



Recension d'écrits

**Intégration des élèves nouveaux arrivants
dans les écoles francophones du sud-est du
Nouveau-Brunswick**

Décembre 2014

Proposée par:

**Lamine Kamano, Ph.D.
Assistant de recherche
Centre de recherche et de développement en éducation
Université de Moncton**

Table des matières

Introduction	3
Première partie : Défis et pratiques de l'intégration des nouveaux arrivants	5
1. Intégration des nouveaux arrivants à l'école occidentale	5
1.1 Défis d'intégration des nouveaux arrivants à l'école occidentale	6
<i>1.1.1 Défis liés à la relation école-familles immigrantes</i>	7
<i>1.1.2 Défis liés à l'appartenance à la communauté scolaire</i>	9
<i>1.1.3 Défis liés au placement des élèves nouveaux arrivants</i>	10
<i>1.1.4 Défis liés à la réussite scolaire des élèves immigrants</i>	10
1.2 Défis d'intégration des nouveaux arrivants à l'école francophone minoritaire	11
<i>1.2.1 Défis liés au statut de double minorité</i>	12
<i>1.2.2 Défis liés au manque de ressources</i>	13
<i>1.2.3 Défis liés à la francisation et à la socialisation</i>	13
<i>1.2.4 Défis liés à la formation du personnel enseignant</i>	14
1.3 Défis d'intégration des élèves immigrants à l'école francophone du Nouveau-Brunswick ..	15
<i>1.3.1 Défis liés à l'accueil/scolarisation</i>	15
<i>1.3.2 Défis d'intégration linguistique</i>	16
<i>1.3.3 Défis d'intégration sociale</i>	17
2. Pratiques pédagogiques	18
3. Pratiques pédagogiques en milieu francophone minoritaire canadien	22
Deuxième partie : programmes d'intégration des nouveaux arrivants	26
1. Programmes d'intégration des nouveaux arrivants	26
1.1 Programmes d'intégration en milieu francophone majoritaire	26
1.2 Programmes d'intégration des nouveaux arrivants en milieu francophone minoritaire	31
2. Programme-cadre d'actualisation linguistique	35
3. Modèle d'intégration des nouveaux arrivants (Piquemal, 2012)	41
Conclusion et recommandations	47
Bibliographie	51
Annexes	58

Introduction

De nos jours, la question de l'immigration et ses enjeux semble être au cœur des débats dans la plupart des pays d'accueil. L'accueil et l'intégration de nouveaux arrivants représentent l'une des préoccupations des autorités de ces pays (Jedwad, 2000). Le Canada, par exemple, accueille chaque année des milliers d'immigrants provenant du monde entier (Thomassin, 2008). Toutefois, la population immigrante est inégalement répartie à travers le pays. En 2011, la grande majorité (94,8 %) de la population du Canada née à l'étranger vivait dans quatre provinces : l'Ontario, la Colombie-Britannique, le Québec et l'Alberta (Statistique Canada, 2013).

C'est pourquoi bien que la population canadienne soit caractérisée par une hétérogénéité remarquable, les milieux francophones minoritaires restent plus ou moins homogènes. Cela est dû au caractère récent de l'immigration dans ces régions. Dans les provinces de l'Atlantique, les statistiques relatives à l'immigration sont moindres. Au recensement de 2011, une plus faible proportion des immigrants récents habitait dans les provinces de l'Atlantique : 0,9 % en Nouvelle-Écosse, 0,6 % au Nouveau-Brunswick, 0,2 % à l'Île-du-Prince-Édouard et 0,2 % à Terre-Neuve-et-Labrador (Statistique Canada, 2013). Toutefois, selon cette institution, lorsqu'on compare ces estimations aux chiffres du Recensement de 2006, on peut conclure que ces provinces ont également enregistré une faible augmentation du taux d'immigrants arrivés au pays. Selon Everden (2008), toutes les provinces de l'Atlantique ont récemment mis en place des stratégies visant à créer des collectivités accueillantes pour transformer le Canada atlantique en une destination de choix pour les immigrants. Ces stratégies visent aussi à améliorer les services d'intégration et d'aide à l'établissement en matière d'immigration afin de stimuler la croissance démographique (Everden, 2008).

À l'image d'autres provinces, le Nouveau-Brunswick, une province confrontée à la décroissance de la démographie, à l'urbanisation grandissante et à l'exode rural, à l'anglicisation des jeunes et à la baisse de la clientèle scolaire admissible (Landry, 2012), s'est tourné vers l'immigration afin de pallier en partie ce déficit démographique. Ainsi, en 2011, on comptait un total de 28 465 immigrants au Nouveau-Brunswick, soit 3,4 % de la population provinciale (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2013). La province s'est fixée pour objectif d'accueillir

5000 immigrants par an d'ici 2015 suite à la nouvelle politique adoptée par le gouvernement en 2006 visant l'augmentation de l'immigration (Everden, 2008).

Au Nouveau-Brunswick, il y a un total de sept districts scolaires selon la nouvelle réorganisation faite par le gouvernement : quatre pour le secteur anglophone et trois pour le secteur francophone (Gouvernement du Nouveau-Brunswick, 2012).

Le district scolaire francophone sud compte 450 élèves immigrants (DSF-S, 2014). D'après la même source, depuis septembre 2012, ce district aurait accueilli plus de 100 nouveaux élèves issus de l'immigration parmi lesquels 66% ont une langue maternelle autre que le français ou l'anglais.

Ainsi, l'intégration de ces jeunes nouveaux-arrivants, l'accompagnement de leurs familles dans le contexte francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick et les pratiques qui favorisent leur réussite constituent une question importante pour le système scolaire francophone. C'est pourquoi cette recension présente un portrait global de l'état des recherches sur la question de l'intégration de nouveaux arrivants au système scolaire. Elle se subdivise en deux grandes parties :

La première partie présente tout d'abord les principaux défis liés au processus d'intégration de nouveaux arrivants aussi bien du côté des élèves qu'à celui des acteurs éducatifs (le personnel enseignant et de soutien) tels qu'ils apparaissent dans les écrits. Elle recense également les principales pratiques pédagogiques visant l'intégration harmonieuse des élèves immigrants à l'école.

La deuxième partie fait l'état des lieux des différents programmes favorisant l'intégration des élèves immigrants et leurs familles mis en place par les membres de la société d'accueil, aussi bien en contextes francophones majoritaires que minoritaires. Cette recension se termine par la conclusion et quelques recommandations. Nous avons placé à l'annexe quelques tests psychométriques existants permettant d'évaluer les besoins des enfants et des familles nouveaux arrivants et de mesurer l'intégration au plan psychologique, social, culturel et académique.

Première partie : Défis et pratiques de l'intégration des nouveaux arrivants

Cette première partie recense les écrits portant sur l'intégration de nouveaux arrivants dans les écoles occidentales en général et celles du milieu francophone minoritaire en particulier.

1. Intégration des nouveaux arrivants à l'école occidentale

Avant de passer en revue les différents écrits portant sur l'intégration des élèves immigrants nouveaux arrivants, il nous paraît important de cerner le sens du concept d'« intégration » et de celui d'« élève immigrant » utilisés dans ce document. Ainsi, dans le lexique des sciences sociales (Grawitz, 1999), le concept d'intégration considéré sous l'angle sociologique renvoie à un processus ethnologique qui permet à une personne ou à un groupe de personnes de se rapprocher et de devenir membre d'un autre groupe plus vaste par l'adoption de ses valeurs et des normes de son système social. L'intégration constitue ainsi une des fonctions du système social qui coordonne les diverses fractions en vue d'assurer le bon fonctionnement de l'ensemble (Grawitz, 1999). En psychologie sociale, l'intégration s'exprime par l'ensemble des interactions entre les membres provoquant un sentiment d'identification au groupe et à ses valeurs. Pour Berry (2008), l'intégration fait partie des quatre stratégies d'acculturation dont les trois autres sont : l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Selon cet auteur, la compréhension du concept d'intégration passe par l'acculturation qui est un concept global. Il le définit comme un « processus culturel continu et mutuel qui touche tous ceux qui vivent dans une société multiculturelle » (p.56). L'intégration est donc l'une des stratégies d'acculturation qui se définit comme un processus sélectif d'interaction « biculturelle » dans lequel l'immigrant (jeune ou adulte), conserve sa culture d'origine tout en s'adaptant à la culture de la société d'accueil (Phinney, Horenczyk, Liebkind et Vedder, 2001; Henry, 1994; Portes et *al.* 2005). Toutefois, compte tenu de l'influence d'autres facteurs tels que le capital familial, le réseau social, le capital ethnique de la culture d'origine au sein de la société d'accueil, etc., ce processus ne s'effectue pas de façon linéaire. Pour Benimmas et Kamano (2009), l'intégration est un processus qui « implique du côté de l'élève immigrant, l'adaptation à un nouvel environnement en adoptant d'une manière sélective des comportements, des codes sociaux et en apprenant souvent, une nouvelle langue afin de développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et de s'y

faire une place en tant que citoyen sans pour autant perdre son identité ou nier sa culture d'origine » (p.6).

Quant à l'élève immigrant, il est défini par Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Saïd (2009) en tenant compte d'un certain nombre de caractéristiques: le lieu de naissance de l'élève et de celui de la mère ou du père. En considérant ces aspects, nous avons les élèves de la 1^{re} génération (immigrants nés à l'étranger), les élèves de 2^e génération (nés au Canada, mais dont au moins un des parents est né à l'étranger) et les élèves de 3^e génération (nés au Canada de parents également nés au Canada). Cette définition critériée basée sur le concept de « statut des générations » de Statistique Canada (2006) considère les élèves de 1^{re} et de 2^e génération comme ceux issus de l'immigration récente. À ces critères, il convient d'ajouter la période d'arrivée au Canada. C'est pourquoi, dans cette recension, le concept de « nouveaux arrivants » sera privilégié.

La littérature se rapportant à l'intégration de ces nouveaux arrivants à l'école fait état de nombreux défis plus ou moins complexes présentés ci-dessous en tenant compte du contexte occidental en général et de celui de la francophonie minoritaire canadienne.

1.1 Défis d'intégration des nouveaux arrivants à l'école occidentale

Bien que les recherches récentes (Berthelot, 1991; Chalifour, 2008 ; Jedwab, 2000) aient démontré les multiples avantages de la diversité ethnoculturelle dans les sociétés occidentales, force est de constater qu'elle pose aussi des défis importants aux pays caractérisés par les différences linguistiques et culturelles. Dans cette perspective, l'école, l'un des lieux où se font la transmission et l'intériorisation des valeurs, des comportements, des savoirs et des savoir-faire faisant partie de la culture d'appartenance de l'individu (Singleton, 1999), n'est pas épargnée. Elle est au cœur des débats portant sur les enjeux de la diversité ethnoculturelle.

En effet, l'école occidentale serait influencée par les idéologies politiques déterminées par l'État. Les politiques éducatives en lien avec l'intégration des élèves immigrants sont assujetties aux différentes idéologies (assimilationniste, multiculturaliste, républicaine, libérale, etc.) (Payet et Zanten, 1996). Dans certains pays européens, notamment la France, les enfants d'immigrés sont associés comme mobiles ou comme objets à l'ensemble des politiques scolaires qui se

réclament de la démocratisation de la réussite et de l'ouverture culturelle (Paquette, Pelletier-Bernier et Zerrougui, 2007). Ces politiques sont avant tout tributaires de grandes perspectives tracées à chaque étape par la politique gouvernementale, et dépendent aussi, foncièrement, des pesanteurs institutionnelles propres à ces pays dans le domaine scolaire (Lorcerie, 1995). Aux États-Unis et en Grande-Bretagne, la prise en compte des minorités ethniques à l'école pourrait sembler comme allant de soi pour la simple raison que ces pays ont été construits, à l'instar d'autres pays occidentaux, par des apports successifs des populations étrangères. Pourtant, dans ces deux pays, ce n'est que dans les années 1960 que l'on voit apparaître des politiques explicitement articulées en direction des minorités (Payet et Zanten, 1996). De nombreux chercheurs anglo-saxons tels que Forquin (1989) et Lynch (1988) utilisent le terme d'« assimilation » pour caractériser l'orientation dominante des recommandations et des choix éducatifs de cette période. Au Canada, la situation paraît plus complexe malgré l'adoption récente de la Loi sur le multiculturalisme par le pays. L'éducation étant la compétence provinciale, toute stratégie d'intégration des élèves immigrants relève des provinces respectives. Ainsi, en dépit de ces choix idéologiques des pays, des efforts seraient déployés dans les trois dernières décennies par les sociétés occidentales pour intégrer les élèves immigrants dans les écoles selon le principe de « droit à l'éducation pour tous » ou de « l'égalité des chances » (Payet et Zanten, 1996). Toutefois, plusieurs défis liés à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles occidentales ont été identifiés par les recherches récentes. Ces défis divers et complexes sont, entre autres, la relation école-famille, l'appartenance à la communauté scolaire, la discrimination, le placement scolaire, le temps de travail, la réussite scolaire, etc.

1.1.1 Défis liés à la relation école-familles immigrantes

Parlant de la relation école-famille, Jimeno, Martinovic, Gauthier, Bouchard, et Urquhart (2010) notent qu'il existe un fossé entre les parents immigrants et l'école occidentale en général. Ceci s'expliquerait par le fait que les acteurs éducatifs et les familles immigrantes auraient des attentes distinctes relatives au rôle des uns et des autres dans la formation des enfants. Ainsi, n'ayant pas tous les renseignements nécessaires sur la dynamique, les attentes, les coutumes et les traditions des familles d'immigrants, les acteurs éducatifs considèrent le plus souvent certains comportements des parents tels que l'absence aux réunions comme un manque d'intérêt de leur

part envers les progrès scolaires de leurs enfants (Jimeno, Martinovic, Gauthier, Bouchard, et Urquhart, 2010).

De leur côté, les parents semblent être en rupture avec l'école parce qu'ils ont l'impression qu'elle rejette leurs valeurs socioculturelles et leur manière d'élever leurs enfants, en particulier lorsqu'il est question d'autonomie, de discipline et de respect (Shor et Bernhard, 2003). Cette incompréhension entre les parents et l'école n'est-elle pas un facteur susceptible de compromettre l'intégration scolaire des élèves immigrants ? C'est pourquoi, selon Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix (2008), la communication entre l'école et les parents est essentielle pour que s'établisse un pont entre ces deux mondes. Ce qui permet non seulement d'ajuster l'enseignement en fonction du vécu de ces jeunes, mais de favoriser le développement de nouveaux référents identitaires indispensables à l'adaptation dans la société hôte.

Toutefois, le rôle des parents et celui de l'école semblent clairement partagés, les parents ont la lourde charge d'éduquer et de socialiser, il revient à l'école la responsabilité d'instruire. Or, l'éducation-socialisation et l'instruction doivent aller de pair, d'où la nécessité d'une collaboration étroite entre l'école et la famille (VatzLaaroussi et *al.*, 2005).

Si la collaboration école-familles semble avoir un impact sur la réussite scolaire des élèves, la nature de l'implication des parents dans les écoles de leurs enfants prend plusieurs formes telles le soutien à l'apprentissage, le bénévolat, la participation aux réunions et la participation à la gouvernance de l'école (Epstein, 1986). Il semble que cette collaboration se base sur des attentes de part et d'autre. Si les attentes de l'école quant à l'implication des parents s'articulent en général autour de l'appui aux décisions prises par l'école, les familles quant à elles manifestent des attentes très ambitieuses dont la réussite scolaire est la pierre angulaire (Kanouté, VatzLaaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008). Pour cela, elles utilisent des stratégies différentes de collaboration (VatzLaaroussi, Lévesque, Kanouté, Rachédi, Montpetit et Duchesne, 2005) qui peuvent varier selon l'origine ethnique de la famille (ViramontezAnguiano, 2004). Ainsi, la perception du parent face à son propre rôle quant à la réussite scolaire de son enfant et face à la responsabilité de l'école peut différer selon la culture d'origine. En effet, la collaboration école-familles immigrées se situe dans le cadre de rapports teintés de contraintes (Farmer, 2008) liées aux exigences du processus d'intégration et des tensions dues aux différences culturelles. Ladite

collaboration doit être analysée et comprise à la lumière des facteurs qui peuvent l'influencer d'une manière positive ou négative. Parmi ces facteurs, il y a le niveau de scolarité des parents, la situation socioéconomique, la trajectoire migratoire, le pays d'origine, le statut légal de la famille (immigrée ou réfugiée), la maîtrise ou non de la langue parlée au sein de la société d'accueil et la dynamique familiale (VatzLaaroussi et *al.*, 2005, 2008 et Kanouté, 2002).

