et la langue de scolarisation.

En conclusion, TACLEF est un outil complexe à utiliser. Elle exige une compréhension nuancée des différents paliers ainsi qu'une période d'observation prolongée pour évaluer chaque critère des grilles. Il est aussi nécessaire qu'une structure existe dans l'école pour permettre à l'enseignant de rencontrer les élèves individuellement pour faire certaines observations en lecture et en écriture. Certaines composantes nécessitent d'être clarifiées telles que les définitions des descripteurs pour en comprendre les différences et arriver à des observations valides. De plus, la section recueil de stratégies mérite d'être révisée pour y proposer des stratégies ancrées dans les recherches scientifiques sur l'utilisation de la langue maternelle pour accélérer l'apprentissage de la langue de scolarisation.

En théorie, selon les résultats de l'évaluation des acquis langagiers de l'élève avec TACLEF, les enseignants utilisent un ou l'autre des deux prochains documents pour appuyer la planification des activités d'apprentissage adaptées aux besoins langagiers des élèves. Ci-dessous une description comparative de ces deux programmes-cadres suivie d'une analyse sur la complémentarité des trois documents ministériels pour intervenir efficacement auprès des élèves apprenant la langue de scolarisation.

**2) Programme-cadre en actualisation linguistique en français, 2010:** Ce programme-cadre est conçu pour les élèves apprenants du français et facilite la planification de l'enseignement et des activités d'apprentissage (MÉO, 2010a, p.3). Les attentes et les contenus d'apprentissage visent les trois domaines d'études du français: la communication orale, la lecture et l'écriture. Cependant, tous les enseignants, peu importe la matière enseignée, sont tenus d'utiliser des stratégies qui permettent à l'élève d'acquérir les connaissances langagières nécessaires pour réussir (MÉO, 2010a, p.7).

**3) Programme-cadre programme d'appui aux nouveaux arrivants, 2010:** Ce programme est conçu pour appuyer les élèves nouveaux arrivants à s'initier et à s'intégrer à la société canadienne, ainsi que combler les retards langagiers si le besoin se manifeste ou d'actualiser la langue au contexte franco-ontarien (2010b, p.3). Le but de ce programme-cadre est de faciliter la planification de l'enseignement et des activités d'apprentissage (2010b, p.3). Les attentes et les contenus d'apprentissage visent les programmes-cadres d'études sociales, de mathématiques, de sciences et de français. Ce dernier est divisé dans les domaines suivants: code de communication interpersonnelle, lecture et écriture. Le MÉO (2010b, p.18) reconnaît que l'élève nouvellement

arrivé au Canada peut parler en français, mais avoir besoin d'appui pour développer une compréhension du code sociolinguistique (2010b, p.18) de son nouveau milieu.

Les deux programmes-cadres font référence à l'importance de valoriser le capital linguistique, culturel et cognitif de l'élève dans le choix des stratégies d'enseignements et des activités d'apprentissage (MÉO, 2010a, p.6; 2010b, p.6). Les deux programmes-cadres insistent aussi sur l'utilisation du profil de l'élève pour la planification des activités pédagogiques (MÉO, 2010a, p.10; 2010b, p.9). Des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont suggérées pour faire de la différenciation pédagogique (MÉO, 2010a, p.35-38; MÉO, 2010b, p.39-42) et ainsi satisfaire les besoins des élèves ayant des besoins en actualisation linguistique ou pour s'initier et s'intégrer à la société canadienne comme nouvel arrivant. Aucune de ses stratégies n'exprime explicitement l'utilisation de la langue maternelle comme levier pour l'apprentissage de la langue française. Les attentes et les contenus d'apprentissage pour ces deux programmes-cadres sont divisés par année d'études, de la première année à la huitième année, tout comme les autres programmes-cadres. Cependant, TACLEF est divisée par cycle (primaire, moyen et intermédiaire) et par palier (1 à 6). Comment prendre les informations obtenues avec TACLEF pour cibler l'année d'étude à utiliser des programmes-cadres? Il semble n'y avoir aucune correspondance entre les documents et aucune explication ou procédure à suivre ne s'y trouve. Il est impératif que le MÉO établisse explicitement cette relation entre ces documents pour que les enseignants les utilisent adéquatement.

Je propose aussi la création d'un autre outil d'évaluation des acquis langagiers qui permet une évaluation rapide. L'utilisation de TACLEF exige des observations sur des comportements en lecture et en écriture sur plusieurs semaines. Cependant, au début de l'année scolaire ou lors-

qu'un élève est nouvellement arrivé à l'école, l'enseignant a besoin d'accumuler des informations rapidement pour intervenir le plus tôt possible auprès de l'élève. Certes, ces observations seront nuancées au cours de l'année, mais un profil d'entrée est nécessaire pour une intervention précoce.

C'est maintenant au tour des enseignants de s'exprimer sur le bagage langagier, son rôle dans l'apprentissage et la planification des activités d'apprentissage.

### **3.5.2 Ce que les enseignants en disent**

Pendant les entrevues semi-dirigées, les enseignants ont tous répondu que le bagage langagier de l'élève a une influence sur l'apprentissage de ce dernier. Les enseignants reconnaissent que plus la langue maternelle de l'élève ressemble à celle de la langue de scolarisation, plus c'est une force et que l'élève pourra réussir à l'école. Ceci correspond aux constats de la revue de littérature présentés au début de ce travail. Cependant, si la langue maternelle de l'élève est différente de la langue de scolarisation, les enseignants perçoivent cela comme un défi à relever ou un obstacle à surmonter pour l'élève. L'enseignante B a aussi ajouté que la faible connaissance de la langue de scolarisation par un élève n'est pas seulement un défi à relever au point de vue académique, mais peut aussi être un obstacle à l'intégration sociale de ce dernier.

Pour ce qui est de stratégies d'enseignement à utiliser pour mettre à profit le bagage langagier de la langue maternelle de l'élève dans l'acquisition de la langue de scolarisation, trois des enseignants n'ont émis aucune suggestion. L'Enseignante B a répondu que « c'est à prendre en considération...c'est un défi autant pour l'élève que pour l'enseignant ». De son côté, l'Enseignante E a répondu de façon catégorique :

« Non ! Si on ne parle pas la langue, comment aller chercher ce bagage ? Si tu n'as pas la langue, comment faire ? Peut-être faire un transfert ? Parfois... faut chercher longtemps. Par exemple, une fille ne comprend pas la signification du mot insecte. Pendant la visite au Musée de la Nature, elle a fait le transfert. C'était un hasard. Mais la langue maternelle est importante, car l'élève qui a plusieurs langues est intelligent, peut faire des transferts ».

Les enseignants comprennent que parler plus d'une langue est une force et une preuve d'intelligence. Toutefois, ils ne perçoivent pas les langues maternelles comme une richesse qui peuvent être explicitement exploitées pour accélérer l'apprentissage de la langue de scolarisation. Au contraire, la langue maternelle est perçue comme un obstacle à l'acquisition de la langue de scolarisation. Selon Jim Cummins (2007, p.223), ce principe de l'utilisation de la langue de scolarisation en exclusivité en salle de classe date depuis plus de cent ans. Cette méthode d'enseignement dans un contexte plurilingue persiste toujours dans les salles de classe bien qu'il n'y a pas de recherches scientifiques pour appuyer son efficacité (Cummins, 2007, p. 221).

Pour ce qui est des trois documents ministériels, il y a eu une variété de réponses de la part des enseignants. Selon l'Enseignant D, ces documents sont peu pertinents pour la salle de classe. Les enseignants C et E disent avoir « utilisé un peu » TACLEF. Les enseignants A et B, de leur côté, disent avoir participé à une rencontre collaborative dernièrement sur la grille d'observation en communication orale de TACLEF. Ils ont une meilleure compréhension de l'outil et sont dans le processus de se l'approprier et de mettre en pratique leurs nouvelles connaissances dans le contexte de la salle de classe. Les enseignants A, C et F disent avoir peu de connaissances sur les programmes-cadres ALF et PANA. L'Enseignant F, enseignant débutant, répond qu'il « n'a pas vu ça à la faculté et je n'ai jamais eu de formation. Et là, j'enseigne dans une communauté multiculturelle ». Les enseignantes B et E disent avoir eu de la formation avec le conseil sur ces

programmes-cadres, l'ont feuilleté et font des essais pour les utiliser. Six des enseignants affirment avoir fait ou font des efforts pour comprendre et utiliser les documents. Cela dit, aucun n'a exprimé un sentiment de compétence à les utiliser dans la planification des activités d'apprentissage, peu importe le nombre d'années d'expérience en éducation.

Le MEO et les enseignants sont d'accord sur l'importance du rôle du bagage langagier de l'élève dans sa réussite scolaire. Cependant, les enseignants ne semblent pas reconnaître le lien qui existe entre culture, langue maternelle et langue de scolarisation et comment ce lien peut servir à planifier des activités d'apprentissage qui assurent la réussite de l'élève.

Bien que le MEO publie des documents dans le but de cibler les besoins langagiers des élèves et de faciliter la planification des activités d'apprentissage pour assurer la réussite scolaire de ceux-ci, ils sont peu compris, donc peu utilisés par les enseignants. Le MEO doit réviser les trois documents décrits ci-haut pour qu'ils reflètent les recherches scientifiques sur l'apprentissage de la langue de scolarisation tout en étant cohérents et faciles d'utilisation pour les enseignants. Suite à cela, une structure doit être mise en place par le conseil scolaire pour former et accompagner l'enseignant dans une utilisation efficace de ces ressources ministérielles. Cette structure doit aussi inclure un temps à l'horaire pour permettre à l'enseignant de rencontrer l'élève individuellement pour la section lecture et écriture.

### **3.6 En résumé**

Le chapitre 2 démontre qu'autant le MEO que les enseignants sont d'accord sur l'importance de différencier la planification des activités d'apprentissage pour satisfaire les besoins pédagogiques des élèves dans un milieu plurilingue et pluriethnique. Les documents du MEO indiquent clairement les principes qui devraient guider la planification des activités d'apprentissage et ceux-ci

respectent les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle à l'éducation. Cependant, les pratiques des enseignants ne sont pas conformes aux documents du MÉO ni aux fondements intersectionnels en éducation. Selon les informations recueillies pendant les entrevues semi-dirigées, ce n'est pas par un manque de volonté de la part des enseignants, mais plutôt un manque de savoir-faire. Quoique certains documents ministériels offrent des suggestions de stratégies à utiliser, des liens clairs entre les principes et la pratique sont souvent inexistantes. De plus, les liens entre les différents documents complémentaires, tels que dans le cas de TACLEF, ALF et PANA, sont nébuleux et peut mener à la confusion. Ceci dit, de leur propre aveu, les enseignants consultent peu les documents ministériels pour guider la prise de décisions pendant la planification des activités d'apprentissage. Donc, peu importe la qualité ou les manques des documents ministériels, s'ils ne sont pas lus et utilisés par les enseignants, l'impact de ceux-ci est nul sur la prise de décisions des enseignants lors de la planification des activités d'apprentissage. Les enseignants semblent compter sur la formation continue offerte par le conseil pour parfaire leurs connaissances et améliorer leur pratique. Toutefois, selon eux, ces occasions de formation ne font pas ce lien entre les fondements de l'approche intersectionnelle en éducation et la pratique en salle de classe. Les enseignants sont insatisfaits de la formation reçue et leur pratique demeure inefficace pour satisfaire les besoins d'apprentissage dans un milieu plurilingue et pluriethnique.

## **Chapitre 4: Cycle d'apprentissage professionnel 1 à l'école élémentaire**

Ce chapitre se penche sur le premier cycle d'apprentissage professionnel dans le contexte de cette recherche-action. Ce cycle cherche à inclure les perspectives des peuples autochtones et des pratiques pour améliorer le rendement scolaire d'élèves ayant des besoins en actualisation linguistique et/ou des besoins comme élève nouvel arrivant. Premièrement, je dessine le profil de l'école, de l'enseignant-chercheur et de la classe où a eu lieu ce premier cycle d'apprentissage professionnel. Par la suite, je présente le but du cycle d'apprentissage professionnel selon l'enseignant-chercheur et la planification des activités d'apprentissage et les actions prises. Finalement, je fais état de mes observations et de ma réflexion sur ce cycle d'apprentissage.

Les premiers mois de cette recherche-action ont eu lieu dans une classe de deuxième année d'une école élémentaire composée de classes de la maternelle à la sixième année. La collecte de données s'est faite à travers une entrevue semi-dirigée avec l'enseignante, un sondage auprès de cinq élèves sur leurs perceptions de leurs expériences scolaires, deux rencontres collaboratives d'une demi-journée chacune, ainsi que quelques échanges par courriel, par téléphone ou de vive voix.

### **4.1 Profil de l'école**

L'école élémentaire se retrouve dans un quartier urbain à proximité d'un quartier commercial et industriel. Cette école accueille plus de 330 élèves de la maternelle à la sixième année soit des élèves âgés de 4 à 11 ans. Une communauté plurilingue et pluriethnique, environ 70% des enfants ont une langue autre que le français comme langue maternelle; 14% parlent surtout en français à la maison et 38% parlent surtout une ou plusieurs autres langues à la maison (OQRE, 2018). Le parcours des élèves est aussi varié avec 30% des élèves qui sont nés à l'extérieur du Canada (OQRE, 2018). La population de l'école est aussi en constant changement avec 60% des

élèves qui ont changé d'école une à trois reprises entre la maternelle et la troisième année (OQRE, 2018). Selon les données de l'OQRE en 2018 (voir tableau comparatif ci-dessous), 57% des élèves de la troisième année ont atteint ou dépassé la norme provinciale en lecture comparé à 84% pour la province. Pour l'écriture, 51% des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale comparativement à 76% pour la province. En mathématiques, 34% des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale comparé à 75% pour la province. Toujours en 2018, en sixième année, il y a une augmentation dans les résultats pour les trois domaines évalués par la province. L'augmentation est particulièrement visible en lecture où 86% des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale comparativement à 92% pour la province. En écriture, 59% des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale comparé à 78% pour la province. En mathématiques, 51% des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale, tandis que 83% des élèves au niveau de la province ont atteint ou dépassé la norme provinciale. On peut constater que les résultats des élèves de cette école sont sous la moyenne provinciale, et ce, dans les trois domaines évalués.

**Tableau 3: Comparaison des élèves de l'école et de la province qui ont atteint ou dépassé la norme provinciale selon les résultats aux tests provinciaux 2018 (OQRE)**

Domaine évalué	3e année: école	3e année: province	6e année: école	6e année: province
Lecture	57 %	84 %	86 %	92 %
Écriture	51 %	76 %	59 %	78 %
Mathématiques	34 %	75 %	51 %	83 %

L'enseignant note une excellente participation des parents impliqués au sein du conseil d'école, notamment à travers le jardin botanique créé dans la cour d'école pour offrir un emplacement nature aux enfants pendant les récréations. Toutefois, selon l'enseignant, cette implication est limitée à quelques parents. L'enseignante identifie l'appui entre collègues comme une force de l'équipe. De plus, elle souligne l'importance de l'appui des membres de la direction: « Ils nous comprennent et ça nous réassure ».

#### **4.2 Profil de l'enseignant**

Les données utilisées pour créer le profil de l'enseignant sont issues de l'entrevue semi-dirigée. L'enseignement est une deuxième carrière pour cette intervenante. Avec sa famille, elle est venue au Canada en réponse à un programme d'immigration qui facilite le processus pour ceux qui ont des compétences recherchées au Canada. Elle relate que sa famille a reçu beaucoup d'appui des services gouvernementaux pour faciliter la transition. Un de ces enfants est admis dans un programme scolaire pour des élèves nouveaux arrivants. Pour aider ses enfants avec l'intégration à la société canadienne, elle décide de faire du bénévolat de façon quotidienne à l'école des enfants, particulièrement dans la classe d'accueil. De là, la passion pour l'enseignement s'est développée et elle a choisi de retourner aux études pour se former comme enseignante. Au moment de l'entrevue en février 2017, elle avait accumulé 9 ans d'expérience en enseignement dans des milieux plurilingues et pluriethniques en Ontario, dont quatre ans dans l'école où a lieu la recherche-action. Selon elle, ses plus grands défis sont, premièrement, d'impliquer tous les parents dans l'éducation des enfants et, deuxièmement, de satisfaire les besoins divergents de ses élèves. Pour appuyer les élèves dans le processus d'apprentissage, elle utilise la différenciation et les ressources humaines à sa disposition, dont un enseignant ressource et un moniteur de langue.

Elle fournit des efforts pour planifier et créer des activités ludiques qui vont chercher les intérêts des élèves dans le but de les engager dans leurs apprentissages. Parfois, les élèves partagent des idées qu'elle utilise de façon spontanée dans les leçons. Elle a choisi de participer à cette recherche pour développer des stratégies pour améliorer le rendement des élèves ayant des besoins en actualisation linguistique et pour les élèves ayant besoin d'un appui en tant que nouveaux arrivants, tout en respectant les attentes des divers programmes-cadres du MÉO.

#### **4.3 Profil de la classe selon l'enseignante**

Les données pour créer le profil de la classe sont issues de l'entrevue semi-dirigée avec l'enseignante titulaire de la classe. C'est une classe de deuxième année où une dizaine de langues parlées sont recensées. Il y a un grand écart entre les rendements scolaires des élèves. Selon l'enseignante, seulement cinq élèves ont un rendement scolaire qui est conforme ou qui dépasse la norme provinciale. Toutefois, chaque élève a démontré du progrès depuis le début de l'année scolaire. Plusieurs élèves ont des besoins en actualisation linguistique et/ou un besoin d'un programme d'appui pour les nouveaux arrivants. D'ailleurs, certains d'entre eux ne parlent pas le français et, dû à leur parcours en tant que réfugiés, n'ont jamais été scolarisés. Par conséquent, ils ne peuvent ni lire ni écrire, ni dans leur langue maternelle, ni en français. L'enseignante observe que les élèves s'entraident naturellement : « Ils s'aiment et il y a une belle cohésion dans le groupe. Ceci est la clé de la réussite », dit-elle.

#### **4.4 Cycle d'apprentissage professionnel 1**

Le cycle d'apprentissage professionnel 1 a eu lieu en avril et mai 2017. Les prochaines sections font état du contexte, du but ainsi que de mes observations et réflexions de ce cycle d'apprentis-

sage en lien avec les trois fondements (voir p. 26-27 pour une description détaillée) de l'approche intersectionnelle en éducation et les documents ministériels utilisés.

#### **4.4.1 Mise en contexte et but du cycle d'apprentissage professionnel 1**

Dans le passé, l'enseignante et ses collègues ont créé une unité sur l'eau qui respecte l'attente du programme-cadre de Sciences et de Technologie, domaine Systèmes de la Terre et de l'Espace :

« *Examiner l'effet de l'activité humaine sur la qualité de l'air et de l'eau, et sur leur capacité à soutenir la vie* » (MÉO, 2007c, p.64). L'enseignante désire retravailler cette unité pour atteindre

les trois objectifs suivants: 1) s'initier à l'apprentissage par enquête telle qu'explicitée dans le programme-cadre d'études sociales; 2) inclure les perspectives des peuples autochtones dans la matière enseignée, et 3) satisfaire les besoins en actualisation de la langue de scolarisation des élèves et des besoins des élèves nouveaux arrivants. Elle choisit de le faire dans le cadre de cette recherche-action pour l'avantage de travailler en équipe, ainsi que d'accéder aux ressources que je peux offrir comme conseillère pédagogique: mes expertises et un budget pour payer une suppléance.

Pour atteindre les objectifs, quatre rencontres collaboratives d'une demi-journée ont été planifiées. Lors des deux premières rencontres, l'enseignante se familiarise avec le processus d'enquête tel que préconisé par le MÉO dans le programme-cadre d'études sociales (2013, p. 8-17) et s'initie à quelques éléments des cultures et des enjeux des communautés autochtones au Canada. Cependant, à cause d'un manque de suppléants et en raison de problèmes de logistique tels que des conflits d'horaire, les rencontres collaboratives 3 et 4 ont été annulées. Conséquemment, certaines étapes de ce cycle d'une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) n'ont pas été complétées. L'enseignante et moi-même avons échangé quelques courriels et un appel télépho-

nique pour finaliser quelques détails de la planification, mais n'avons pu explorer en profondeur tous les objectifs ciblés en début de processus. Néanmoins, les deux rencontres et les quelques échanges par courriel ont tout de même suscité une réflexion sur mes connaissances et ma pratique pédagogique. Je présente ces observations, ma réflexion et mon questionnement suite à ce parcours dans la section suivante.

#### **4.4.2 Observations et réflexions**

Ce court cycle d'apprentissage professionnel m'a permis de prendre conscience de deux aspects cruciaux: l'impact négatif que peut avoir notre représentation de l'Autre sur l'apprentissage malgré nos bonnes intentions et l'impact de notre manque de connaissances des fondements de l'apprentissage de la langue de scolarisation sur notre pratique et le rendement des élèves.

##### ***F1: positionnalité***

Notre première rencontre collaborative était, en partie, pour en apprendre davantage sur les cultures des Autochtones et les enjeux actuels pour ces communautés au Canada. Pendant l'échange sur les pensionnats autochtones et les différentes formes d'oppression vécues par différents membres des communautés autochtones, l'enseignante a posé la question: «Pourquoi est-ce qu'ils [les Autochtones] se sont laissés faire? Pourquoi ne se sont-ils pas défendus?» Avec le dépôt du rapport de la Commission de vérité et réconciliation (CVR) en 2015, les impacts négatifs des pensionnats autochtones sur les individus et les communautés autochtones font partie des bulletins de nouvelles de façon régulière. Simultanément, le MÉO et le conseil scolaire investissent des ressources pour éduquer les intervenants du système scolaire sur ce même enjeu pour répondre aux appels à l'action de la CVR. En voulant conscientiser les gens sur l'impact négatif et les injustices de la colonisation, j'ai représenté tous les Autochtones comme des «victimes im-

puissantes» et j'ai exclu la représentation de leur résistance à ces injustices et de leur résilience pour survivre à ces violences. De plus, en concentrant nos connaissances seulement sur les écoles résidentielles, les réussites et les contributions des peuples autochtones dans les différents domaines artistiques, scientifiques et autres passent inaperçus. Ainsi, j'ai renforcé la relation de pouvoir colonialiste existante en donnant l'impression que les premiers peuples de ce territoire sont incapables de se prendre en main et ont besoin d'être guidés, soit le contraire de l'objectif initial. Cette question m'a fait réaliser la nécessité d'être vigilante sur mes connaissances et ma compréhension de l'histoire de l'Autre et de son impact sur mon discours et ma représentation de ce dernier, que ce soit les peuples autochtones ou tous les groupes auxquels nos jeunes peuvent s'identifier et appartenir. Le F1: positionnalité a pris tout son sens pour moi dans cette question posée par ma collègue.

