

**University of Alberta**

**Les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les  
écoles francophones en Alberta**

Par

Soobhalutchmee Goorimoorthee

Projet de mémoire soumis à la Faculty of Graduate and Research en vue de l'obtention  
du diplôme de Maîtrise en sciences de l'éducation

Faculté

University of Alberta, Campus St Jean

Edmonton, Alberta

Avril 2022

## **Résumé**

Ce projet de mémoire vise à explorer les défis rencontrés par les acteurs des écoles francophones minoritaires en Alberta en lien avec le multiculturalisme qui caractérise la communauté scolaire. Aujourd'hui, la communauté scolaire francophone dans l'Ouest Canada se constitue d'élèves issus des différents milieux linguistiques et socioculturels. Certains élèves appartiennent à des familles exogames (français-anglais) quand d'autres grandissent dans des familles endogames francophones, et encore d'autres viennent des familles immigrantes. De ce fait, la francité de chaque élève varie et les cultures représentées dans les écoles sont diverses. Ce changement démographique ethnoculturel dans les écoles franco-albertaines apporte une évolution au niveau de la culture qui enrichit notre vécu, mais en même temps apporte des défis d'intégration chez les élèves. Le but de ce projet est de mettre en évidence, en s'appuyant sur la littérature existante, un ensemble de pistes qui puisse former les enseignants et leadeurs scolaires à travers le développement professionnel à assurer des milieux scolaires inclusifs et bienveillants.

Mots clés : les élèves issus de l'immigration, la francophonie canadienne, l'exogamie, le multiculturalisme et l'interculturalisme.

## **Abstract**

This dissertation project aims to explore the difficulties faced by all the leading actors in minority francophone schools in Alberta in relation to the multiculturalism that characterizes the school community. Today, the francophone school community in Western Canada is made up of students from different linguistic and sociocultural backgrounds. Some students come from exogamous families (French-English), while others grow up in endogamous francophone families, and still others come from immigrant families. As a result, each student's francophone background varies and the cultures represented in the schools are diverse. This ethnocultural demographic shift in Franco-Albertan schools brings a cultural shift that enriches our experience, but at the same time brings integration challenges for the students. The objective of this project is to find solutions through professional development workshops and through existing literature for teachers and school leaders to create a welcoming and inclusive atmosphere for all through their professional development.

Key words: Immigrant students, Canadian francophonie, exogamous family, multiculturalism and interculturalism.

## **Remerciements**

Je voudrais remercier ma superviseuse de recherche, Professeure Eva Lemaire pour son support, ses conseils pertinents et ses suggestions judicieuses tout au long du développement de ce projet de mémoire.

Un grand merci à mon mari et mes enfants pour leur soutien et leur compréhension dans l'achèvement de cette maîtrise.

## Table des matières

Résumé .....	2
Remerciements .....	3
Introduction: Ma motivation derrière cette recherche .....	5
Chapitre 1 : Contextualisation: Les dynamiques du multiculturalisme dans les écoles canadiennes en milieu francophone minoritaire. ....	8
Chapitre 2 : Méthodologie	
Problématique .....	13
Approche méthodologique .....	15
Chapitre 3: Recension de littérature : Les défis auxquels les acteurs du milieu scolaire francophone minoritaire font face :	
1) la perspective des familles et des élèves.....	18
2) perspectives des enseignants.....	20
3) perspectives des enseignants immigrants.....	23
4) perspectives des leaders scolaires .....	25
Chapitre 4 : Cadrage théorique : des concepts clés à (re) découvrir pour les praticiens	
1. L'intégration et l'acculturation .....	27
2. L'éducation inclusive.....	29
3. L'éducation antiraciste.....	31
4. L'éducation interculturelle.....	33
Réflexion Personnelle/conclusion : .....	35
Références : .....	39

## Introduction

Ce projet de mémoire est basé sur les enjeux du multiculturalisme dans les écoles albertaines, plus précisément en milieu francophone minoritaire. La communauté francophone dans l'Ouest Canada n'a pas cessé d'évoluer au cours des quelques dernières décennies. Sa vitalité linguistique et culturelle a été métamorphosée par plusieurs facteurs. La conscience d'une entité canadienne-française a pris forme hors Québec et un désir de préserver les communautés francophones en milieu minoritaire s'est développé (Magnan & Pilote, 2007). Les leaders de la société ont pensé que l'éducation permettrait la sauvegarde de la langue et de la culture française qui ensuite contribuerait à cette préservation de l'identité et des droits collectifs des francophones en milieu minoritaire (Magnan & Pilote, 2007). L'article 23 de la Charte canadienne des droits et des libertés ayant donné aux Francophones le droit de faire instruire leurs enfants en français dans un milieu anglophone, la francophonie canadienne hors Québec devient alors une réalité et le bilinguisme est promu par la Loi sur les langues officielles au Canada (Magnan & Pilote, 2007, p. 81; Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016). Plusieurs conseils scolaires francophones ont été érigés pour favoriser l'enseignement de la langue et de la culture française dans l'Ouest Canada (Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016).