Cependant, le plus souvent les parents restent partagés sur le type de collaboration souhaité. Certains parents souhaitent être informés sans avoir à prendre de décision à la place de l'école, alors que d'autres veulent participer à la prise de décision en commun accord avec l'école (Proulx, 1996). C'est pourquoi VatzLaaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont identifié six modèles de collaboration école-famille : 1) *l'implication assignée* (modèle identifié majoritairement et traditionnellement par l'école comme norme des familles immigrantes, car l'école assure l'éducation, l'instruction et la socialisation, donc toute l'intégration de l'enfant. Familles et écoles sont en position asymétrique); 2) *la collaboration partenariale* (modèle plaçant familles et écoles à égalité); 3) *la collaboration avec espace de médiation* (le principe d'égalité entre la famille et l'école n'est pas mis en application car pour se joindre, les deux ont besoin d'un milieu tiers qui assure la médiation); 4) *la collaboration distance assumée* (ce modèle correspond à la collaboration partenariale lorsque l'égalité entre l'école et la famille n'est pas assurée, particulièrement si les parents ont un statut économique faible et que la distance culturelle et linguistique est grande); 5) *la collaboration fusionnelle* (modèle où l'école sort de l'institution pour entrer dans la famille, le plus souvent par des interactions personnalisées grâce à la présence de l'école dans la famille) et 6) *la collaboration en quête de visibilité* (ce modèle reprend les principes de la collaboration avec espace de médiation ou encore celle de la distance assumée lorsque le milieu scolaire ne reconnaît pas ces espaces communautaires, interculturels, ethniques ou religieux comme des soutiens réels à la famille)

L'application de ces modèles est liée au contexte local, social et culturel spécifique où le capital social et ethnique interfère.

1.1.2 Défis liés à l'appartenance à la communauté scolaire

En ce qui concerne l'appartenance à la communauté scolaire, Van Ngo et Scheifler (2004) soutiennent que les élèves immigrants n'ont pas l'accès facile en milieu scolaire à des services de

soutien qui tiennent compte des différences socioculturelles. Mieux, certains enfants immigrants, notamment les Noirs et les musulmans sont victimes de préjugés raciaux dans le réseau scolaire, ce qui leur renvoie une image négative d'eux-mêmes et leur laisse entrevoir un avenir incertain (Madibbo, 2005).

Aux États-Unis, la conclusion d'une étude menée depuis 1936 indique que les attitudes des élèves blancs à l'égard de leurs camarades noirs seraient moins déterminées par les contacts directs avec les Noirs que par le contact avec les attitudes qui prévalent à l'égard des Noirs (Horowitz, 1936 cité par Short, 1993). Ce qui sous-entend une certaine méfiance des uns envers les autres alimentée par les stéréotypes, les préjugés répandus au sein de la communauté blanche à propos des Noirs.

1.1.3 Défis liés au placement des élèves nouveaux arrivants

En outre, il existe également des difficultés associées au placement scolaire des enfants immigrants plus âgés dont les études ont été interrompues (Van Ngo et Scheleifer, 2004). Il s'agit notamment des enfants des réfugiés qui ont dû interrompre leurs études pour des raisons de conflits politiques. Ceux-ci devraient-ils être placés en tenant compte de leur niveau ou de leur âge? Dans ces deux cas, ces élèves font face à des situations de frustration dues à la charge du travail nécessaire pour la mise à niveau ou au complexe lié à l'âge.

1.1.4 Défis liés à la réussite scolaire des élèves immigrants

Enfin, la réussite scolaire des élèves immigrants est un autre défi important résultant parfois du concours des précédents. En effet, dans certains pays occidentaux tels que la France, il n'existe pas de statistiques décrivant clairement le taux de réussite des élèves immigrants, ce qui n'empêche pas cependant les politiques d'en tirer argument. Une croyance répandue est que les enfants d'immigrés sont en difficultés (Payet et Zanten, 1996). Ces croyances corroborent avec les statistiques d'autres pays qui placent les enfants immigrés au bas de l'échelle en termes de réussite scolaire. Aux États-Unis par exemple, les études auraient identifié des différences entre les Blancs et les Noirs en termes de réussite scolaire. Ces différences apparaissent importantes quels que soient les indicateurs retenus (tests d'intelligence et de raisonnement, tests de lecture ou

de mathématiques, notes, orientation à l'intérieur du système, abandon scolaire, niveau de qualification à la sortie), et elles sont surtout persistantes (Payet et Zanten, 1996).

En effet, malgré l'ampleur des actions menées au sein des politiques de compensation et de déségrégation, il n'y a pas eu une réduction importante des écarts de scolarisation entre ces deux groupes (Lorcerie, 1995). Ce qui a alimenté, à partir de la fin des années 60, la controverse concernant l'infériorité intellectuelle génétique des Noirs (Jensen, 1969). Cette prétendue infériorité intellectuelle des Noirs est-elle un argument valable? Ces différences ne seraient-elles pas dues à d'autres facteurs historiques ou socioéconomiques? Dans tous les cas, plusieurs études associent l'échec scolaire des élèves immigrants au niveau d'instruction et au statut socioéconomique des parents (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; De Queiroz, 2005 ; Glasman, 1992 ; Lahiré, 1995 ; Montandon, 1996). Aux États-Unis, des études anciennes effectuées sur la même problématique évoquaient le manque d'estime de soi (Clark et Clark, 1947 et Pettigrew, 1964), alors qu'en Grande Bretagne, des travaux similaires réalisés sur la même question avaient identifié dans les années 1960, l'existence de problèmes d'identité chez les enfants, notamment chez les jeunes enfants, issus de la minorité afro-antillaise (Dove, 1974 ; Milner, 1975). Toutefois, il serait une erreur d'admettre, à première vue, ces éléments comme des sources majeures d'explication du phénomène ; ce qui conduirait à négliger le rôle des enseignantes et enseignants ou à ce que ces derniers orientent leurs pratiques dans le sens d'une aide psychologique plutôt que dans celui de l'amélioration de l'enseignement dans les écoles occidentales (Bagley *et al.*, 1979; Stone, 1981). Le curriculum et l'adaptation scolaires exercent aussi une influence dans ce processus. L'inexistence des éléments se rapportant à la diversité ethnoculturelle dans les curricula peut conduire les enseignantes et enseignants à ignorer cet aspect dans leurs pratiques, car l'harmonie dans une salle de classe est déterminée par l'adéquation entre l'enseignante et enseignant, les élèves et le curriculum (Mansikka et Holm, 2011).

1.2 Défis d'intégration des nouveaux arrivants à l'école francophone minoritaire

Au Canada, la description du milieu francophone minoritaire dans les écrits laisse voir une multitude de défis (Landry, Deveau et Allard, 2006; Landry et Allard, 1997). La complexité de ces défis réside dans leur diversité. Ils sont principalement d'ordre démographique, social, linguistique, identitaire, économique, éducatif, etc. Pour y faire face, l'école se voit investir dans

une mission aussi large qui va au-delà de la simple transmission des savoirs et du savoir-faire. Elle est non seulement un lieu de scolarisation, de socialisation, de communication, de transmission de la culture, mais aussi un endroit, parfois le seul, où se déroule l'apprentissage de la langue française (Bernard, 1997). De nos jours, le recours à l'immigration pour combler la baisse de la démographie dans ces communautés rend de plus en plus hétérogènes les effectifs scolaires (Thériault, Gilbert et Cardinal, 2008). Bien que l'immigration soit un phénomène récent en milieu francophone minoritaire, elle présente déjà des défis importants. Toutefois, les études concernant plus particulièrement les élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones en situation minoritaire sont peu nombreuses et offrent jusqu'à maintenant un portrait plutôt fragmentaire de la situation (Robineau, 2010).

Néanmoins, il ressort des écrits un certain nombre de défis relatifs à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles francophones en milieu minoritaire dont entre autres la discrimination liée au statut de double minorité, le manque de ressources, la francisation et la socialisation des élèves nouvellement arrivés, la collaboration des parents avec l'école, le manque de formation des enseignantes et enseignants à la diversité, etc.

1.2.1 Défis liés au statut de double minorité

Ainsi, parlant de la discrimination liée au statut de double minorité, Gérin-Lajoie (1995) présente les résultats d'une étude portant sur la situation du pluralisme ethnoculturel dans les écoles de langue française en milieu minoritaire ontarien. Elle avait constaté que les mesures appliquées par le ministère de l'Éducation pour intégrer les élèves de diverses origines ethniques dans les écoles tenaient compte des besoins de la majorité anglophone, mais non de ceux de la minorité francophone. Abondant dans le même sens, Berger (2003) note que l'intégration des élèves immigrants dans les écoles francophones notamment celles de l'Ontario devrait s'accompagner de vigilance. Selon cet auteur, les stratégies d'intégration des élèves ne doivent pas constituer une menace pour l'identité culturelle et linguistique des communautés. Cette attitude favorise-t-elle l'intégration des élèves dans les écoles francophones minoritaires sachant que ces dernières auraient pour préoccupation la lutte contre l'assimilation de la majorité, le maintien et la survie de l'identité culturelle et linguistique de la minorité francophone? Toute mesure visant l'intégration effective des élèves immigrants ne constitue-t-elle pas une menace pour cette noble mission de l'école?

1.2.2 Défis liés au manque de ressources

En ce qui a trait au manque de ressources nécessaires à l'accueil et à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles, Moke-NGala (2005) a réalisé une étude sur les enfants originaires de l'Afrique fréquentant les écoles francophones albertaines. L'auteur a constaté que les élèves d'origine africaine tendent à moins bien réussir à l'école à cause d'une mauvaise intégration scolaire due à la situation socioéconomique des parents et le concours d'autres facteurs. Malheureusement, l'école du milieu minoritaire semble être mal outillée et manque de ressources pour satisfaire aux besoins de ces jeunes. Pour cet auteur, l'intégration des élèves immigrants devrait passer par l'implication des parents dans les études de leurs enfants, l'amélioration de la situation socioéconomique des familles et l'influence positive des enseignantes et enseignants sur les jeunes.

1.2.3 Défis liés à la francisation et à la socialisation

La francisation et la socialisation constituent également un défi majeur relatif à l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles francophones minoritaires. En effet, si Emond (2008), dans son analyse des besoins des jeunes immigrants, souligne l'importance de bénéficier de services adaptés à leur intégration linguistique, scolaire, culturelle et psychosociale en milieu francophone, les études de Bouchamma (2009) montrent qu'il y a encore des obstacles structurels entravant la francisation, comme le peu de temps accordé aux pratiques du tutorat. Il y aurait aussi des obstacles liés aux représentations sociales des immigrants par les communautés d'accueil, ce qui aurait pour conséquence le manque de communication entre les acteurs concernés par l'intégration des immigrants notamment des élèves. En milieu scolaire, la plupart des études montrent que les élèves issus de l'immigration seraient isolés. Une étude réalisée par le Conseil scolaire du Centre-Nord (2005) de l'Alberta indique que plusieurs élèves et parents immigrants ne participent aucunement aux activités parascolaires.

C'est pourquoi, pour mieux comprendre les défis rencontrés par les jeunes issus de l'immigration dans la province de Colombie-Britannique, Jacquet, Moore et Sabatier (2008), croient qu'il est important de mettre en lumière les enjeux de l'éducation du milieu d'origine. Ces auteurs ont mené une étude portant sur l'intégration sociale et scolaire des jeunes africains dans le

pays d'accueil en partant de la situation contextuelle de l'Afrique. Il ressort des résultats de cette étude que ces jeunes auraient un statut de triple minorisation: immigrant, immigrant francophone et immigrant africain. Ceci dénote une différence entre les divers statuts dans lesquels baignent ces jeunes quand on sait que chaque statut comporte des défis particuliers.

Quant à la participation des parents à l'école, Farmer (2008) en présente les enjeux dans un contexte francophone minoritaire. Tout en reconnaissant l'importance de la participation des parents, cette auteure souligne qu'il y a encore des obstacles en milieu francophone minoritaire dont entre autres le manque du temps, la mauvaise connaissance du système scolaire, le clivage entre immigrant et non-immigrant d'autant plus que les droits scolaires des minorités linguistiques ne s'appliquent pas aux familles immigrantes francophones, signifiant ainsi que les immigrants ne jouissent pas des prérogatives de *l'article 23* de la Charte canadienne des Droits et Liberté. L'admission de leurs enfants dans les écoles des minorités francophones doit passer par le comité d'admission (FCFA, 2009). Ce sont autant de facteurs qui briment le rapport entre l'école et la famille ayant par ricochet un impact négatif sur l'intégration sociale et scolaire des élèves immigrants.

1.2.4 Défis liés à la formation du personnel enseignant

Enfin, la formation des enseignantes et enseignants à la diversité culturelle constitue également un défi non moins important de l'intégration des élèves issus de l'immigration. Bien que la question liée à la formation des enseignantes et enseignants apparaisse dans les discours politiques, force est de constater que sa mise en application tarde à faire le chemin (Moldoveanu et Mujawamariya, 2007). Or, dans son analyse des besoins des jeunes immigrants, Emond (2008) explique bien la nécessité d'offrir des services adaptés à leur intégration linguistique, scolaire, culturelle et psychosociale en milieu francophone. Pour ce faire, elle propose qu'une formation soit offerte aux enseignantes et enseignants pour les aider à mieux réaliser leur rôle dans le contexte de la diversité ethnoculturelle. Dans le même ordre d'idées Berger et Heller (2001) ont mené une étude sur les stratégies d'intégration des élèves immigrants mises en œuvre dans les écoles franco-ontariennes. Ces auteurs regrettent toutefois le manque de formation des enseignantes et enseignants à la diversité culturelle. Toutes les initiatives mises sur pied par ces enseignantes et enseignants en vue d'intégrer les élèves immigrants s'inspireraient de leur propre expérience professionnelle et de celle de leurs collègues.

Ainsi, les défis d'intégration des élèves immigrants dans les écoles francophones minoritaires tels que décrits dans les écrits semblent complexes et de divers ordre; institutionnel, pédagogique, politique, social, linguistique, etc. Si la situation est ainsi en milieu francophone minoritaire, qu'en est-il de l'intégration des élèves immigrants à l'école acadienne ?

1.3 Défis d'intégration des élèves immigrants à l'école francophone du Nouveau-Brunswick

À l'instar des autres milieux francophones minoritaires du Canada, l'immigration en milieu francophone et acadien du Nouveau-Brunswick est un phénomène récent, ce qui explique d'ailleurs le caractère moins abondant des recherches dans ce domaine (Boudreau, 2010). Toutefois, l'augmentation sans cesse croissante du nombre d'immigrants permet à certains auteurs de se pencher sur les enjeux de ce phénomène en milieu minoritaire acadien.

Bien que le Nouveau-Brunswick figure parmi les provinces qui accueillent seulement 1% de la population immigrante au Canada, force est de constater qu'entre 1997 et 2004, il a reçu entre 600 et 800 immigrants par année. Ce chiffre a augmenté de 1000 à 1600 entre 2005 et 2006. Le milieu scolaire acadien n'est pas à la marge de cette croissance, le nombre d'élèves immigrants récents a doublé dans ces dernières années, passant de 77 en 2006 à environ 156 en mars 2007 (Gallant et Denis, 2008). Selon ces auteures, les écoles des grandes villes telles que Saint-Jean, Fredericton et Moncton sont généralement les plus concernées par ce phénomène. Même si les recherches ayant porté sur ce phénomène sont à l'état embryonnaire, les défis relatifs à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles acadiennes seraient liés à l'accueil/scolarisation et à l'intégration linguistique et sociale des élèves immigrants.