Étant dans un contexte de rencontre collaborative qui offrait une certaine flexibilité dans notre utilisation du temps, l'équipe a pris le temps de s'informer sur différents membres des communautés des Premiers Peuples d'hier et d'aujourd'hui qui ont occupé divers rôles dans leurs communautés et qui ont milité pour leurs droits. Cette flexibilité de changer l'ordre du jour a été essentielle pour répondre aux besoins de formation de l'équipe. Ce processus a permis à l'enseignante de puiser dans son propre vécu pour faire des parallèles entre l'impact colonialiste ici au Canada et celui qu'elle a vécu dans son pays d'origine. L'enseignante comprend maintenant l'importance d'intégrer les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuit dans ses activités d'apprentissage. Cependant, reconnaître l'importance d'inclure les perspectives des premiers peuples dans sa planification des activités d'apprentissage ne signifie nullement avoir les connaissances et les compétences pour le faire correctement. Conséquemment, nous avons

décidé d'inviter une protectrice de l'eau de la Nation Anishinabé en salle de classe pour partager ses connaissances sur l'eau avec les élèves<sup>17</sup>. Ceci a permis d'inclure une perspective différente sur l'objet d'apprentissage, soit l'eau selon la vision des Anishinabé, tout en sécurisant l'enseignante.

### ***F2: participation***

Inviter un membre de la Nation Anishinabé a aussi permis à l'enseignante de prendre une posture d'apprenante, modelant ainsi un des aspects du F2: participation. En effet, pour être un enseignant efficace dans un contexte pluraliste, ce dernier doit apprendre des expériences et vécus culturels et langagiers des jeunes de son groupe, mais aussi des membres des diverses communautés (Cummins, 2006, p.306) afin de pouvoir investir ces nouvelles connaissances dans la planification des activités d'apprentissage. Cet élément souligne l'importance d'inclure autant les données personnelles et culturelles que des données du rendement scolaire dans le profil de l'élève et de les considérer dans la prise de décision de la planification des activités d'apprentissage.

De plus, inviter des membres des diverses communautés minoritaires permet aux élèves de se reconnaître en tant qu'individus et de reconnaître les différentes identités des membres de sa classe, soit l'effet miroir-fenêtre. En effet, l'enseignante et moi-même avons fait répondre les élèves à un court sondage pour évaluer le sentiment de compétence dans la langue de scolarisation et le sentiment d'appartenance à la communauté francophone de ces derniers (voir Annexe 2

---

<sup>17</sup>Cette rencontre a été possible grâce à un appui financier par le conseil scolaire pour appuyer les écoles à inclure les perspectives des groupes Autochtones aux programmes-cadres.

pour le sondage). Cinq parents, soit 25% du total de la classe, ont accepté que les résultats soient utilisés pour les fins de cette recherche (voir Annexe 3 pour les résultats complets du sondage). Les résultats m'ont surpris: seulement un ou une élève sur cinq a répondu « *presque toujours* » à la question « *Je me reconnais dans les livres et les exemples offerts en salle de classe* » au sondage des élèves. Ce résultat m'étonne, car les élèves n'ont que 7 ans. Je ne m'attendais pas à ce que dès ce jeune âge, ils soient déjà conscients qu'ils sont peu représentés dans le quotidien de l'école, et tout particulièrement de pouvoir l'identifier et le communiquer. Cependant, pour moi, cela a soulevé un questionnement quant à l'impact de ce manque de représentation sur l'apprentissage des élèves et m'a poussé à chercher des réponses.

En ignorant les diversités raciales, ethniques et linguistiques dans le choix des ressources et des interventions pédagogiques, les enseignants nient les identités multiples des élèves qui fréquentent leurs classes (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.33). L'élève appartenant à une minorité se sent invisible dans le quotidien de la salle de classe, car il ne voit peu ou pas le reflet de son identité personnelle ou collective parmi les sujets étudiés et les ressources utilisées (Gorski, Swalwell, 2015, p.34). Par conséquent, il n'y a pas d'espace créé pour un dialogue authentique sur les relations de pouvoir minorité-majorité, la race, le genre et la classe qui sous-tendent le quotidien des élèves marginalisés (Gorski, Swalwell, 2015, p.36). Plusieurs enseignants cherchent à remédier à ce problème en célébrant les divers groupes ethniques et cultures au courant de l'année. Le mois de l'histoire des Noirs en février et le mois de l'histoire nationale des autochtones en juin sont des exemples de moments dans l'année scolaire où les institutions scolaires sont invitées à célébrer la diversité. Cependant, lors de ces quelques événements, l'élève dont la culture est invisibilisée ou marginalisée au courant de l'année devient subitement « hyper visible » pendant que

« sa culture » est vécue comme un objet exotique à consommer (Gorski, Swalwell, 2015, p.34; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013, p.293). Les élèves appartenant à une minorité visible peuvent aussi être perçus comme issus de l'immigration et se faire demander de parler de « leur pays » malgré le fait qu'ils sont nés au Canada (Grégoire-Labrecque, 2015, p.49). La connaissance de l'Autre se limite à l'identité collective présumée de la personne. Ceci limite le pouvoir de ce dernier à développer une identité personnelle en tant qu'individu appartenant à une culture contemporaine en évolution (Grégoire-Labrecque, 2015, p.48).

Considérant ces informations, il est important d'examiner nos activités « multiculturelles » et leurs impacts sur l'estime de soi, sur le sens d'appartenance à la communauté scolaire et, évidemment, sur le rendement scolaire. C'est d'abord dans le quotidien de la salle de classe où doit se vivre la richesse de la diversité et pour la normaliser afin qu'elle soit vécue de façon significative et respectueuse lors des activités « multiculturelles » de la communauté scolaire. Il est donc nécessaire d'inclure dans la planification quotidienne les contenus culturels de façon judicieuse comme l'exigent les différents documents ministériels. Évidemment, un enseignant ne peut pas nécessairement connaître tous les contenus culturels et linguistiques de chacun de ses élèves.

Voilà donc l'importance pour l'enseignant d'être prêt à prendre la posture d'apprenant et de créer des partenariats avec les communautés. Le conseil scolaire peut aussi jouer un rôle important pour appuyer les écoles et les enseignants à cette planification. Premièrement, les conseils peuvent créer un comité consultatif constitué des membres des diverses communautés pour les conseiller dans la prise de décision des politiques et lignes directrices. Deuxièmement, avec une formation appropriée, l'équipe des conseillers pédagogiques peut appuyer les enseignants lors des accompagnements à considérer l'aspect du pluralisme. Finalement, la majorité des conseils

scolaires francophone en Ontario ont une équipe responsable de l'animation culturelle dans les écoles. Avec une formation adéquate, cette équipe peut être mobilisée pour développer des activités significatives et respectueuses du caractère pluraliste des écoles.

### **F3: Le dialogue**

Durant certaines collaborations en classe, j'ai suggéré d'utiliser une autre langue que le français à certains moments précis lors d'une activité d'apprentissage pour appuyer les élèves apprenants la langue de scolarisation. L'enseignante s'est catégoriquement opposée à cette suggestion. Il était important que seul le français soit utilisé en salle de classe pour permettre aux élèves d'apprendre la langue. Ceci dit, l'enseignante a brièvement utilisé une autre langue que le français pour communiquer avec les élèves à quelques reprises. Chaque fois que ceci est arrivé, elle a démontré un malaise à le faire et a insisté pour justifier son choix: « Tu n'as pas le choix que de recourir à une autre langue surtout chez les petits. » Ce comportement correspond aux observations de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008, p.37) qui ont noté que l'utilisation d'une autre langue que le français en salle de classe est perçue par les intervenants scolaires comme une stratégie qui va à l'encontre du mandat de l'école de langue française.

Pourtant, il est possible de justifier pédagogiquement son choix d'utiliser une autre langue que la langue de scolarisation. Selon certains chercheurs (Cummins, 2006, p.306; Dagenais, 2008, p. 354; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013, p.285), une pédagogie qui valorise la langue maternelle de chaque enfant et qui permet à ce dernier de l'utiliser comme outil pour accéder à la langue de scolarisation augmente, d'un côté, l'estime de soi de l'élève et de l'autre côté, sa réussite scolaire. Exiger l'utilisation du français seulement et mettre en place des systèmes de récompense-punition pour encourager les élèves à utiliser uniquement le français dans leur communication à

l'école fait sens lorsque tous les enfants ont déjà une bonne connaissance de la langue française et que l'on désire contrer l'assimilation (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.37). Toutefois, lorsque ces pratiques sont analysées du point de vue de la diversité linguistique, ceci ne fait que dévaloriser les langues maternelles des élèves et créer un sentiment d'insécurité linguistique (Gérin-Lajoie, Jacquet, 2008, p.37; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013, p.291; De Varennes, 2017, p.222). L'insécurité linguistique se définit comme un sentiment d'être incapable de parler la langue dominante ainsi que le sentiment que son propre registre langagier ou sa langue maternelle est d'une qualité ou d'une valeur inférieure à la langue dominante (Cormier, Pruneau, Rivard, Blain, 2004, p.22). Selon la chercheuse Phyllis Dalley (Plamondon Emond, Le Devoir, 16 mars 2019), l'insécurité linguistique est un résultat des rapports de pouvoir qui existent entre les langues et les variétés d'une langue. La réduction ou l'évitement de la prise de parole autant à l'oral qu'à l'écrit et/ou l'utilisation d'un répertoire langagier limité par l'élève sont souvent les retombées de ce sentiment d'insécurité langagier (Cormier et Cie, 2004, p.22). Cependant, les capacités langagières, comme les sports, se construisent à partir de la pratique; plus on pratique et l'on ose, plus on devient bon. Il est possible de conclure que les jeunes pris dans ce sentiment d'insécurité linguistique risquent de ralentir leur apprentissage de la langue de scolarisation. Et la langue étant le véhicule nécessaire pour apprendre les autres matières et démontrer ses apprentissages, l'élève voit son rendement scolaire diminuer. De leur côté, les enseignants voient une augmentation dans l'écart de rendement des apprenants. Certains enseignants décident donc d'être plus stricts sur l'utilisation unique du français en salle de classe, ce qui augmente le sentiment d'insécurité linguistique de l'élève. Nous voilà pris dans un cercle vicieux.

Dans un milieu plurilingue et pluriethnique, il me semble nécessaire que l'on comprenne ce rapport de pouvoir qui existe entre la langue de scolarisation et les langues maternelles des enfants et son impact sur l'apprentissage. Cette compréhension nous permet de justifier notre choix d'utiliser des stratégies d'apprentissage qui mettent en valeur le bagage langagier de l'élève tout en respectant le mandat de l'école de langue française et, conséquemment, assurer le succès autant scolaire que social des élèves. De plus, pouvant justifier notre choix de stratégies au point de vue pédagogique, le sentiment de malaise ou d'inconfort vécu comme professionnel pourrait être remplacé par un sentiment de compétence et d'efficacité.

Il est important de reconnaître qu'il existe aussi un rapport de pouvoir entre la langue de la scolarisation des écoles de langue française en Ontario et l'anglais, soit la langue dominante en Ontario. Ce rapport de pouvoir peut créer un sentiment d'insécurité linguistique et culturelle chez plusieurs intervenants du système. Ainsi, autant le personnel enseignant que les élèves peuvent vivre un sentiment d'insécurité linguistique. Ce qui ne peut faire autrement que colorer les interactions entre eux. Il est donc nécessaire de conscientiser les enseignants à ce phénomène. Ils doivent avoir l'occasion de réfléchir à l'influence de ce sentiment d'insécurité linguistique et culturelle sur leurs choix pédagogiques dans un premier temps et, dans un deuxième temps, déterminer comment y faire face. Selon moi, ce processus de réflexion chez l'enseignant reflète la directive du MEO qui invite les enseignants à « prendre conscience de son propre cheminement identitaire » (MEO, 2011, p.13) et de son rôle en tant que modèle, passeur et médiateur culturel (MEO, 2011, p.13).

## **Documents ministériels utilisés pour la planification des activités d'apprentissage**

Un des objectifs de ce cycle d'apprentissage était de satisfaire les besoins en actualisation de la langue de scolarisation des élèves et des besoins des élèves nouveaux arrivants. Les programmes-cadres ALF et PANA sont les deux documents ministériels qui permettent de rencontrer ces objectifs. Cependant, ceux-ci sont restés sur les tablettes. Pendant nos conversations lors des deux premières rencontres, on discutait de différentes stratégies possibles pour les élèves ayant des besoins en ALF ou au PANA comme si tous les élèves avaient exactement le même besoin d'appui en ALF ou au PANA. On ne s'est pas arrêté pour vérifier les besoins individuels de chaque élève selon le profil de chacun. Un élève qui est au palier 1 selon TACLEF n'a pas besoin du même soutien ALF qu'un élève qui est au palier 3, bien que tous les deux aient besoin d'un appui. Il en est de même pour les élèves nouveaux arrivants; selon le pays d'origine et, s'il y a eu bris de scolarité ou non, le besoin d'appui sera différent. Donc, on désirait tenir compte des besoins d'apprentissage des élèves, mais l'utilisation des programmes-cadres précis à ces besoins et le profil de l'élève ne faisaient pas partie de la discussion comme s'ils étaient inexistants. Nos échanges sur le sujet reflétaient plutôt nos expériences et connaissances antérieures sur l'ALF et le PANA qu'elles soient pertinentes ou non à la situation. Il est vrai que les dernières rencontres ont été annulées. Possiblement nous aurions utilisé le profil de l'élève et les programmes-cadres pertinents si ces rencontres avaient eu lieu. Ceci dit, j'émet plutôt l'hypothèse qu'aucun membre de l'équipe ne se sentait compétente pour faire la mise en oeuvre de ces deux programmes-cadres.

#### 4.5 Réflexion finale sur le cycle d'apprentissage 1

L'enseignante a exprimé son enthousiasme envers les changements effectués à l'unité et désire continuer à la peaufiner l'année suivante. Elle s'est engagée dans un processus dynamique de réflexion sur ses perceptions de l'« Autre », en l'occurrence, les peuples autochtones du Canada. À court terme, ceci a résulté dans l'invitation d'un membre de la communauté anishinabé à partager ses connaissances scientifiques sur l'eau. De plus, elle a remis à sa direction une commande<sup>18</sup> de quelques ressources, tout particulièrement des albums illustrés, qui permettent l'inclusion des perspectives des autochtones tout en ouvrant des possibilités de lecture différentes. Elle désire inclure ces nouvelles ressources dans sa planification des activités d'apprentissage l'an prochain. Ces comportements démontrent l'importance qu'elle accorde à exposer les élèves à des ressources qui expriment différents points de vue, à l'inclusion des perspectives des peuples autochtones et de son engagement à poursuivre sa formation continue l'année suivante. Cela dit, je réalise que les profils des élèves et les documents ministériels qui permettent la considération des marqueurs d'identité de l'élève dans la planification des activités d'apprentissage n'ont pas été utilisés pour ce cycle d'apprentissage professionnel. Qu'est-ce qui explique cette situation? Est-ce le manque de temps? Est-ce le manque de compréhension des programmes-cadres ALF et PANA pour les utiliser de façon efficace tel qu'explicité au chapitre deux? Pour l'instant, je ne peux qu'émettre l'hypothèse que c'est un mélange des deux. Des observations supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre cette situation et y trouver des solutions.

---

<sup>18</sup>Cette commande a été possible grâce à un appui financier par le conseil scolaire pour appuyer les écoles à inclure les perspectives des groupes Autochtones aux programmes-cadres.

## **Chapitre 5: Cycle d'apprentissage professionnel 2, 3 et 4 à l'école secondaire**

Le chapitre quatre présentait le premier cycle d'apprentissage de cette recherche-action ayant eu lieu l'année précédente dans une école élémentaire. Ce chapitre se penche sur les trois prochains cycles d'apprentissage professionnel ayant eu lieu dans une école secondaire sur une période de deux ans.

La collecte de données pour l'année 2 et 3 (septembre 2017-juin 2019) de cette recherche-action a eu lieu dans des classes de la 7<sup>e</sup> année dans une école secondaire comprenant des classes de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Il y a eu deux cycles d'apprentissage professionnel pendant l'année scolaire 2017-2018 et un troisième cycle d'apprentissage professionnel pour l'année scolaire 2018-2019 pour un total de trois cycles d'apprentissage professionnel. En 2017-2018, le cycle d'apprentissage professionnel 2 avait comme thématique le développement des compétences langagières et le cycle d'apprentissage professionnel 3 se concentrait sur la matière de l'histoire. En 2018-2019, le cycle d'apprentissage professionnel 4 se voulait une continuation du cycle d'apprentissage professionnel 3 et donc, la matière de l'histoire continuait d'être au cœur des discussions. Ci-dessous un tableau offrant un aperçu de ces 3 cycles d'apprentissage:

**Tableau 4: Aperçu des cycles d'apprentissage en 7e année (2017-2019)**

Cycle d'apprentissage	Matière	Objectif	Enseignants participants
<b>2 (2017-2018)</b>	Actualisation linguistique (ALF)	S'approprier la trousse TACLEF pour créer un profil linguistique des élèves	A, B, C, D
<b>3 (2017-2018)</b>	Histoire	Inclure les perspectives des Autochtones	B, D
<b>4 (2018-2019)</b>	Histoire	Inclure les perspectives des Autochtones Faire une mise en oeuvre de l'apprentissage par enquête	B

La structure du chapitre cinq est semblable à celle du chapitre quatre. Premièrement, je dessine le profil de l'école, des enseignants-chercheurs et des classes où ont eu lieu ces trois cycles d'apprentissage professionnels. Par la suite, chacun des cycles d'apprentissage est discuté tour à tour. Pour chaque cycle d'apprentissage, je présente le but de ce dernier selon les enseignants-chercheurs, la planification des activités d'apprentissage et les actions prises. Finalement, j'articule mes observations et ma réflexion sur chacun de ces cycles d'apprentissages autour des trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation: a) le savoir est positionnel (F1: positionnalité), b) l'apprenant participe démocratique à la construction du savoir (F2: participation) et, c) le dialogue est l'outil ultime pour apprendre en collaboration et naviguer les différences (F3: le dialogue)<sup>19</sup>.

---

<sup>19</sup> Voir les pages 26-27 pour le tableau synthèse des trois fondements.

## 5.1 Profil de l'école

Les 5 enseignants du palier intermédiaire qui ont participé à cette collecte de données se retrouvent dans une école secondaire (7e-12e année) dans une banlieue d'une grande ville. Cette école accueille plus de 1000 élèves venant de trois milieux distincts:

1. ceux du quartier;
2. ceux de la région rurale qui se rendent à l'école par autobus scolaire;
3. ceux qui désirent participer à certains programmes spécialisés de l'école, dont le programme d'éducation intermédiaire (PÉI) de l'Organisation du Baccalauréat International (IB) pour les élèves de la 7e et 8e année, mais qui ne vivent pas dans le quartier de l'école. Au moment de cette recherche-action, ce programme est seulement accessible aux élèves qui atteignent les deux critères suivants: a) une moyenne académique de 75% ou plus et, b) des habitudes de travail et des habiletés d'apprentissage évaluées comme « très bien ou excellent » sur le bulletin scolaire.

Selon le questionnaire à l'intention des élèves administré par l'OQRE en 2018, 43% des élèves ont une langue autre que le français comme langue maternelle, 18% communiquent surtout en français à la maison et 26% communiquent surtout dans une ou plusieurs autres langues.

En 2018, 91% des élèves ont réussi le Test provincial de compétences linguistiques (TPCL), soit 97% pour les élèves inscrits à la filière théorique et 48% des élèves inscrits à la filière appliquée. Ces résultats sont constants depuis 2013, 8% étant le plus grand écart entre l'année avec le plus bas taux de réussite et le plus haut taux de réussite. Au niveau provincial, en 2018, 91% des élèves ont atteint ou dépassé la norme provinciale.

En mathématiques, 55% des élèves étant inscrits à la filière appliquée ont atteint ou dépassé la norme provinciale lors du test de mathématiques provincial (TPM). Il en est de même au niveau provincial. Toutefois, avec un écart de 57%, entre l'année avec le plus bas taux de réussite et l'année avec le plus haut taux de réussite, les résultats depuis 2013 varient énormément pour l'école. Au niveau provincial, les nombres sont plus constants avec 7% comme écart. Toujours en mathématiques, 92% des élèves inscrits à la filière théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale et ceci est constant depuis 2013 avec 5% d'écart entre l'année avec le plus bas taux de réussite et l'année avec le plus haut taux de réussite. Au niveau provincial, 88% des élèves suivant un parcours théorique ont atteint ou dépassé la norme provinciale. Ceci est aussi constant de 2013 à 2018 avec 6% comme écart entre l'année avec le plus bas taux de réussite et le plus haut taux de réussite.

Présentement, les enseignants observent un changement dans la population estudiantine. L'école accueille de plus en plus d'élèves avec un statut de réfugié et des élèves internationaux, dont les parents vivant à l'extérieur du Canada paient pour que l'adolescent puisse étudier dans le système francophone ontarien. Ces élèves ont souvent des besoins au niveau de la langue de scolarisation et les élèves réfugiés peuvent avoir vécu des bris dans leur éducation menant à un retard académique, sans négliger l'impact d'un traumatisme vécu par certains sur l'apprentissage. Les enseignants stipulent œuvrer dans un milieu socio-économique moyen.