Dans la même veine, la francophonie a connu des rebondissements par l'arrivée des immigrants francophones dans un contexte anglophone malgré les défis qui ont accompagné ce mouvement, tels que l'intégration des immigrants dans leur nouvel environnement et l'approbation des natifs à leur égard. "C'est un défi et une richesse en même temps," affirme Piquemal & Labrèche (2011). "La communauté francophone a accueilli les nouveaux arrivants francophones en facilitant leur intégration pour préserver et valoriser la langue française et la francophonie," précise Léonard (2011, p. 11). La francophonie au Canada a accueilli une multitude de gens appartenant à divers groupes. "C'est un flux migratoire culturellement et linguistiquement diversifié," soulignent Piquemal & Labrèche (2011). Ceci a généré une transformation au niveau de la société francophone, et la francophonie minoritaire – qui pouvait paraître auparavant homogène et uniforme – a clairement changé de visage ; on fait face à une francophonie multiple qui remet notamment en question l'identité francophone (Magnan & Pilote, 2007, p. 82). Berger

(1997) cité dans Magnan & Pilote (2007), souligne que l'apport des immigrants de plusieurs pays a transformé cette communauté par sa pluriethnicité raciale et culturelle.

Par ailleurs, la migration provinciale, telle que l'immigration internationale, a eu comme effet une augmentation des unions exogames dans l'Ouest Canada, c'est-à-dire de couples aux situations d'union mixte où la langue maternelle anglaise est dominante (Léonard, 2011, p. 10). La croissance du nombre de familles exogames dans cette communauté a ainsi apporté un changement non seulement à sa démographie, mais aussi à l'identité et la culture francophone en Alberta. Dans les dix dernières années, le nombre de familles exogames a eu un grand impact sur la population francophone en milieu minoritaire (Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016). Environ 19% de la population albertaine est composée de personnes immigrantes de deuxième génération (Radio-Canada, 2019). Avec ce changement démographique, l'identité francophone dans la société francophone en milieu minoritaire continue de se modifier et les jeunes issus de couples exogames se disent désormais bilingues et biculturels. De ce fait, la francophonie dans l'Ouest Canada évolue en une francophonie plurielle. (Léonard, 2011, p. 17).

Ce phénomène a augmenté la diversité socio et ethnoculturelle de la population estudiantine dans les écoles albertaines. Cette hétérogénéité dans la communauté scolaire a créé des malentendus, des préjugés et des défis pour tous les protagonistes qui y sont impliqués. Le taux de décrochage scolaire des élèves issus de l'immigration ne cesse d'augmenter et les comportements problématiques dans les écoles sont de plus en plus complexes à gérer. Près de 20 % de l'ensemble des élèves issus de l'immigration ne finissent pas leur secondaire (MEESR, 2015) cité par Niyubahwe, Mukamurera & Jutras (2019, p. 440). Selon le Bulletin statistique de l'éducation (MEESR, 2015), cité par Niyubahwe, Mukamurera & Jutras (2019), le taux annuel de décrochage est plus élevé chez les élèves issus de l'immigration : en 2011-2012, il était de 21,1% contre 14,7 % chez les élèves non immigrants, avec un taux de décrochage plus élevé chez les élèves immigrants nés à l'étranger, soit 31 %. De même, Dei et al. (2000) ; Potvin et Pilote (2016) cité par Larochelle & al (2020) soulignent que certaines pratiques éducatives sont aptes de produire des traitements discriminatoires envers des élèves et d'autres membres de la communauté scolaire appartenant à des groupes minorisés. Il s'y trouve que les élèves issus de l'immigration qui viennent d'arriver au pays rencontrent souvent des difficultés pour s'intégrer

dans leur nouvel environnement. “Arrivés au pays d’accueil, les nouveaux arrivants vivent de nombreux défis,” déclarent Papazian-Zohrabian, Mamprin, Lemire & Turpin-Samson, (2018, p. 102) en parlant des jeunes réfugiés. Ils développent des problèmes intériorisés – tels que l’anxiété et la dépression – et des problèmes extériorisés – tels que des troubles de comportement et de concentration. Par ailleurs, une culture du silence s’est installée dans les environnements scolaires où on semble normaliser la situation et on ne réagit pas face aux inégalités qui se produisent dans les écoles à la mesure des défis rencontrés. L’empathie n’est pas suffisante ajoute Boler (1999) cité par Jacquet (2007) pour amener un changement social, car elle neutralise les différences en transformant les situations inconfortables en des situations familières. Boler (1999) cité par Jacquet (2007, p. 33) parle d’une pédagogie de l’inconfort où on fait appel au témoignage et on filtre les émotions pour façonner un regard sélectif sur le monde. On décide de ne voir que ce que l’on veut et on ignore ce que l’on ne veut pas.