1.3.1 Défis liés à l'accueil/scolarisation

Quant à l'accueil et à la scolarisation des élèves immigrants à l'école, plusieurs faiblesses sont relevées par les recherches actuelles : manque de ressources allouées à l'accueil et à l'insertion scolaire des élèves immigrants, manque d'informations destinées aux enseignantes et enseignants en contact avec les élèves immigrants et aux parents, manque de programmes pédagogiques exposant tous les élèves à la diversité culturelle (Gallant et Denis, 2008). Ces auteurs mentionnent également que le discours du secteur francophone relève d'une approche universaliste : dans cette optique, il ne doit pas y avoir de programme spécifique, car l'enfant

immigrant doit être traité comme les autres, comme tout autre enfant, ayant les mêmes droits et les mêmes services. Ce discours pourrait contraindre les écoles à adopter un comportement assimilateur. Toutefois, ces propos sont en contradiction avec les nouvelles orientations éducatives contenues dans les documents officiels en l'occurrence le rapport de la commission sur l'école francophone. Dans ce document, Leblanc (2008) recommande un meilleur accueil des enfants immigrants, qui inclut la francisation de ces derniers. La réponse à cette recommandation pourrait renverser la tendance assimilationniste dont parlent Gallant et Denis (2008). Parlant de la scolarisation des élèves immigrants, certains auteurs se sont intéressés à cette question, car « c'est dans l'espace scolaire que l'élève immigrant vit son développement social, son acceptation ou sa marginalisation, sa résilience, sa réussite ou son échec scolaire, son sentiment d'appartenance, autrement dit, son intégration » (Benimmas, 2010, p. 11). Dans le contexte scolaire acadien, plusieurs défis resteraient à relever à ce niveau dont entre autres le déficit de communication entre l'école et les parents, la méconnaissance par les acteurs éducatifs des antécédents scolaires de l'élève, la précarité socioéconomique des parents (Bouchamma, 2009), la question du bilinguisme influençant le choix de l'école de l'enfant par ses parents, le choc culturel que ces enfants vivent dont le rythme, la différence culturelle et les facilités, les difficultés éprouvées par certains enfants dans certaines disciplines à savoir le français et les mathématiques (Benimmas, 2010).

1.3.2 Défis d'intégration linguistique

En effet, l'une des missions de l'école en Acadie est la lutte contre l'assimilation du milieu anglo-dominant pour la survie de la langue et de la culture francophone (Landry et Allard, 1999; Landry, 2010, Landry, Deveau et Allard, 2006). C'est pourquoi l'apprentissage du français aux élèves immigrants semble être un élément privilégié dans une perspective d'intégration. Toutefois, selon Bouchamma (2009), ce processus de francisation rencontre encore des obstacles. Ceux-ci seraient liés aux défaillances des structures mises en place (pratiques du tutorat incommodes, manque de préparation du système scolaire et le manque de préparation des immigrants) et aux caractéristiques sociodémographiques et culturelles (faible densité, différences culturelles). En effet, contrairement au secteur anglophone qui a développé des ressources pour l'apprentissage de l'anglais aux élèves immigrants, le secteur francophone ne prévoit pratiquement aucune ressource visant l'intégration linguistique des élèves immigrants

(Gallant et Denis, 2008). Ceci serait-il dû à l'inexpérience des acteurs éducatifs d'autant plus que l'immigration est un phénomène récent en Acadie? Au manque d'attention envers cette population scolaire plus ou moins présente dans les écoles? Ou à la lourdeur de la mission de l'école francophone?

1.3.3 Défis d'intégration sociale

Quant à la socialisation des élèves immigrants au sein de l'espace scolaire, il y aurait plusieurs obstacles non moins importants à relever. En effet, les différences culturelles et ethniques (couleur de la peau) sont entre autres des facteurs de ségrégation entravant les relations entre les élèves immigrants et ceux de la société d'accueil (Benimmas, 2010). Bien que les études (Kanouté, VatzLaaroussi, Rachédi, et Doffouchi, 2008 ; Zhang, DeBlois, Deniger, et Kamanzi, 2007; Bourdieu, 1980, Bouchamma, 2009) reconnaissent la force du capital social et la force de l'amitié dans le processus de socialisation des élèves immigrants, il convient de signaler que certains d'entre eux éprouveraient de la difficulté à s'intégrer. Ceci serait dû aux actes d'intimidation dont ils sont victimes au sein de leurs écoles respectives (Benimmas, 2010). Bien que théoriques, les solutions préconisées pour l'instant vont vers les pratiques pédagogiques et évaluatives, les pratiques de gestion, la relation école-famille, la formation du personnel et l'accueil des élèves (Bouchamma, 2009). Pour Gallant et Denis (2008), ces différentes mesures adoptées chercheraient à « favoriser l'insertion scolaire et sociale individuelle, mais sans qu'un modèle très clair soit apparent : cherche-t-on à les mettre sur un même pied d'égalité en vue de les assimiler ou cherche-t-on à les intégrer au système scolaire tout en maintenant leur spécificité culturelle? Est-ce que cette spécificité culturelle est valorisée à l'intérieur de l'école ou est-elle reléguée au secteur privé? » (p.15). Ces questions s'avèrent pertinentes quand on sait que la préoccupation majeure de l'école acadienne est et demeure la lutte pour la survie de l'identité culturelle et linguistique de la communauté en contrant la force assimilatrice de la culture anglo-dominante (Cormier, 2005).

Ainsi, tout au long de la section précédente, nous avons ressorti à travers une revue de la littérature les principaux défis liés à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles occidentales en général et dans les écoles francophones minoritaires en particulier dont celle de l'Acadie. À l'issue de cet exercice, nous avons constaté que les défis que pose l'intégration des élèves immigrants à ces différents niveaux sont multiples et variés. Même s'il y a des aspects

communs à tous les niveaux, il ressort de la littérature une certaine particularité du milieu francophone minoritaire en termes de défis. La discrimination liée au statut de double minorité, le manque de ressources, la francisation, etc. sont des défis spécifiques à la francophonie minoritaire du Canada.

2. Pratiques pédagogiques

La littérature se rapportant aux pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes et enseignants dans les classes multiculturelles semble moins abondante. Néanmoins, certaines études récentes montrent bien comment les enseignantes et enseignants s'y prennent pour instaurer cette autre dimension dans leurs pratiques pédagogiques pour laquelle certains ne seraient pas préparés.

Pour Jousselin (1995) par exemple, une pratique pédagogique prenant en compte la diversité culturelle ne devrait pas se limiter au contexte de la classe, mais plutôt s'étendre à des expériences pédagogiques à faire vivre aux élèves dans d'autres environnements socioculturels. Dans son étude, l'auteur décrit une expérience pédagogique initiée par les enseignantes et enseignants d'une école rurale du Québec. Elle consiste à l'organisation d'un voyage en France à l'intention d'un groupe d'élèves. Parmi les encadreurs figuraient les enseignantes et enseignants des sciences humaines, de géographie, d'histoire, de langue, etc. Ces enseignantes et enseignants ont mis ce voyage à profit pour dispenser des cours sur les rapprochements entre le Québec et la France, et ce, sur le plan historique, linguistique, économique et culturel. Cette expérience aurait un impact certain sur l'apprentissage interculturel d'autant plus qu'elle aurait favorisé les relations entre les participants d'abord puis entre les participants et les différentes communautés visitées. Selon l'auteur, les perceptions plus vagues et stéréotypées que les participants avaient au départ vis-à-vis de la France avaient changé.

Évangéliste, Sabourin, Sinagra (1995) ont mené une recherche axée sur l'application de la pédagogie coopérative dans une école primaire multiculturelle au Québec. Il s'agit spécifiquement du suivi de trois enseignantes et enseignants ayant expérimenté dans leurs classes respectives la pédagogie coopérative. Ces enseignantes et enseignants ont élaboré au prime abord une série d'activités subdivisées en cinq blocs : 1) besoins, biens et services; 2) règles; 3) exercice formel de la démocratie; 4) droits et responsabilités et 5) modification des statuts de

classe. Dans la mise en pratique de cet outil, les enseignantes et enseignants procédaient par des exercices et des jeux coopératifs en organisant la classe en de petits groupes d'apprentissage hétérogènes. Les tâches à faire nécessitaient l'interdépendance et la responsabilité individuelle. L'apprentissage se fait par les pairs. Le rôle des enseignantes et enseignants consistait à organiser, encourager, relancer et instaurer de nouvelles structures d'activités. Les auteurs rapportent que les enseignantes et enseignants ont perçu des changements sur le plan affectif, social et cognitif chez les élèves de diverses cultures.

Berger (2003) a réalisé une étude portant sur les pratiques pédagogiques utilisées par le personnel enseignant dans un contexte multiculturel franco-ontarien. Quarante-vingt-cinq pour cent des enseignantes et enseignants enquêtés mettent l'accent sur les activités pédagogiques qui favorisent les discussions entre les élèves. Ceci leur donne l'occasion de parler non seulement de leurs expériences, mais aussi d'échanger leurs points de vue et s'ouvrir aux autres. Ces activités d'échanges, de partage et de communication prennent la forme de discussions de groupe, de conseil de coopération, de cercle magique et de thèmes en études sociales. Toutefois, il est important de s'interroger sur les différents thèmes retenus pour la discussion. Sont-ils tirés des réalités locales ou d'ailleurs? Sont-ils pertinents pour les différents groupes culturels présents en classe? Ce sont autant de questions à prendre en compte en vue d'estimer l'efficacité de telles activités pédagogiques en classe multiculturelle.

Toutefois, malgré ces quelques activités pédagogiques utilisées par les enseignantes et enseignants dans les classes multiculturelles, la plupart d'entre eux auraient des difficultés à gérer les situations qu'engendre la diversité culturelle dans leurs classes respectives. L'étude d'Abhari (2002) décrit une situation de conflit culturel vécue dans une classe devant laquelle l'enseignant s'est senti embarrassé. Il s'agit d'un regard de mépris suivi de propos malveillants d'un élève appartenant à la société d'accueil à l'égard de la nourriture d'un autre élève issu de l'immigration, causant à ce dernier l'embarras et la confusion. Il s'interrogeait sur les raisons pour lesquelles on lui adressait ces sarcasmes.

Dans le même sens, Leeman (2006) décrit à travers une recherche empirique, les dilemmes quotidiens que vivent les enseignantes et enseignants néerlandais dans les classes multiethniques. L'étude retrace les difficultés de ces enseignantes et enseignants à intervenir

quand les élèves de différentes communautés ethniques sont en confrontation sur des sujets d'ordre culturel, ethnique ou racial. Cette confrontation se transforme le plus souvent en tensions exacerbées. Selon les résultats de cette recherche, ces dilemmes sont généralement liés aux valeurs de justice, de respect pour l'école et l'enseignante et l'enseignant, à la diversité et à la communauté. Devant ces multiples sujets opposants les élèves d'origine ethnique différente, les enseignantes et enseignants n'ont pas toujours les astuces leur permettant de trancher sans porter un jugement de valeur préjudiciable à l'une ou à l'autre communauté.

De cette revue de la littérature, nous constatons qu'en dépit de la pédagogie de coopération moins connue, les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes et enseignants en classes multiculturelles relèvent des initiatives individuelles, il y aurait peu d'ancrage théorique. De plus, la plupart des enseignantes et enseignants seraient dépourvus d'outils nécessaires leur permettant de gérer des situations de conflits engendrées par la diversité culturelle en classe (Howard, 2006).

Les recherches de Hachfeld, Hahn, Schroeder, Anders, Stanat, Kunter (2011) indiquent que les pratiques enseignantes dans un contexte multiculturel sont généralement influencées par deux idéologies à savoir « l'égalitarisme » et le « multiculturalisme ». Ces auteurs notent que si ces deux orientations idéologiques permettent aux enseignantes et enseignants d'avoir une attitude favorable envers les élèves immigrants, il n'en demeure moins qu'elles influencent toute stratégie pédagogique visant la prise en compte de la diversité culturelle en salle de classe.

À cet effet, Clarke et Drudy (2006) explorent à travers une étude empirique les croyances des enseignantes et enseignants sous-tendant leurs pratiques pédagogiques dans un contexte multiculturel irlandais. Les résultats de cette étude indiquent que la culture scolaire axée sur l'éducation monoculturelle des enseignantes et enseignants influence essentiellement leurs pratiques. Les stratégies d'enseignement qu'ils privilégient seraient largement conservatrices et traditionnelles, ce qui laisse entendre qu'ils ne seraient pas en mesure de répondre adéquatement aux besoins des élèves dans les classes multiculturelles et ethniques.

Carignan, Pourdavood, King et Feza (2005) relèvent trois attitudes¹ qui guident les pratiques pédagogiques des enseignantes et enseignants occidentaux dans les classes multiculturelles. Premièrement, l'attitude des enseignantes et enseignants qui considèrent la culture occidentale comme étant figée, prédéterminée et universelle, supérieure et commune, par conséquent elle devrait être transmise à tous, sans distinction. Deuxièmement, l'attitude libérale des enseignantes et enseignants qui considèrent la culture comme étant davantage plurielle et dynamique. Bien qu'ils demeurent attachés à la transmission d'une culture commune, ils font la promotion du pluralisme culturel en interrogeant les rapports sociaux ou ethniques. Et troisièmement, l'attitude radicale des enseignantes et enseignants qui tentent de résister à certaines idéologies et valeurs contemporaines qu'ils jugent néfastes pour le bien du plus grand nombre. Ces différentes attitudes seraient certes déterminées par un certain nombre de valeurs et d'expériences propres à chaque enseignante et enseignant.

Ainsi, en s'appuyant sur des contextes de la Suisse et des États-Unis, Akkari (2006) note que les croyances des enseignantes et enseignants fondées sur les valeurs d'égalité, de la laïcité et du mérite sous-tendent généralement les pratiques enseignantes en occident. Il ajoute toutefois que les stéréotypes et les préjugés envers les « autres cultures » pourraient aussi avoir un impact sur « l'agir » des enseignantes et enseignants en classe multiculturelle.

L'étude de Wilkins (2005) explore les attitudes des enseignantes et enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques dans un contexte multiculturel. Les résultats de cette étude indiquent que les enseignantes et enseignants éprouvent un réel désir d'instaurer l'égalité à travers un échange de valeurs entre les communautés en présence. Toutefois, selon l'auteur, tous les enseignantes et enseignants interrogés affirment qu'il est difficile d'incorporer la dimension sociale dans leurs pratiques enseignantes d'autant plus qu'ils sont assujettis à une forte pression émanant des exigences et des prescriptions éducatives.

Carignan, Feza et Pourdavood (2008) ont réalisé une étude comparative sur les croyances des enseignantes et enseignants en lien avec la considération de la diversité culturelle dans deux contextes différents (États-Unis et Afrique du Sud). Les résultats de cette étude montrent que les

¹Entendu que les attitudes sont des formes de croyances qui prédisposent à l'action, à la pratique (Allport *dans* Fishbein, 1967).

participants de l'école Élisabeth de l'Afrique du Sud semblent manifester une attitude ambivalente entre les postures adaptative et assimilationniste en ce sens qu'ils semblent comprendre l'intérêt d'adapter l'enseignement, les contenus, la conception de la discipline et de l'autorité à la nouvelle réalité sociale et scolaire. Quant aux enquêtés de l'école Cleveland des États-Unis, ils semblent afficher une posture transformationniste en ce sens qu'ils proposent « des transformations sociales qui visent l'élimination de la discrimination par l'*empowerment* » (p.135).

Dans le même ordre d'idées, Akkari et Gohard-Radenkovic (2002) ont réalisé une étude comparative sur les croyances sous-tendant la formation d'une nouvelle culture pédagogique des enseignantes et enseignants afro-américains, euro-américains et suisses dans les classes multiculturelles. Les résultats suggèrent que les approches des enseignantes et enseignants par rapport à l'éducation sont fortement influencées par leurs précédentes expériences avec le système éducatif. Ces auteurs concluent que quelle que soit leur appartenance culturelle, «l'*habitus* pédagogique» des enseignantes et enseignants est marqué par leur contact avec l'institution scolaire. Il ressort de la comparaison que :

...la catégorie éducation pour tous est plus fortement représentée chez les Afro-Américains. Elle est la plus faible chez les enseignantes et enseignants suisses francophones. Les Euro-américains occupent une position intermédiaire. Inversement, les catégories enseignement différencié et éducation centrée sur l'enfant sont prioritairement choisies par les enseignantes et enseignants suisses francophones et elles sont moins choisies par les Afro-américains. Les Euro-américains ont un choix intermédiaire entre ces deux extrêmes (p.152).