Tous les enseignants identifient l'entraide et le partage des ressources entre les membres de l'équipe comme une force de l'école. Certains enseignants identifient aussi la collaboration avec les membres de l'équipe de la réussite<sup>20</sup> comme étant importante pour appuyer les élèves à se

---

<sup>20</sup> L'équipe de la réussite est composée de l'enseignant-ressource, l'enseignant responsable de la réussite (ERRÉ), le travailleur social et un membre de la direction.

développer comme apprenant. Au début de l'année scolaire, certains changements dans la livraison des services par l'équipe de la réussite ont été effectués qui, selon les enseignants, sont plus efficaces pour satisfaire les besoins des enseignants et des élèves. Ils sont reconnaissants de la nouvelle structure de la classe d'appui qui permet aux élèves de travailler dans un lieu calme, de chercher des explications supplémentaires, de reprendre une évaluation ou tout simplement de prendre une pause des exigences scolaires lorsqu'il y a un trop plein. Dans le passé, le poste de l'enseignant responsable de la réussite de l'élève (ERRÉ) était divisé entre plusieurs personnes. Pour l'année en cours, le poste a été attribué à une personne seulement. Ceci a permis un meilleur suivi des différentes demandes d'appui.

Selon les enseignants, l'école offre aussi la possibilité aux jeunes de s'investir dans une multitude d'activités parascolaires où chacun peut y trouver son compte; sports, théâtre, harmonie, jeux de société, gouvernement des élèves, club LGBTQ+, club de débats des Nations-Unis et voyages éducatifs pour en nommer quelques-uns. Les enseignants affirment aussi une bonne participation et une implication de la plupart des parents dans la vie scolaire de leurs adolescents. Toutefois, deux enseignants sont d'avis que les parents sont impliqués, mais que certains n'appuient pas les enseignants.

## **5.2 Profil des enseignants-chercheurs**

L'an 2 (2017-2018) de cette recherche-action comprend 4 enseignants de la 7<sup>e</sup> année. L'an 3 (2018-2019), un sixième enseignant, soit Enseignant F, a participé à une entrevue semi-dirigée. L'Enseignant F est un enseignant spécialiste en musique. Conséquemment, il enseigne chaque classe de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année une heure par semaine. De ces cinq enseignants, deux travaillent exclusivement auprès des classes suivant le programme provincial et trois répondants enseignent à des

classes suivant le programme provincial et à des classes suivant le programme d'éducation intermédiaire (PÉI) de l'Organisation du Baccalauréat International (IB). Quatre enseignants sont nés au Canada et un est issu de l'immigration. L'enseignement est un changement de carrière pour trois des enseignants. Les années d'expérience en enseignement varient entre 4 à 34 ans. Les années d'expérience en Ontario français varient entre 4 à 17 ans. Et les années de travail dans l'établissement où l'entrevue a eu lieu varient entre 2 à 9 ans. Quatre des cinq enseignants ont choisi l'enseignement comme profession à la suite d'expériences positives avec les enfants. Ils désirent partager leurs connaissances et continuer à apprendre. Tous œuvrent dans un contexte minoritaire et dans un milieu plurilingue et pluriethnique.

### **5.3 Profil des classes selon les enseignants**

Selon la description du profil des classes des enseignants, deux portraits très distincts ressortent. Premièrement, il y a les classes composées d'élèves inscrits au programme d'éducation intermédiaire (PÉI) de l'IB. Ces critères de sélection font en sorte que les classes sont plutôt homogènes au point de vue du rendement scolaire et, généralement, démontrent une bonne réussite scolaire. Le genre féminin est en plus grand nombre dans ces classes soit environ un ratio 2:1. Deuxièmement, il y a les classes du programme provincial habituel. Ces groupes accueillent tous les élèves peu importe leurs profils. On y retrouve un nombre élevé d'élèves ayant des besoins particuliers tant au point de vue académique qu'au point de vue comportemental. Ainsi, le profil des classes est aussi homogène au niveau du rendement scolaire qui se retrouve souvent sous la norme requise par le MÉO. Cependant, les profils des élèves sont très différents et en conséquence leurs besoins aussi.

## **5.4 Cycle d'apprentissage professionnel 2: TACLEF**

Le cycle d'apprentissage professionnel 2 a eu lieu à l'automne 2017, soit l'an 2 de la recherche-action. Quatre enseignants de la 7<sup>e</sup> année ont participé, soient les enseignants A, B, C, D.

### **5.4.1 Mise en contexte et but du cycle d'apprentissage 2**

Les quatre enseignants de la 7<sup>e</sup> année impliqués dans ce cycle d'apprentissage professionnel ont noté des difficultés de compréhension en lecture de la part de plusieurs élèves et plus particulièrement avec les groupes inscrits au programme provincial. L'Enseignant A fait la remarque qu'il doit régulièrement résumer et expliquer les textes de lecture à l'oral à ses élèves bien que le niveau de difficulté du texte soit calibré pour des élèves de la 7<sup>e</sup> année. L'équipe désirait en discuter de façon formelle dans le but d'identifier les causes des difficultés en lecture et d'explorer des solutions. Le plan initial répartissait le travail en quatre demi-journées. Cependant, seulement deux rencontres d'une demi-journée chacune ont eu lieu, car il a eu un manque de suppléants et des conflits d'horaire.

À la première rencontre collaborative, l'équipe émet l'hypothèse que les difficultés en lecture pour plusieurs élèves émanent du fait que ceux-ci ne maîtrisent pas le français, soit la langue de scolarisation. Donc, les élèves peuvent décoder la prononciation du mot, mais non le sens. Pour vérifier cette hypothèse, l'équipe décide d'évaluer les acquis langagiers en français des élèves en utilisant TACLEF, soit l'outil recommandé par le MÉO. Selon cet outil, la première étape consiste à évaluer les acquis langagiers en communication orale des élèves en salle de classe avant de procéder à l'évaluation des acquis langagiers en lecture et en écriture. Pour respecter les directives pour l'administration de la tâche selon TACLEF (MÉO, 2010c, p.5), les enseignants doivent faire des observations en classe des élèves pendant deux semaines dans divers contextes

de communication orale, tels que formel, informel, dyade, petit groupe, grand groupe, ainsi que pour différentes intentions comme pour s'informer, partager et convaincre. Ces observations sont consignées sur la grille d'observation en communication orale fournie dans la trousse. Cependant, l'évaluation des acquis en lecture et en écriture se fait dans un contexte « un à un » afin que l'enseignant puisse observer les comportements en lecture et en écriture de l'élève (MÉO, 2010c, p.4).

Ayant peu d'expérience avec TACLEF, l'équipe choisit de faire un premier essai pour s'approprier la grille d'observation en communication orale. L'équipe décide de cibler 3 élèves par classe à évaluer avec la grille d'observation en communication orale dans les deux semaines suivant la rencontre. À la suite de ces deux semaines d'observation, les enseignants planifient une deuxième rencontre pour discuter des résultats et de leurs expériences avec la grille d'observation en communication orale de TACLEF et planifier la prochaine étape. Il est aussi décidé que l'ERRÉ fera l'évaluation des acquis en lecture et en écriture des élèves démontrant des besoins en actualisation linguistique selon la grille de communication orale, car son horaire lui offre une plus grande flexibilité de rencontrer des élèves dans un contexte « un à un ».

#### **5.4.2 TACLEF: l'expérience des enseignants**

À la deuxième rencontre, les enseignants partagent leurs constats et impressions suite à leurs expériences avec TACLEF. L'Enseignant A confie que bien qu'il ait ciblé seulement 3 élèves à observer, l'utilisation d'une grille avec des critères explicites lui a permis d'observer informellement d'autres élèves. Ceci faisant, il a réalisé que beaucoup plus d'élèves de sa classe avaient des besoins en actualisation linguistique qu'il avait prédit avant l'utilisation de la grille: « J'ai réalisé que plusieurs de mes élèves ne comprennent pas la moitié de ce que je dis pendant la leçon ». Il a

compris la différence entre la langue familière pour converser de sujets de tous les jours et la langue de scolarisation nécessaire pour discuter des matières scolaires. De plus, il a constaté que si la compréhension de la langue orale est limitée, la compréhension de la lecture est aussi limitée. Il est donc plus difficile pour l'élève de comprendre des textes littéraires et scientifiques. Quoique l'élève a les facultés cognitives pour comprendre des concepts complexes des différentes matières, il éprouve de grandes difficultés à les saisir du à ces capacités limitées de communiquer dans la langue de scolarisation. L'importance de planifier explicitement l'apprentissage de la langue de scolarisation dans chaque matière a pris tout son sens pour cet enseignant.

En ce qui a trait à l'évaluation des acquis langagiers en lecture et en écriture, selon TACLEF, le temps requis se situe entre 20 à 40 minutes (MÉO, 2010c, p.4). Cependant, selon l'expérience de l'ERRÉ, la durée était plutôt de 45-60 minutes. Cette période n'inclut pas la rédaction du rapport à soumettre aux enseignants. Ceci représente un investissement de temps considérable lorsque l'ERRÉ n'a que douze heures par semaine à investir dans l'accomplissement de toutes ses tâches. Possiblement que plus l'enseignant est familier avec l'outil, moins de temps sera nécessaire pour faire l'évaluation. L'ERRÉ a aussi rapporté que les résultats d'un élève en particulier démontrent des besoins en acquisition de la langue de scolarisation. Toutefois, après avoir conversé avec l'élève, l'ERRÉ a constaté que l'élève était nouvellement arrivé au Canada et que les difficultés de ce dernier avec certains mots de vocabulaire du texte étaient des mots qui représentaient des objets ou concepts qui ne faisaient pas partie de ses repères culturels. Quoique l'élève avait besoin d'un appui pour s'approprier des régionalismes de son nouveau pays, cet appui diffère de l'élève qui est un apprenant de la langue de scolarisation. Les grilles d'observation de TACLEF offrent la possibilité de constater qu'un élève a des besoins en actualisation linguis-

tique, mais n'aide pas nécessairement à différencier le besoin spécifique: est-ce un apprenant de la langue, est-ce un apprenant des codes de communication interpersonnelle utilisés dans son nouveau milieu d'accueil ou est-ce une combinaison des deux?

En conclusion, les quatre enseignants titulaires et l'ERRÉ partagent tous le sentiment que la grille d'observation des acquis langagiers à l'oral de TACLEF est complexe et porte à confusion. Elle exige une compréhension nuancée des seize catégories d'actes langagiers à observer ainsi que des descripteurs de ces catégories pour chaque palier par l'enseignant d'une part et d'une autre part, une interprétation harmonisée de la grille par les enseignants pour avoir des résultats fiables. Les constats des enseignants concordent avec l'analyse de TACLEF faite au deuxième chapitre. Selon eux, un outil pour évaluer les acquis des élèves est nécessaire, mais TACLEF est difficile à utiliser et exige beaucoup de temps. Un outil plus convivial serait préférable, ainsi que des formations et un accompagnement à long terme. Ces changements permettraient d'assurer une utilisation efficace des outils d'évaluation ainsi que d'assurer une planification des activités d'apprentissage adaptées aux besoins linguistiques des élèves. La mise en place d'une structure organisationnelle qui attribue le temps et le personnel nécessaire pour respecter les directives des évaluations sont aussi essentiels pour réussir à les utiliser adéquatement et obtenir des résultats valides.

Néanmoins, l'expérience a sensibilisé les enseignants à l'importance d'évaluer les acquis langagiers pour cibler les besoins des élèves et, à se questionner sur leurs pratiques. Pour donner suite à cette expérience en salle de classe avec la grille d'observation des acquis en communication orale, Enseignants A et B choisissent d'essayer quelques activités pédagogiques à caractère ludique pour appuyer les élèves dans l'apprentissage du vocabulaire spécialisé associé aux ma-

tières. De leur côté, les Enseignants C et D expliquent que les élèves doivent déjà construire un petit lexique lié aux différentes matières enseignées en cherchant dans un dictionnaire et en écrivant les définitions des mots-clés. Ils se questionnent sur la nécessité d'ajouter des activités supplémentaires. Selon eux, c'est à l'élève de prendre l'initiative d'étudier et d'apprendre la définition des mots du lexique pour ensuite utiliser ce dernier dans l'accomplissement des tâches scolaires.

#### **5.4.3 Cycle d'apprentissage 2 et le F1: positionnalité**

L'ERRÉ a été surprise que le résultat de TACLEF ne permettait pas de faire la différence entre un élève apprenant de la langue de scolarisation et un élève apprenant des codes de communication interpersonnelle utilisés dans son nouveau milieu d'accueil. D'ailleurs, Fleuret, Bangou et Ibrahim (2013, p. 286) ont observé que les enseignants étant peu outillés pour identifier les besoins en actualisation des acquis langagiers des élèves, et ceux-ci reçoivent souvent un diagnostic de trouble d'apprentissage. Par conséquent, ces élèves reçoivent des services peu adaptés pour des besoins en actualisation linguistique. Il est donc nécessaire d'être vigilant dans l'analyse des données et de considérer diverses explications possibles aux résultats d'une évaluation. Bien connaître le vécu de l'élève et comprendre l'impact de ce vécu sur ses apprentissages sont des éléments importants pour informer l'analyse des résultats aux évaluations, ce qui nous ramène à l'importance d'utiliser le profil de l'élève dans nos prises de décision. L'ERRÉ a continué à utiliser TACLEF, mais a ajouté d'autres outils à son répertoire dont une entrevue semi-dirigée pour mieux comprendre le vécu de l'élève et ses acquis dans d'autres langues ainsi que l'utilisation de la trousse d'évaluation en lecture GB+.<sup>21</sup> Ceci lui a permis de recueillir davantage de données sur

---

<sup>21</sup> GB+ est une trousse de livres nivelés pour évaluer le niveau de lecture des élèves.

l'élève, de créer un profil langagier nuancé et donc de recommander des interventions adaptées pour les besoins de l'élève dans son rapport soumis à l'enseignant titulaire. L'ERRÉ dit poursuivre ses lectures et participer à des formations pour continuer à développer sa compréhension de cet enjeu.

#### **5.4.4 Cycle d'apprentissage 2 et F3: le dialogue**

Les enseignants impliqués dans ce cycle d'apprentissage sont tous d'accord sur l'importance de mettre en pratique en salle de classe le F3: le dialogue pour remplir les conditions du F2: participatives; impossible pour l'élève de réaliser son potentiel et de contribuer sans communiquer avec efficacité. Cependant, les enseignants ne sont pas tous d'accord sur les stratégies à utiliser pour permettre aux élèves de développer le vocabulaire nécessaire pour participer aux activités d'apprentissage. Deux enseignants désirent investir du temps dans la salle de classe pour permettre aux jeunes de s'approprier du vocabulaire de base propre aux matières à l'étude à l'aide d'activités d'apprentissage ludiques. Leurs collègues, eux, croient que c'est à l'élève d'investir de son temps personnel à la maison pour apprendre le vocabulaire exploité dans les matières à l'étude. En fait, lesquelles des stratégies utilisées sont préférables pour appuyer les élèves ayant des besoins d'appui en actualisation linguistique?

Jim Cummins, Patricia Chow et Sandra R Schecter (2006, p.307) recommandent la construction d'un lexique par et pour les élèves apprenant la langue de scolarisation. Pour être efficace, ce lexique doit être personnalisé (Cummins, Chow et Schecter, 2006, p.307) en ajoutant des traductions dans la langue maternelle de l'élève, des dessins et des diagrammes par exemple. Ceci permet à l'élève de faire des liens avec son bagage linguistique et ses connaissances cognitives afin de s'approprier du vocabulaire dans la langue de scolarisation et non seulement le mémori-

ser pour le test. D'ailleurs, le MÉO tend dans la même direction. Dans sa série « Accroître la capacité », le numéro 11, *Un monde de mots* (septembre 2014) est consacré à l'apprentissage du nouveau vocabulaire. Selon ce numéro, le MÉO encourage la planification de situations d'apprentissage où l'étude des mots est à l'horaire et où l'utilisation du vocabulaire en contexte est essentielle pour réussir la tâche. Ainsi, l'élève développe l'habitude d'utiliser son lexique de façon efficace et devient compétent à utiliser le vocabulaire dans différents contextes (MÉO, accroître la capacité, septembre 2014). Donc, chaque enseignant a partiellement raison. Cependant, pour être efficaces, les deux stratégies doivent être combinées: créer un lexique personnalisé pour que l'élève apprenne le sens des mots étudiés et investir du temps en salle de classe pour pratiquer l'utilisation du vocabulaire dans différents contextes dans le but de s'appropriier le nouveau vocabulaire dans sa mémoire de travail. Ces activités d'apprentissage sont à planifier par l'enseignant et à être implémentées dans le contexte de la salle de classe.

### **5.5 Cycle d'apprentissage professionnel 3: Histoire**

Ce cycle d'apprentissage professionnel a eu lieu au printemps 2018.

#### **5.5.1 Mise en contexte**

Le cycle d'apprentissage professionnel 3, impliquant les Enseignants B et C, se concentre sur la matière de l'histoire en 7<sup>e</sup> année. L'objectif de ce cycle d'apprentissage est l'inclusion des perspectives des diverses communautés autochtones pour rencontrer les appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR). Le rapport de la CVR a quatre appels à l'action (numéro 62 à 65) qui soulignent la nécessité des systèmes d'éducation du Canada de faire des changements dans leurs politiques et pratiques pour inclure les perspectives des divers peuples autochtones dans le curriculum et en salle de classe afin de permettre une compréhension

des iniquités existantes entre les Autochtones et les non-Autochtones (CVR, 2015, p.238). Le résultat final anticipé de ces changements est de promouvoir l'empathie et la création de relations mutuellement respectueuses entre les Autochtones et les Allochtones. (CVR, 2015, p.238).

L'Enseignante B a verbalisé son inconfort d'inclure l'histoire des peuples autochtones dans sa planification, car elle a un manque de connaissances sur le sujet et, elle ne voulait pas faire de faux pas. En effet, plusieurs générations de Canadiens ont été éduquées avec des propos racistes (Carleton, 2011, p.104). Tel que décrit par la CVR (2015, p. VIII) : « Il faut également comprendre que les conséquences les plus dommageables des pensionnats ont été la perte de fierté et de dignité des peuples autochtones et le manque de respect que les non-Autochtones ont appris dès l'enfance à avoir à l'égard de leurs voisins autochtones ». L'Enseignante B et moi-même sommes le produit de ce système d'éducation et nous devons prendre le temps de naviguer nos biais ainsi qu'apprendre cette histoire méconnue avant de pouvoir accompagner les élèves dans l'apprentissage de ces connaissances difficiles.

De son côté, l'Enseignant D a déjà participé à un atelier de sensibilisation offert par le conseil sur les impacts des pensionnats autochtones sur les membres de ces communautés. Il désire poursuivre ses apprentissages et sensibiliser ses élèves à cet enjeu.

### **5.5.2 Planification et action**

Au début du processus de planification, l'équipe a choisi de planifier une activité d'apprentissage pour compléter les activités du manuel scolaire: inviter un membre de la communauté anishinabé en classe pour partager des éléments de sa culture avec les élèves<sup>22</sup>. À la suite du succès de ce premier essai et à la demande de plusieurs élèves, les deux enseignants ont choisi d'ajouter

---

<sup>22</sup> Cette activité est possible grâce à une subvention du conseil scolaire.

une autre activité pédagogique, soit une sortie éducative pour les deux classes sur un lieu significatif pour les communautés des Premières Nations<sup>23</sup>. Lors de la sortie éducative, les jeunes ont eu la chance de vivre des éléments de la culture de la Nation Anishinabé présentée par des membres de cette communauté.

### **5.5.3 Observations et réflexion**

Pour moi, vivre ce cycle d'apprentissage a rendu visible l'interrelation des trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation. Conséquemment, j'ai choisi d'exposer cette interrelation en centrant mon analyse sur les thèmes suivants: le manuel scolaire, le programme-cadre, la posture de l'enseignante.

#### ***Le manuel scolaire***

Pendant la rencontre de planification, en plus du programme-cadre d'histoire, les enseignants ont utilisé fréquemment le manuel scolaire retrouvé sur les tablettes de la salle de classe pour s'informer du contenu des leçons et choisir des stratégies d'enseignement à utiliser.

L'Enseignant B a observé que le manuel retrouvé en salle de classe publié avant 2013 ne correspondait plus avec les attentes du programme-cadre de 2013. Conséquemment, le chapitre un du manuel n'était plus pertinent. En réponse, l'Enseignant C a souligné que tant qu'il n'avait pas un manuel à jour, il continuait de suivre le manuel en main. Ce court échange souligne la place privilégiée du manuel dans la planification des activités d'apprentissage. D'ailleurs, Binnenkade (2015, p.39) observe que l'importance et l'influence du manuel s'accroissent de façon proportionnellement inversée avec le niveau de formation et de connaissances de l'enseignant dans la matière. Autrement dit, moins que l'enseignant se sent outillé pour enseigner l'histoire, plus le

---

<sup>23</sup> Cette activité est possible grâce à une subvention du MÉO.

manuel influence la planification des activités d'apprentissage et la pratique pédagogique. Alors, il est primordial que les concepteurs du manuel choisissent un contenu représentatif des différentes perspectives (F1: positionnalité) et qu'ils organisent le manuel de façon à promouvoir un dialogue (F3: le dialogue), à développer une pensée critique et un agir éthique (F2: participation). Joannie St-Pierre (2016) présente son analyse critique de certains manuels d'histoire publiés entre 1999 et 2002, et utilisés dans les écoles franco-ontariennes dans son article « *Les représentations des Autochtones dans les manuels scolaires et le respect de la Convention relative aux droits de l'enfant* ». Elle conclut que les peuples autochtones sont marginalisés dans le récit de l'histoire du Canada. Le manuel rend inaccessibles l'étude des abus du pouvoir du système colonial d'hier qui se poursuivent aujourd'hui et les impacts de ceux-ci sur la vie quotidienne des individus et des communautés autochtones (St-Pierre, 2016, p.109). Le savoir retrouvé dans ces manuels présente une vision du monde eurocentrique où la colonisation est un processus bénéfique. Ainsi, si un enseignant désire permettre aux élèves d'explorer plusieurs perspectives de l'histoire et de rencontrer les appels à l'action de la CVR, il doit, dans un premier temps, être conscient des limites du manuel et, dans un deuxième temps, utiliser une variété de ressources créées par différents groupes de la société. De cette façon, l'ensemble des ressources agissent comme « un miroir et une fenêtre » des diverses perspectives sur l'objet d'apprentissage, tel que requis par le F2: participative. Ceci dit, la colonisation du Canada est un acte violent envers les peuples autochtones et donc, peut soulever des émotions fortes chez les élèves. Donc, avant d'entreprendre cette histoire de la colonisation, il est important que l'enseignant ait créé un climat sécurisant pour que les élèves puissent avoir des discussions et des réflexions honnêtes et respectueuses comme indiqué par le F3: le dialogue. De cette façon, les élèves oeuvrant dans un

climat actualisant (F3: le dialogue), entourés de plusieurs ressources pédagogiques (F2: participation) qui reflètent les différentes perspectives sur l'objet d'apprentissage (F1: positionnalité) peuvent faire sens du concept de colonisation et de sa présence dans son environnement. Suite à une compréhension de l'enjeu de la colonisation sur le vécu des groupes colonisés dans la communauté, les élèves peuvent agir pour transformer cette réalité (F2: participation et F3: le dialogue). Le manuel n'est pas un simple objet de la salle de classe. L'interaction qui existe entre l'enseignant et le manuel ainsi que l'interaction entre le manuel et l'élève incarne l'interaction et l'interrelation entre les trois fondements de l'approche intersectionnelle en éducation. Si le manuel reflète seulement une perspective sur un objet d'apprentissage (F1: positionnalité), impossible pour l'élève de confronter le discours dominant et de transformer les enjeux de sa communauté (F2: participation et F3: le dialogue).