En tant qu’enseignante dans une école francophone en Alberta, j’ai croisé beaucoup d’élèves issus de l’immigration – première et deuxième génération – et j’ai eu un aperçu des défis académiques et sociaux auxquels ils font face pendant leur intégration dans leur environnement scolaire. Cela m’a perturbé et c’est ainsi que j’ai décidé du contenu de cette recherche, car j’aimerais que notre communauté scolaire soit un endroit accueillant et inclusif. On a tendance à blâmer la culture des élèves pour leurs défis, en les considérant comme “différents de la norme”. Pour être juste et équitable envers les élèves, il faut que les acteurs de la communauté scolaire changent leur perception vis-à-vis de cette situation. Les défis des enseignants au sujet du multiculturalisme sont nombreux. Plusieurs recherches ont été faites sur ce sujet pour améliorer la situation dans les écoles francophones en milieu minoritaire au Canada. L’inclusion est un des concepts qui a été fortement mis en avant dans les écoles pour réduire les répercussions de la diversité. Cependant, il me semble que l’implémentation de ce concept ne répond que partiellement aux pratiques discriminatoires qui peuvent malgré tout persister dans les écoles, et elle ne répond pas nécessairement aux préjugés existants. Trop souvent, on ne célèbre les différences de chacun qu’en surface, et il me semble que conscientiser le peuple quant à ces différences n’est pas efficace pour faire de notre société une structure sociale juste et équitable. Le Canada est déjà multiculturel, puisque plusieurs cultures coexistent à l’intérieur de ce pays, mais la société est-elle interculturelle pour autant? Des idées préconçues existent toujours dans

notre société. Des groupes ethniques y cohabitent, mais ils ne se côtoient pas nécessairement. Anderson (2005) cité par Lemaire (2012, p. 7) propose que le multiculturalisme se réfère à la coexistence de différentes cultures à l'intérieur d'une même société, mais ils ne sont pas prêts à accepter la réalité de cette dynamique et de s'y intégrer. Pour remédier à la situation, on propose donc de faire une recension de la littérature qui, après avoir analysé les perspectives des différents acteurs impliqués (élèves, enseignants, familles, etc.), explorera les apports de notions clefs, tels que le racisme systémique et l'éducation à la justice sociale afin d'enrichir une compréhension des enjeux et des pratiques liés au multiculturalisme dans les écoles. Notre but est de découvrir des pistes adéquates pour soutenir les enseignants, dont moi-même, pour développer des pratiques exemplaires au sein des écoles francophones en Alberta. La méthodologie de cette recherche comporte ainsi la mise en place d'une recension de littérature en lien avec les enjeux du multiculturalisme dans les écoles francophones minoritaires, avec le but de contribuer à des milieux scolaires bienveillants où l'individu est accepté tel qu'il est indépendamment de sa race, son groupe ethnique, son pays d'origine ou même son genre.

## **Chapitre I**

### **Contextualisation – Les dynamiques du multiculturalisme dans les écoles canadiennes en milieu francophone minoritaire.**

Ce chapitre met en contexte les réalités du multiculturalisme dans les écoles albertaines en milieu francophone minoritaire. Dans la première partie, on discutera du changement démographique en Alberta. Ensuite, on traitera le statut des immigrants et des familles exogames dans la société albertaine et l'influence de cette éventualité dans les écoles francophones en Alberta, un milieu anglo-dominant. On discutera aussi de la répercussion sur la connaissance de la langue française de nos élèves dû à ce changement démographique. Dans la même veine, on abordera les dynamiques qu'apportent cette hétérogénéité dans les écoles et auxquelles les partenaires de la communauté scolaire ont dû faire face. Finalement, on parlera de la reconstruction identitaire de la francophonie et d'un modèle pédagogique qui met l'accent sur le multiculturalisme pour démontrer son engagement envers la diversité linguistique et culturelle des élèves au sein de cette communauté.