3. Pratiques pédagogiques en milieu francophone minoritaire canadien

Plusieurs auteurs (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004) ont identifié tout d'abord la particularité du milieu minoritaire en termes de pratiques enseignantes à travers une recherche empirique menée dans la plupart des provinces canadiennes. Au Canada, selon ces auteurs, la particularité du milieu minoritaire dans une perspective d'enseignement réside dans la promotion de la langue française et de la culture francophone. Pour y parvenir, les enseignantes et enseignants se voient confrontés à plusieurs défis dont entre autres :

...l'enseignement de la langue française; la transmission de la culture française; la grande fréquence des classes à niveaux multiples; l'insuffisance de matériel

pédagogique de langue française adapté aux réalités de la communauté; une clientèle de plus en plus hétéroclite, non seulement au niveau culturel, mais aussi langagier; l'isolement des écoles et la pauvreté du milieu culturel; le manque de formation initiale sur ce que signifie enseigner en milieu minoritaire; et le manque de perfectionnement professionnel en français en cours de service (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004, p.12).

À travers ces multiples défis, nous comprenons que les pratiques enseignantes en lien avec l'intégration de nouveaux arrivants en milieu minoritaire portent sur les aspects spécifiquement linguistiques et culturels. La pédagogie à privilégier se révèle plus complexe dans la mesure où elle doit, en dépit de la promotion de la langue minoritaire, inclure les composantes socio-anthropologiques des communautés minoritaires. Le rôle du personnel enseignant en milieu francophone minoritaire se trouve complexe.

L'étude de Gérin-Lajoie (2002) montre que la tâche des enseignantes et enseignants dans un contexte de minorité linguistique est triple :

...ils doivent transmettre des connaissances, socialiser les élèves aux valeurs de la société et, dans les écoles de langue française situées en milieu francophone minoritaire, veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture, dans une réalité des plus complexes. Cette complexité est attribuable, en grande partie, aux multiples défis que doit relever l'école dans ce milieu (p.125).

Dès lors, le personnel enseignant se voit investi d'une lourde mission englobant plusieurs dimensions : politique, sociale, linguistique. Ainsi, les enseignantes et enseignants seraient-ils suffisamment outillés pour faire face à la mission qui leur est dévolue par l'école et la communauté étant donné les nouvelles contraintes liées à l'Intégration des élèves nouveaux arrivants? Pour le moment, le personnel enseignant serait confronté à un certain nombre d'obstacles dans l'accomplissement de leur mission. Il s'agit spécifiquement du contexte économique, politique et social qui influence l'école dans sa mission (Gérin-Lajoie, 2002). Ceci entraîne l'insuffisance des ressources, des moyens, du matériel pédagogique, etc. (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004).

Berger (2003), examine les pratiques pédagogiques du personnel enseignant après quelques années de mise en application d'un programme-cadre d'actualisation linguistique en français (ALF) destinés aux nouveaux élèves immigrants en milieu francophone minoritaire

ontarien. Parmi les pratiques enseignantes en lien avec la considération de la diversité culturelle identifiées, nous avons le respect des cultures et des différences. À cet effet :

...82 % des enseignantes et enseignants estiment qu'il est important de respecter les cultures et les différences, et de valoriser la diversité culturelle, tout autant que de la refléter dans les activités de la classe. 85 % des enseignantes et enseignants affirment mettre l'accent sur les activités qui favorisent les discussions entre élèves, pour leur donner l'occasion de parler de leurs expériences, afin qu'ils échangent leurs points de vue et s'ouvrent aux autres (p.90).

À cet aspect fondamental s'ajoutent la prise en compte des caractéristiques individuelles des besoins de l'élève sur les plans académique et socio-affectif, l'établissement de liens entre les matières et avec la vie quotidienne, ainsi que l'adoption d'une approche intégrée et la prise en compte des dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage (Berger, 2003). Quant à la démarche concrète visant l'intégration de ces aspects dans les pratiques enseignantes, les répondants ont été explicites. Un très grand nombre d'enseignantes et enseignants enquêtés soulignent que cela n'est possible qu'en partant du vécu des élèves, en tenant compte de leurs expériences, en reconnaissant le milieu dans lequel ils vivent et en observant les intérêts pour fournir du vocabulaire approprié. En ce qui concerne l'établissement des liens entre les matières et la vie quotidienne, l'auteure indique que :

...87 % des enseignantes et enseignants développent des thèmes ou intègrent les matières afin d'offrir aux élèves des occasions de créer des liens entre les matières et avec leurs expériences personnelles. De plus, ils adoptent une approche interdisciplinaire pour montrer que les concepts appris en français se retrouvent dans toutes les matières (p.88).

Enfin, selon l'auteure, la prise en compte des dimensions de l'enseignement et de l'apprentissage se manifeste chez la grande majorité des enseignantes et enseignants « *par un désir de faciliter le développement de la communication orale chez les élèves et de leur accorder plus de temps pour comprendre les éléments présentés en salle de classe* » (p.86). Toutefois, un bon nombre d'enseignantes et enseignants, près des deux tiers des enquêtés, insistent sur la nécessité de diversifier les stratégies pédagogiques.

Ainsi, en milieu francophone minoritaire, les pratiques pédagogiques visant l'intégration de nouveaux arrivants se fondent théoriquement sur trois approches: l'approche d'enrichissement,

de la conscientisation et de l'autonomisation. À ces approches s'ajoute dans ces dernières années l'approche dite du multiculturalisme civique (Gallant et Denis, 2008). Selon ces auteures, l'approche d'enrichissement envisage que le programme d'études régulier soit enrichi d'informations sur diverses cultures afin de faire connaître et apprécier la diversité culturelle. L'approche de conscientisation (*enlightenment*) vise non seulement l'enrichissement, mais aussi le changement d'attitude et la reconnaissance des inégalités entre les groupes culturels. Quant à celle d'autonomisation (*empowerment*), elle suppose que les espaces soient créés afin d'offrir une atmosphère sécuritaire pour les élèves de communautés minoritaires alors que celle du multiculturalisme civique suppose la participation globale à la société canadienne (Gallant et Denis, 2008). Toutes ces différentes approches utilisées correspondant aux quatre grands modèles d'intégration des immigrants dans les systèmes scolaires quelconques identifiés par Poirier (2005) à savoir l'assimilationnisme radical (se rattache au monoculturalisme), l'universalisme civique (choix moraux, croyances religieuses, comportements, etc. où les goûts ne sont pas niés, mais confinés à l'espace privé alors qu'on attend des immigrants qu'ils adoptent les valeurs civiques et politiques de la société d'accueil); le multiculturalisme (valorise la diversité culturelle comme une richesse, dont les politiques doivent tenir compte, ou qu'elles devraient même soutenir) et l'interculturalisme (privilégie les échanges, l'interaction culturelle).

Somme toute, en milieu francophone minoritaire les pratiques enseignantes seraient soutenues par les valeurs relatives à la promotion de la langue, de la culture et à la revitalisation identitaire et ce, nonobstant l'approche choisie. Les enseignantes et enseignants constituent pour ce faire, la courroie de transmission de la quasi-totalité des valeurs culturelles des communautés « minoculturelles » et linguistiques. Ils sont les garants de l'épanouissement culturel et linguistique des apprenants issus des communautés minoritaires, mais aussi les agents de la reproduction linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2002). À cette noble mission, s'ajoute la lourde responsabilité d'intégrer les élèves immigrants à l'école francophone minoritaire à travers l'adoption des pratiques enseignantes visant la prise en compte de la diversité dans les classes multiculturelles (Carlson Berg, 2010).

Deuxième partie : Programmes d'intégration des nouveaux arrivants

Cette seconde partie recense certains programmes d'intégration de nouveaux arrivants dans les écoles. Nous avons mis l'accent sur les composantes, la mise en œuvre, les forces et les contraintes inhérentes à leur application dans les écoles.

1. Programmes d'intégration des nouveaux arrivants

Les programmes d'intégration constituent un ensemble d'activités ou de services mis en place par la communauté accueillante afin de faciliter l'intégration harmonieuse des nouveaux arrivants à l'école. Les programmes d'intégration des nouveaux arrivants dans les écoles d'accueil varient d'un contexte à l'autre. La première section de cette recension d'écrits présente les programmes mis en place par les communautés francophones en contexte majoritaire afin d'intégrer les nouveaux arrivants.

1.1 Programmes d'intégration en milieu francophone majoritaire

Dans cette section, il s'agira spécifiquement de cerner les différents programmes d'intégration des élèves nouveaux arrivants en contexte majoritaire québécois, les atouts et les contraintes y afférentes.

Au Québec

À la différence des contextes francophones minoritaires canadiens, la province du Québec a une longue expérience en matière d'immigration. Si autrefois la majorité des immigrants était originaire d'Europe et d'Amérique du Nord, de nos jours ces immigrants proviennent de tous les continents (Armand, 2011). Selon ce même auteur, de 2005 à 2009, 30,5 % d'immigrants installés au Québec provenaient de l'Afrique, 28 % d'Asie, 21,2 % d'Amérique et 20,1 % d'Europe. D'après Kanouté (2007), la province du Québec planifie son immigration à travers le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles qui a mis sur pied différents programmes de gestion de l'immigration et de la diversité ethnoculturelle. Du point de vue de l'intégration socioéconomique, selon Kanouté (2007), ce ministère a mis sur pied divers programmes dont le Programme d'accompagnement des nouveaux arrivants (PANA) qui aide financièrement les organismes à but non lucratif qui souhaitent apporter leur contribution à

l'intégration sociale et économique des nouveaux arrivants à la société québécoise à travers la formation du personnel et la participation à des activités de recherche. Ensuite, il y a le Programme régional d'intégration (PRI) ayant pour but de soutenir les actions concertées des partenaires locaux et régionaux en vue d'accroître l'apport de l'immigration au développement démographique, social et économique du Québec. Il existe aussi le Programme d'appui aux relations civiques et interculturelles (PARCI) qui finance les organismes à but non lucratif leur permettant ainsi de mettre en place des projets visant à développer chez les personnes immigrantes et chez les membres des communautés culturelles la connaissance et la compréhension de la société québécoise : son histoire, ses valeurs et ses institutions démocratiques ; la connaissance et la compréhension de la réalité pluraliste de leur société ainsi que de la contribution des communautés culturelles au développement social, économique et culturel du Québec; prévenir et combattre les préjugés, la discrimination, l'intolérance, le racisme et l'exclusion basés sur la couleur, sur l'origine ethnique ou nationale, sur l'appartenance culturelle ou religieuse des personnes ; prévenir les tensions intercommunautaires, et en faciliter la résolution le cas échéant, en soutenant le rapprochement interculturel. Enfin, il y a le Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants (PAFIL) qui octroie une aide financière aux immigrants qui suivent des cours de français à leur arrivée. Cette aide, à certaines conditions, peut se présenter sous forme d'allocation de frais de garde².

En ce qui concerne l'intégration des élèves immigrants, notamment allophones à l'école québécoise, plusieurs modèles ont été également mis en place dont entre autres le modèle de classe d'accueil fermée; le modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration; le modèle d'intégration partielle; le modèle d'intégration totale dans les classes régulières avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3); le modèle d'intégration totale dans les classes régulières sans soutien linguistique (Armand, 2011). En 1997, l'ensemble de ces modèles a été regroupé dans le cadre du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF)*. En vertu de la Loi sur l'éducation publique et dans le cadre de ce programme :

...tout élève non francophone qui reçoit des services éducatifs en français pour la première fois et dont la connaissance de la langue française ne lui permet pas de suivre, sans soutien, l'enseignement dans cette langue peut recevoir des

²Voir Kanouté (2007). p.3

services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français. Les organismes scolaires doivent offrir les services les mieux adaptés aux élèves non francophones. Ces services peuvent prendre différentes formes, incluant l'organisation de classes d'accueil, mais ne s'y limitent pas (MELS, 2010, p. 2).

Ainsi, ces différents services du Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF) sont appliqués dans les écoles de façon relativement différente et chaque école choisit le ou les modèles qui conviennent à sa situation spécifique. En se basant sur l'étude d'Armand (2011) qui en a étudié l'application dans les établissements scolaires, les différents modèles se pratiquent dans les écoles de la façon suivante :

a) Modèle de classe d'accueil fermée

Le modèle de classe d'accueil fermée consiste, comme son nom l'indique, à créer une classe d'accueil spécifiquement réservée aux nouveaux élèves dont le niveau d'apprentissage de la langue française ne permet pas d'intégrer la classe régulière.

Ce service offert par le MELS dure généralement entre dix et vingt mois au primaire et en moyenne vingt mois au secondaire. La plupart du temps, c'est avant tout la maîtrise du français qui est évoquée comme motif déterminant la durée du séjour en classe d'accueil (Armand, 2011).

b) Modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration

À la différence du premier modèle, la classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration consiste en un soutien supplémentaire offert en français (lecture, écriture) ou en mathématiques, ou dans les deux disciplines, par une personne-ressource à des sous-groupes de deux à quatre élèves ciblés à raison de deux séances d'environ 30 minutes par semaine de cinq jours. La personne-ressource passe deux heures par semaine dans chacune des classes d'accueil pour faire du coenseignement et soutenir l'enseignant au moment des évaluations.

c) Modèle d'intégration partielle

D'après Armand (2011), ce modèle n'est pas mis en œuvre de façon structurée et systématique dans les commissions scolaires du Grand Montréal. Toutefois, différentes pratiques existent dans certaines écoles ayant participé à leur étude dont entre autres l'intégration d'un

nombre limité d'élèves, parmi les meilleurs du secteur de l'accueil, en mathématiques, en sciences ou en histoire dans les classes régulières; les stages de préintégration d'une semaine au secteur régulier pour les élèves de la classe d'accueil; les projets de décrochage d'une ou de plusieurs périodes dans l'année consistant en un jumelage des élèves des classes d'accueil avec ceux des classes régulières et enfin le stage d'observation durant lequel l'élève est présent dans la classe régulière pendant les périodes d'enseignement des mathématiques.

d) Modèle d'intégration totale dans les classes régulières avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3)

À la différence des autres modèles précédents, ce modèle consiste en une intégration totale dans les classes régulières avec soutien linguistique dès la 1^{re} année d'inscription. À cet effet, un soutien linguistique est offert à tous les élèves qui en ont besoin, de la 1^{re} à la 6^e année. Il est dispensé trois fois par semaine pendant des périodes d'une heure incluses dans l'horaire des élèves. Les groupes sont composés de deux à dix enfants et ce nombre varie selon la nature des besoins de ces derniers. Les élèves qui bénéficient du soutien linguistique sont repérés par le ou la titulaire de classe qui évalue les besoins et offre des périodes de récupération dans un premier temps. Si des besoins précis persistent, les élèves sont retirés de la classe pour bénéficier d'un soutien linguistique dans un second temps. Les notions travaillées lors du soutien linguistique sont décidées en concertation avec l'enseignant de la classe régulière³.

e) Modèle d'intégration totale dans les classes régulières sans soutien linguistique

Ce modèle consiste en une intégration totale dans les classes régulières sans soutien linguistique après un passage en classe d'accueil dans un point de service. Ce modèle dont l'application a été remarquée plus spécifiquement au primaire par la recherche d'Armand (2011) est présenté comme une réalité tout à fait exceptionnelle pour le Grand Montréal.

Au préscolaire, selon cette étude, les élèves immigrants bénéficient d'un service d'intégration directe dans les classes régulières avec ou sans soutien linguistique ainsi que des classes d'accueil fermées.

³P.31

Points forts

D'après les conclusions de l'étude d'Armand et Koninck (2012), la mise en œuvre de ces différents modèles dans les écoles secondaires et primaires québécoises est perçue de façon positive parce qu'on y voit des effets positifs sur l'intégration linguistique et scolaire de l'élève allophone issu de l'immigration. Ceci s'explique, selon ces auteurs, par l'expertise développée par le personnel enseignant de cette catégorie de classes et la reconnaissance de leur travail dans les milieux scolaires.

Points faibles

Bien que ces modèles comportent des aspects jugés positifs, l'étude d'Armand et Koninck (2012) évoque quelques écueils:

- Le caractère non uniforme des procédures de repérage et d'identification ainsi que les modalités d'évaluation dans les différentes commissions scolaires et écoles peuvent avoir un impact sur l'équité de ces procédures et l'organisation des services en fonction des profils, établis de façon plus ou moins poussée, des élèves⁴ ;
- La séparation des locaux des classes d'accueil et ceux des classes régulières est vue comme un obstacle majeur aux échanges entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes régulières ;
- Le manque de sensibilisation des enseignants des classes régulières dans les écoles à la problématique des élèves allophones lors du passage au secteur régulier. N'ayant pas été sensibilisés, ces enseignants s'attendent à intégrer un élève ayant toutes les compétences nécessaires, aussi bien en français que dans les autres matières pour être en mesure de poursuivre ses apprentissages au niveau correspondant à son âge, ce qui n'est pas nécessairement le cas ;

⁴Voir p.2

- Enfin, la mise en œuvre d'un programme de cette nature nécessite également la mobilisation des ressources humaines et matérielles.