Nous n'avons pas fait d'analyse du manuel à ce moment-là. Cependant, ayant déjà utilisé le manuel dans le passé, les enseignants reconnaissaient que ce dernier contenait peu d'informations sur les peuples autochtones, d'où la décision d'inviter un membre d'une communauté autochtone.

### ***Écouter les autres***

Bien que les élèves avaient été préparés pour la visite de l'aînée, certains ont contesté de façon irrespectueuse le message présenté par le membre de la Nation Anishinabé en salle de classe. Susan Dion (2004, p. 58), dans son article *(Re) Telling to Disrupt: Aboriginal People and Stories of Canadian History*, discute de cette résistance, qu'elle qualifie d'intentionnelle, de la part des Canadiens lorsqu'elle cherche à partager son savoir: « Ignorance is not a passive state of absence - a simple lack of information: it is an active dynamic of negation, an active refusal of information ».

Selon Dion (2004, p.58), lorsqu'un Canadien prend le temps d'écouter l'histoire d'une personne autochtone, il doit confronter le passé raciste du Canada ainsi que l'impact de ce passé dans la réalité présente. Et finalement, cette personne doit faire face à sa contribution à maintenir ce discours national qui entrave les droits et le vécu quotidien de certains membres de la communauté (Dion, 2004, p.58). Il est souvent plus facile pour la personne d'ignorer la situation (Dion, 2004, p.59). J'ajoute à cela la nécessité de considérer le fait que les élèves sont de jeunes adolescents de 12-13 ans. Leurs perceptions des peuples autochtones ont été façonnées, jusqu'à présent, en grande partie par les membres de leurs familles, de leurs communautés et leurs apprentissages à l'école. Accepter que leurs perceptions des individus et des communautés autochtones soient empreintes de stéréotypes, c'est aussi admettre que parents et communautés scolaires, les gens à qui ils font confiance ont des propos racistes. Donc, l'adolescent doit confronter non seulement ses perceptions stéréotypées, mais aussi la possibilité que sa famille et sa communauté ont des propos stéréotypés, voire racistes. Il en découle aussi le fait que si cette situation est vraie en rapport avec les peuples autochtones, l'élève doit aussi envisager que nos visions des autres groupes de la société peuvent aussi être empreintes de propos stéréotypés. Par conséquent, l'enseignant doit créer un climat sécurisant pour discuter respectueusement de ces propos troublants comme il est souligné par le F3: le dialogue, ainsi que d'offrir du temps de réflexion à l'élève pour lui permettre d'intégrer ces nouvelles connaissances comme recommandé par le F2: participation.

En conversation avec un membre de la Nation Anishnabé, Katy Tanguay-Rankin, qui offre des services en tant que consultante en éducation autochtone à divers organismes, elle fait part que elle aussi doit souvent composer avec la résistance des gens. Elle prépare maintenant les partici-

pants aux rencontres, ateliers et formations en expliquant que dans sa Nation, on n'écoute pas seulement avec sa tête, mais aussi avec son cœur, qu'il est important d'être ouvert à la possibilité d'apprendre quelque chose d'inattendu et difficile à accueillir. Finalement, elle exprime qu'elle est présente pour partager sa vérité. Du fait même, elle valide la possibilité de plusieurs « vérités » ou perspectives (F1: positionnalité) et explicite ses attentes pour créer un climat sécurisant autant pour elle que pour les participants (F3: le dialogue). C'est une stratégie qui mérite d'être essayée dans un contexte scolaire.

### ***La posture des enseignants***

La sortie éducative sur un lieu traditionnel et significatif pour les Premières Nations a été possible, car les enseignants étaient à l'écoute des besoins de leurs élèves, ils étaient flexibles dans leurs planifications pour réagir à ce besoin permettant ainsi aux élèves de participer aux choix des activités pédagogiques (F2: participation).

Malgré son inconfort à inclure les perspectives des Premières Nations dans son cours d'histoire, l'Enseignante B a choisi de participer au cycle d'apprentissage. Elle a exprimé qu'elle était prête à prendre un risque, car elle ne serait pas seule dans cet exercice. Elle faisait confiance aux compétences de l'équipe et des invités sur le sujet. Dans ce contexte sécurisant (F3: le dialogue), elle se sentait à l'aise de prendre la position d'apprenante (F2: participation). À différentes reprises, lors de la visite de l'aînée par exemple, elle a cédé sa place comme enseignante pour devenir apprenante au même titre que les élèves. Chaque fois, l'Enseignante B était attentive aux leçons, prenait des notes pendant le partage et posait des questions. Ceci lui permettait d'en apprendre davantage sur les cultures et les histoires des premiers peuples. De plus, elle modelait aux élèves

une position d'apprenant respectueuse de soi et des autres, ainsi que de donner le message qu'apprendre est l'aventure de toute une vie (F2: participation).

De son côté, l'Enseignant C montrait toujours une attitude ouverte à l'inclusion des perspectives autochtones et n'a pas exprimé les mêmes inquiétudes que l'Enseignante B lors des rencontres entre collègues. Or, avant les leçons en classe animées par un collègue, il insistait pour connaître dans les plus petits détails le contenu et le déroulement de la leçon. Au début, j'étais frustrée par cette situation. Premièrement, cela prenait beaucoup de temps, car je devais animer la leçon avec lui avant de le faire en salle de classe. Deuxièmement, j'ai interprété son insistance à tout savoir comme un manque de confiance dans mes capacités en tant que pédagogue. Toutefois, j'ai constaté qu'il utilisait l'information recueillie pendant notre rencontre pour intervenir pendant la leçon avec les élèves. Il semblait prêt à prendre une position d'apprenant en rencontre avec les collègues. Toutefois, devant les élèves, il semblait important pour lui de maintenir son statut d'enseignant, maître du savoir, ainsi que mettre à contribution ses connaissances à la leçon. Cette expérience m'a fait réaliser que je dois différencier les approches avec mes collègues tout comme il est nécessaire de le faire avec les élèves pour bien les accompagner dans leurs cheminement professionnels. Les fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation doivent être mis en oeuvre à tous les niveaux du système de l'éducation et non seulement avec les élèves.

### ***Documents ministériels utilisés***

Le programme-cadre utilisé pour les cycles d'apprentissage 3 et 4 est celui d'*Études sociales 1re - 6e année, Histoire et Géographie 7e & 8e année*. C'est le document ministériel qui précise les attentes d'apprentissage pour les élèves. Il offre aussi un cadre de référence et des lignes direc-

trices des approches et de stratégies pédagogiques à utiliser pour appuyer tous les élèves dans l'atteinte des attentes d'apprentissage. En tant qu'employés du gouvernement ontarien, les enseignants sont tenus de respecter les programmes-cadres dans la planification et l'enseignement des leçons ainsi que pour l'évaluation du rendement de l'élève.

Selon Anthony Brown (2010, p.63) le programme-cadre insuffle vie à notre vision du passé, du présent et du futur. Définir le programme-cadre de cette façon exige une lecture critique de ce document. Le programme-cadre d'histoire a été révisé par le MÉO au courant de la période de cette recherche-action. Il est à noter que la version 2013 utilisée pour le cycle d'apprentissage 3 a été publiée deux ans avant le dépôt du rapport de la CVR en 2015. Il est logique d'anticiper qu'il n'est pas aligné avec les appels à l'action. Cependant, la version 2018 du programme-cadre spécifie que les révisions pour le cours d'histoire ont été nécessaires pour rencontrer les appels à l'action de la CVR (MÉO, 2018a, p.3).

Dans les prochaines pages, j'explique la structure des deux versions du programme-cadre en études sociales et j'identifie les contenus retrouvés en ajoutant des définitions et précisions afin de situer le lecteur. Ensuite, je fais une analyse des programmes-cadres en utilisant les fondements de l'approche intersectionnelle en éducation comme critères pour évaluer leur efficacité à appuyer l'enseignant à planifier des activités d'apprentissage inclusives.

Les deux versions du programme-cadre sont divisées en deux grandes parties. La première partie du programme-cadre établit la vision et le cadre d'orientation concernant la planification de la matière des études sociales, de l'histoire et de la géographie, tandis que la deuxième partie liste les attentes et les contenus d'apprentissages pour chaque année d'étude de la première à la huitième année. Selon mes observations pendant nos rencontres, la plupart des enseignants

consultent la deuxième section seulement pendant la planification des activités d'apprentissage. Pour cette raison, je commence mon analyse avec la deuxième section du programme-cadre et je me concentre sur l'année d'étude de la 7<sup>e</sup> année, soit celle utilisée par les enseignants pour les cycles d'apprentissage 3 et 4.

Les attentes et les contenus des deux versions des programmes-cadres d'histoire de la 7<sup>e</sup> année sont divisés en deux domaines distincts. Pour chaque domaine, l'élève doit satisfaire trois attentes. Et chaque attente est subdivisée en plusieurs contenus d'apprentissage variant en nombre de 3 à 7. Les attentes explicitées dans la deuxième partie du programme-cadre définissent de façon générale les connaissances et les habiletés que l'élève doit avoir acquises à la fin de chaque année (MÉO, 2013a, p.22). Les contenus d'apprentissage, eux, définissent de façon précise les connaissances et les habiletés que l'élève doit maîtriser pour satisfaire aux attentes (MÉO, 2013a, p.22). De plus, plusieurs des contenus d'apprentissage présentent des exemples et des pistes de réflexion pour guider les enseignants dans leurs choix pendant la planification (MÉO, 2013a, p.23). Toutefois, ceux-ci ne sont que des suggestions et ne sont pas obligatoires (MÉO, 2013a, p.23). Ci-dessous un exemple tiré de la 7<sup>e</sup> année pour le domaine *A. La Conquête et le passage au régime anglais (1713-1800)*. En noir est la partie commune des deux versions du programme-cadre et en rouge est la partie unique à la version 2018.

**Tableau 5: Programme-cadre d’histoire: Exemple d’une attente, contenus d’apprentissage et piste de réflexion**

<p>« <b>Attentes A1:</b> utiliser le processus d’enquête pour explorer les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l’époque, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.</b> » (MÉO, 2018, p.146).</p>
<p>« <b>Contenus d’apprentissage A1.5:</b> analyser l’information recueillis pour en faire l’interprétation en utilisant divers outils organisationnels (<i>p. Ex., ligne du temps identifiant les principaux événements de la guerre de Sept Ans; tableau comparatif illustrant les enjeux de la Conquête selon le point de vue des Premières Nations, des Français et des Anglais, collections d’images illustrant diverses réalités dans le passé et le présent</i>) » (MÉO. 2018, p. 147).</p>
<p>« <b>Piste de réflexion:</b> Quels détails, dans ces tableaux ou dessins de l’époque, te renseignent sur la nature des relations qu’entretenaient les Français et les Anglais <b>et les Premières Nations</b> durant la Conquête? Est-ce que tes observations concordent avec l’information que tu as recueillie d’autres sources? Que sont devenus les coureurs des bois, les trappeurs et les Autochtones engagés dans le commerce de fourrures suite à la prise de contrôle de ce commerce par les Britanniques? » (MÉO, 2018, p.147)</p>

En comparant les deux versions de la deuxième section du programme-cadre d’histoire, on y voit plusieurs ajouts pour 2018. Pour une comparaison complète de la section deux du programme-cadre en histoire pour la 7e année, voir l’annexe quatre. L’énoncé « incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits » a été intégré à quatre des six attentes. Il en est de même pour les contenus d’apprentissage, soit quatorze des trente-deux contenus contiennent maintenant la mention « incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits ». Deux contenus ont été ajoutés dans la version 2018 soit A1.3 : « *évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l’information recueillie à partir de critères précis* » et A3.2 : « *décrire les principaux traités signés, incluant les échanges de ceintures wampum et expliquer leur importance pour les différents peuples* ». Le contenu A1.3 exige l’exercice d’une pensée critique en utilisant des critères

d'évaluation. Cependant, les critères à utiliser ne sont pas explicités. Le choix des critères est informé par le système de connaissances et d'expertise de l'enseignant, ce qui pourrait privilégier la vision eurocentrique de l'histoire. Les verbes comparer, formuler, recueillir, sélectionner, dégager et décrire sont souvent utilisés pour formuler les contenus. Ceux-ci invitent l'élève à prendre une distance intellectuelle par rapport à l'étude de la matière. Dans la section pistes de réflexion, les verbes sont souvent conjugués au passé et limités à une connaissance lorsque le sujet est relié à une injustice sociale : « *D'où venaient les esclaves présents sur le territoire de la Nouvelle-France? À quels travaux les esclaves en Nouvelle-France et dans les colonies britanniques étaient-ils astreints?* » (MÉO, 2018a, p.148). Ces pistes de réflexion incitent l'élève à identifier des lieux et des tâches plutôt que de réfléchir à la justice sociale. Ces deux questions négligent l'étude de la relation de pouvoir existante dans un système esclavagiste et les impacts à long terme. À l'opposé, les pistes de réflexion conjuguées au présent traitent généralement de sujets positifs : « *De quelles façons la vision du monde et les valeurs des Inuits sont-elles encore représentées dans les communautés des Inuits d'aujourd'hui?* » (MÉO, 2018a, p.148). Ici, l'élève est invité à souligner la continuité entre le passé et le présent, sans se référer à la perte de savoirs causée par la colonisation. Trois exemples qui nient la possibilité de créer des espaces d'apprentissage pour mettre en évidence les relations de pouvoir du passé et les impacts de ces relations qui persistent aujourd'hui sous des formes différentes et d'y trouver des solutions. Les révisions du Ministère de l'Éducation de l'Ontario de la partie deux du programme-cadre d'études sociales sont une amélioration : en 2013, l'inclusion des perspectives des peuples autochtones était minime et optionnelle. Toutefois, en 2018, l'inclusion des perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuit est explicitée dans les attentes et les contenus, maintenant

des éléments obligatoires à l'étude. Cependant, le langage utilisé ne reflète pas l'urgence d'étudier les relations de pouvoir, les impacts de ceux-ci et d'agir en conséquence.

Passons maintenant à la première section des deux versions du programme-cadre. Un premier élément retrouvé dans les deux versions du programme-cadre est une description de l'apprentissage par enquête; une approche pédagogique axée sur le développement de la capacité de l'élève à utiliser les concepts de la pensée critique nécessaire à l'étude de l'histoire (MÉO, 2013a, p.15).

Le MÉO identifie quatre concepts de la pensée critique propre à la matière de l'histoire : importance historique, cause et conséquence, continuité et changement et, finalement, perspective historique (MÉO, 2013a, p.16). Cette méthode est favorisée pour contrer les pratiques d'enseignement traditionnelles centrées sur l'acquisition et la mémorisation de connaissances (Gini-Newman, 2014, p.71). L'apprentissage par enquête encourage les élèves à analyser des événements historiques et des enjeux en utilisant les concepts de la pensée critique historique. En utilisant cette méthode, l'élève a l'occasion de développer les habiletés nécessaires pour devenir un citoyen critique et empathique (Gini-Newman, 2014, p.71).

Cependant, certains chercheurs observent que l'apprentissage par enquête tel que présenté dans le programme-cadre d'histoire est insuffisant pour développer le sens d'agentivité des jeunes.

Selon Dion (2004, p.60), l'étude de l'histoire dans un contexte eurocentrique se concentre sur le récit chronologique des événements ou sur les personnages historiques considérés importants avec une attention particulière sur le développement cognitif (Chhabra, 2015, p. 23). De leur côté, les peuples autochtones définissent l'étude de l'histoire comme apprendre avec l'autre ainsi que de comprendre les relations qui existent entre nous (Dion, 2004, p.59; Anderson, 2017, p.11).

Conséquemment, l'apprentissage par enquête ignore le système des savoirs autochtones, et donc,

reproduit une compréhension colonialiste de l'histoire (Anderson, 2017, p. 11; Seixas, 2005, p. 17).

Dans le but de remédier aux différences entre les deux visions du concept de l'histoire, Anderson (2017, p.12) propose d'inclure le concept de "l'éthique de la conscience historique" de Dwayne Donald aux concepts de la pensée critique de l'apprentissage par enquête. Cette approche reconnaît que les Autochtones et les non-Autochtones partagent un même espace et un même temps, et donc, une même réalité. En faisant ainsi, on reconnaît l'importance de nos relations, les façons dont nos histoires et nos expériences sont tissées ensemble, notre position de pouvoir un envers l'autre et, finalement que notre futur comme peuples est indissociable (Anderson, 2017, p.12).

Deux autres éléments retrouvés dans la première partie des deux versions du programme-cadre sont les sections intitulées « *L'équité et l'inclusion* » et « *La pensée critique et la littérature critique* ». Ces sections définissent la vision du MÉO en lien avec ces thèmes, les études sociales et le cours d'histoire. Ci-dessous quelques extraits recensés. J'ai placé en caractère gras les énoncés qui sont alignés avec les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle.

**Tableau 6: Extraits du programme-cadre, Histoire et Géographie, MÉO, 2013**

Extraits du programme-cadre Études sociales, Histoire et Géographie, MÉO, 2013
« L'élève découvre ses origines en étudiant des sociétés du passé, en <b>établissant des rapprochements entre le passé et le présent</b> , et en explorant le patrimoine que ces sociétés du passé ont laissé au Canada. » (MÉO, 2013, p.13)
« Examiner les questions d'actualité aide l'élève à <b>analyser des questions controversées, à reconnaître et à comprendre divers points de vue</b> , à se former des opinions éclairées et, en stimulant son intérêt et sa curiosité, à développer une meilleure compréhension du monde qui l'entoure. L'intégration des questions d'actualité au programme-cadre d'études sociales, d'histoire et de géographie contribue à faire de ce document une ressource pertinente et vivante (MÉO, 2013, p.43).
« ...les activités et le matériel d'apprentissage à l'appui du curriculum <b>doivent refléter la diversité</b> de la communauté francophone de l'Ontario et de la société ontarienne dans son ensemble » (MÉO, 2013. p.52).
« ...l'élève <b>explore les concepts du pouvoir et de l'exclusion</b> , et prend conscience des conditions de vie de différents groupes de personnes, dont les femmes, les communautés des Premières Nations et les peuples en voie de développement, dans le passé et aujourd'hui. Pendant ces années, l'élève a aussi l'occasion d'apprendre que tout le monde joue un rôle dans la société, quel que soit le milieu dont on est issu, et comment on peut <b>aller au-delà des stéréotypes</b> et apprendre à connaître divers groupes religieux, sociaux et ethno culturels, dont les communautés des Premières Nations, Métis et Inuits, et se familiariser avec leurs traditions. L'élève fait des <b>recherches sur les injustices et les inégalités ainsi que sur la victimisation qu'elles engendrent</b> , tout en examinant le rôle que jouent diverses personnes en tant qu' <b>agents et agents de changements</b> et tant que source d'inspiration comme modèle de citoyenneté active. (MÉO, 2013, p.52).
L'élève est amené à examiner les opinions et les valeurs des autres, à <b>détecter les préjugés</b> , à mettre au jour <b>le sens caché ou implicite d'un texte</b> , à utiliser l'information recueillie pour se faire une opinion ou pour prendre position sur une question ou un enjeu ou encore, pour <b>concevoir un plan d'action ou d'intervention</b> qui pourrait changer une situation (MÉO, 2013, p.57).

La littératie critique dépasse donc la pensée critique conventionnelle, car elle touche des questions d'**équité et de justice sociale**. L'élève adopte ainsi une **attitude critique** en cernant la vision du monde véhiculée par le texte, en se demandant si cette vision est acceptable ou non et **à qui elle profite davantage**, et en déterminant comment on cherche à influencer le public cible.

Grâce à la littératie critique, l'élève aborde les textes avec l'idée qu'ils ne sont pas figés et qu'il faut en construire le sens, **en y apportant son bagage de connaissances et d'expériences personnelles**. Cette opération implique entre autres que l'élève sache reconnaître la diversité des points de vue sur un même sujet (p. ex., influences culturelles), détermine le contexte (p. ex., croyances et valeurs à l'époque où le texte a été produit ou diffusé), se renseigne sur les antécédents et le parcours de l'auteur du texte (p. ex., études, amitiés, réalisations, expériences), fait appel à l'**intertextualité** (p. ex., l'information que la personne a acquise d'autres textes et dont elle se sert pour interpréter les textes qu'elle lit ou visionne), et **repère et détecte le non-dit** (p. ex., information manquante que la personne qui lit ou visionne le texte doit combler). (MÉO, 2013, p.58).