L'hétérogénéité grandissante au sein de la communauté scolaire francophone en milieu minoritaire a apporté une grande mutation à la démographie de la population scolaire albertaine. Selon les données de Statistiques Canada, entre 2011 et 2016, 207 790 nouveaux arrivants sont venus s'installer en Alberta et le nombre d'immigrants francophones a augmenté de 41% pendant la même période (Radio-Canada, 2019). La population estudiantine dans les écoles francophones en Alberta est passée de 367 en 1984 à 6920 en 2014 (Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016). Bien que les immigrants francophones soient en grande partie originaires d'Afrique, les francophones au Canada viennent de partout dans le monde et en 2016, 19% de la population française hors Québec étaient des immigrants (Statistique Canada, 2019). Les élèves immigrants dans nos écoles sont soit de la première ou de la deuxième génération immigrante. Un élève immigrant de première génération est né à l'extérieur du Canada et un élève immigrant de deuxième génération est né au Canada, mais ses parents sont nés à l'extérieur du Canada (Gouvernement du Québec, 2006, p. 3). Cette hausse dans la population immigrante indique que les élèves francophones que l'on côtoie dans les écoles albertaines sont originaires de différents milieux. La façon d'être et de se comporter, l'optique de la réalité canadienne, la culture et les traditions sont uniques pour chaque élève et chaque famille.

La migration du peuple canadien des autres provinces et territoires en Alberta a aussi eu un impact dans sa démographie et le pourcentage de famille exogame est à la hausse. Ainsi, hors Québec, la proportion d'enfants de 17 ans ou moins habitant dans une famille exogame est passée de 56,5% en 1991 à 66,8% en 2011 (Vézina & Houle, 2014). Il y a de plus en plus de familles exogames dans notre communauté scolaire où seulement un parent est francophone tandis que l'autre est, soit anglophone, soit issu de culture mixte ou même appartenant à un autre groupe linguistique. Dans un couple exogame, un des deux parents a le français comme langue maternelle et l'autre l'anglais ou une langue non officielle (Vézina & Houle, 2014). De ce fait, le niveau de francité des élèves issus des familles exogames varie. Ceci a modifié le profil linguistique et identitaire des élèves qui fréquentent les écoles francophones. Avec la croissance des familles mixtes en Alberta, le nombre d'élèves anglo-dominant a augmenté dans nos écoles. De même, le passé historique de l'Ouest Canadien a été marqué par plusieurs événements, tels que l'administration des lois provinciales discriminatoires interdisant l'enseignement en français

dans un environnement anglophone où les francophones sont considérés minoritaires (Piquemal & Labrèche, 2011). “C’est pour cette raison que dans ces foyers mixtes, l’anglais occupe une place importante, ajoutent Piquemal & Labrèche (2011). Les élèves qui viennent de familles mixtes sont soit anglo-dominant, soit franco-dominant ou soit bilingues. Ceci nous amène à reconnaître la dualité linguistique nationale dans l’Ouest Canada. Par conséquent, la communauté scolaire francophone a évolué et la culture francophone a connu une plus grande diversité.

D’autre part, les élèves issus de familles immigrantes ont souvent une autre langue que le français ou l’anglais comme langue maternelle, même si dans certaines familles la langue française est prédominante. De ce fait, nos élèves sont très souvent plurilingues. Par conséquent, il y a un plus grand nombre d’élèves allophones dans nos écoles. Selon Statistique Canada (2012) cité par Cavanagh, Cammarata & Blain (2016), un élève sur cinq est déclaré allophone au Canada. Les immigrants francophones venus d’ailleurs appartiennent à des groupes ethniques divers, ce qui veut dire que chacun de ces groupes a une culture unique. On a souvent la notion erronée que les élèves d’origine africaine se ressemblent dans leur culture, leur tradition et leur coutume et alors, les enseignants ont tendance à généraliser le comportement ou l’orientation académique de ces élèves. Dans ma classe, il y a plusieurs élèves qui viennent d’Afrique et chaque élève est différent de l’autre. Ils ne parlent pas la même langue à la maison et ils n’ont pas les mêmes traditions non plus. Au lieu de prendre en considération chaque problématique qu’un élève peut rencontrer individuellement, on a tendance à universaliser leurs défis comportementaux ou académiques. Les élèves issus de familles immigrantes, tout comme les natifs, viennent dans les écoles francophones avec leur héritage familial. Ce qui veut dire que nous nous retrouvons dans un contexte francophone multiple.