1.2 Programmes d'intégration des nouveaux arrivants en milieu francophone minoritaire

Dans les écoles francophones hors Québec, il existe également plusieurs initiatives visant l'intégration des élèves nouveaux arrivants. Dans cette recension, nous présenterons ces différents programmes mis en œuvre dans les provinces de l'Ontario, le Manitoba et le Nouveau-Brunswick.

En Ontario

➤ **Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)**

Le système éducatif ontarien a mis en place le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) qui a pour but d'aider les élèves nouveaux arrivants à se familiariser avec leur nouvel environnement, à s'initier à la société canadienne et à combler au besoin des retards en communication orale, lecture et écriture. La clientèle scolaire visée comprend entre autres des élèves qui arrivent chaque année de l'étranger, surtout de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique ou ceux qui ont connu une scolarisation très différente de celle offerte dans la province. Le programme vise aussi des élèves qui ont interrompu leur scolarité ou qui sont peu scolarisés. Le PANA est un programme destiné aux élèves nouveaux arrivants de la 1^{re} à la 8^e année.

Contenus du programme

Le programme d'appui aux nouveaux arrivants est bâti essentiellement sur les programmes-cadres de français (Code de communication interpersonnelle, Lecture, Écriture), de mathématiques (Numération et sens du nombre, Mesure, Géométrie et sens de l'espace, Modélisation et algèbre, Traitement des données et probabilité), d'études sociales (Initiation à la vie Canadienne) et de sciences et technologie (les êtres vivants: caractéristiques et besoins, l'énergie dans nos vies, les matériaux, les objets et les structures au quotidien, le cycle des jours et des saisons, les animaux: croissance et changements, les propriétés des liquides et des solides,

le mouvement, l'air et l'eau dans l'environnement, les plantes : croissance et changements, les forces et le mouvement, les structures solides et stables, le sol dans l'environnement, etc.) du palier élémentaire de l'Ontario⁵. En sciences et technologie, les contenus varient selon les niveaux.

Recrutement des élèves participant au programme

Le recrutement se fait à travers une entrevue réalisée avec le nouvel arrivant accompagné d'un adulte (parent ou tuteur). Cette entrevue a pour but de connaître les antécédents scolaires et personnels de l'élève ainsi que sa famille. Afin de comprendre les antécédents scolaires de l'élève, l'équipe-école procède par l'analyse des bulletins scolaires antérieurs ou récents, des relevés de notes et d'autres documents pertinents, s'ils sont disponibles. Ceci permet d'avoir des informations utiles à l'élaboration du profil de l'élève. Quant aux antécédents personnels, au cours de l'entrevue l'équipe-école peut se renseigner sur l'histoire personnelle de l'élève nouvel arrivant et de sa famille sur les circonstances entourant leur immigration, de même que sur le parcours éducationnel de l'élève et ses expériences en milieu scolaire.

Si au cours de l'entrevue l'équipe-école doute des compétences de l'élève à suivre les cours dans les classes normales, un test diagnostique en français et en mathématiques est fait afin de cibler le niveau de difficulté et dresser son profil.

Élaboration du profil des élèves

Le choix du programme PANA et le degré d'accompagnement dont l'élève bénéficiera se fondent sur l'ampleur des besoins à combler. Les profils se dressent en tenant compte des trois catégories suivantes :

a) Les élèves ayant un très grand besoin

Cette catégorie regroupe des élèves dont les évaluations situent le rendement en dessous du niveau correspondant à leur groupe d'âge. Ceci signifie qu'ils s'expriment en français, mais accusent un très grand retard en lecture, écriture, en mathématiques et en sciences et technologie.

⁵PANA (2010), p. 20

Ils ont ainsi besoin d'être initiés à la société canadienne et d'améliorer les compétences de communication interpersonnelle. Cette catégorie devrait suivre le PANA et bénéficier d'un **appui intensif** (entre 150 et 300 minutes par jour), peu importe le type de regroupement dans lequel ils vont se trouver. Ces élèves devraient aussi recevoir de l'appui en vue d'acquérir le vocabulaire nécessaire pour bien comprendre les concepts des autres matières dans lesquelles aucun appui intensif n'est fourni telles que l'éducation physique et l'éducation artistique⁶.

b) Les élèves ayant un grand besoin.

Cette catégorie d'élèves concerne principalement ceux dont les évaluations situent le rendement en dessous du niveau correspondant à son groupe d'âge dans des matières précises. Ils s'expriment en français, mais accusent un grand retard dans une ou deux matières principales, notamment en lecture, écriture, mathématiques ou sciences et technologie – et ont besoin d'être initiés à la société canadienne et d'améliorer les compétences de communication interpersonnelle. Ces élèves devraient suivre le PANA et bénéficier d'un appui soutenu (entre 30 et 149 minutes par jour), peu importe le type de regroupement dans lequel elle ou il se trouve. Ces élèves pourront suivre les autres matières en classe régulière tout en bénéficiant d'un appui en vue d'acquérir le vocabulaire nécessaire pour bien comprendre les concepts des matières dans lesquelles aucun appui n'est offert⁷.

c) Les élèves ayant un besoin modéré.

Cette dernière catégorie concerne ceux qui s'expriment bien en français, qui possèdent des compétences littéraires de base, mais qui éprouvent encore un besoin d'appui pour rappliquer les processus et comprendre le langage scolaire utilisé dans les diverses matières à l'étude. Cette catégorie peut suivre le programme régulier tout en bénéficiant de façon occasionnelle d'un appui à travers la différenciation pédagogique.

⁶PANA (2010), p. 11

⁷*Ibid*

Regroupements

De manière générale, les élèves de la première et deuxième catégorie peuvent suivre ce programme dans une classe d'appui aux nouveaux arrivants. Ils y reçoivent chaque jour un appui intensif ou soutenu (selon les barèmes de temps établis) pour les aider à acquérir rapidement les connaissances et compétences nécessaires à la poursuite de leurs études. Toutefois, là où le nombre ne le permet pas, ou pour des considérations d'ordre pédagogique, ces élèves peuvent suivre le PANA en classe régulière et recevoir pour la majeure partie de la journée l'appui intensif ou soutenu requis. Ces modes de prestation assurent que l'élève reçoit l'appui requis, soit dans la classe régulière de la part d'une personne autre que l'enseignante ou l'enseignant titulaire (p. ex. une tutrice ou un tuteur), soit en retrait⁸.

Transition vers le secondaire

Dans le but de faciliter l'adaptation de l'élève au niveau secondaire, l'équipe-école établit un plan de transition pour accueillir et accompagner l'élève dès son arrivée à l'école secondaire. Le choix des cours est déterminé en fonction des acquis de l'élève dans les diverses matières et de ses aspirations. On dresse le profil de l'élève pour élaborer un itinéraire d'études personnalisé qui respecte ses forces, ses champs d'intérêt, sa culture et ses besoins. On désigne un adulte empathique pour l'aider dans son cheminement. On peut aussi inviter les parents ou tuteurs à participer avec l'élève à l'élaboration du programme scolaire de leur enfant⁹.

Points forts

À la lecture de la description de ce programme, nous pouvons dire qu'il recèle des points positifs en ce sens qu'il permet aux élèves nouveaux arrivants d'acquérir des compétences nécessaires à leur intégration scolaire et sociale.

Il mobilise aussi tous les acteurs éducatifs, notamment les directions d'école, le personnel enseignant et les parents d'élèves à conjuguer les efforts afin d'assurer la réussite de l'intégration harmonieuse des nouveaux arrivants au système éducatif ontarien et à la communauté.

⁸p. 15

⁹ibid

Contraintes

Bien que ce programme comporte des mérites, il s'accompagne de contraintes dont entre autres :

- La disponibilité des ressources humaines, matérielles et financières afin de faire fonctionner le programme.
- Le fait de limiter le programme au curriculum du primaire (1-8) suppose-t-il que les élèves ayant l'âge de suivre les cours au secondaire sont soit laissés pour compte, soit associés avec ceux du cycle primaire ? Bénéficient-ils d'un appui particulier qui tiendrait compte de leur cycle?
- Il est mentionné dans la description du programme que *pour l'élève nouvel arrivant qui ne suit pas le PANA, son intégration pourrait être appuyée par un programme de jumelage, de mentorat ou d'aide aux pairs*¹⁰, toutefois, il n'existe aucune explication faisant état de modalités de mise en œuvre de ces alternatives proposées.

2. Programme-cadre d'actualisation linguistique

À la différence du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA), le programme-cadre d'actualisation linguistique (ALF) cible, comme son nom l'indique, un seul domaine de savoirs : l'acquisition des compétences en français.

La clientèle visée est essentiellement composée d'élèves issus de familles où l'anglais (ou une autre langue) est la langue prédominante de communication au foyer et qui ont souvent une connaissance limitée du français. Ces élèves doivent atteindre un niveau de compétences langagières en français suffisant afin de pouvoir suivre le programme d'études régulier et y réussir. Il a pour but de faciliter la planification de l'enseignement et de l'apprentissage de l'élève qui doit acquérir en français les compétences langagières nécessaires à sa réussite à l'école de langue française. Il permet d'assurer le développement des compétences langagières de ces élèves.

¹⁰PANA (2010), p. 14

La description du programme souligne que *l'élève admis à l'école de langue française et dont le français n'est pas la langue d'expression peut bénéficier du programme d'ALF si son profil de compétences langagières le justifie*. Les élèves allophones sont-ils considérés dans cette catégorie d'autant plus que le PANA cible ceux qui peuvent s'exprimer en français, mais qui éprouvent un grand besoin ou un besoin modéré?

Contenus du programme

En termes de contenus, le programme-cadre d'ALF maintient des attentes élevées et des contenus d'apprentissage rigoureux pour chaque année d'études et décrit les compétences à évaluer dans toutes les écoles de langue française de la province pour les élèves qui font l'apprentissage du français¹¹.

Recrutement de la population cible

Tout comme dans le PANA, le recrutement des élèves devant bénéficier du programme-cadre d'ALF se fait sur la base d'entrevue d'accueil et/ou de vérification des antécédents scolaires à travers l'analyse de dossiers scolaire de l'élève, ses bulletins antérieurs ou récents, etc. Si à l'issue de ces deux premières étapes l'équipe-école émet des doutes quant au niveau de compétences langagières en français de l'élève, l'école fait passer un test diagnostique en français, tant à l'oral qu'en lecture et en écriture, afin de déterminer le niveau initial de compétences langagières de l'élève.

L'ensemble de ces informations permet de dresser les profils de ces élèves pour des fins d'appui linguistique. Quatre catégories se dégagent¹² :

a) L'élève ayant un très grand besoin

Cet élève qui ne s'exprime pas ou s'exprime peu en français ne possède pas dans cette langue les compétences langagières suffisantes pour poursuivre et réussir le programme régulier. Cet élève devrait suivre le programme d'actualisation linguistique en français et bénéficier d'un appui intensif (entre 150 et 300 minutes par jour), peu importe le type de regroupement dans

¹¹ ALF (2010), p.5

¹²Voir p. 13 -14 du programme-cadre d'ALF

lequel elle ou il se trouve. L'élève devra également recevoir un appui soutenu (entre 30 et 149 minutes) pour l'ensemble des matières autres que le français.

b) *L'élève ayant un grand besoin*

Cet élève s'exprime dans un français de base, possède un vocabulaire limité et des structures de phrases simples. Sa connaissance restreinte du français limite ses apprentissages et entrave sa réussite dans toutes les matières du programme régulier. Cet élève devrait suivre le programme d'actualisation linguistique en français et bénéficier d'un appui soutenu (entre 30 et 149 minutes par jour), peu importe le type de regroupement dans lequel elle ou il se trouve, dans l'ensemble des matières.

c) *L'élève ayant un besoin modéré*

Cet élève s'exprime dans un français de base et possède un niveau de français fonctionnel suffisant pour interagir socialement et suivre le programme d'études régulier. Pour réussir en atteignant la norme provinciale, l'élève doit cependant développer certains aspects du langage scolaire se rattachant aux concepts scolaires et aux notions abstraites des matières ainsi qu'aux structures complexes de la langue. Cet élève pourrait suivre soit le programme d'ALF, soit le programme de français régulier, selon l'évolution de son profil de compétences langagières. L'élève démontrant un tel profil aura besoin d'un appui occasionnel dans l'ensemble des matières et on devra préconiser des approches de différenciation pédagogique et d'étayage.

d) *L'élève ayant un besoin léger*

Cet élève s'exprime assez bien et possède les compétences langagières en français lui permettant de bien réussir dans toutes les matières selon la norme provinciale et même au-delà pour certains. Toutefois, elle ou il a besoin d'un appui ponctuel en fonction de son année d'études, de la nouveauté ou de la complexité de la matière présentée et des concepts étudiés. Elle ou il suivra le programme de français régulier et, dans toutes les matières, on favorisera au besoin des approches de différenciation pédagogique et d'étayage.

Regroupements

Le regroupement se fait dans une classe d'actualisation linguistique si le nombre d'élèves ou les considérations pédagogiques le permet, dans le cas contraire, l'élève pour qui le programme répond à un très grand ou un grand besoin de développer ses compétences langagières en français pourra suivre le programme d'ALF en classe régulière et recevoir pour la majeure partie de la journée l'appui intensif ou soutenu requis. La direction doit ainsi veiller au mode de fonctionnement de cet appui. L'élève reçoit l'appui requis, soit dans la classe régulière de la part d'une personne autre que l'enseignante ou l'enseignant titulaire par exemple une tutrice ou un tuteur, soit en retrait.

Transition vers le cycle secondaire

Dans le but de faciliter la transition au cycle secondaire, l'équipe-école met en place des mesures d'accompagnements. Elle dresse avant tout le profil de l'élève, ce qui permet d'élaborer un itinéraire d'études personnalisé qui respecte ses forces, ses champs d'intérêt, sa culture et ses besoins. Un adulte empathique est désigné pour l'aider dans son cheminement. Les parents ou les tuteurs sont invités à participer à l'élaboration du programme scolaire de leur enfant.

À l'instar du PANA, le programme-cadre d'actualisation linguistique comporte des points positifs en ce sens qu'il permet de franciser les élèves dont les aptitudes en français ne leur permettent pas de suivre des cours en classe normale, toutefois, elle exige également la disponibilité des ressources, notamment si le nombre d'élèves n'est pas considérable.

Au Manitoba

Au Manitoba, un certain nombre de programmes adaptés aux élèves nouveaux arrivants ont été mis en place pour les curricula du primaire et du secondaire.

➤ Programme destiné aux nouveaux arrivants du cycle primaire

Pour le curriculum du primaire, le Ministère a élaboré des cours d'actualisation scolaire pour apprenants nouveaux arrivants (CASANA) ayant un retard scolaire marqué. Ces cours ont pour objectif de permettre l'acquisition d'éléments incontournables dont les apprenants auront

besoin afin de connaître le succès au niveau secondaire. Ils précèdent donc l'entrée dans des cours réguliers portant la désignation « L »¹³. La mise en œuvre de ce programme d'actualisation scolaire se fait selon les niveaux. Ainsi, à l'échelle de la petite enfance, l'apprenant est en salle de classe. La programmation est appliquée dans une classe régulière par le titulaire de la classe. Dans certains cas, un soutien additionnel à l'apprentissage peut être fourni par un enseignant de soutien intensif ou par un auxiliaire qui collabore avec le titulaire de la classe. À l'échelle intermédiaire, la programmation met l'accent sur le développement des compétences en la littérature et en numératie ainsi que sur l'adaptation à la vie au Manitoba. L'apprenant peut travailler à l'extérieur de la classe pendant une période de temps pouvant aller jusqu'à la moitié de la journée avec l'appui de l'enseignant de soutien intensif, l'autre moitié de la journée se fera en salle de classe. La programmation est ainsi appliquée dans une classe régulière par le titulaire de la classe.