Ces extraits retrouvés dans les deux versions du programme-cadre d'histoire soulignent l'importance de l'étude du pouvoir et de ses conséquences, et prescrivent explicitement l'inclusion de ces aspects dans l'enseignement des études sociales, de l'histoire et de la géographie.

Dans la version 2018 du programme-cadre, plusieurs ajouts sont faits pour rencontrer les appels à l'action de la CVR (MÉO, 2018a, p.3). Il y a trois nouvelles sections dans la première partie du programme-cadre de 2018 qui se réfèrent spécifiquement à l'inclusion des perspectives autochtones sous les titres suivants : *L'éducation autochtone en Ontario* (2018a, p. 17-18), *la sécurité culturelle* (2018a, p. 18) et *l'expertise et les protocoles autochtones* (2018a, p. 45). La section « *L'éducation autochtone en Ontario* » et la section « *l'expertise et les protocoles autochtones* » soulignent l'importance d'utiliser des ressources exemptes de biais et de stéréotypes ainsi que de respecter les protocoles autochtones lorsque l'école invite des membres des diverses communautés des Premiers peuples à partager leurs connaissances avec les jeunes. La section « *la sécurité culturelle* » insiste sur l'importance de créer un espace sécuritaire pour discuter de sujets diffi-

ciles et de bien préparer les élèves à négocier des connaissances pouvant être choquantes, tout particulièrement si les élèves s'identifient comme membre d'une Première Nation, Métis ou Inuit. Cette première partie révisée du programme-cadre dénote une amélioration sur celle de 2013. En plus du contenu mentionné ci-dessus, elle invoque l'importance de planifier activités et ressources en collaboration avec les membres des communautés autochtones et d'inclure l'apprentissage des réalités actuelles des Autochtones incluant les impacts des pensionnats et des traités (MÉO, 2018a, p.18). Ceci préconise l'étude des relations de pouvoir dans un continuum d'hier à aujourd'hui, et ainsi assure une meilleure compréhension des injustices perpétrées qui perdurent. Ce processus de compréhension du problème est essentiel pour conscientiser l'élève aux véritables causes des iniquités, et de trouver des solutions durables. La section un du programme-cadre dessine la toile de fond dans laquelle l'apprentissage de l'histoire et de la géographie doit se vivre.

Ceci dit, il est possible que ces ajouts au programme-cadre aient un impact minime sur le changement de la pratique des enseignants impliqués dans la recherche. Premièrement, selon mes observations, les enseignants n'utilisent pas la première partie du programme-cadre dans la planification des activités d'apprentissage. En négligeant la partie un tout en priorisant la section deux du programme-cadre, soit les attentes et les contenus d'apprentissage, les enseignants privilégient la mémorisation de connaissances au détriment du développement de la pensée critique. Donc, d'un côté, le MÉO doit faire explicitement des liens entre la partie un et deux du programme-cadre et de l'autre côté, les enseignants doivent prendre le temps de lire tout le programme-cadre pour en comprendre son essence et la continuité entre les sections. C'est en ayant

une compréhension de la vision globale du programme-cadre que les enseignants pourront planifier des activités d'apprentissage qui sont source de réflexions et d'actions pour les jeunes.

De plus, les enseignants n'ont pas nécessairement acquis les compétences pour appliquer l'apprentissage par enquête et les principes stipulés dans la première partie du programme-cadre.

D'ailleurs, l'Enseignant B a exprimé son inconfort à inclure les perspectives des peuples autochtones dus à son manque de connaissance sur le sujet. Conséquemment, il est difficile pour elle de déterminer les biais des activités pédagogiques et du matériel d'apprentissage utilisé en salle de classe. Donc, par ce fait même, il devient difficile de créer des leçons respectueuses des cultures autochtones. Le programme-cadre d'études sociales pour les écoles anglophones propose aux enseignants de continuer à se former pour, dans un premier temps, identifier leurs biais et, dans un deuxième temps, améliorer leurs compétences à enseigner l'histoire :

« To increase their comfort level and their skill in teaching social studies, history, and geography, and to ensure effective delivery of the curriculum, teachers should reflect on their own attitudes, biases, and values with respect to the topics they are teaching. They may wish to seek out current research, resources on instructional approaches, mentors, and/or professional development and training opportunities, as necessary. » (MÉO, 2018b, p.17)

Cet énoncé est articulé comme une suggestion, et donc laisse le choix à l'enseignant de décider si en effet il est nécessaire de poursuivre une réflexion et du perfectionnement professionnel.

Quoique cet énoncé soit insuffisant pour contraindre un enseignant à se former, sa présence dans le programme-cadre démontre l'importance que le MÉO accorde à la réflexivité dans la pratique pédagogique et peut inciter un enseignant à poursuivre sa formation. Cependant, dans le programme-cadre d'études sociales pour les écoles de langue française, il n'y a aucun énoncé équivalent à celui-ci qui invite l'enseignant à se questionner sur ses biais et sur ces compétences.

L'énoncé pour les écoles de langues françaises devrait aussi contenir une invitation à réfléchir sur le fait que la culture francophone dominante de l'Ontario est à la fois une minorité et une majorité et l'influence de ce double statut sur la relation entre la culture francophone dominante et les cultures francophones minoritaires incluant les peuples autochtones.

Il est nécessaire que le lancement du programme-cadre révisé soit accompagné par un cycle de formation continue. Dans un premier temps, cette formation assure une compréhension approfondie par les enseignants de l'apprentissage par enquête ainsi que des principes et des philosophies présentés dans la première section pour faire des liens avec la deuxième section du programme-cadre. Dans un deuxième temps, l'accompagnement fourni permet aux enseignants de développer les habiletés à faire la mise en oeuvre en salle de classe.

#### **5.5.4 Réflexion finale sur le cycle d'apprentissage professionnel 2**

Selon la CVR, le but d'inclure les perspectives des communautés autochtones dans les différentes matières enseignées à l'école est de rectifier les connaissances stéréotypées que les non-Autochtones ont assimilées sur les individus et les communautés autochtones afin d'éliminer les iniquités et de transformer les relations de pouvoir. Donc, nous, les pédagogues, sommes appelés à créer un espace où ces relations de pouvoir qui oppriment les peuples autochtones sont mises en évidence et discutées pour permettre à l'élève de développer les compétences pour être un allié. Ainsi, il pourra contribuer au processus de réconciliation. Les activités d'apprentissage que nous avons proposées à nos élèves cette année ont permis à ceux-ci d'apprendre des éléments de la culture et certains faits historiques ainsi que d'être implicitement exposés à des effets des relations de pouvoir inéquitables existantes. Toutefois, ce déséquilibre des relations de pouvoir et

l'impact continu de cette oppression n'ont pas été exposés ou discutés de façon explicite. Les élèves n'ont pu exercer leur pouvoir d'agir.

## **5.6 Cycle d'apprentissage professionnel 4: Histoire, An 3**

Le cycle d'apprentissage professionnel 4 a eu lieu entre février et juin 2019.

### **5.6.1 Mise en contexte et but du cycle d'apprentissage**

Le cycle d'apprentissage 4 implique l'Enseignant B et se voulait une continuation du cycle d'apprentissage 3. L'Enseignante B désirait continuer ses apprentissages pour l'inclusion des perspectives des Autochtones dans sa planification des activités d'apprentissage pour son cours d'histoire.

En raison du problème de manque de suppléants et aux coupes budgétaires qui limitaient les jours de rencontre du CAP à 2 par année par enseignant, l'Enseignante B et moi-même avons choisi de nous rencontrer informellement à l'extérieur du cadre des périodes d'enseignement. Nos rencontres ont eu lieu avant et après les heures de classe ainsi qu'à l'heure du dîner. Plusieurs activités d'apprentissage ont été organisées, dont une visite au Musée canadien de l'histoire, une évaluation critique du manuel de l'histoire utilisé en salle de classe, une rencontre avec deux membres de la Nation Anishinabé, la participation de la classe à l'exercice de la couverture de l'organisation Kairos<sup>24</sup> et la participation à la préparation et à l'animation d'une cérémonie de la reconnaissance du territoire sur lequel se situe l'école<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Consulter le site web suivant <https://www.kairoscanada.org/what-we-do/indigenous-rights/blanket-exercise> pour plus d'informations sur cette organisation et sur l'activité de la couverture.

<sup>25</sup> La rencontre avec les deux membres de la Nation Anishinabé, l'exercice de la couverture et la cérémonie de la reconnaissance du territoire ont été possibles grâce à une subvention du conseil.

Sommairement, les activités d'apprentissage créées pour cette unité ont été un succès pour permettre autant à l'enseignante, aux élèves et à moi-même d'appréhender les injustices liées aux relations des peuples autochtones et allochtones et de participer à la réconciliation.

### **5.6.2 Observations**

Ce cycle d'apprentissage a fait ressortir les points suivants :

#### ***Écouter avec le coeur***

Pour donner suite à nos apprentissages faits au cycle d'apprentissage 3, nous avons préparé la participation des élèves aux différentes activités d'apprentissages en utilisant la stratégie de Mme Katy Tanguay-Rankin: soit d'écouter avec son cœur et d'être prêt à entendre des versions différentes de certains événements. Cette simple stratégie incarne les trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle de l'éducation. Préparer les élèves à écouter avec la tête ET le cœur avant chaque activité, explicite une des composantes du F1: positionnalité; il y a différentes perspectives à l'objet de l'apprentissage qui sont toutes valides. De plus, cette préparation ouvre un espace de discussion respectueux (F3: le dialogue) où la construction du savoir se fait en collaboration (F2: participation). L'Enseignante B et moi-même avons fait deux observations suite à l'utilisation de cette stratégie à plus d'une reprise: a) une attitude respectueuse et une curiosité naturelle de mieux comprendre l'Autre de la part des élèves et, b) une augmentation du partage d'informations personnelles telles que le parcours de réfugiés ou de l'impact de la colonisation dans le pays d'origine de certains élèves. C'est une pratique qui prend peu de temps dans la salle de classe et aucune ressource pédagogique, mais qui offre des résultats positifs.

### *Évaluation critique du manuel*

L'évaluation critique du manuel a provoqué une réflexion autant de la part des élèves que de l'Enseignant B. Premièrement, il y a eu l'effet de choc de constater le manque de représentation des femmes, ainsi que des individus des communautés autochtones et des communautés noires. De plus, les représentations existantes sont limitées à des rôles secondaires. Quoiqu'ils étaient perplexes et visiblement bouleversés par leurs observations, le premier réflexe des jeunes a été de conclure qu'il y avait moins de représentation, car ces communautés étaient moins importantes. Ils ont justifié leurs conclusions par le fait que ces communautés sont moins nombreuses au niveau de la population. Ils ont associé le concept de quantité avec le concept de qualité. À ce moment, il est essentiel que l'enseignant soit outillé pour engager les élèves dans une réflexion et une discussion plus profonde par son questionnement stratégique dans le but de permettre aux jeunes de « découvrir » le message hégémonique du manuel. Les questions à l'annexe cinq ont guidé notre conversation. À la suite de ce questionnement, les élèves ont révisé leurs conclusions pour constater que le manuel présente la perspective des auteurs sur les événements, les femmes, les communautés autochtones et les communautés noires. Conséquemment, le manuel de classe offre seulement une perspective, celle de la culture dominante. Ainsi, cette activité d'apprentissage a situé l'objet d'apprentissage dans un contexte sociohistorique pertinent tel que requis par le F1: positionnalité, ce qui a permis à l'élève d'utiliser sa pensée critique, soit le F3: le dialogue, pour déceler le message hégémonique du manuel et de transformer sa vision du monde, soit le F2: participation. Cette activité a eu un impact similaire pour l'enseignante-chercheure; elle a pris conscience du pouvoir hégémonique du manuel scolaire sur ses connaissances, sa planification des activités d'apprentissage, sa pratique et l'apprentissage en salle de classe (F1: position-

nalité). De plus, être témoin de la réaction des élèves appartenant à une minorité pendant cette activité a mis en évidence l'importance d'agir, et c'est elle qui possède ce pouvoir d'agir par sa position d'autorité en salle de classe. Donc, elle a déniché quelques textes variés pour augmenter la représentation de ces communautés culturelles en salle de classe et offrir divers modèles de rôles occupés par les individus de ces communautés dans l'histoire du Canada (F1: positionnait et F2: participation). Cette intervention offre l'occasion aux élèves d'être en contact avec une multiplicité d'histoires pour y comprendre le « vrai » sens de perspective. Cela permet aussi aux élèves d'y voir le reflet de leurs communautés représentées et donc validées comme étant importantes elles aussi. C'est une pratique que cette enseignante comprend maintenant comme essentielle pour assurer le bien-être et la réussite scolaire des élèves de sa salle de classe. Elle s'engage à continuer à diversifier les ressources présentées aux élèves. Elle a aussi choisi de partager cette activité d'évaluation critique du manuel avec une collègue, exerçant ainsi son pouvoir d'influence pour non seulement transformer sa pratique, mais celle de sa communauté scolaire.

### *Invitées*

Nous avons invité en salle de classe deux membres de la communauté Anishinabé vivant sur une réserve pour partager leurs connaissances et expériences. Une des invitées était la grand-mère de la deuxième invitée, une jeune adolescente. La grand-mère est aussi considérée comme une aînée par sa communauté, c'est-à-dire qu'elle a des savoirs importants à partager. Deux sujets ont dominé la discussion : la langue et l'école de l'adolescente. Les élèves ont réalisé que l'adolescente parlait peu la langue de sa grand-mère. La grand-mère a expliqué qu'un des impacts de la colonisation et des pensionnats autochtones a été la dévalorisation et la perte de la langue. Elle a poursuivi en commentant que perdre sa langue c'est aussi perdre des savoirs importants, car la langue

exprime une façon de comprendre le monde (F3: le dialogue). Les élèves ont aussi comparé leurs vécus scolaires avec celle de l'adolescente. Ils ont réalisé qu'ils partageaient plusieurs expériences semblables telles que l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Ils ont aussi constaté l'absence d'une école secondaire sur la réserve. Le manque d'accès à une école secondaire locale exige que les jeunes adolescents quittent leur famille et leur communauté pour vivre ailleurs chez des étrangers pour poursuivre leurs études. La grand-mère a fait remarquer que les pensionnats autochtones étaient fermés, mais que la pratique de séparer les enfants des familles existait toujours. Ceci a fait réagir les élèves. Ils avaient déjà été sensibilisés à l'existence et à l'impact des pensionnats autochtones. Être en conversation avec une famille qui continuait à subir les iniquités du système colonial a mis en évidence la continuité des injustices du passé dans le présent (F2: participation).

### ***Exercice de la couverture***

L'exercice de la couverture de l'organisation Kairos a placé les élèves dans un contexte expérientiel où autant les méthodes que les contenus d'apprentissage étaient paradoxaux à la majorité de leurs vécus scolaires. En effet, l'histoire est souvent enseignée par la lecture des textes du manuel agrémentée de vidéos ou de films créant ainsi une distance entre les événements et l'apprenant. Ici, les élèves, debout sur des couvertures représentant le territoire aujourd'hui nommé Canada, sont appelés à « vivre » l'expérience de la colonisation des Premiers peuples en se déplaçant sur le territoire au gré des décisions du colonisateur. Par ce jeu de rôle, le jeune vit la perte du territoire, la perte d'autonomie, la perte des membres de la communauté due aux maladies et aux pensionnats autochtones tout en étant encadré par le récit et les témoignages des deux membres de la Nation Anishinabé qui animent l'intervention. Cet apprentissage contredit carrément le récit

du manuel où la colonisation permet d'agrandir les territoires et de permettre la création d'une civilisation supérieure (F1: positionnalité; F2: participation). De plus, l'histoire vécue de cette façon recadre l'étude de l'histoire comme l'étude des relations et suscite le niveau cognitif et émotif de l'apprenant et permet le développement de l'empathie. Cet exercice rend visibles les relations de pouvoir et donc l'exploitation et l'oppression des peuples autochtones par le système colonial. L'exercice se termine avec le rapport de la CVR et invite les élèves à participer au processus de la réconciliation. Cette dernière étape est importante pour conscientiser l'élève sur son rôle en tant qu'agent de changement. Sans cette étape, l'élève peut être empathique envers la situation, mais se sentir impuissant à faire des changements. En lui permettant de s'investir dans le processus de réconciliation, l'élève développe des compétences pour être un allié pour la justice sociale, ce qui mène au développement de son sens d'agentivité (F2: participation).

### ***Cérémonie de la reconnaissance du territoire***

Tout au long de cette unité, les élèves ont eu plusieurs occasions d'apprentissage où ils ont été exposés à des éléments de la culture et à certains enjeux pour les peuples autochtones. Ces apprentissages, quoiqu'importants, sont aussi des savoirs difficiles à négocier et peuvent entraîner un sentiment de culpabilité et/ou d'impuissance. Par conséquent, les élèves ont été invités à organiser et animer une cérémonie de la reconnaissance du territoire sur lequel l'école se situe afin de permettre aux élèves de contribuer au processus de la réconciliation, et par le fait même, de développer une identité en tant qu'agent de changement (F2: participation). Ce travail s'est fait en collaboration avec les membres du Cercle du Savoir des Premières Nations, des Métis et des Inuit de l'école qui regroupe des élèves de la 7<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année, auto-identifiés comme appartenant à un groupe des peuples autochtones ainsi que des non-autochtones qui désirent développer

leurs capacités à être des alliés. Quelques membres de la communauté scolaire et de la communauté anishinabée se sont présentés pour la cérémonie. Les élèves de la 7<sup>e</sup> année ont partagé leurs expériences, leurs apprentissages et leurs engagements envers le processus de la réconciliation sous différentes formes : photos, textes écrits et oraux. Une aînée a pris la parole, a fait chanter son tambour et a fait une cérémonie de purification pour la plaque. Elle a aussi remercié les jeunes d'avoir pris le temps d'apprendre, de comprendre et de s'engager dans le processus de réconciliation. Les efforts valorisés des élèves pour participer à la réconciliation ont augmenté le sentiment d'agentivité de ceux-ci. De plus, l'occasion d'interagir avec plusieurs membres des communautés des Premières Nations et des Métis de différents âges dans un contexte positif a rendus « visible » la présence moderne de ces gens dans la communauté pour les jeunes de la 7<sup>e</sup> année (F2: participation).

Les élèves membres du Cercle des Premières Nations, des Métis et des Inuit ont aussi profité de cette expérience. Ces élèves ont eu l'occasion d'en apprendre davantage sur leurs cultures et de rendre visible leurs cultures par une expérience significative résultant dans une augmentation de leur estime de soi et de leur appartenance à la communauté scolaire. D'ailleurs, un des membres a partagé cette réflexion lors de la cérémonie:

Je suis Françoise (nom fictif), élève de la 7<sup>e</sup> année. Je suis de la Nation Cri. Participer à la création du cadre pour la plaque m'a permis d'apprendre beaucoup de nouvelles connaissances sur des éléments des cultures des Premières Nations de la région. Je me suis sentie bienvenue dans la communauté de l'école. Je réalise que nous, les membres des Premières Nations, avons un rôle important dans la communauté. Je suis contente avec la plaque de reconnaissance du territoire anishinabé qui sera affiché à un mur de l'école, car c'est un rappel de ne pas nous oublier.

### **5.6.3 Réflexion finale pour le cycle d'apprentissage 4**

L'enseignante a eu l'occasion de se conscientiser sur l'impact de ses biais sur son choix de ressources et d'activités et sur l'apprentissage par écoute. Elle a accepté d'être apprenante, d'impliquer la communauté. En comparant le cycle d'apprentissage 2 avec le cycle d'apprentissage 3, je constate une amélioration autant dans la quantité que dans la qualité des activités pédagogiques. Enseigner explicitement la posture d'écoute a facilité les rencontres entre les élèves et les invités des Premières Nations. L'évaluation critique du manuel et l'exercice de la couverture ont rendu visibles les relations de pouvoir et, ont suscité chez les élèves un questionnement sur le message hégémonique de la culture dominante ainsi qu'une réflexion sur leur propre positionnement dans la société. Et finalement, la participation des élèves à la planification et à l'animation de la cérémonie de la reconnaissance du territoriale avec de jeunes autochtones de leur communauté scolaire, permet à l'élève de se voir et d'agir comme agent de changement.

## Chapitre 6: Conclusion

Au courant de ma carrière comme enseignante, j'ai planifié mes activités d'apprentissage en utilisant des stratégies d'enseignement apprises lors de ma formation initiale en éducation et lors de la formation continue offerte par les conseils scolaires et le Ministère d'éducation de l'Ontario (MÉO). Certains élèves de mes classes ont reçu un appui supplémentaire offert par l'enseignant-ressource et/ou l'éducatrice. Malgré ceci, certains des élèves ont éprouvé des difficultés à atteindre la norme provinciale. Pourtant, ces élèves ont démontré un grand potentiel et un grand désir de réussir. Donc, qu'est-ce que je faisais de pas « correct »? Je me suis engagée dans ce processus de recherche-action pour améliorer ma pratique en salle de classe afin d'assurer une réussite scolaire à tous mes élèves. Spécifiquement, j'ai cherché à utiliser le curriculum du MÉO pour planifier des activités d'apprentissage pertinentes qui répondent aux besoins en éducation des élèves dans un contexte minoritaire et dans un milieu plurilingue et pluriethnique.