Bien que tous ces élèves proviennent de familles francophones, la diversité de la langue française et de l’identité francophone n’a pas cessé d’évoluer – en grande partie parce que les diversités ethniques et les répertoires linguistiques de la population estudiantine dans l’Ouest Canada sont de plus en plus complexes. “Le pluralisme se répercute sur les identités des élèves,” soutiennent Magnan & Pilote (2007, p. 88). Les élèves dans les écoles francophones en Alberta ont de différents niveaux de connaissance de la langue française, ainsi que des normes linguistiques

variées. Certains élèves entrent à l'école avec aucune notion de la langue d'instruction, soit le français et d'autres ont une autre langue que les langues officielles du Canada comme langue maternelle. Plusieurs élèves issus de familles exogames ont souvent l'anglais comme langue dominante et même ceux qui font partie de familles endogames, surtout dans un contexte anglo-dominant, ont parfois un niveau de francité inférieur. Le système scolaire francophone doit faire face aux compétences langagières hétérogènes de sa clientèle (Magnan & Pilote (2007, p. 87). Dans cette optique, les défis rencontrés pour préserver la langue française dans notre environnement scolaire augmentent avec l'omniprésence de la langue anglaise. Les enfants parlent plus souvent l'anglais à la maison. D'après les parents de ces enfants, l'anglais demeure la langue d'usage principale à la maison, même en l'absence du parent non francophone (Rocque, 2008). De même, certains élèves immigrants de première génération n'utilisent pas toujours l'anglais ou le français à la maison. Ils entrent en maternelle dans nos écoles francophones sans pouvoir communiquer dans les langues officielles du Canada. "La plupart des élèves s'inscrivent à l'école francophone sans avoir maîtrisé la langue d'instruction," affirment Cavanagh, Cammarata & Blain (2016, p. 6). "Les habiletés en français ne sont pas un critère pour que les ayants droits soient admis dans les écoles francophones," souligne Gérin-Lajoie (2001) cité par Magnan & Pilote (2007, p. 87). Donc, les défis académiques prennent de l'ampleur dans les écoles franco-albertaines et les enseignants se trouvent devant une nouvelle réalité où ils doivent non seulement enseigner les matières mais aussi la langue d'instruction. De la même manière, le curriculum devient quelque peu obsolète, car il n'est plus conforme à la réalité canadienne qui s'y installe. Labrie (2007) cité par Lavoie (2019, p. 132) affirme que les politiques et les directives institutionnelles donnent souvent plus d'importance à la culture euro dominante. Nos élèves issus de familles immigrantes et ceux des familles exogames n'ont pas toujours des antécédents conformes aux normes canadiennes et alors certaines ne se retrouvent pas dans les programmes d'étude pratiqués dans un contexte franco-albertain. Pour soutenir un apprentissage significatif auprès des élèves, ces derniers doivent être en mesure de créer des liens avec ce qu'ils apprennent et il est donc important que toutes les cultures soient valorisées en classe (Niyubahwe, Mukamurera & Jutras, 2019, p. 450) En parlant des textes modèles utilisés en classe, Lavoie (2019, p. 135) précise qu'ils sont la plupart du temps enracinés dans l'héritage canadien-français. Cela mène, en plus de la difficulté langagière et académique, à la difficulté d'intégration des élèves. La société canadienne est multiculturaliste et le multiculturalisme est un

phénomène où on accepte la différence de chacun. Sur ces entrefaites, la tâche des enseignants devient encore plus difficile, car ils doivent aussi trouver un équilibre dans leur pédagogie pour répondre aux besoins de tous.

Pour faciliter l'intégration de chaque élève dans notre milieu francophone, on a fait appel aux parents pour qu'ils nous partagent leurs mets, leurs cultures et leurs traditions. Dans l'école où je travaille, on pratique une journée culturelle chaque année pour célébrer cette diversité. On célèbre le mois des noirs et le mois de la francophonie. Par ailleurs, les communautés francophones ont créé des organismes pour aider l'intégration des nouveaux arrivants dans les écoles en leur fournissant des informations pertinentes et en les guidant dans leurs installations dans les nouvelles communautés. En Alberta, des organisations telle que la FRAP et FPFA ont été fondées pour soutenir une intégration saine des élèves dans leurs communautés scolaires et ils ont mis en place un système d'aide aux devoirs pour ceux qui ont des difficultés académiques ou pour ceux qui ne connaissent pas la langue d'enseignement. Ces programmes sont effectués par des professionnels de l'éducation à l'extérieur des écoles pour aider les élèves avec leur travail scolaire (Jacquet & André, 2021, p. 32). Le Conseil Scolaire Centre-Nord a établi le programme Projet Espoir pour soutenir la santé mentale des élèves rencontrant des difficultés comportementales dans leurs environnements scolaires (Jacquet & André, 2021,p. 32). Plusieurs stratégies ont été instaurées au niveau des écoles et des communautés albertaines pour faciliter l'acculturation de ces élèves dans leur nouveau milieu, mais celles-ci sont-elles suffisantes ? Arrive-t-on à combler l'objectif de faire de nos écoles une communauté bienveillante ? Notre pédagogie d'enseignement arrive-t-elle à accomplir le but de créer un climat scolaire équitable et juste?