➤ **Programme destiné aux nouveaux arrivants du cycle secondaire**

Au secondaire, un programme de cours adaptés portant les désignations « L » ou « M » a été mis en place. Ce programme consiste en une adaptation des contenus des programmes afin de répondre aux besoins des élèves nouveaux arrivants. Ces adaptations ont pour objet d'aider à intégrer les apprenants nouveaux arrivants dans la programmation régulière du secondaire.

Types d'adaptation

En tenant compte des changements apportés au curriculum du secondaire le Ministère distingue des cours adaptés des autres à travers les désignations deux types de désignations « L » et « M » selon le public visé.

a) Cours portant la désignation « L »

Tout cours portant la désignation « L » indique que les attentes, les contenus et les approches pédagogiques pour un programme d'études développé par le Ministère ont été adaptés pour répondre aux besoins d'apprentissage spéciaux des apprenants nouveaux arrivants sous-

¹³ Description du programme, p. 1

scolarisés. Ces adaptations visent essentiellement, pour les élèves sous-scolarisés, l'acquisition de compétences linguistiques en français nécessaires dans la matière en question pour passer à la programmation régulière du niveau secondaire en partant de leurs expériences éducationnelles. Selon ce programme, ces modifications de contenus de programmes sont spécialement conçues pour l'acquisition des aptitudes en communication, du vocabulaire scolaire propre aux diverses matières scolaires offertes au niveau secondaire et à l'atteinte des résultats d'apprentissage pour celles-ci.

b) Cours portant la désignation « M »

À la différence de la première catégorie, tout cours portant la désignation « M » est destiné aux élèves ayant été diagnostiqués avec des difficultés cognitives. Les résultats d'apprentissage visés dans le programme d'études prescrit par la province seront ainsi modifiés pour tenir compte des besoins de l'élève en matière d'apprentissage. Selon le programme, la décision de fournir à un apprenant nouvel arrivant un cours modifié portant la désignation « M » se fait à la suite d'un diagnostic de la part d'un professionnel, en collaboration avec l'apprenant, les parents, l'administration scolaire, l'enseignant travaillant en classe et l'orthopédagogue. Il appartient toutefois aux administrateurs scolaires de veiller à ce que les besoins de l'apprenant soient respectés et que les ressources disponibles à l'école soient rassemblées et coordonnées¹⁴.

Public cible et recrutement

Le public de nouveaux arrivants visé par les cours adaptés est classé en deux catégories : les élèves sous-scolarisés L et les élèves ayant été diagnostiqués avec des difficultés cognitives M. Ces élèves sont recrutés sur la base d'un examen des besoins d'apprentissage de l'apprenant dans la perspective de ses objectifs personnels; d'une évaluation des connaissances du français de l'apprenant et dans la ou les langues parlées à la maison ainsi que les expériences scolaires antérieures; d'une entrevue, avec le concours d'un des parents, d'un interprète ou, au besoin, d'un agent de liaison communautaire. Cette évaluation diagnostique permet d'identifier les cours devant être adaptés selon les besoins de l'élève et la nature des adaptations envisagées.

¹⁴Description du programme, p.5

Fonctionnement du programme

Pour les cours portant la désignation « L », la planification d'un contenu doit se faire avant le début du cours par l'élève nouvel arrivant concerné. L'enseignant mettra l'accent sur l'acquisition d'un vocabulaire et d'une syntaxe de base pour le cours, l'exploration des concepts, les habiletés et les termes essentiels ou fondamentaux. Le choix de ces apprentissages devra s'aligner sur les objectifs déterminés dans le Plan éducatif de littératie française. Au fur et à mesure que l'apprenant acquiert des compétences en littératie, l'enseignant devra mettre l'accent de celles reliées à la matière. Il doit également tenir compte du contenu du cours et de la méthode qui sera utilisée pour évaluer l'acquisition des connaissances, des habiletés et du vocabulaire relatifs à la matière. On devrait inclure un plan d'évaluation précisant les critères d'apprentissage relatifs à la langue, au contenu, aux habiletés à développer et la pondération à utiliser. L'enseignant devrait tenir compte des résultats d'apprentissage de la matière du point de vue des apprentissages incontournables, ou de ce que les apprenants doivent connaître, de ce qu'ils devraient connaître et de ce qu'ils peuvent connaître pour assurer le succès dans le cadre du cours¹⁵.

Quant à la mise en œuvre des cours portant la désignation « M », l'enseignant devra s'assurer de déterminer le contenu à enseigner selon les aptitudes de l'élève en procédant par la différenciation pédagogique.

La mise en œuvre de ce programme nécessite la collaboration entre le spécialiste de la matière, de l'orthopédagogue et de l'enseignant de soutien intensif.

3. Modèle d'intégration des nouveaux arrivants (Piquemal, 2012)

En se basant sur une recherche empirique, Piquemal (2012) suggère un modèle d'intégration scolaire des nouveaux arrivants dans la province du Manitoba qui préconise deux structures : (1) la mise en place d'ateliers spécialisés de mise à niveau en francisation, littératie et numératie, et autres matières ou modules pour le niveau du secondaire; (2) un programme parascolaire et socio-académique (de renforcement académique avec un temps social de loisir ou autre, mais principalement académique) après l'école, géré par l'école et soutenu par la Division.

¹⁵ Description du programme, p. 8

À la différence des programmes dont l'application nécessite un retrait de l'élève de la salle de classe, ce modèle se veut fidèle à la philosophie de l'inclusion, tout en reconnaissant le besoin de pratiques qui dépassent parfois (dans certains cas, souvent) la pédagogie différenciée. Il ne préconise donc pas l'établissement d'un centre placé en dehors de l'école, ni l'établissement de classes d'accueil dans l'école (Piquemal, 2012). Il est fondé sur un appui aux écoles différenciées, une inclusion différenciée selon la classe d'âge de l'élève et la création des sphères de soutien à la réussite intégrative de l'élève.

Le mode de fonctionnement des ateliers spécialisés de mise à niveau en francisation, littératie, et numératie, et autres matières ou modules pour le niveau du secondaire devrait suivre la logique de l'orientation inclusive de l'école. Ces ateliers pourraient fonctionner toute la journée et recevoir des petits groupes par tranche horaire. Selon Piquemal (2012), au primaire, ces ateliers sembleraient nécessaires pour les élèves des 4^e, 5^e et 6^e années, alors qu'une intégration plus complète dans la salle de classe semblerait mieux convenir pour les élèves de M à 3 (ou 4). La systématisation de ces ateliers semble être nécessaire pour les années 4 à 8, et devraient inclure des matières supplémentaires pour les années 7 et 8, ainsi que pour le secondaire. Pour ce faire, un budget devrait être alloué pour le recrutement d'un enseignant qui travaillerait à temps complet dans la coordination de ces ateliers, même si la définition des objectifs en lien avec le programme de la classe pour l'élève nouvel arrivant revient à l'enseignant titulaire de la classe et en collaboration avec le spécialiste. Ceci permet d'assurer la continuité et le respect de la politique d'inclusion.

Au secondaire, Piquemal (2012) recommande le recrutement de quatre spécialistes devant réaliser ces ateliers en français, en mathématiques, en sciences et en anglais. Pour éviter un fonctionnement selon la logique des classes d'accueil, les objectifs pour chaque élève doivent être clairement communiqués et établis par l'enseignant de la classe « régulière ». Les temps passés dans les ateliers peuvent varier d'une matière à l'autre, et seraient en concordance avec les objectifs dans la matière concernée de la classe régulière. À mesure que l'élève rattrape son retard, les ateliers sont de plus en plus liés avec ce qui est enseigné en classe, et le temps passé dans ces ateliers diminue, jusqu'à intégration complète (Piquemal, 2012).

Quant au fonctionnement du programme parascolaire socio-académique, Piquemal (2012) recommande la mise en œuvre d'un programme de renforcement académique, de suivi des ateliers et de soutien aux devoirs après l'école pour les nouveaux arrivants. Ce programme serait entretenu par des bénévoles qui proviennent de plusieurs milieux, ainsi que, si possible, un enseignant (ou autre personne qualifiée) rémunéré pour la gestion: des universitaires, des jeunes « mentors » du secondaire, des enseignants, des membres de la communauté (Piquemal, 2012). Ce type de programme devrait fonctionner, selon Piquemal (2012), en partenariat avec l'Université de la province. Ce programme devrait être axé sur des composantes de loisir de sorte à tisser des liens sociaux à travers la discussion sur les us et coutumes, les différences culturelles et les valeurs.

Au Nouveau-Brunswick

Selon Vienneau (2011), l'école francophone acadienne a un double mandat; l'apprentissage scolaire et la construction identitaire. C'est pourquoi toute action pédagogique mise en œuvre par le personnel enseignant devrait tenir compte de cette exigence. Les approches pédagogiques proposées par les recherches actuelles s'inscrivent dans cette logique. La pédagogie du ricochet part de l'individu vers la communauté et retourne vers l'individu (Cormier, 2005). Selon cette auteure, cette pédagogie s'appuie sur certains éléments de la *pédagogie actualisante* (Faculté des sciences de l'éducation, 2001). La transmission de la culture française aux élèves, la neutralisation des forces anglicisantes et la culture de la fierté constituent des composantes essentielles propres à cette approche pédagogique (Cormier, 2005). Ceci passe par l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture du milieu.

Par rapport à l'enseignement/apprentissage de la langue, les pratiques pédagogiques devraient favoriser le développement d'un rapport positif avec la langue, l'optimisation de la production et de la réception langagières (Cormier, 2005). Les activités pédagogiques mises sur pied devraient tenir compte de cette réalité. Ainsi, dans certaines écoles francophones du Nouveau-Brunswick, des programmes de francisation dont l'intervention varie d'une école à l'autre ont été mis sur pied (Vienneau, 2011). Cette intervention tient compte de la dynamique communautaire dans la mesure où certains parents exogames éprouvent de la difficulté à s'exprimer en français. D'après Vienneau (2011), les écoles jumèlent ces parents à d'autres

parents d'élèves ayants droit avec une certaine facilité et de l'aisance dans l'utilisation du français. En ce qui a trait à la transmission de la culture du milieu par le truchement de la langue, les pratiques pédagogiques visent l'enculturation active, l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage, le développement de l'autodétermination, la négociation identitaire et la conscientisation (Cormier, 2005).

Dans le premier cas, la famille ou la communauté est censée jouer le rôle d'enculturation à travers une série d'activités enculturantes et l'école assure l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture. Dans le deuxième cas, l'approche pédagogique utilisée par le personnel enseignant devrait faciliter l'actualisation du potentiel d'apprentissage des élèves, qui implique un travail préalable sur le développement de l'autodétermination et de la conscientisation (Ferrer et Allard, 2002), d'autant plus que les choix des jeunes vont généralement vers la majorité dominante (Cormier, 2005).

Par ailleurs, actuellement, la politique éducative néobrunswickoise donne une large place à l'inclusion scolaire à travers des garanties juridiques. Selon Vienneau (2010), la Loi sur l'éducation (1997), en son article 12 alinéa 3, offre un cadre juridique propice à une inclusion scolaire totale. L'inclusion est conçue par Vienneau (2004) comme une intégration pédagogique à temps plein d'un élève dans un groupe-classe du même âge que lui ou proche. Elle implique la participation de chaque élève à la vie sociale et aux activités d'enseignement/apprentissage. Elle suppose non seulement l'individualisation du processus d'enseignement/apprentissage, la valorisation du caractère unique de chaque apprenante et apprenant, mais aussi la considération de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis (Vienneau, 2004). La pédagogie mise en œuvre par le personnel enseignant vise alors à tenir compte de tous les besoins des élèves (handicapés, en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation) (Vienneau, 2004).

D'après cet auteur, la pédagogie de l'inclusion s'appuie sur les stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluations qui privilégient l'individualisation du processus d'enseignement/apprentissage pour tous les élèves, des programmes et des services d'adaptation, de la collaboration entre le personnel enseignant pour un enseignement en équipe. Elle nécessite des ressources humaines complémentaires telles que des aides-enseignantes et enseignants, des

adaptations au curriculum afin de le rendre plus flexible, ce qui permet d'assurer la participation de tous les apprenantes et apprenants aux activités d'apprentissage du groupe-classe (Vienneau, 2004). Or, bien que le contexte pédagogique se prête de plus en plus à cette politique d'inclusion (Vienneau, 2010), il n'en demeure pas moins que le personnel enseignant doit aussi suivre la lourde mission que lui impose l'école francophone en milieu minoritaire, qui consiste à reproduire et à sauvegarder la langue, la culture et l'identité francophones fortement menacées par la baisse de la démographie. Que fait-on des élèves issus de l'immigration (parfois allophones) de plus en plus présents à l'école dans ce processus d'enculturation, d'autodétermination et de conscientisation? À quelle culture devraient-ils être identifiés? Quels programmes seraient mis en œuvre pour ce faire? Cette orientation inclusive favorise-t-elle la mise en œuvre d'un programme d'intégration réussie de nouveaux arrivants d'autant plus que la théorie d'Ogbu (1992) souligne la nature conflictuelle de la relation qui caractérise la société d'accueil et les modèles d'intégration envisagés.

Au Nouveau-Brunswick, aucun programme-cadre visant l'intégration des nouveaux arrivants n'est encore mis en place, toutefois, il existe des initiatives dans les différents districts scolaires francophones que comporte la province. Ce retard dans la mise en œuvre de programmes-cadres d'accueil et d'intégration pourrait s'expliquer par le caractère récent de l'immigration et le nombre insuffisant d'élèves immigrants dans les écoles. Selon Kamano (2014), ce sont surtout les écoles des grands centres urbains tels que Saint-Jean, Fredericton et Moncton qui sont concernées par le phénomène.

Ainsi, parmi les initiatives visant l'intégration socio-scolaire des élèves nouveaux arrivants, nous avons la création d'un poste dans certains districts *d'enseignant à l'accueil*, les pratiques à des fins de placement, d'accueil et d'intégration de l'élève nouvel arrivant et les aides-enseignants.

Dans le district scolaire sud par exemple, il existe dans certaines écoles qui accueillent un nombre important d'élèves immigrants une enseignante ou un enseignant à l'accueil qui doit s'occuper de l'intégration sociale et scolaire des nouveaux arrivants. Selon Kamano (2014), l'actualisation de ce rôle varie d'une école à l'autre. Toujours est-il que l'enseignant à l'accueil est une personne-ressource qui encadre les nouveaux arrivants à travers un soutien selon les

besoins. Ce soutien peut être lié à l'apprentissage de langue, aux informations pratiques à propos des études au Nouveau-Brunswick, au règlement intérieur de l'école, etc.

Quant aux pratiques à des fins de placement, d'accueil et d'intégration, le DSF-S a élaboré une grille visant à collecter certaines informations sur les habiletés et les accédants scolaires de l'élève en vue de le placer et de définir le type de besoins dont il éprouve. Une trousse d'informations est également disponible pour les parents d'élèves nouveaux arrivants, ce qui leur permet d'avoir, à l'avance, une idée de la procédure d'inscription, des règlements en vigueur à l'école. Cette trousse est disponible sur le site du district.

Enfin, il existe aussi dans certaines écoles du DFS-S des aides-enseignants qui, comme leur nom l'indique, assistent les enseignants titulaires dans l'accompagnement des élèves ayant des difficultés linguistiques. Toutefois, ce rôle n'est pas systématique dans toutes les écoles. Il convient de souligner qu'il n'existe pour l'instant aucun programme structuré visant l'intégration des immigrants notamment ceux qui éprouvent des difficultés majeures dans l'apprentissage de la langue d'enseignement. Aucun programme-cadre visant la francisation n'est mis en place de façon systématique, du moins pour l'instant.

Conclusion et recommandations

En somme, tout au long de ce texte, nous avons passé en revue les concepts fondamentaux associés à la problématique d'intégration des nouveaux arrivants et leur opérationnalisation dans les recherches actuelles. Il ressort de la littérature plusieurs défis liés à l'intégration des élèves immigrants dans les écoles occidentales en général et dans les écoles francophones minoritaires en particulier, dont celle de l'Acadie.