Cette recherche-action a été réalisée de 2017 à 2019, et a impliqué diverses méthodes. Au chapitre un, je présente la problématique qui est au centre de ce travail. Je contextualise cette problématique en présentant un bref historique de l'école de langue française en Ontario. De plus, je présente la revue de la littérature qui permet de mobiliser les quatre arguments suivants pour expliquer les écarts de rendement des écoles minoritaires francophones: a) la connaissance de la langue de scolarisation par l'élève, b) les compétences interculturelles des intervenants scolaires, c) les politiques et les pratiques reliées à l'équité et à l'éducation inclusive et d) l'impact de la compréhension du double mandat de l'école de langue française par les intervenants scolaires sur la mise en oeuvre de celui-ci. Au chapitre deux, je présente le cadre théorique et l'approche méthodologique utilisés pour cueillir et analyser les données. Les trois fondements de l'approche

intersectionnelle sont aussi expliquées. Au chapitre trois, j'analyse le contenu et l'organisation de certains documents ministériels afin d'établir s'ils favorisent la considération des marqueurs d'identité des élèves lors de la planification des activités d'apprentissage. Je présente aussi l'analyse des des entrevues semi-dirigées avec les enseignants-chercheurs où j'ai observé l'interprétation des enseignants du curriculum de l'Ontario et leur utilisation de celui-ci dans la planification des activités d'apprentissage. Je compare la vision en éducation du MÉO explicitée dans le curriculum et la mise en oeuvre de celle-ci par les enseignants pour constater l'écart existant entre les deux. Au chapitre quatre, je fais le récit du premier cycle qui s'est déroulé dans une école élémentaire. Tandis que c'est au chapitre cinq que je résume les trois cycles subséquents qui se sont déroulés en 7e année dans une école secondaire. Ma participation à ces cycles d'apprentissage m'a permis d'observer les changements dans les interprétations du curriculum de l'Ontario par les enseignants et l'impact de ces changements sur la planification des activités d'apprentissage. Mes observations sont examinées à la lumière des trois fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation proposés au chapitre deux. J'ai choisi cette approche, car elle permet de considérer les marqueurs d'identité des élèves et les relations de pouvoir pour analyser les données. Ainsi, la production et la reproduction des rapports sociaux inégalitaires sont mises en évidence. Il devient donc possible de cibler les interventions nécessaires pour assurer une éducation plus équitable et inclusive.

À travers ce processus de réflexion et d'action, j'ai rencontré des collègues qui ont vécu les mêmes frustrations que moi et qui eux aussi cherchent toujours des réponses. J'ai aussi découvert des recherches faites dans des contextes minoritaires au Canada et même spécifiquement en Ontario qui offrent des suggestions de stratégies d'enseignement adaptées à un contexte minoritaire

dans un milieu plurilingue et pluriethnique. J'ai aussi lu plusieurs documents ministériels qui m'ont orienté dans la bonne direction pour assurer le succès de mes élèves. Il est donc possible pour moi d'adopter ces stratégies pour améliorer mon enseignement et ainsi améliorer le rendement scolaire de mes élèves. Donc, je peux répondre de façon affirmative à ma question de recherche spécifique: Oui, il est possible pour les enseignants d'une école francophone en contexte minoritaire en Ontario d'utiliser le curriculum du MÉO pour planifier des activités qui répondent aux besoins en éducation de sa population plurilingue et pluriethnique. Cependant, pour y arriver, les enseignants ont plusieurs obstacles à surmonter. Le système d'éducation doit réviser et améliorer ses politiques, ses lignes directrices, son fonctionnement et tout particulièrement la structure de formation continue offerte aux enseignants pour assurer que les enseignants comprennent les fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation et puissent l'opérationnaliser dans leur pratique quotidienne et ainsi assurer le développement du potentiel de chaque élève. Ma plus grande réalisation a été de comprendre que pour améliorer ma pratique en salle de classe, je dois être appuyée dans ma démarche dans le quotidien.

Selon moi, le plus grand obstacle à surmonter pour la mise en oeuvre de l'approche intersectionnelle en éducation dans les salles de classe est l'absence de lecture des documents ministériels par les enseignants. Le MÉO offre plusieurs documents qui préconisent la mise en oeuvre de l'approche intersectionnelle en éducation dans la salle de classe. Il est vrai que certains documents doivent être améliorés de façon à faciliter l'utilisation par les enseignants comme la trousse d'acquisition des compétences linguistiques en français (TACLEF), le programme-cadre en actualisation linguistique en français (ALF) et le programme-cadre pour appuyer les nouveaux-arrivants (PANA). De plus, les programmes-cadres des matières doivent faire les liens

entre l'approche intersectionnelle en éducation présentée dans la section un avec les attentes dans la section deux des documents. Cependant, le MÉO peut publier autant de documents de qualité désirés, ils demeurent inefficaces à transformer la pratique des enseignants s'ils ne sont pas lus et compris.

D'ailleurs, Hammond (2015, p.16) identifie l'opérationnalisation des principes de l'approche intersectionnelle en éducation dans la pratique de l'enseignant comme étant le plus grand défi à relever pour ce dernier. L'enseignant doit, dans un premier temps, comprendre les fondements théoriques de l'approche intersectionnelle de l'éducation et, dans un deuxième temps, apprendre quelles stratégies d'apprentissage en découlent (Hammond, 2015, p.16). Ce processus d'apprentissage doit se faire de façon systémique et systématique. Donc, le MÉO et les conseils scolaires doivent créer un système ou une structure qui permet aux enseignants d'être accompagnés dans leur parcours professionnel. La formation continue et les communautés d'apprentissages professionnelles (CAP) sont des outils que le MÉO et les conseils scolaires ont à leur disposition pour accompagner les enseignants dans ce processus d'apprentissage systémique et systématique. Selon mon expérience au cours de cette recherche-action, les enseignants font face à plusieurs barrières, autant pour organiser un processus CAP que pour participer au processus complet de la CAP: soit la collecte de données, l'observation, la réflexion et l'action.

Premièrement, pour créer et participer à une CAP, l'enseignant doit s'assurer que l'école a le budget nécessaire pour payer la suppléance<sup>26</sup> et s'occuper de la logistique: remplir le formulaire de demande pour une CAP, choisir les dates qui ne seront pas en conflit avec les autres ensei-

---

<sup>26</sup> Pour l'année scolaire 2018-2019, le budget limitait les journées CAP à 2 jours par enseignant dans l'école secondaire où a eu lieu la recherche-action.

gnants et activités de l'école, trouver un local adéquat et disponible pour la date de rencontre et faire la demande pour de la suppléance sur son propre temps.

Deuxièmement, si la demande est acceptée, l'enseignant doit planifier des leçons pour un suppléant pendant son absence en salle de classe pour participer à la rencontre.

Troisièmement, suite à ce travail, les journées CAPs ne sont pas assurées: s'il y a un manque de suppléants, de locaux ou autres conflits qui surviennent entre le temps de l'organisation des journées CAPs et pendant la journée elle-même, la CAP sera annulée ou suspendue. Ce travail supplémentaire que représentent les CAPs et l'insécurité que malgré le travail préparatif fait, la CAP n'aura pas nécessairement lieu, démoralise et démotive les enseignants à participer à ce processus de formation continue.

Quatrièmement, sachant que le temps de rencontre est limité pour des raisons budgétaires ou logistiques, le processus de CAP est réduit à une ou deux rencontres sporadiques pour collaborer à la planification d'une activité d'apprentissage. Ainsi, il y a peu de consultations des profils des élèves ou de classe, peu de lecture des documents ministériels ou des recherches pour s'informer sur des pratiques efficaces pour le contexte actuel, peu de dialogue pour partager et réfléchir ensemble. En somme, le processus réitératif et réflexif de la CAP est non existant.

Le fonctionnement des CAPs est à revoir pour augmenter son efficacité. Les CAPs doivent faire partie intégrante de l'horaire des enseignants. Ainsi, la logistique devient la responsabilité de l'équipe de l'école et est partie intégrante de l'horaire et de la routine de l'école. Les temps de rencontre insérés dans l'horaire habituel de l'enseignant permettent à tous les enseignants de participer à une formation continue pour améliorer leurs pratiques. De plus, le MÉO doit établir les attentes d'une CAP et une démarche à suivre qui sont à la fois conviviales et qui permettent aux

enseignants de développer réflexivité et pratique. Les enseignants sont souvent accompagnés par des conseillers pédagogiques experts dans une matière, mais pas nécessairement formés en approche intersectionnelle en éducation. Ces derniers doivent aussi être formés pour comprendre les fondements théoriques et les stratégies d'enseignement qui en découlent avant de pouvoir accompagner les enseignants en salle de classe. De plus, les suggestions faites par les conseillers pédagogiques sont souvent dérivées des recherches faites dans un contexte majoritaire comme aux États-Unis. La complexité de la situation de la minorité francophone en Ontario ne fait pas partie de l'analyse. Il est donc important que les conseillers pédagogiques apportent ces recherches effectuées dans le contexte minoritaire francophone au Canada et en Ontario aux enseignants lors des CAPs. Armé d'une compréhension approfondie de l'approche intersectionnelle en éducation, des documents ministériels et des recherches qui reflètent le contexte actuel des écoles, le conseiller pédagogique pourra accompagner les enseignants titulaires de classe dans un processus de réflexion critique sur sa pratique pour ensuite la transformer dans une mise en oeuvre efficace de l'approche intersectionnelle en éducation.

Malgré mes années d'expérience en éducation et les formations suivies dans le passé, je n'ai jamais discuté ou appris à utiliser les fondements théoriques de l'approche intersectionnelle en éducation pour analyser ma pratique et améliorer le rendement des élèves dans une salle de classe de langue française en Ontario. Pourtant, mon exploration de cette approche au courant de ce processus de recherche-action m'a ouvert la porte vers une compréhension nouvelle de l'expérience scolaire de nos jeunes. D'un côté, cette approche reconnaît que les élèves sont des êtres complexes et, d'un autre côté, elle reconnaît que la société est composée de relations de pouvoir. Conséquemment, elle met en évidence l'importance de considérer les identités multiples des

élèves pour cibler des activités d'apprentissage respectueuses de leurs personnes et qui permet le développement de leur plein potentiel. Le portrait démographique des salles de classe des écoles de langue française en Ontario continue à se diversifier et le mouvement de la réconciliation au Canada continue à exiger la participation des systèmes d'éducation. L'équité et l'inclusion sont et seront des enjeux actuels de notre société et donc des écoles de langue française de l'Ontario. Le compte-rendu de mon expérience avec l'approche intersectionnelle en éducation présenté dans ce travail illustre que les morceaux pour la solution existent. Il s'agit, tel un casse-tête, de placer les morceaux ensemble pour rendre visibles les solutions à cet enjeu. Il est possible pour les enseignants d'accueillir ce pluralisme comme une richesse à exploiter pour créer des lieux d'apprentissage inclusifs et équitables et assurer le succès scolaire de tous nos élèves.

# ANNEXES

## **ANNEXE 1: guide d'entrevue semi-dirigé**

### **Guide d'entrevue semi-dirigée: enseignant (administré au début de la recherche)**

**Participant:** \_\_\_\_\_

**NOTE: Prévoir 2 copies de la grille à la Partie C question 3: une pour le chercheur et une pour le participant.**

#### **Texte à lire au participant:**

Je suis étudiante à la maîtrise à l'Université St-Paul en études de conflits. Je m'intéresse à la réussite des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario dans un milieu plurilingue et pluriethnique. Cette entrevue cherche à mieux comprendre le contexte dans lequel travaillent les enseignants, les stratégies gagnantes utilisées par ceux-ci et les défis qui demeurent à relever. Les informations serviront à l'équipe de recherche-action pour cibler les prochaines étapes. L'information recueillie est confidentielle et ne servira qu'aux fins de mes études pour la thèse. Les événements relatés durant les entrevues seront dé-contextualisés afin de préserver la vie privée des participants.

#### **PARTIE A**

A-Combien d'années d'expérience avez-vous:

- en enseignement?
- 4en Ontario français?
- dans une école de langue française dans un milieu plurilingue et pluriethnique?
- à cette école?

B- Qu'est-ce qui vous a incité à choisir l'enseignement comme profession?

#### **PARTIE B**

1) Pourriez-vous décrire le profil de votre classe présentement?

- socio-économique
- PEI: identification apprentissage ou comportement
- ALF
- PANA

- 2) Quelles données utilisez-vous pour créer votre profil?
- 3) Selon vous, quelle est la plus grande force:
- de votre groupe-classe?
  - de votre école?
  - de votre communauté?
- 4) Selon vous, quel est votre, ou vos, plus grand défi à relever pour assurer la réussite scolaire de vos élèves?
- 5) Selon vous, quelles sont des stratégies gagnantes que vous, individuellement ou en tant qu'équipe-école, avez mis en place pour relever ce défi?
- 6) Selon vous, quelles sont les retombées ou les résultats escomptés de ces stratégies sur la réussite des élèves?
- 7) Est-ce que vous considérez que vos méthodes d'enseignement sont adaptées pour tous vos élèves? Expliquez. Quels stratégies ou outils pourraient vous aider dans ce sens?
- 8) Selon-vous, quelles sont les prochaines étapes pour continuer à améliorer les pratiques pour assurer la réussite de tous les élèves:
- pour vous
  - votre école
  - le conseil
  - le MEO
  - la famille
  - la communauté

## **PARTIE C**

- 1) Dans votre enseignement, est-ce que vous planifiez et animez des activités pédagogiques qui permettent aux jeunes de mieux se connaître eux-mêmes et de mieux connaître les différents membres de la classe? Exemples?

2) Selon vous, est-ce que le bagage culturel et langagier de l'élève a une influence sur son apprentissage en salle de classe? Expliquez.

2a) Si oui, est-ce qu'il y a des stratégies à employer qui permettraient aux élèves d'utiliser leurs bagages culturels et langagiers pour mieux réussir à l'école?

3) En utilisant la grille ci-dessous, pourriez-vous indiquer, selon vous, où vous vous situez par rapport à l'utilisation des différentes politiques et initiatives du MÉO.

Guide d'entrevue: enseignants oeuvrant dans un milieu pluriethnique et plurilingue

date: \_\_\_\_\_

<b>politique, programme-cadre, initiative du MÉO</b>	<b>semence</b>	<b>germination</b>	<b>arbrisseau</b>	<b>arbre mature</b>
Politique d'aménagement linguistique (PAL), 2004				
Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario: cadre d'orientation et d'intervention, 2009				
TACLEF: trousse d'acquisition de compétences langagière en français, 2010				
le programme-cadre d'actualisation de la langue française (ALF), 2010				

<b>politique, programme-cadre, initiative du MÉO</b>	<b>semence</b>	<b>germination</b>	<b>arbrisseau</b>	<b>arbre ma- ture</b>
le programme-cadre aux nouveaux-arrivants (PANA), 2010				
Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario: lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre de politiques (2014)				

#### **PARTIE D**

- 1) Est-ce que vous avez d'autres éléments importants à ajouter à la conversation qui serait important que je sache pour mieux comprendre la situation?
  
- 2) Est-ce que vous avez des questions pour moi?

**ANNEXE 2: Sondage des élèves**

**Date:**

**Nom de l'élève:**

**Code:**

**A) Les langues que je parle à l'extérieur de l'école sont:**

**B) La langue que je parle le plus souvent à l'extérieur de l'école est:**

**C) Pour chaque affirmation, coche la case qui s'applique pour toi.**

	<b>Presque toujours ++++</b>	<b>Souvent +++</b>	<b>Parfois ++</b>	<b>Rarement +</b>
1) Je me sens en sécurité à l'école.				
2) Je partage mon vécu ou mes expérience à l'école.				
3) Je pose des questions quand je ne comprends pas.				
4) J'aime parler en français.				
5) Je suis bon (bonne) en français.				
6) J'aime être à l'école.				
7) Je suis fier (fière) de mon travail à l'école.				

	<b>Presque toujours</b> ++++	<b>Souvent</b> +++	<b>Parfois</b> ++	<b>Rarement</b> +
8) Je comprends les directives données par mon enseignante.				
9) Je me reconnais dans les livres et les exemples offerts en salle de classe.				
10) Je peux utiliser ma connaissances des autres langues pour comprendre et faire mon travail.				

D) Ce qui pourrait m'aider à réussir mieux à l'école est:

**ANNEXE 3: Résultats du sondage des élèves de la 2ème année**  
**Date: 22 février 2016**

**A) Les langues que je parle à l'extérieur de l'école sont:**

Anglais: 4  
 Arabe: 2  
 Espagnol: 1  
 Français: 4  
 Portugais: 1  
 Russe: 1  
 Somalien: 2

**B) La langue que je parle le plus souvent à l'extérieur de l'école est:**

Anglais: 2  
 Arabe: 1  
 Somalien: 2

**C) Pour chaque affirmation, coche la case qui s'applique pour toi.**

	Presque toujours ++++	Souvent +++	Parfois ++	Rarement +
1) Je me sens en sécurité à l'école.	2	3		
2) Je partage mon vécu ou mes expérience à l'école.	1	3	1	
3) Je pose des questions quand je ne comprends pas.	4	1		
4) J'aime parler en français.	3	2		

	Presque toujours ++++	Souvent +++	Parfois ++	Rarement +
5) Je suis bon (bonne) en français.	3	2		
6) J'aime être à l'école.	4	1		
7) Je suis fier (fière) de mon travail à l'école.	4		1	
8) Je comprends les directives données par mon enseignante.	3	2		
9) Je me reconnais dans les livres et les exemples offerts en salle de classe.	1	1	3	
10) Je peux utiliser ma connaissances des autres langues pour comprendre et faire mon travail.	2	3		

D) Ce qui pourrait m'aider à réussir mieux à l'école est:

- Améliorer ma lecture
- De me concentrer
- De relire mon travail
- Écouter Madame
- Je peux m'améliorer à l'évaluation



**ANNEXE 4: Tableau comparatif/Histoire**  
**Tableau comparatif des attentes, contenus d'apprentissage et mises de réflexions de la**  
**7e année des programmes-cadres de 2013 et 2018**

**\*changement au curriculum de 2018 en rouge**

Domaine A. LA CONQUÊTE ET LE PASSAGE AU RÉGIME ANGLAIS (1713-1800)

A1. Enjeux de la Conquête (ACCENT SUR : Importance historique; Perspective historique)

**Attentes:** L'élève doit pouvoir utiliser le processus d'enquête pour explorer les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, **incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.**

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<p><b>A1.1</b> formuler des questions qui orienteront son enquête sur les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.</b></p>	<p><i>les principales batailles dans les colonies; le commerce des fourrures dans la région des Grands Lacs ou les pêcheries établies dans le golfe du Saint-Laurent et les rivalités commerciales s'y rattachant; les changements de structure juridique et les changements liés aux droits territoriaux; la proclamation royale de 1763; les changements liés aux traités, y compris au traité de Niagara; les débats entre les Britanniques et les colonies majoritairement françaises</i></p>	<p>Quelles ont été les conséquences de la Conquête pour les Canadiennes et Canadiens, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits?</b> <b>Quelles questions te poses-tu quand tu examines l'image de la ceinture de wampum de la chaîne d'alliance de 1764? Quelles questions pourraient guider ton enquête sur les différentes perspectives associées à ce document?</b> Pourquoi le peuple acadien a-t-il été déporté? Posaient-ils une menace à l'Angleterre? Pourquoi les Premières Nations se sont-elles révoltées contre les Britanniques? Leurs revendications ont-elles été entendues et prises en compte? Pourquoi Louisbourg a-t-elle été une cible incontournable pour les Britanniques?</p>

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>A1.2</b>	recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires	<i>sources primaires : collections d'images [dessins, tableaux], archives historiques [journaux intimes, discours, documents légaux], récits oraux autochtones; sources secondaires : ouvrages de référence, articles de journaux, sites Web spécialisés).</i>	Comment les écrits sur la vie d'Évangéline pourraient-ils t'aider à saisir l'histoire collective de la déportation du peuple acadien et son impact sur ce peuple? L'information que ces écrits contiennent est-elle fiable? Comment pourrait-elle être utilisée dans ton enquête? Comment feras-tu la distinction entre un fait et une opinion dans un journal de l'époque? Quelles autres sources d'information pourrais-tu utiliser pour comparer le mode de vie des Canadiennes et Canadiens français d'aujourd'hui avec celui des Canadiennes et Canadiens de cette époque? Quels détails dois-tu prendre en note pour citer correctement tes sources et présenter une bibliographie? <i>Est-ce que les perspectives des Premières Nations, des Métis et des Inuits sont incluses dans les sources consultées? Comment pourrais-tu t'assurer de les inclure?</i>
<b>A1.3</b>	évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis	<i>perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées.</i>	Si tu consultais des sites Internet au sujet de la Proclamation de Haldimand de 1784, comment pourrais-tu déterminer quels sites Internet seraient les plus crédibles? Pourquoi est-il nécessaire de consulter plusieurs sources d'information quand tu examines des événements historiques?
<b>A1.3 A1.4</b>	sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête	<i>organigramme illustrant la structure du gouvernement royal de la Nouvelle-France ou de l'administration britannique après la Conquête; carte montrant les principaux forts de la Nouvelle-France et les lieux des batailles qui s'y sont déroulées, carte des communautés des Premières Nations</i>	Que peut-on observer en analysant des cartes avant et après le traité de Paris de 1763 en rapport avec l'emplacement des communautés des Premières Nations, des Français et des Britanniques? Que remarques-tu lorsque tu compares la migration des Métis avant et après l'établissement de la Compagnie du Nord-Ouest ou de la Compagnie de la Baie d'Hudson?

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>A1.4</b> <b>A1.5</b>	analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels	<i>ligne de temps identifiant les principaux événements de la guerre de Sept Ans; tableau comparatif illustrant les enjeux de la Conquête selon le point de vue des Premières Nations, des Français et des Anglais; collection d'images illustrant diverses réalités dans le passé et le présent)</i>	Quels détails, dans ces tableaux ou dessins de l'époque, te renseignent sur la nature des relations qu'entretenaient les Français et les Anglais <b>et les Premières Nations</b> durant la Conquête? Est-ce que tes observations concordent avec l'information que tu as recueillie d'autres sources? Que sont devenus les coureurs des bois, les trappeurs et les Autochtones engagés dans le commerce des fourrures suite à la prise de contrôle de ce commerce par les Britanniques?
<b>A1.5</b> <b>A1.6</b>	tirer des conclusions sur les événements et les enjeux de la Conquête et du passage du régime français au régime anglais selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.</b>		À qui le commerce des fourrures a-t-il le plus profité : aux coureurs des bois, aux trappeurs, aux commerçants, aux communautés autochtones ou à l'Angleterre? Quels territoires les Français n'ont-ils pas réussi à défendre en raison de la faiblesse de leurs moyens militaires par rapport à ceux des Britanniques? Quelle a été l'incidence de la Conquête sur l'identité canadienne, en particulier sur la langue française?
<b>A1.6</b> <b>A1.7</b>	communiquer en français les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié et en recourant à divers médias ou modes de présentation	<i>vocabulaire : « perspective », « ethnogénèse », « colonie », « traité »; médias et modes de présentation : montage d'images légendées, représentation dramatique, présentation audiovisuelle, affiche, mini-débat</i>	

## A2. Contexte socioéconomique et défis (ACCENT SUR : Cause et conséquence; Continuité et changement; Perspective historique)

**Attentes:** L'élève doit pouvoir comparer le contexte socioéconomique ainsi que les défis relevés par différents groupes et différentes communautés du Canada, **incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits**, entre 1713 et 1800 à ceux de la population canadienne contemporaine.