## **Chapitre 2**

### **Méthodologie**

#### **Problématique**

Au cours des dernières années, l'identité francophone dans l'Ouest Canada s'est innovée. Avec l'accroissement des immigrants francophones et des familles exogames, l'identité francophone prend la forme d'une francophonie multiple. Néanmoins, avec son statut minoritaire dans l'Ouest Canada, l'identité francophone dans un contexte anglophone perd parfois son authenticité dans la communauté même auprès de ses confrères. Se considérer francophone est un choix. L'identité francophone repose à la fois sur l'héritage familial et sur un choix individuel (Piquemal & Labrèche, 2011, p. 23). Piquemal et Labrèche (2011) ajoutent que cette identité est fragile, non seulement à cause de son statut minoritaire dans un milieu anglo-dominant, mais aussi à cause de l'influence du flux migratoire. Alors, faut-il préserver la francophonie originelle pour ne pas perdre son identité authentique, ou faut-il accueillir la diversité culturelle au sein de nos écoles francophones? C'est la question que se posent les enseignants à propos de la reproduction de l'identité linguistique dans les écoles francophones minoritaires. Un élève sur cinq confirme avoir l'intention de rester un membre actif dans la communauté francophone après sa scolarisation (Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016, p. 6). C'est à l'individu de décider de ce qu'il aimerait être ou comment il veut qu'on le conçoive. Avec la nouvelle réalité linguistique et culturelle dans nos communautés scolaires, les défis n'ont cessé de croître, car cette diversité exige une reconnaissance de l'identité de chacun. "L'école ne parvient pas à contrecarrer l'assimilation des francophones à la majorité anglophone," déclare Cavanagh, Cammarata & Blain (2016, p. 3). Les leaders scolaires font face à des difficultés dans leur rôle de passeur culturel'. Ils ont le devoir de prendre en considération la culture de chaque élève dans leur enseignement et en même temps, ont le devoir de valoriser la culture francophone dans un milieu très dynamique qui ne cesse d'évoluer dans sa diversité. La tâche des leaders scolaires devient donc très compliquée, surtout avec les préjugés qui s'étendent dans l'environnement scolaire.

Dans une des entrevues effectuées par les auteurs, un travailleur en établissement en école (TEE) remarque qu'il y a encore du travail à faire en ce qui concerne la reconnaissance des subtilités culturelles par les enseignants afin d'éviter les généralisations abusives que ces derniers ont

tendance à faire en classe (Jacquet et Andrée, 2021, P. 38). D'une part, cette hétérogénéité pousse les enseignants à comprendre et à s'adapter à une culture francophone diversifiée et d'autre part, les stéréotypes prennent la place de la compassion et à l'appréhension. De même, les enseignants immigrants ont eux aussi de la difficulté à s'intégrer dans la société scolaire canadienne et à se plonger pleinement dans le processus de leur reconstruction identitaire tout en étant perçus comme 'passeurs culturels'! (Duchesne, 2018, p. 17-19) car souvent ce qui est perçu comme leurs différences culturelles créent des malentendus. Et bien qu'ils aient eux-mêmes dû faire face à ces défis, ils ne s'arrêtent pas à leur propre vie car ils doivent désormais accompagner leurs élèves qui font face à des troubles semblables à leur tour. Le racisme est un problème très présent dans le milieu scolaire franco-albertain. En parlant de l'école, plusieurs jeunes de minorités visibles disent qu'ils ont dû faire face au racisme (Ngala, 2005). Il est important que les leaders scolaires revoient la perception qu'ils entretiennent sur les élèves et leurs familles issus d'une autre culture et qu'ils comprennent le cadre de référence de ces derniers avant de se faire une opinion. Il faut que la pédagogie d'enseignement soit adaptée pour mieux encadrer les élèves dans leur nouvel environnement. Le but de l'éducation n'est pas seulement l'acquisition des habiletés et des connaissances du curriculum pour un marché du travail, mais aussi l'acquisition d'une sagesse vers une dignité humaine – le respect d'autrui. Notre mission en tant que leaders scolaires transformatifs doit être la conscientisation de chaque partie prenante dans la communauté scolaire vers un objectif commun, soit apprendre à accepter la diversité canadienne. Pour y arriver, nous devons aussi aider les élèves canadiens à accepter cette diversité émergente dans leur entourage pour créer un environnement scolaire inclusif et équitable, car eux aussi ont des difficultés à s'intégrer dans cette communauté diverse. Les enseignants des écoles franco-albertaines ont une grande tâche à accomplir pour rendre nos communautés scolaires accueillantes. L'éducation antiraciste et l'éducation interculturelle sont des stratégies à appliquer pour une conscientisation de la part de toute partie prenante de la communauté scolaire en milieu francophone minoritaire pour changer le portrait d'autrui que l'on entretient dans notre imagination et pour créer un environnement scolaire bienveillant.