À l'issue de cet exercice, nous avons constaté que les défis que pose l'intégration des élèves immigrants à ces différents paliers sont multiples et variés. Même s'il y a des aspects communs à tous les niveaux, les écrits laissent voir une certaine particularité du milieu francophone minoritaire en termes de défis. La discrimination liée au statut de double minorité, le manque de ressources, la francisation, etc. sont des défis spécifiques à la francophonie minoritaire du Canada. C'est en réponse à ces défis que certaines provinces canadiennes de francophonie majoritaire et minoritaire mettent en œuvre des programmes-cadres visant l'intégration des nouveaux arrivants dans les classes régulières. Ces programmes mettent aussi bien l'accent sur le processus d'acquisition de la langue d'enseignement, mais aussi la maîtrise de la matière. Leur mise en œuvre nécessite cependant la disponibilité des ressources aussi bien humaines que matérielles.

En milieu francophone majoritaire du Canada, notamment au Québec, l'intégration des élèves immigrants, notamment allophones, à l'école bénéficie d'une attention particulière. Plusieurs modèles ont été mis en place à cet effet dont, entre autres, le modèle de classe d'accueil fermée; le modèle de classe d'accueil fermée avec aide à l'intégration; le modèle d'intégration partielle; le modèle d'intégration totale dans les classes régulières avec soutien linguistique (an 1, 2 ou 3); le modèle d'intégration totale dans les classes régulières sans soutien linguistique (Armand, 2011). En 1997, l'ensemble de ces modèles a été regroupé dans le cadre du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français (PASAF)*. Toutefois, bien que la mise en œuvre de ces différents modèles apparaisse dans les recherches comme étant positive, les conclusions de l'étude d'Armand et Koninck (2012), qui a évalué la portée et l'application, font état de plusieurs faiblesses parmi lesquelles nous avons 1) le caractère non uniforme des procédures de repérage et d'identification ainsi que les modalités d'évaluation dans les

différentes commissions scolaires et écoles, ce qui peut avoir un impact sur l'équité de ces procédures et l'organisation des services en fonction des profils, établis de façon plus ou moins poussée, des élèves¹⁶ ; 2) la séparation des locaux des classes d'accueil et ceux des classes régulières est vue comme un obstacle majeur aux échanges entre les élèves des classes d'accueil et ceux des classes régulières et 3) le manque de sensibilisation des enseignants des classes régulières dans les écoles à la problématique des élèves allophones lors du passage au secteur régulier qui s'attendent à intégrer un élève ayant toutes les compétences nécessaires, aussi bien en français que dans les autres matières pour être en mesure de poursuivre ses apprentissages au niveau correspondant à son âge, ce qui n'est pas nécessairement le cas. Nonobstant ces critiques, le modèle d'intégration totale dans les classes régulières avec soutien linguistique serait un élément de ce programme qui pourrait convenir au système éducatif à visée inclusive.

En milieu francophone minoritaire, plusieurs programmes sont également mis en œuvre ou en voie de l'être dans certaines provinces. La province de l'Ontario a mis en place le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) qui a pour but d'aider les élèves nouveaux arrivants à se familiariser avec leur nouvel environnement, à s'initier à la société canadienne et à combler au besoin de retards en communication orale, lecture et écriture. Bien que l'application de ce programme fasse état de contraintes, il permet tout de même aux élèves nouveaux arrivants d'acquérir des compétences nécessaires à leur intégration scolaire et sociale. Étant donné que la clientèle scolaire visée par ce programme comprend des élèves qui arrivent de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique ou ceux qui ont connu une scolarisation très différente de celle offerte dans la province, ce programme conviendrait peu à la clientèle allophone. Cependant, nous trouvons pertinente leur procédure de recrutement à travers la réalisation d'entrevues avec le nouvel arrivant accompagné d'un adulte (parent ou tuteur), l'analyse des bulletins scolaires antérieurs ou récents, des relevés de notes et d'autres documents pertinents, s'ils sont disponibles. Un test diagnostique en français et en mathématiques est aussi effectué. Ces éléments permettent d'identifier les besoins et de déterminer les profils des élèves.

Quant à la province du Manitoba, des cours d'actualisation scolaire pour les apprenants nouveaux arrivants (CASANA) ayant un retard scolaire marqué suivis de ceux portant la

¹⁶Voir p.2

désignation « L » ont été mis en place pour le curriculum du primaire. Il existe, au secondaire également, un programme de cours adaptés portant les désignations « L » ou « M » qui consiste en une adaptation des contenus des programmes afin de répondre aux besoins des élèves nouveaux arrivants. Bien que ces programmes aient leur mérite, il est à signaler que leur gestion semble très complexe. Les différentes désignations que portent les cours semblent peu commodes à la politique inclusive d'autant plus qu'elles mettent une distinction entre les élèves d'un même système éducatif.

Le dernier modèle non opérationnel issu des recherches de Piquéal (2012) vise (1) la mise en place d'ateliers spécialisés de mise à niveau en francisation, en littérature, en numératie, et autres matières ou modules pour le niveau du secondaire; (2) un programme parascolaire et socio-académique (de renforcement académique avec un temps social de loisir ou autre, mais principalement académique) après l'école, géré par l'école, et soutenu par la Division. Au primaire, ces ateliers sembleraient nécessaires pour les élèves des 4^e, 5^e et 6^e années, alors qu'une intégration plus complète dans la salle de classe semblerait mieux convenir pour les élèves de M à 3 (ou 4). À la différence des programmes dont l'application nécessite un retrait de l'élève de la salle de classe, ce modèle empirique se veut fidèle à la philosophie de l'inclusion, tout en reconnaissant le besoin de pratiques qui dépassent parfois (dans certains cas, souvent) la pédagogie différenciée.

C'est pourquoi nous le recommandons fortement au district scolaire sud du Nouveau-Brunswick. Au sein de certaines écoles du DSF-S qui accueillent plusieurs nouveaux arrivants, il existe déjà des enseignantes et enseignants à l'accueil qui offrent des ateliers plus ou moins structurés portant sur l'intégration scolaire et académique. Il conviendrait ainsi de mettre en place un programme structuré en vue de redynamiser et renforcer ces initiatives.

Pour ce faire, une étude devrait être menée au préalable afin de recueillir les points de vue des acteurs éducatifs (personnel du district, enseignants, directions d'écoles, parents d'élèves immigrants, élèves immigrants, etc.) sur les principales composantes du modèle envisagé ainsi que les modalités de sa mise en œuvre. Ce public devrait également être invité à se prononcer sur les critères de recrutement des élèves.

À l'issue de cette étude, une recherche-action devrait être réalisée dans des écoles qui comportent un effectif considérable d'élèves immigrants en vue d'expérimenter ce modèle dans le contexte scolaire francophone du Nouveau-Brunswick. Cette recherche devrait permettre à l'équipe-école d'évaluer les différentes composantes du modèle et les contraintes qui accompagnent son application. Elle devrait également circonscrire les problèmes inhérents à l'application du modèle afin de déterminer les mesures d'accompagnement et les spécificités de chaque école.

Bibliographie

- Abhari, M. (2002). Former au multiculturalisme, une nécessité enseignante. Quelques réflexions inspirées par mon parcours d'enseignante débutante. Dans D. Mujawamaria (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expérience, enjeux et perspectives* (p. 47-56). Montréal: Éditions Logiques.
- Akkari, A. (2006). Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 29(3), 379-398.
- Akkari, A., et Gohard-Radenkovic, A. (2002). Vers une nouvelle culture pédagogique dans les classes multiculturelles : les préalables. *Revue des sciences de l'éducation, nécessaires*, 28(1), 147-170.
- Armand, F. (2011). *Synthèse des portraits de huit écoles primaires et secondaires des cinq commissions scolaires francophones de la région du Grand Montréal(2007)* – Rapport de recherche sur le Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français(PASAF) dans la région du Grand Montréal, déposé à la Direction des services aux communautés culturelles du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Armand, F. Koninck, Z. (2012). L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région de Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs. Centre d'études ethniques des universités montréalaises, en ligne www.ceetum.umontreal.ca
- Bagley, C., et al. (1979). Puppl self-esteem. A study of Black and White teenagers in British schools. In VERMA, C. BAGLEY (eds.), *Race, Education and Identity*. Basingstoke: Macmillan.
- Benimmas, A. (2010). L'intégration des élèves immigrants, la relation école-familles immigrées et l'adhésion à la mission de l'école francophone acadienne selon les perceptions des parents immigrants et des futures enseignantes. Document de recherche, métropolis atlantique, http://www.atlantic.metropolis.net/WorkingPapers/Benimmas_WP26.pdf.
- Benimmas, A., et Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants et enseignantes perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick. *L'établissement international au Canada*, 23(2), 6-9.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P., et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalaise : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 313-332.

- Berger, M.-J., Heller, M. (2001). Promoting Ethnocultural Equity Education in Franco- Ontarian Schools, *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 130-141.
- Berger, M.-J. (2003). Mise à jour des pratiques pédagogiques du personnel enseignant en actualisation linguistique (ALF) dans *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante* (p. 79-95). Winnipeg : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation : pratiques éducatives familiales et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Bernard, R. (1997). Les contradictions fondamentales de l'école minoritaire. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIII(3), 509-527.
- Berry, J. W. (2008). Acculturation et adaptation des jeunes immigrants. *Diversité canadienne*, 6(2), 56-59.
- Bouchamma, Y (2009). Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick: quels défis et quelles perspectives? Centre Métropolis Atlantique ~ Série de documents de recherche.
- Bouchamma, Y (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer. *Vie pédagogique*, 152, en ligne http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/vie_pedagogique.
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social : notes provisoires, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 31, janvier, 2-3.
- Carignan, N., Pourdavood, R.G., King, L.C. et Feza, N. (2005). Social Representations of Diversity: Multi/Intercultural Education in a South African Urban School. *Intercultural Education* (c-EJI), 16 (4), 381-393.
- Carlson Berg, L. (2010). Experiences of Newcomers to Fransaskois Schools: Opportunities for Community Collaboration. *McGill Journal of Education*, 45(2), 287-304.
- Carpentier, Ghislain, Santana et Aït-Saïd (2009). Les élèves issus de l'immigration. Regards de 2009. *Vie pédagogique*, 152. En ligne <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossi1>.
- Clark, K.B et Clark, M.P. (1947). Racial identification and preference in children. In Newcom, T.M. Hartley T.L. (ed.). *Readings in Social Psychology*. New York: Holt.
- Clarke, M. and Drudy, S. (2006). Teaching for diversity, social justice and global awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386.
- Clarke, M., et Drudy, S. (2006). Teaching for Diversity, Social Justice and Global Awareness. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 371-386.

- Cormier, M. (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*. Ottawa/Moncton : Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/ICRML.
- Cormier, M. et Lowe, A. (2009). Étude des mesures d'accueil et d'accompagnement et de l'implantation de différents modèles d'intervention en francisation. Résumé du rapport de recherche effectué par Marianne Cormier et Anne Lowe (*inédit*).
- De Queiroz, J.-M. (2005). *L'école et ses sociologies*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Division du Bureau de l'éducation française, Éducation Manitoba. (2013). Lignes directrices concernant l'adaptation de cours aux besoins des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés. *Document à l'intention des écoles secondaires offrant une programmation en langue française, 2e édition : version provisoire*.
- Émond, G. (2008), *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
[http://www.ctffce.ca/frenquetes/Articl_Immigrants_Geneviève_Émond.pdf]
- Everden, B. (2008). Relever le défi : les provinces de l'Atlantique et l'immigration. *Nos diverses cités*, 5, 12-19.
- Farmer, D. (2008). Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda. Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, 124-127.
- FCFA (2009). *Profil de la communauté francophone de l'Ontario : William Floch et Elias-Rjeili, Programmes d'appui aux langues officielles, Patrimoine canadien (3^e édition)*.
- Forquin, J.C. (1989). *Ecole et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Boeck ; Paris : Editions universitaires.
- Gallant, N. et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité: une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau- Brunswick et en Saskatchewan, *Éducation et francophonie*, 36(1), 142-160.
- Gérin-Lajoie, D. (1995). Teacher development and french language minority education. *Orbit*, 26(2), 51-53.
- Gilbert, A., Le Touzé, S., Thériault, J.-Y. et Landry, R. (2004). *Le personnel enseignant face au défi de l'enseignement en milieu minoritaire francophone*. Rapport de recherche. Ottawa : Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités (CIRCEM), Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques/Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

- Glasman, D. (1992). Parents ou familles : critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19-33.
- Gouvernement du Nouveau-Brunswick (2012). *Réorganisation des districts scolaires – Q & R*. Repéré à <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/QAREorganisationDesDistricts.pdf>, consulté le 06 juillet 2013.
- Grawitz, M. (1999). *Lexique des sciences sociales*, 7^{ème} édition. Paris : Dalloz.
- Hachfeld, A., Hahn, A., Schroeder, S., Anders, Y., Stanat, P. & Kunter, M. (2011). Assessing teacher's multicultural and egalitarian beliefs: the teacher cultural beliefs scale, *Teaching and teacher education* 27, 986-996.
- Howard, G.R. (2006). *We can't teach what we don't know*. Second edition. Teachers College Press. Columbia University.
- Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008). L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie Britannique. Vancouver Research on Immigration and Integration in the Metropolis (RIIM).
- Jedwab, J. (2000). *Ethnic Identification and Heritage Languages in Canada*. Montréal: Les Éditions Images.
- Jensen, A.R. (1969). - How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, 39(1), 1-123.
- Jimeno, C., Martinovic, J., Gauthier, M-C., Bouchard, H., et Urquhart, D. (2010). *Enfants, jeunes et familles issus de l'immigration: Analyse qualitative de défi de l'intégration*. Repéré à <http://ioi.spcottawa.on.ca/sites/ioi.spcottawa.on.ca/files/pdf/Final%20Immigrant%20Family%20Report%20French.pdf>, consulté le 23 novembre 2013.
- Kanouté, F. (2002). Les profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montreal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2007). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. **CNAF | Informations sociales**, 143(7), p. 64-74.
- Kanouté, F. Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Doffouchi, M.T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 265-289.
- Kanouté, F., Vatz-Laaroussi, M., Rachedi, L., et Doffouchi, M. T. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.

- Kamano, L. (2014). La diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone du Nouveau-Brunswick : croyances et pratiques pédagogiques du personnel enseignant, Thèse de doctorat, Université de Moncton.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de famille*. Paris : Gallimard.
- Landry, R. (2009). Autonomie culturelle et vitalité des communautés de langue officielle en situation minoritaire, *Revue de la Common Law en français*, 11, 19-43.
- Landry, R. (2010). Petite enfance et autonomie culturelle, Là où le nombre le justifie, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Landry, R. (2012). Francophonie canadienne hors Québec : Vitalité, enjeux, et défis dans who *Speaks Canadian? Qui parle canadien?* Universitätsverlag Brockmeyer (Bochum, Allemagne).
- Landry, R. et Allard, R. (1997). « L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : Le rôle de la francité familioscolaire », *Revue des Sciences de l'Éducation*, 23(3), 561-592.
- Landry, R., Deveau, K. et Allard, R. (2006). « Au-delà de la résistance : Principes de la revitalisation ethnolinguistique », *Francophonies d'Amérique*, 22, 37-56.
- Leeman, Y. (2006). Teaching in Ethnically Diverse Schools: Teachers' Professionalism. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 341-356.
- Lorcerie, F. (1995). Scolarisation des enfants d'immigrés état des lieux et état des questions en France. *Confluences*, 14, 27-66.
- Mansikka, J-E et Holm, H. (2011). Teaching minority within minority schools : teachers conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural education*, 22(2), 133-144.
- Mantandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. Lien social et politique, Berne, RIAC, 35.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010). Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année. Actualisation linguistique en français. Ontario.
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2010). Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Ontario.
- Moke-NGala, V. (2005), L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences, Thèse de maîtrise, Faculté Saint-Jean, University of Alberta. En ligne pcerii.metropolis.net/Virtual%20Library/StudentTheses.

- Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignantes et enseignants: des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42, (1), p. 31-46. <http://mje.mcgill.ca/article/view/965/766>.
- Ogbu, J. U. (1992). Understanding cultural diversity and learning, *Educational researcher*, 21(8) 14-24
- Paquette, M-E., Pelletier-Bernier, M., et Zerrougui, H. (2007). *Analyse politique des modes de gestion du multiculturalisme*, UQAM.
- Payet et Zanten, (1996). Les enfants de l'immigration et des minorités ethniques. Une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue française de pédagogie*, 117, 87-149.
- Pettigrew, T. (1964). *A Profile of the Negro Americans*. New York: Van Nostrand.
- Piquemal, N. (2012). Idées en vue de l'établissement d'un modèle pour l'intégration scolaire des nouveaux arrivants selon une recherche menée au sein de la DSFM (ARUC-IFO, 2007-2012).
- Robineau, A. et al. (2010). *La francophonie boréale : La vitalité des communautés francophones dans les territoires*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Shor, R., et Bernhard, J.K (2003). A Comparative Study of Conflicts Experienced between Immigrant Parents in Canada and in Israel, and Professionals in Educational Institutions about Responses to Children's Misbehaviour. *Intercultural Education*, 14(4).
- Statistique Canada (2013). *Recensement de 2011*. Repéré à [http:// www.12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm](http://www.12.statcan.gc.ca/census-recensement/index-fra.cfm), consulté 12 février 2014.
- Stone, M. (1981). *The Education of the Black Child in Britain*. London: Fontana.
- Thériault, J-Y., Gilbert, A. et Cardinal, L. (2008). (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : Nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations*, Montréal, Fides.
- Thomassin, D. (2008). *L'immigration francophone dans les communautés en situation minoritaire : l'état de la recherche*, Canadian issues, Thèmes canadiens, Metropolis.
- Van Ngo, H., et Scheifler, B. (2004). *Immigrant Children and Youth in Focus*. Repéré à [http:// www.canada.metropolis.net/pdfs/Van_ngo_e.pdf](http://www.canada.metropolis.net/pdfs/Van_ngo_e.pdf), consulté 12 avril 2010.
- Vatz Laaroussi, M., Lévesque, C., Kanouté, F., Rachédi, L., Montpetit, C., et Duchesne, K. (2005). Les différents modèles de collaboration familles-écoles : trajectoires de réussite pour des groupes immigrants et des groupes autochtones du Québec. *Rapport de recherche présenté au FQRSC*. Université de Sherbrooke.

Wilkins, C. (2005). Teaching for Equality and Diversity : Putting Values into Practice. Dans Osler, A. (dir.), *Teachers, Human Rights and Diversity* (p. 155-170). Trentham : Stoke on Trent.

Zhang, X-Y., DeBlois, L., Deniger, M-A. et Kamanzi, C. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.

Annexes

Annexe 5 – Questionnaire d'enquête

**TABLE DE CONCERTATION DES ORGANISMES AU SERVICE
DES PERSONNES RÉFUGIÉES ET IMMIGRANTES**

518 rue Beaubien Est Montréal (Québec) H2S 1S5 vox (514) 272-6060 fax (514) 272-3748
info@tcri.qc.ca

Enquête sur les jeunes immigrants nés hors Canada et sur les services développés par les organismes membres de la TCRI en réponse à leurs besoins.

Consignes

Dans cette enquête, nous nous intéressons plus particulièrement aux jeunes (0 à 25 ans) nés hors Canada incluant tous les statuts (réfugiés, demandeurs d'asile, immigrants et sans statut).

Dans vos réponses précisez de quels jeunes vous parler: tranche d'âge, statut migratoire, origine ethnique ou toute autre caractéristique que vous jugez pertinente.

Lorsque vous parlez des autres acteurs précisez qui sont les interlocuteurs ciblés : école primaire, police communautaire, CLSC, etc.

Si vous ne réussissez pas à cocher les cases, vous pouvez surligner les réponses choisies.

IDENTIFICATION

Nom de l'organisme :

Nom de la personne ayant complété le questionnaire :

Poste occupé dans l'organisme :

Téléphone :

Adresse courriel :

Site Internet: www.

Secteur d'intervention:

Territoire desservi :

Clientèle ciblée :

1) DEFIS ET OBSTACLES D'INTEGRATION DES JEUNES (0 A 25 ANS) NÉS HORS CANADA

1. Quels sont, selon votre expérience, les plus grands défis et obstacles auxquels les enfants de 0-5 ans nés hors Canada sont confrontés ?
2. Quels sont, selon votre expérience, les plus grands défis et obstacles auxquels les enfants de 6-11 ans nés hors Canada sont confrontés ?
3. Quels sont, selon votre expérience, les plus grands défis et obstacles auxquels les jeunes de 12-17 ans nés hors Canada sont confrontés ?
4. Quels sont, selon votre expérience, les plus grands défis et obstacles auxquels les jeunes de 17-25 ans nés hors Canada sont confrontés ?
5. En quoi ces défis et obstacles sont-ils différents de ceux vécus par les jeunes des communautés culturelles ?
6. Recevez-vous des demandes liées aux difficultés d'intégration des jeunes nés hors Canada ?
 Oui
 Non

Si oui, précisez le type de demandes qui vous sont faites et par qui (famille, école, DPJ, CLSC...) :

7. Pour chacun des services suivants, notez s'ils sont suffisants pour répondre aux besoins des jeunes (0 à 25 ans) nés hors Canada ?

1 Tout à fait suffisants 2 Moyennement suffisants 3 Nettement insuffisants

Les soins de santé et de service sociaux	
Les services de garde	
L'éducation dans les écoles primaires	
L'éducation dans les écoles secondaires	
L'éducation dans les Cégeps	
L'éducation dans les écoles aux adultes	
La protection de la jeunesse	
Autre à préciser :	

Pour les points qui posent des difficultés (2 ou 3), précisez le type de service qui mériterait d'être plus développés ?

8. Pour chacun des services suivants, notez s'ils sont adaptés aux besoins des jeunes (0 à 25 ans) nés hors Canada ?

1 Tout à fait adaptés 2 Moyennement adaptés 3 Inadaptés

Les soins de santé et de service sociaux	
Les services de garde	
L'éducation dans les écoles primaires	
L'éducation dans les écoles secondaires	
L'éducation dans les Cégeps	
L'éducation dans les écoles aux adultes	
La protection de la jeunesse	
Autre à préciser :	

Pour les points qui posent des difficultés (2 ou 3), précisez le type d'adaptation qui mériterait d'être apporté ?

2) INITIATIVES DE VOTRE ORGANISME AUPRES DES JEUNES (0 A 25 ANS) NES HORS CANADA

9. Avez-vous mis sur pied des services facilitant l'intégration des jeunes (0 à 25 ans) nés hors Canada?

Oui

Non (si vous avez coché non, passez à la question 2.3)

Si oui, quels services avez-vous mis sur pied. Renseigner les rubriques suivantes pour chaque projet que votre organisme a mis sur pied

Projet ou service

Intitulé du projet :

Objectifs du projet :

Services offerts :

Difficultés rencontrées :

Tranche d'âge concernée 0-5 ans 6-12 ans 12-17 ans 18-25 ans

Population ciblée :

Nombre de jeunes rejoints par année :

Partenaires et rôle de chacun :

Ressources humaines liées au projet (employés, bénévoles stagiaires) :

Sources et volume de financement du projet :

Impacts du projet :

Limites du projet :

10. Connaissez-vous d'autres initiatives qui vous semblent particulièrement porteuses pour les jeunes nés hors Canada ?

- Oui
 Non

Si oui, lesquelles et par qui sont-elles portées?

11. Avez-vous tenté de développer des projets destinés aux jeunes nés hors Canada qui n'ont pu aboutir ?

- Oui
 Non

Si oui, citez le ou les projets et le motif de la non-réalisation:

12. Selon vous, y-a-t-il des besoins non-comblés par votre organisme actuellement pour ces jeunes?

- Oui
 Non
 Ne sait pas

13. Si oui, lesquels ? :

14. Sinon, quels sont les obstacles à la mise sur pied de ces services ?

- Ne fait pas partie de notre mandat
 Manque de personnel
 Manque de financement
 Difficulté à rejoindre ces jeunes sur notre territoire
 Autre précisez
-

15. Seriez-vous intéressés à développer dans votre organisme les services aux jeunes nés hors Canada ?

- Oui
 Non

16. Votre organisme est-il impliqué dans des regroupements ou des instances de concertation locales, régionales ou nationales en lien avec les problématiques jeunes ?

- Oui
 Non

Si oui, lesquels ?

3) BESOINS DE SUPPORT DE VOTRE ORGANISME EN LIEN AVEC LES JEUNES NES HORS CANADA

1. Indiquez votre niveau d'intérêt pour chacune des propositions suivantes ?

1 Très intéressé 2 Moyennement intéressé 3 pas du tout intéressé

Des outils ou activités facilitant le réseautage et l'échange d'expérience au sein du réseau de la TCRI	
Des formations pour les organismes membres de la TCRI	
Des formations pour les partenaires des organismes membres	
Du support pour renforcer la concertation et la collaboration avec les différents acteurs liés à la problématique des jeunes immigrants	
Documentation de la problématique et des initiatives jeunes	
Représentations politiques en vue de consolider et de développer les services aux jeunes immigrants	
Information, sensibilisation des autres acteurs, du public	
Support pour la mise sur pied de nouvelles initiatives structurantes en réponse aux besoins des jeunes immigrants	

Pour les points qui suscitent votre intérêt (1), avez-vous des attentes à préciser ? :

4) AUTRES

1. Avez-vous des commentaires à formuler que le présent questionnaire ne vous a pas permis d'exprimer ?

Merci

Nous vous remercions pour votre collaboration et nous vous rappelons que vous pouvez joindre Sylvie Guyon au (514) 272.6060 poste 206 en tout temps pour obtenir davantage de renseignements ou des explications concernant cette enquête.

Merci de retourner le questionnaire complété au plus tard le 20 août 2009:

Par courriel : guyon@tcri.qc.ca

Par télécopieur : (514) 272.3748 (à l'intention de Sylvie Guyon)

Par courrier postal : TCRI, 518 rue Beaubien Est, Montréal, H2S 1S5

Renseignements nominatifs :Réfèrent : 1 2 Chargé de recherche : _____ Numéro identifiant de l'enfant : _____

Nom et prénom de l'enfant : _____

Date : _____ Initiales du professionnel : _____ Fonction : _____ Foyer : _____

Questionnaire Guide d'Evaluation*(à remplir par les professionnels)*

Madame, Monsieur, vous remplissez ce questionnaire en prenant votre temps à partir de vos perceptions sur les comportements directement observables de l'enfant, depuis son arrivée (au minimum 15 jours) et d'un faisceau de signes vous permettant d'avoir une perception justifiée. Le psychologue chargé de recherche pourra vous donner des précisions et répondre à vos questions. Pour les questions sans cotation **cochez la case à la réponse choisie**. Certains items de la première partie du questionnaire pourront être complétés ultérieurement si vous ne connaissez pas toutes les réponses. Pour les cotations, **un seul chiffre** par question doit être entouré : **0 pour une réponse par la négative ou pas du tout, 1 parfois ou quelques fois, 2 souvent, fréquemment ou toujours**. Il est nécessaire de répondre à toutes les questions.

Renseignements anonymes :

Ville et arrondissement de résidence des ou du parent : _____ Lieu de naissance de l'enfant : _____

Situation particulière de l'enfant : Adopté Autre, précisez : _____

Date du placement actuel : _____ Durée de ce placement : _____

L'enfant a-t-il déjà été placé : Oui Non (si OUI, précisez la fréquence) : _____Nombre d'enfants dans la fratrie : _____ Nombre d'enfant dans la fratrie actuelle¹ : _____

Rang dans la fratrie : _____ Rang dans fratrie actuelle : _____

Mois et année de naissance de l'enfant : _____ Age : _____ Sexe de l'enfant : Fille Garçon

Dans quelle classe l'enfant est-il scolarisé : _____

L'enfant était-il élevé par ses deux parents : Oui Non, si NON : Père Mère Autre : _____Situation parentale : Célibataire Marié Vie maritale Séparé Divorcé VeufPlacement : individuel fratrie Rang dans la fratrie placée : _____Connaissez-vous les motifs du placement : Oui Non si OUI lesquels : _____L'enfant connaît-il les motifs réels ou supposés de son placement : Oui Non

S'il vous en a parlé, que dit-il ? : _____

Est-il en contact avec sa famille : Oui Non, si OUI :Visite médiatisée au foyer 1 Visite à la maison dans la journée 2Visite à la maison avec hébergement 3 autre 4 (précisez) : _____Situation particulière des parents Oui NonPère en prison SDF hospitalisé inconnu décédé Autre² : _____Mère en prison SDF hospitalisée inconnue décédée Autre : _____¹ Fratrie actuelle = frères/sœurs ou demi-frères/sœurs avec lesquels l'enfant grandit.² Préciser : sans papiers, retour au pays, etc ...

- 0 1 2 13. Mange beaucoup trop, comme pour se remplir, même sans appétit (*boulimie*)
- 0 1 2 14. Ne parle pas ou très peu (*mutisme*)
- 0 1 2 15. Alimentation excessivement sélective.
- 0 1 2 16. Difficultés d'endormissement
- 0 1 2 17. Sursaut, mouvements incontrôlés
- 0 1 2 18. Douleurs et plaintes somatiques (non médicalement diagnostiquées)
- 0 1 2 19. L'enfant vous semble-t-il dans un état d'inquiétude permanente ou très fréquente ?
- 0 1 2 20. Encopésie (de jour ou de nuit) précisez : _____
- 0 1 2 21. Bouge sans arrêt, incapable de se poser (Instabilité psychomotrice)
- 0 1 2 22. Allergie médicalement constatée (décrivez) : _____
- 0 1 2 23. Refus d'aller à l'école ou à la crèche
- 0 1 2 24. Insatisfaction, découragement, lassitude
- 0 1 2 25. Asthme médicalement constaté
- 0 1 2 26. Reste collé à l'adulte présent (demande affective intense)
- 0 1 2 27. Existe-t-il chez l'enfant des pensées, souvenirs, obsédants ? Si oui lesquels ? (décrivez) :
-
- 0 1 2 28. Comportement agressif/conflictuel (à la maison ou/et à l'extérieur)
- 0 1 2 29. Perturbation des activités de l'enfant (jeux, dessin), lesquels (décrivez) _____
-
- 0 1 2 30. Pertes d'acquisitions (graphisme, autre) Précisez : _____
- 0 1 2 31. Conduites d'isolement ou de retrait
- 0 1 2 32. Incapacité de se concentrer
- 0 1 2 33. Existe-t-il chez l'enfant des sentiments ou émotions envahissantes ?
- Si oui lesquels ? : _____
- 0 1 2 34. Refus de certaines activités lié à une forme d'apathie, désintérêt ou d'indifférence
- 0 1 2 35. Existe-t-il chez l'enfant des jeux ou scénario excessivement répétitifs ?
- Si oui lesquels : _____
- 0 1 2 36. Baisse des performances scolaires de l'enfant signalée par l'école
- 0 1 2 37. L'enfant a-t-il des conduites d'évitement, de fuite ou d'équivalent, par exemple à des

bruits, à des situations, à des images incluant celles de la télévision et autre ?

Précisez : _____

0 1 2 **38.** L'enfant a-t-il des comportements particulièrement répétitifs susceptibles de gêner sa vie quotidienne ? Si oui, lesquels : _____

Ajouter et précisez des difficultés de l'enfant non listées dans le questionnaire, lesquels :

0 1 2 **39.** Précisez : _____

0 1 2 **40.** Précisez : _____

0 1 2 **41.** Précisez : _____

Nombre de réponses par colonne

Scores pour chaque colonne Score total :

À votre connaissance l'enfant a-t-il été victime, témoin et directement confrontés à des événements de violences, menaces, blessures, agressions, accidents, mort subite d'un proche en sa présence, violences familiales ou conjugales ou d'autres événements pouvant mettre sa vie en danger : catastrophe naturelle, guerre, incendie, autres ?

Oui Non Si oui, précisez : _____

Avant le placement, existait-il un suivi éducatif ou social régulier ? ex. AEMO ou autre : Oui Non

Si OUI, lequel ? : _____ Avait-il bénéficié d'une aide psychologique ? : Oui Non

A-t-il été reçu en entretien par le/la psychologue du foyer depuis son arrivée : Oui Non

L'enfant est-il suivi pour une aide psychologique ou psycho-pédagogique à l'extérieur du foyer ? Oui Non

Si OUI : Date de début de cette prise en charge : _____ Durée en mois : _____

Précisez : Psychothérapie Groupe thérapeutique
 Orthophonie Psychomotricité Autre : _____

Cette prise en charge a-t-elle un effet significatif sur l'état de l'enfant ? : Oui Non

Si OUI dans quel sens ? : Aggravation des troubles Amélioration. Précisez : _____

Selon vous, quelle est la difficulté dominante de cet enfant ? : _____