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<p><b>A2.1</b></p>	<p>analyser certains facteurs qui ont influé sur les relations entre les individus et les différents groupes et différentes communautés au Canada, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>, entre 1713 et 1800</p>	<p><i>mise en place sous le régime anglais d'un système d'actes de cession de terres par traité à des fins d'occupation et d'exploitation des territoires autochtones par les colons anglais; objection du peuple acadien de prêter serment de fidélité inconditionnelle à la Couronne britannique; premiers conflits linguistiques dans le Bas-Canada par suite de l'établissement des Loyalistes dans cette partie de la colonie</i></p> <p>Quelle a été l'incidence des conflits coloniaux sur les relations entre les Acadiens et les autorités britanniques? Quelle a été l'incidence de l'application de l'Acte constitutionnel de 1791 sur les relations entre les Canadiens français et les Loyalistes dans le Bas-Canada? <b>Quelle en a été l'incidence sur les relations entre les Premières Nations et les Métis? Et entre les communautés des Premières Nations chevauchant les territoires qu'on appelle maintenant le Canada et les États-Unis?</b> À quelles fins l'administration britannique a-t-elle créé un premier Département des Indiens en 1755? <b>Comment l'arrivée des Frères moraves dans le nord du Labrador a-t-elle changé la nature des relations entre les Inuits et les Européens?</b></p>
<p><b>A2.2</b></p>	<p>comparer les moyens utilisés à l'époque et aujourd'hui par différents groupes <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b> (ex. 1) pour surmonter divers défis (ex. 2)</p>	<p><i>ex. 1 peuple canadien-français, communautés autochtones; personnes ayant un handicap ou malades, personnes âgées</i></p> <p><i>ex. 2 liés aux conditions climatiques, à l'hygiène et aux soins de santé, aux conditions de travail, à l'isolement, à la discrimination, aux épidémies.</i></p> <p>À quels services ou programmes les personnes âgées ou ayant un handicap ont-elles accès aujourd'hui au Canada? Notre vision actuelle des droits de la personne, incluant la personne âgée ou ayant une déficience, réussit-elle à faire de la société canadienne une société plus inclusive? Comment le peuple canadien-français a-t-il réussi à conserver sa langue et ses coutumes suite à la Conquête? <b>À quels défis les Premières Nations, les Métis et les Inuits devaient-ils faire face afin de conserver leurs langues et leurs coutumes?</b></p>

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>A2.3</b>	<p>dégager des ressemblances et des différences majeures entre divers aspects de la vie quotidienne et les valeurs sociales de groupes et de communautés habitant le Canada entre 1713 et 1800 et aujourd’hui, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b></p>	<p><i>vie familiale [structure, activités, partage des tâches], rôle du genre, place de la religion, conditions de vie [habitat, alimentation, vêtements]; attitude à l’égard de communautés ou de groupes sociaux autres que le sien, attitude à l’égard de l’esclavage; droits de la personne [homme, femme, enfant], conception et application de la justice [punition, médiation]</i></p> <p>En quoi la vie d’un enfant canadien de cette époque pouvait-elle être à la fois semblable et différente de celle d’un enfant canadien d’aujourd’hui? Comment les structures des familles canadiennes-françaises, canadiennes-anglaises et autochtones se distinguaient-elles les unes des autres? Comment la structure de la famille canadienne-française a-t-elle changé depuis cette époque? D’où venaient les esclaves présents sur le territoire de la Nouvelle-France? Quelles sont les raisons de leur nombre restreint au Canada à cette époque? À quels travaux les esclaves en Nouvelle-France et dans les colonies britanniques étaient-ils astreints?</p> <p><b>En quoi la vie d’un enfant francophone, anglophone ou autochtone de cette époque pouvait-elle être à la fois semblable et différente de celle d’un enfant de cette même communauté d’aujourd’hui? Comment les structures des familles canadiennes se distinguaient-elles les unes des autres? Comment la structure de la famille canadienne-française a-t-elle changé depuis cette époque? D’où venaient les esclaves présents sur le territoire de la Nouvelle-France? À quels travaux les esclaves en Nouvelle-France et dans les colonies britanniques étaient-ils astreints? De quelles façons la vision du monde et les valeurs des Inuits sont-elles encore représentées dans les communautés des Inuits d’aujourd’hui?</b></p>

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
A2.4	analyser l'impact des principaux changements sociaux et économiques entre 1713 et 1800 sur les individus, les groupes et les communautés au Canada, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>	<i>commerce de la fourrure, établissements loyalistes, essor de l'agriculture et des industries de la pêche et du bois</i>  <i>établissements loyalistes, essor de l'agriculture et des industries de la pêche et du bois, ethnogenèse des Métis</i>	Quelles entreprises entrent en concurrence au Canada pour la fourrure suite à la signature du Traité de Paris en 1763? En quoi ces entreprises se distinguent-elles et sur quels territoires se font-elles concurrence? Quelles sont les raisons qui expliquent la création de communautés loyalistes au Canada? Quels défis ont-elles eu à surmonter lors de leur établissement au Canada? <b>À long terme, comment la traite des fourrures et les échanges mercantiles ont-ils modifié les relations de pouvoir entre les Premières Nations, les Métis, les Inuits et les Européens? Quels facteurs ont contribué à l'ethnogenèse des Métis ?</b>

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
A2.5	<p>comparer les expériences de déplacements de différents groupes, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>, entre 1713 et 1800 (ex 1) avec les expériences de déplacements de différents groupes dans le Canada d'aujourd'hui (ex 2)</p>	<p><i>ex. 1 déplacement forcé d'Africains vers la Nouvelle-France et les colonies britanniques dans le contexte de la traite négrière et de l'esclavage; déportation des Acadiennes et Acadiens par suite de la cession de l'Acadie à la Grande-Bretagne; déplacements de communautés autochtones par suite d'actes de cession de terres par traités; immigration des Loyalistes dans différentes régions du Canada, incluant un grand nombre de Noirs ayant obtenu la liberté en se ralliant à la couronne britannique</i></p> <p><i>ex. 2 migrations interprovinciales ou interrégionales liées à l'emploi; personnes immigrant au Canada pour y travailler, établir des entreprises, étudier, rejoindre des membres de leur famille déjà établis au pays ou fuir la guerre ou la persécution dans leur pays</i></p>	<p>Quelles sont les attitudes qui ont poussé certains Loyalistes noirs d'Halifax à retourner en Afrique? En quoi l'expérience de l'immigration au Canada est-elle différente aujourd'hui? Dans quelles régions du monde des populations fuient-elles la guerre ou la famine aujourd'hui? Au moment où ces groupes arrivent au Canada, quels défis rencontrent-ils? <b>De quelle façon les Inuits ont-ils été relocalisés par la commercialisation des produits issus de la chasse aux phoques en 1723?</b></p>

A3. Événements de la Conquête (ACCENT SUR : Importance historique; Cause et conséquence)

**Attentes:** L'élève doit pouvoir décrire les principaux événements, les mouvements, les groupes et les personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1713 et 1800.

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
A3.1	décrire les causes des principaux événements qui se sont déroulés entre 1713 et 1800 (ex. 1) et leurs effets sur divers groupes (ex. 2)	<p><i>ex. 1 déportation des Acadiennes et Acadiens, guerre de Sept Ans ou guerre de la Conquête, bataille des Plaines d'Abraham, rébellion de Pontiac, arrivée des Loyalistes, compétition entre la Compagnie de la Baie d'Hudson et la Compagnie du Nord-Ouest</i></p> <p><i>ex. 2 communautés canadiennes-françaises, britanniques, autochtones, acadiennes</i></p>	<p>Pourquoi les Britanniques ont-ils déporté les Acadiennes et Acadiens? Où ont-ils été déportés? Qui a pris possession de leurs terres? Quelles sont les causes sous-jacentes de la guerre de Sept Ans en Amérique du Nord? Quelle conséquence cette guerre a-t-elle eu sur le destin des langues sur le continent? Quels sont les événements qui ont entraîné la migration des Loyalistes du Sud vers le Nord? Pourquoi l'arrivée des Loyalistes est-elle perçue différemment par les Français, les Anglais et les Autochtones (Premières Nations)? Qu'est-ce qui a provoqué la guerre de Pontiac?</p>

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<p><b>A3.2</b></p> <p>décrire des changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1713 et 1800 et leurs effets sur les individus, les groupes et les communautés.</p> <p>décrire les principaux traités signés, incluant les échanges de ceintures de wampum et expliquer leur importance pour les différents peuples</p>	<p><i>conséquences du Traité d'Utrecht [1713], traités de paix et d'amitié des Maritimes signés entre la Couronne britannique et diverses communautés des Premières Nations entre 1713-1760, traité de Mascarene ou traité no 239 [1725], traité de Boston [1725], traité de Halifax [1752], traité de Niagara et la ceinture de wampum de la chaîne d'alliance [1764], traité de paix entre les Inuits et les Anglais [1765], traité de Fort Stanwix [1784], Proclamation de Haldimand [1784], traité de Greenville [1795], traité de Jay [1794], Proclamation royale [1763], Acte de Québec [1774], Acte constitutionnel [1791]</i></p>	<p>Quels ont été les effets du Traité d'Utrecht sur la Nouvelle-France? À quelles fins les Britanniques ont-ils négocié des traités de paix et d'amitié avec les Premières Nations? <b>En quoi les ententes autochtones différaient-elles des contrats européens? Quelles ont été les conséquences à court et à moyen terme de la signature du traité de la paix et de l'amitié de 1760 et du traité de Niagara pour les personnes concernées? Pourquoi l'Acte constitutionnel de 1791 a-t-il été passé? Quel a été son impact sur le Canada français et le Canada anglais?</b></p>
<p><b>A3.3</b></p> <p>décrire des changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1713 et 1800 et leurs effets sur les individus, les groupes et les communautés.</p>	<p><i>Traité de Paris [1763], Proclamation royale [1763], Acte de Québec [1774] et Acte constitutionnel [1791]</i></p>	<p>Quelles ont été les conséquences à court et à moyen terme de la signature de la Proclamation royale de 1763 pour tous les habitants? Pour les communautés autochtones? Pourquoi l'Acte constitutionnel de 1791 a-t-il été passé? Quel a été son impact sur le Canada français et le Canada anglais? Quels ont été les effets de la révolution américaine sur les interactions entre le gouvernement canadien et les autochtones? Comment la traite des fourrures avec les Inuits du Labrador a-t-elle été affectée par l'Acte constitutionnel?</p>

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<p><b>A3.3</b> <b>A3.4</b></p>	<p>expliquer la contribution historique de personnalités et de groupes <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b> au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1713 et 1800.</p>	<p><i>Obwandiyag [Pontiac], Michel Cadotte, Charles Michel de Langlade, Neolin, Thayendanagea [Joseph Brant], Marie-Marguerite d'Youville, François de Lévis, John Graves Simcoe; Confédération des Six-Nations, Acadiennes et Acadiens, Canadiennes et Canadiens français, Loyalistes, communautés religieuses, femmes métisses et autochtones</i></p>	<p>Quel intérêt les documents que nous ont laissés des missionnaires jésuites comme Pierre-Philippe Potier présentent-ils? Par qui et quand la fête nationale de l'Acadie est-elle célébrée? Que représente-t-elle? Comment le peuple acadien manifeste-t-il aujourd'hui sa fierté acadienne? Quels usages les Autochtones puis les Européens faisaient-ils de la raquette à neige au Canada? À quoi tient l'évolution de son usage à travers le temps? Qu'est-ce qui fait que cet objet a résisté à l'épreuve des siècles? <b>En quoi Thana-delthur peut-elle être considérée comme une figure historique d'importance? Comment le rôle des femmes métisses et autochtones dans le commerce des fourrures a-t-il changé avec le temps?</b></p>
<p><b>A3.4</b> <b>A3.5</b></p>	<p>décrire des aspects de la vie quotidienne de différents groupes et de différentes communautés, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>, au Canada entre 1713 et 1800</p>	<p><i>les hommes, les femmes et les enfants dans un village autochtone Haudenosaunee; les troupes de miliciens; la population acadienne dans la vallée d'Annapolis; les habitantes et habitants et les Seigneurs en Nouvelle-France, les habitations, les modes de transport, l'habillement, la nourriture, les objets utilitaires, l'accès aux armes, les stratégies militaires, la création des nouvelles alliances; célébrations, valeurs, croyances</i></p>	<p>En quoi le quotidien d'une famille canadienne-française à cette époque diffère-t-elle de celui d'une famille contemporaine? Comment les rôles et les relations de chaque membre de la structure familiale ont-ils changé? À quoi ressemblait la vie d'un seigneur? Quel était le quotidien des censitaires par comparaison? <b>Comment les villages autochtones ont-ils changé entre 1713 et 1800? Comment l'accès aux armes a-t-il changé les stratégies et les tactiques de guerre ainsi que la chasse pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits? Comment les épidémies ont-elles affecté les villages?</b></p>

Contenu		Exemples	Pistes de Réflexion
<b>A3.5</b> <b>A3.6</b>	décrire les relations qu'entretenaient divers groupes, diverses communautés et institutions entre elles au Canada entre 1713 et 1800	<i>communautés autochtones (des Premières Nations, des Métis et des Inuits), canadiennes-françaises et anglaises, acadiennes; Loyalistes; esclaves; Église catholique et protestante; administrations française et britannique</i>	Quel rôle l'Église catholique jouait-elle dans la vie des familles en Nouvelle-France? <b>Quels rôles les églises catholiques et protestantes ont-elles joués dans la vie des Premières Nations, des Métis et des Inuits?</b> Quel a été l'impact de la rivalité entre les grandes puissances européennes sur les relations entre les Canadiens français et les Anglais?

## Domaine B. CONFLITS ET DÉFIS AU CANADA (1800-1850)

B1. Enjeux, événements et mouvements de grande portée (ACCENT SUR : Importance historique; Perspective historique)

**Attentes:** L'élève doit pouvoir utiliser le processus d'enquête pour explorer un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850 selon le point de vue de différents groupes et de différentes communautés de l'époque, **incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.**

Contenu		Exemples	Pistes de Réflexion
<b>B1.1</b>	formuler des questions qui orienteront son enquête sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850 selon le point de vue de différents groupes et différentes communautés de l'époque, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.	<i>la guerre de 1812, la guerre du pemmican, le traité de Gand en 1815, les rébellions; l'immigration irlandaise</i>	Quelles sont les causes de la guerre de 1812? Quels en étaient les principaux enjeux <b>pour les peuples autochtones?</b> <b>Quelles étaient les conséquences du traité de Gand pour les Autochtones?</b> <b>Quelle est l'importance de Cuthbert Grant pour les Métis?</b> Pourquoi le mouvement réformiste s'est-il développé dans le Haut et le Bas-Canada? Que revendiquaient les Patriotes du Bas-Canada? Comment s'est manifestée la réaction des Canadiens français suite au rapport Durham? Quel était le but de l'Acte d'Union de 1840? Quelle a été l'ampleur de la vague d'immigration irlandaise au Canada dans les années 1830?

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion	
<b>B1.2</b>	recueillir de l'information se rapportant aux questions posées en consultant des sources primaires et secondaires	<p><i>sources primaires : collections d'images [dessins, tableaux], archives historiques [journaux intimes, discours, documents légaux]; sources secondaires : ouvrages de référence, matériel audiovisuel, "la chanson des Bois-Brûlés", articles de journaux, sites Web spécialisés comme l'Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française ou le Musée canadien des civilisations</i></p>	<p>Quelles règles te faut-il suivre pour exploiter un document sans tomber dans le plagiat? Sur quels critères te bases-tu pour évaluer la fiabilité d'une information d'ordre historique en ligne? L'information que tu as recueillie est-elle biaisée? <b>Où peux-tu trouver des sources primaires sur les perspectives autochtones au sujet de la guerre de 1812? Comment « la chanson des Bois-Brûlés » nous renseigne-t-elle sur l'identité et la culture métisses?</b></p>
<b>B1.3</b>	évaluer la crédibilité des sources ainsi que la validité et la fiabilité de l'information recueillie à partir de critères précis	<p><i>perspective et intention de l'auteur, contexte de communication, souci d'exactitude et de précision, absence de préjugés, valeurs véhiculées</i></p>	<p>De quoi doit-on tenir compte quand on veut déterminer la crédibilité d'une source d'information sur la Proclamation sur le pemmican?</p>
<b>B1.3</b> <b>B1.4</b>	sélectionner l'information nécessaire pour interpréter ou produire un schéma, un plan ou une carte en lien avec son enquête	<p><i>diagrammes illustrant la structure parlementaire du Canada avant et après 1840; tableau comparatif des personnalités et des groupes du Haut et du Bas-Canada impliqués dans le mouvement réformiste et leurs revendications respectives; cartes des lieux de batailles menées contre les insurgés dans le Bas-Canada</i></p>	

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>B1.4</b> <b>B1.5</b>	analyser l'information recueillie pour en faire l'interprétation en utilisant divers outils organisationnels	<i>tableau de synthèse sur le fonctionnement d'une station de quarantaine comme celle de Grosse Île ou sur les conditions de vie des immigrants dans cette station; tableau mettant en comparaison le point de vue des insurgés et des autorités britanniques au cours des rébellions de 1837-1838; analyser des peintures pour déterminer les différentes perspectives qu'elles reflètent</i>	Que révèle ton tableau comparatif sur les réactions des Canadiens français et des Canadiens anglais suite au rapport Durham? Que t'apprennent les illustrations et les témoignages de médecins et d'immigrants sur l'expérience de la quarantaine dans la station de Grosse Île dans la première moitié du XIX <sup>e</sup> siècle? <b>À quoi cette peinture d'un artiste non-Autochtone pourrait-elle ressembler si elle avait été peinte par un membre d'une communauté de Premières Nations, de Métis ou d'Inuits? Pourquoi?</b>
<b>B1.5</b> <b>B1.6</b>	tirer des conclusions sur un enjeu, un événement ou un mouvement de grande portée pour le Canada entre 1800 et 1850, selon le point de vue de différents groupes et différentes communautés de l'époque, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>		Les Canadiens français ont-ils été traités équitablement après la Conquête? Qu'en est-il des peuples autochtones? Plusieurs milliers d'immigrants irlandais sont morts sur Grosse Île. À quoi et à qui peut-on imputer cette tragédie? Aurait-elle pu être évitée? <b>Comment le commerce de la baleine a-t-il affecté le mode de vie des Inuits? Pourquoi les institutions religieuses ont-elles pris la décision d'établir des pensionnats indiens?</b>
<b>B1.6</b> <b>B1.7</b>	communiquer les résultats de son enquête en utilisant le vocabulaire approprié en français et en recourant à divers médias ou modes de présentation	<i>vocabulaire : « immigrant », « famine », « Loyaliste », « Patriote », « Château Clique », « gouvernement responsable »; médias ou modes de présentation : récit historique sous forme de conte, débat, discussion, affiche, présentation audiovisuelle</i>	

B2. Contexte socioéconomique et défis (ACCENT SUR : Continuité et changement; Perspective historique)

**Attentes:** L'élève doit pouvoir analyser le contexte socioéconomique ainsi que les défis relevés par différents groupes et différentes communautés du Canada entre, **incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits**, 1800 et 1850.

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>B2.1</b>	analyser les relations entre des personnes et des groupes au Canada entre 1800 et 1850 (ex. 1) ainsi que les facteurs qui ont influé sur ces relations (ex. 2)	<p>ex. 1 entre les Premières Nations, les Métis, les Inuits et les Britanniques, entre catholiques et protestants, entre la Clique du Château et les réformistes du Bas-Canada</p> <p>ex. 2 modification de l'échiquier démographique du fait de l'immigration des îles britanniques; crise agricole de 1830; épidémies; montée en puissance des milieux d'affaires anglophones; discrimination et ségrégation</p>	<p>Comment l'immigration irlandaise au Canada a-t-elle été perçue par différents groupes, notamment les protestants du Haut-Canada? Comment qualifierais-tu les relations entre les Canadiens français et les Anglais au moment du rapport Durham? Comment la ségrégation et la discrimination ont-elles influé sur les Canadiens d'origine africaine et sur leur façon de subvenir à leurs besoins? Pourquoi y avait-il si peu d'interactions entre les Inuits et les Européens pendant cette période? Pourquoi le navire de l'expédition de Franklin, disparue depuis 1848, n'a-t-il été retrouvé qu'en 2014 et comment sa localisation nous renseigne-t-elle au sujet des traditions orales des Inuits? Quelles sont les différentes perspectives au sujet de l'extinction des Béo-thuks?</p>
<b>B2.2</b>	décrire des expériences ou des défis que divers groupes ont eu à surmonter au Canada entre 1800 et 1850, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>	<p>défis liés à la santé, à l'éducation, à la xénophobie, aux conditions de travail dans une ville comme le Québec sous le régime français puis anglais, dans un camp de bûcherons, dans une seigneurie ou dans un village autochtone</p>	<p>Quels renseignements peut-on tirer de l'interprétation de peintures d'artistes de l'époque comme Cornélius Krieghoff ou Joseph Légaré? Qui travaillait dans les camps de bûcherons? Quelles étaient les conditions de travail dans ces camps? Quelles étaient les conditions de travail des ouvriers qui ont participé à la construction du canal Rideau? Quelle maladie sévissait sur ces chantiers? Comment les Premières Nations et les Métis vivaient-ils l'empiètement de leurs terres par les colons?</p>

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>B2.3</b>	dégager des ressemblances et des différences entre divers aspects de la vie quotidienne et les valeurs sociales de différents groupes et de différentes communautés, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b> , habitant le Canada entre 1800 et 1850	<i>conditions de vie de différents groupes sociaux, attitude envers les immigrants irlandais, les Afro-Canadiens ou les Autochtones</i>  Quelles attitudes sociales ont influé sur le déplacement des communautés des Premières Nations et des Métis à l'arrivée des Loyalistes? En quoi la vie quotidienne d'un groupe social comme les seigneurs ou les hommes d'affaires diffère-t-elle de celle des artisans, des habitants ou des paysans? <b>Comment les écrits de l'amiral Parry reflétaient-ils l'attitude des Britanniques à l'égard des Inuits? De quelles façons les femmes métisses ont-elles été affectées par l'arrivée des Européennes dans le monde de la traite des fourrures?</b>
<b>B2.4</b>	analyser l'impact des principaux changements sociaux et économiques au Canada entre 1800 et 1850 sur les individus, les groupes et les communautés, <b>incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits</b>	<i>réforme de l'éducation, immigration irlandaise sans précédent, propagation de maladies; récession mondiale des années 1830, fondation d'institutions financières, importante augmentation de la demande en bois de la part de l'Angleterre, investissements massifs dans le transport fluvial</i>  Quel a été l'impact de la récession économique de 1830 dans le Haut et le Bas-Canada et dans les Maritimes? Pourquoi est-ce que la demande pour le bois canadien s'accroît-elle considérablement à partir de 1805 en Angleterre? <b>Comment la fusion de la Compagnie de la Baie d'Hudson et de la Compagnie du Nord-Ouest en 1821 a-t-elle affecté la vie des Premières Nations et des Métis?</b>

B3. Événements entre 1800 et 1850 (ACCENT SUR : Importance historique; Cause et conséquence)

**Attentes:** L'élève doit pouvoir décrire les principaux événements, mouvements, groupes et les principales personnalités qui ont marqué l'histoire du Canada entre 1800 et 1850.

	Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
B3.1	décrire les causes et les répercussions des principaux événements qui se sont déroulés au Canada entre 1800 et 1850	<i>guerre anglo-américaine de 1812, immigration irlandaise, rébellions de 1837-1838, bataille de Saint-Eustache, Chemin de fer clandestin, voyages d'exploration dans les régions arctiques</i>	Quel était l'enjeu de la guerre de 1812 pour les Premières Nations et les Métis? En quoi cet enjeu explique-t-il la décision de Tecumseh de s'allier aux Britanniques? Pourquoi est-ce que tant d'Irlandaises et d'Irlandais quittent leur pays pour se rendre au Canada à partir des années 1830? Qui mène des explorations dans l'Arctique canadien à cette époque et à quelles fins? Quelles ont été les conséquences des explorations de l'Arctique pour les Inuits? Parmi les causes de l'extinction des Béothuks (marché des scalps, accès aux ressources côtières, etc.), lesquelles peuvent être considérées comme des actes de génocide?
B3.2	décrire des changements politiques et juridiques survenus au Canada entre 1800 et 1850 et leurs effets sur les individus, les groupes et les communautés, incluant les Premières Nations, les Métis et les Inuits.	<i>suite au Traité de Gand [1814], abolition de l'esclavage [1834], Acte d'Union [1841], loi d'indemnisation des personnes qui ont subi des pertes pendant la rébellion de 1837-1838 [1849]</i>	Les conclusions de Lord Durham sur le manque d'histoire et de culture des Canadiens français étaient-elles fondées? Pourquoi? De quelle façon les anglophones de Montréal ont-ils réagi en 1849 à l'annonce de l'adoption d'une loi visant à dédommager les francophones du Bas-Canada des pertes qu'ils avaient subies durant les rébellions de 1837-1838? Quelles ont été les répercussions de la mort de Brock et de Tecumseh pour les Premières Nations et les Métis? Quelles ont été les conséquences à court et à long terme pour les Premières Nations, les Métis et les Inuits d'avoir été inclus ou exclus des traités?

Contenu	Exemples	Pistes de Réflexion
<b>B3.3</b>	expliquer la contribution historique de personnalités et de groupes au développement de l'identité, de la citoyenneté et du patrimoine canadiens entre 1800 et 1850.	<i>Tecumseh, Shanawdithit, Laura Secord, Elizabeth Bertrand, Grace Marks, Louis-Joseph Papineau, William Lyon Mackenzie, Richard Pierpoint; abolitionnistes, organismes de bienfaisance et organisations pour l'établissement des immigrants, Mennonites, Cuthbert Grant, Charles Erma-tinger, Louis Riel [père]</i>

Qui étaient les Voltigeurs canadiens et pour quel fait sont-ils reconnus? En quoi le parcours de vie d'Elizabeth Bertrand est-il remarquable? Que nous révèle un personnage comme Richard Pierpoint sur la place des Canadiens d'origine africaine dans l'histoire du Canada? La ceinture fléchée, symbole de la francophonie d'Amérique, est intimement liée au commerce des fourrures : pourquoi? Qu'est-ce qui explique sa disparition de l'habillement traditionnel? Pourquoi Cuthbert Grant est-il moins reconnu que Louis Riel pour sa contribution à la cause des Métis? Pourquoi la vision du chef Shingwauk est-elle significative?

**ANNEXE 5: Leçon d'évaluation critique du manuel**  
**Leçon d'évaluation critique du manuel d'histoire, 7e année**

**Perspectives du manuel d'histoire**

**Noms:**

pages: \_\_\_\_\_

<b>Les individus ou la communauté</b>	<b>Autochtones</b>	<b>Britanniques</b>	<b>Françaises</b>	<b>Noires</b>
<b>Homme</b>				
<b>Femme</b>				
<b>Enfant</b>				
<b>Info partagé (ex: roi, militaire...)</b>				

**Directives pour enseignants:** PERSPECTIVE: QUI VEUT QUI SE RAPPELLE DE QUOI? POURQUOI?

1. Préparer un tableau maître soit sur un tableau de la classe ou sur TBI
2. Diviser la classe en groupe de 2-3 élèves.
3. Assigner 2-3 pages du livre à chaque groupe.
4. Chaque groupe lit les pages assignées et coche dans la bonne case chaque fois qu'un de ces éléments apparaît dans le texte. ex: Français-Femme ou Autochtone-Enfant
5. Consigner les données de chaque équipe dans le tableau maître
6. Discuter des résultats avec les élèves et de l'implication de ses résultats.

**Ex:**

De qui on parle le plus?le moins? Est-ce que l'on parle d'individu? d'un groupe? un mélange des deux?

Qu'est-ce que l'on dit de se groupe? (vie politique, économique, militaire, social, mode de vie...)

Qu'est-ce que cela veut dire lorsque l'histoire d'un peuple est effacé? dans le passé, dans le présent? implication pour le futur?

Qu'est-ce que cela veut dire lorsque l'histoire d'un peuple est figé dans le temps ou dans des rôles spécifiques?

Le manuel représente la perspective de quel groupe?

Suite à tout ce que l'on vient de constater, qu'est que cela implique pour nous comme étudiant de l'histoire?

Concept de quantité vs qualité : [REDO](#): Un francophone, un champion: minorité ou infériorité?

**Autres sites à consulter:** Les [brutes](#). Wapikoni mobile

## ANNEXE 6: Certificat du comité éthique



UNIVERSITÉ  
SAINT-PAUL  
UNIVERSITY

01-11-2016  
dd-mm-yyyy

Bureau de la recherche et de la déontologie  
Office of Research and Ethics

### Certificat d'éthique Comité de déontologie

Dossier CÉR 1360.8/16

Chercheur principal / Superviseur de thèse / Co-chercheur / Étudiant

<u>Nom</u>	<u>Prénom</u>	<u>Affiliation</u>	<u>Rôle</u>
Fequet	Pierrette	Faculté de sciences humaines	Étudiante-Chercheure
Dufort	Philippe	Faculté de sciences humaines	Superviseur de thèse

Type de demande Projet de recherche – Thèse de maîtrise

Titre Le mandat de l'école de langue française en Ontario: source de conflits dans les milieux plurilingues et pluriethniques.

<u>Approbation</u>	<u>Échéance</u>	<u>Décision</u>
01-11-2016 (jj-mm-aaaa)	31-10-2017 (jj-mm-aaaa)	1 (approuvé)

#### Procès-verbal

**La demande est entérinée par le Comité de déontologie.  
Veuillez indiquer le numéro du dossier 1360.8/16 sur tous les documents ayant trait au recrutement des participants.**

#### **Directives générales**

Le Comité de déontologie de l'Université Saint-Paul entérine, à la lumière de la Politique des trois conseils, votre demande et émet un certificat pour ce projet pour la période stipulée et ce selon les conditions décrites plus haut.

Il est entendu que le protocole de recherche ne peut être modifié sans l'autorisation écrite du Comité de déontologie. Ceci comprend la durée du projet, tout recrutement additionnel pour de nouveaux participants, de nouveaux sites de cueillette de données et toute modification pour des travaux de recherche qui exigent un permis additionnel, tel la cueillette de données dans des écoles. Seules de menues modifications administratives sont autorisées.

Le Comité de déontologie doit être avisé de tout changement ou concours imprévu de circonstances qui pourraient avoir une incidence importante sur le déroulement de la recherche, en lien avec tout risque de la part des participants et leur bien-être.

Toutes modifications au projet, à tout renseignement lié, au consentement et au recrutement devront être soumises au Bureau de la recherche et de la déontologie pour approbation par le Comité de déontologie.

Le chercheur principal (professeur ou étudiant) devra soumettre un rapport final au terme de la période afin qu'une prolongation soit accordée ou le dossier fermé.

Les documents ayant trait à la promotion du projet, au recrutement et au consentement doivent afficher le numéro de certificat indiqué plus haut. Ils doivent également indiquer les coordonnées du professeur ou de l'étudiant advenant que les participants souhaitent poser des questions en lien avec leur projet. Les documents peuvent également indiquer les coordonnées du Bureau de la recherche et de la déontologie.

#### **Signature**

Louis Perron  
Président  
Comité de déontologie

1/1

## RÉFÉRENCES

- Anderson, Stephanie. 2017. "The Stories Nations Tell: Sites of Pedagogy, Historical Consciousness, and National Narrative". *Canadian Journal of Education*, 40:1, p. 1-38
- Bank, James. 2014. *An Introduction to Multicultural Education, Fifth Edition*. Seattle: Pearson Education Inc., 180 p.
- Beaud, Jean-Pierre. 2010. «L'échantillonnage», *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données* Benoît Gauthier (éd), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 251-283
- Begley, Michael. 2012. «Immigration et éducation: histoire du Regroupement ethnoculturel des parents francophones de l'Ontario». Thèse de doctorat, Ottawa, Université d'Ottawa, 2012, 343 p.
- Berthelot, Jean-Marie, Nancy Ross et Stéphane Tremblay. 2001. «Facteurs qui influent sur le rendement des élèves de 3e année en Ontario: une analyse à niveaux multiples». *Revue trimestrielle de l'éducation*, vol. 7, no 4, p. 27-39
- Binnenkade, Alexandra. 2015. « Doing Memory: Teaching as a Discursive Node ». *Journal of Educational Media, Memory and Society*, vol 7, no 2 (automne 2015), p. 29-43
- Boileau, François. 2018. *Se projeter, se préparer: Rapport annuel 2017-2018*. Toronto: Commissariat aux services en français, 113 p.
- Bouchamma, Yamina. 2008. «Les défis de l'école en milieu minoritaire francophone face à l'intégration des élèves immigrants». *Thèmes canadiens*, printemps 2008, p. 120-123
- Brown, Anthony L. 2010. "Counter-memory and Race: An Examination of African American Scholars' Challenges to Early Twentieth Century K-12 Historical Discourses". *The Journal of Negro Education*. Vol. 79, No 1 (Hiver 2010), p.54-65
- Collins, Patricia Hill et Bilge, Sirma. 2016. *Intersectionality*. Coll. « Key Concepts ». Cambridge. Polity Press. 249 p.
- Carleton, Sean. 2011. « Colonizing Minds: Public Education, the 'Textbook Indian', and Settler Colonialism in British Columbia, 1920-1970 ». *BC Studies*, no 169 (printemps 2011), p.101-130
- Commissariat aux services en français de l'Ontario. *Les francophones en Ontario*. En ligne.

[http://csfontario.ca/wp-content/uploads/2014/10/FINAL-Francophones-in-Ontario\\_infogr\\_FR\\_C.pdf](http://csfontario.ca/wp-content/uploads/2014/10/FINAL-Francophones-in-Ontario_infogr_FR_C.pdf). Consulté le 10 février 2016.

Commission de vérité et réconciliation. 2015. *Honorer la vérité, réconcilier pour l'avenir: sommaire du rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. 594 p.

Croteau, Jean-Philippe. 2014. «History of Education in French-Speaking Ontario: A Historiographic Review». *Canadian Issues*, printemps 2014, p. 23-30

Cummins, Jim; Chow, Patricia et Schecter, Sandra R. 2006. « Community as Curriculum ». *Language Arts*, vol. 83, no. 4 (mars 2006), p. 297-307.

Cummins, J. (1). 2007. Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. Retrieved from <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

Dagenais, Diane. 2008. «La prise en compte du plurilinguisme d'enfants issus de familles immigrantes en contexte scolaire: une analyse de cas». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, no 2, p. 351-375

De Varennes, Hélène. 2017. « Réussite en littérature et capital culturel ». *Éducation et francophonie*, vol. XLV:2, p.214-233

Dion, Susan D. 2004. "(Re) telling to Disrupt: Aboriginal People and Stories of Canadian History". *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*. Vol. 2, No 1 (printemps 2004), p.55-76

Dolbec, André et Luc Prud'homme. 2010. «La recherche-action», *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*, Benoît Gauthier (éd.), Sainte-Foy: Presses de l'UQ, p. 531-569

Dupuis, Serge. 2014. «La politique de la persuasion en milieu minoritaire: l'exemple du Règlement XVII en Ontario français (1912-1927)». 67e congrès de l'Institut d'histoire de l'Amérique française. Québec, 17 octobre 2014, 9 p.

Emerson, Robert M., Rachel I. Fretz, et Linda L. Shaw. 1995. « Processing field notes: coding and memoing », *Writing ethnographic fieldnotes*, Chicago: University of Chicago Press. 320 p.

Farmer, Diane. 2008. «Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda: les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire». *Thèmes canadiens*, printemps 2008, p. 124-127

- Freire, Paulo. 2018. *Pedagogy of the Oppressed: 50th Anniversary Edition*. New York: Bloomsbury Publishing Inc., 219 p.
- Fleuret, Carole, Francis Bangou et Awad Ibrahim. 2013. «Langues et enjeux interculturels: une exploration au coeur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants». *Société canadienne pour l'étude de l'éducation*, vol. 36, no 4, p. 280-298
- Gaudet, Stéphanie et Dominique Robert. 2018. L'analyse et les critères de validité », dans Gaudet, Stéphanie et Dominique Robert *L'aventure de la recherche qualitative: Du questionnement à la rédaction scientifique*, Ottawa, Les presses de l'Université d'Ottawa. p. 141- 153.
- Gérin-Lajoie, Diane. 2002. «Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, no 1, p. 125-146
- Gérin-Lajoie, Diane et Marianne Jacquet. 2008. «Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada». *Éducation et francophonie*, vol. XXXVI:1, p. 25-43
- Gervais, Gaëtan. 1996. «Le Règlement XVII (1912-1927)». *Revue du Nouvel-Ontario*, no 18, p. 123-192
- Gini-Newman, Garfield. 2014. « In Search of the Thinking Classroom ». *Canadian Issues*, printemps 2014, p. 69-76
- Gorski, Paul C.; Swalwell, Katy. 2015. «Equity Literacy For All ». *Educational Leadership*. vol. 72, no. 6 (Mars 2015), p. 34-40
- Grégoire-Labrecque, Geneviève. 2015. «La pertinence de l'étude des formations interculturelles dans l'approfondissement des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires». *Approches inductives: Travail intellectuel et construction des connaissances*, vol. 2, no 2, p. 39-66
- Hammond, Zaretta. 2015. *Culturally Responsive Teaching and the Brain: Promoting Authentic Engagement and Rigor Among Culturally and Linguistically Diverse Students*. Thousand Oaks: Corwin, 173 p.
- Hinton, Angela, Michael Kozlow et W. Todd Rogers. 2010. «Regard sur la littératie: suivre le progrès des élèves qui n'ont pas réussi le Test provincial de compétences linguistiques de 2006 ou qui n'y ont pas participé». *OQRE Recherche*, mai 2010, p. 1-2

- Kérisit, Michèle. 1998. «Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario». *Reflets: revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 4, no 1, p. 75-99
- Kugler, Jeff; West-Burns, Nicole. 2010. « The CUS Framework for Culturally Responsive and Relevant Pedagogy ». *Our Schools, Our Selves*, vol. 19, no 3 (printemps 2010), p.215-223
- Ladson-Billings, Gloria. 1995. « But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy ». *Theory into Practice*, vol. 34, no 3 (été 1995a), p.159-165
- Ladson-Billings, Gloria. 1995. « Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy ». *American Educational Research Journal*, vol. 32, no 3 (automne 1995b), p.465-491
- Lalonde, André. 1965. «Le Règlement XVII et ses répercussions sur le Nouvel-Ontario». *Société historique du Nouvel-Ontario*, Documents historiques 46-47, 71 p.
- Leurebourg, Rodney et Claire Isabelle. 2014. «Prise de décision complexe en lien avec la supervision pédagogique chez les directions d'école francophone en situation de valorisation linguistique et culturelle». *Société canadienne pour l'étude de l'éducation*, vol. 37, no 2, p. 1-25
- Moran, Kimberley. 2018. « What Are Mirrors and Windows? ». *We are teachers*. <https://www.weareteachers.com/mirrors-and-windows/>. Consulté le 20 décembre 2020.
- Morissette, Joëlle. 2013. «Recherche-action et recherche collaborative». *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), p. 35-49
- Noël, Françoise. 2012. «The Impact of Regulation 17 on the study of District Schools: Some Methodological Considerations». *Historical Studies in Education/Revue d'histoire de l'éducation*, Vol. 24, no 1, printemps 2012, p. 72-92
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2004. *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 100 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2007a. *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 39 p.
- Ontario, Ministère de l'éducation, 2007b. Secrétariat de la littérature et de la numérotation. *Les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP): un modèle pour les écoles de l'Ontario*, Accroître la capacité. 4 p.

- Ontario, Ministère de l'éducation. 2007c. *Programme-cadre: Sciences et technologies de la 1re année à la 8e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 148 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2009a. *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 48 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2009b. *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 31p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2009c. *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario: cadre d'orientation et d'intervention*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 82 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2010a. *Programme-cadre: actualisation linguistique en français*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 174 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2010b. *Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 2010b, 292 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2010c. *Trousse d'acquisition des compétences langagières en français: guide pédagogique (129 p.), guide d'administration des tâches de précisions des acquis (275 p.) et un cédérom*. Éditions CFORP
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2011. *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario: Guide d'utilisation*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 63 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2013a. *Programme-cadre: Études sociales de la 1re à la 6e année, Histoire et géographie 7e et 8e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 187 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2013b. *The Ontario Curriculum: Social Studies, Grades 1 to 6: History and Geography, Grades 7 and 8*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 216 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2013c. *L'apprentissage pour tous: Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces pour tous les élèves de la maternelle à la 12e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 74 p.
- Ontario, Ministère de l'Éducation. 2014a. *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario: lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*.

Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 104 p.

Ontario, Ministère de l'éducation, Secrétariat de la littérature et de la numératie. 2014b. *Accroître la capacité : Un monde de mots - Renforcer l'acquisition du vocabulaire chez les élèves francophones ou apprenants du français*. 12 p.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2018a. *Programme-cadre: Études sociales de la 1re à la 6e année, Histoire et géographie 7e et 8e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 206 p.

Ontario, Ministère de l'Éducation. 2018b. *The Ontario Curriculum: Social Studies, Grades 1 to 6: History and Geography, Grades 7 and 8*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 230 p.

Ontario, Ministère de l'Éducation. *Ministère de l'Éducation*. En ligne. (<http://www.edu.gov.on.ca/fr/document/brochure/whosre-f.html#pers>). Consulté le 19 février 2018.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. *Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. En ligne. (<https://www.oct.ca/fr-ca/public/professional-standards/how-teachers-are-certified/initial-teacher-education>). Consulté le 19 février 2018.

Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation*. En ligne. (<https://www.eqao.com/?lang=fr>). Consulté le 19 avril 2019.

Plamondon Emond, Etienne. 2019. « Une semaine pour combattre l'insécurité linguistique ». *Le Devoir* (Montréal), 16 mars 2019, Consulté En ligne le 20 mars 2019.

Rankin-Tanguay, Katy. 2018. Consultante en éducation autochtone. Discussion informelle le 3 mai 2018.

Sabourin, Paul. 2010. « L'analyse de contenu », dans *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*, Benoît Gauthier (éd.), Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec, p. 414-444

Seixas, Peter. 2005. "Collective Memory, History Education, and Historical Consciousness". *Historically Speaking*, Volume 7, Novembre/Décembre (2005), p. 17-19

Seixas, Peter, Peter Stearns et Sam Wineburg. "History, Memory, Research, and the Schools: A Report on the Pittsburgh Conference". En ligne. <<https://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/march-1999/history-memory-research-and-the-schools-a-report-on-the-pittsburgh-conference>>. Consulté le 13 avril 2018.

Simard, Denis. 2002. « Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol 28, no 1, p. 63-82

St-Pierre, Joanie. 2016. « Les représentations des Autochtones dans les manuels scolaires et le respect de la Convention relative aux droits de l'enfant ». *Revue canadienne des droits des enfants*. Vol 3, No 1: Indigenous Children's Rights, p. 100-123

Welch, David. 1995. «The Franco-Ontarian Community and the Provincial Educational State: A Relationship for Greater Self-Autonomy or a New Trojans Horse?». *Canadian Ethnic Studies*, Vol. XXVIII, No. 2, p.145-165

Wyatt Anderson, Connie. 2014. "Canada's Sesquicentennial: Revisiting Confederation ". *Canadian Issues*. (Fall 2014), p.38-41