## **Approche Méthodologique**

Ce projet de recherche entend répondre à la problématique suivante : “comment appréhender les dynamiques dans le contexte scolaire franco-albertain en milieu minoritaire en prenant en compte la diversité socioculturelle grandissante qui caractérise ce milieu?” Ce projet propose donc une recension de littérature en lien avec les questionnements qui surgissent dans le contexte du multiculturalisme qui se présente aujourd’hui dans la communauté scolaire francophone en milieu minoritaire dans l’Ouest Canada, plus précisément en Alberta. L’étude en question pour réaliser ce projet sera basée sur des articles scientifiques que j’ai lus pendant mes cours de maîtrise, tels que, ‘Tendances actuelles en Éducation’, ‘L’administration de l’Éducation’, ‘Formation Habiletés Supérieures en Leadership’ et sur des articles que j’ai trouvés sur des sites Web, soit sur Google Scholar, ResearchGate, CORE ou JSTOR pour assurer une synthèse des faits saillants proposés par les recherches faites dans le passé récent sur la diversité, le multiculturalisme et les défis qui y surgissent à cause de ce changement démographique dans notre milieu scolaire. La banque de données JSTOR est payée par l’Université et les étudiants y ont accès gratuitement. Cela m’a permis d’identifier plusieurs articles scientifiques avant de choisir les plus pertinents à ma recherche. De même, j’ai choisi des articles sur Google Scholar et ResearchGate centrés sur le changement démographique albertain dans l’Ouest Canada et les conséquences qui y surgissent. J’ai retenu environ 15 à 20 de ces articles scientifiques reconnus par les pairs pour réaliser mon projet de maîtrise. Par contre, j’ai évité les livres, car j’ai souhaité privilégier les ressources facilement consultables en ligne et les écrits académiques évalués par les pairs afin de m’assurer de leur valeur scientifique. Ces articles traitent des sujets tels que le milieu francophone minoritaire au Canada, l’identité et la culture francophone, l’évolution de la démographie dans les écoles francophones minoritaires, les défis auxquels les protagonistes concernés font face et finalement le manque de formations adéquates pour aider les enseignants à s’adapter dans ce nouvel environnement scolaire. Ces articles ont été sélectionnés parce qu’ils ciblent le contexte francophone minoritaire et parce qu’ils ont été publiés entre 2005 et 2021, ce qui veut dire que le contenu est basé sur les plus récentes recherches. Ils sont aussi axés sur les concepts clés liés à l’étude. Les mots clés utilisés pour trouver ces articles sont – l’immigration, les élèves issus de l’immigration, la francophonie canadienne, la famille exogame, le milieu minoritaire, l’enseignant immigrant, la diversité culturelle, l’inclusion, le bilinguisme, la

statistique canadienne francophone, le multiculturalisme et l'interculturalisme. Ces mots sont en rapport avec les sujets en lien avec les dynamiques qui surviennent dans notre société à cause de la diversité grandissante du peuple canadien en milieu francophone, notamment en Alberta. Les ressources qui sont ressorties de ma recherche sont presque toutes axées sur les situations en Ontario, au Québec, en Colombie-Britannique et au Nouveau-Brunswick. Très peu de recherches ont été faites dans le contexte franco-albertain. L'analyse des articles étudiés est orientée autour des trois grands thèmes suivants :

1. le contexte multiculturel du milieu francophone minoritaire et le défi d'acculturation de la part de tous les acteurs de cette communauté – Léonard (2011); Piquemal & Labrèche (2011); Vézina & Houle (2014) et Magnan & Pilote (2007).
2. les perspectives de chaque partenaire de la communauté scolaire sur ce changement et l'application de l'éducation inclusive pour remédier à cette situation ambiguë – Cavanagh, Cammarata & Blain (2016) ; Jacquet & André (2021); Duchesne, Gravelle & Gagnon (2019) ; Roy (2006); Rocque (2008); Duchesne (2018); Kanouté et Lafortune (2011); Lavoie (2019); Proulx (2007).
3. les solutions pour outiller les enseignants et les leaders scolaires à développer un modèle pédagogique adapté à la nouvelle réalité afin de faire de nos écoles un environnement propice et accueillant pour tous et conscientiser chaque acteur de cette communauté à accepter cette réalité – Larochelle & al (2020); Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2019); Bergeron, Rousseau & Leclerc (2011).

Quelques biais méthodologiques se sont présentés au fur et à mesure pendant la rédaction de ce projet de mémoire. Hors des textes que j'ai choisis comme fondement de ma recherche, j'ai consulté d'autres articles et j'ai aussi cité ces auteurs pour pouvoir m'appuyer sur leurs recherches et alimenter ma réflexion. De ce fait, ma sélection des articles pour cette étude est mal établie. Je reconnais que ma recherche n'est pas parfaite dans le choix des articles, mais ma curiosité de lire ce que ces auteurs ont mentionné sur ce sujet m'a invité à les citer. J'ai utilisé cette banque de données pour approfondir mes connaissances. C'est pour cette raison que j'ai aussi choisi un document (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx et Amboulé-Abath, 2020) qui n'est pas un article scientifique comme source pour en faire partie du troisième thème de ma recherche. Ce document représente une boîte à outils pour les directions d'établissement scolaire et les enseignants dans le but d'instaurer un climat d'équité,

de justice sociale et d'inclusion dans leurs communautés scolaires. L'objectif de cette étude est de trouver des stratégies pour créer un environnement propice et bienveillant pour tous les élèves. Pour y arriver, des formations pertinentes doivent être accessibles aux leaders scolaires pour qu'ils puissent répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle scolaire et je pense que ce document est très pertinent pour les guider. Malgré les biais concernant les articles, l'étude répond à la problématique en question. Finalement, pour éviter les complexités de genre dans cette recherche, j'ai utilisé le masculin pour généraliser les acteurs de cette étude.

## Chapitre 3

### **Recension de la littérature –Les défis auxquels les acteurs du milieu scolaire francophone minoritaire font face : la perspective des enseignants, des élèves/familles et des leaders scolaires**

#### **1 – Perspectives des élèves/familles.**

Le Canada a fait un grand pas vers l'acceptation d'une société diversifiée et hétérogène, mais des divergences résident encore dans les recoins des communautés et dans les écoles. Le clivage eux/nous se pose encore dans la communauté scolaire (Duchesne, 2018, p. 19). Les élèves issus de familles immigrantes ne se sentent pas toujours inclus dans leur environnement scolaire. L'adaptation à la nouvelle culture est un grand défi pour certains d'entre eux et leurs familles. Les familles immigrantes n'arrivent pas toujours à comprendre la différence entre la culture scolaire albertaine et les cultures scolaires de leurs pays (Jacquet & André, 2021). De plus, sans le soutien nécessaire, l'intégration dans le nouveau système scolaire a parfois des conséquences très néfastes pour les élèves issus de l'immigration, car ils ont tendance soit à décrocher soit à présenter des comportements problématiques à l'école. Gaudet et Loslier (2009) cité par Proulx (2017) observent qu'il y a plusieurs raisons pour ce décrochage scolaire. Ils déclarent que les difficultés linguistiques, scolaires et socioculturelles font obstacle à la réussite des élèves issues de l'immigration (Proulx, 2017). Les élèves issus de l'immigration, surtout les nouveaux arrivants qui n'ont aucune notion des langues officielles du Canada ou de la langue d'instruction, c'est-à-dire, le français, ont des défis de communication et ils font face à la confusion langagière au niveau académique, par exemple le mot *gato* (chat en espagnol) ressemble au mot *gâteau* en français. Les élèves allophones dans les écoles francophones en situation minoritaire font donc face à des défis liés à leur intégration dans la communauté scolaire (Cavanagh, Cammarata & Blain, p. 6, 2016). Le langage est leur plus grand défi car le fait de ne pas comprendre toutes les consignes, risque de les frustrer et cette dernière cause beaucoup de problèmes de comportement. L'incapacité de s'intégrer complètement dans la communauté scolaire et la défaillance du besoin d'appartenance instillent chez ces élèves des comportements négatifs dans leurs milieux scolaires. Les défis comportementaux qu'ils rencontrent sont dus aux besoins non satisfaits. La différence entre les raisons du comportement des élèves et la conception du pourquoi de ces comportements par le personnel crée beaucoup de malentendus entre les familles et l'école.

D'autre part, le système scolaire en lui-même est un autre challenge pour les familles immigrantes. La pédagogie d'enseignement est différente d'un pays à l'autre et les parents ne comprennent pas la façon de faire des enseignants canadiens et parfois doutent des méthodes d'enseignement appliqué dans nos écoles (Kanouté et Lafortune, 2011). Les parents protestent que les enseignants auraient pu pousser leurs enfants dans leur apprentissage; qu'ils auraient pu démontrer un peu plus d'intérêt envers leurs enfants au lieu de lâcher à la toute première difficulté, à laquelle ils ont été confrontée (Kanouté et Lafortune, 2011). Les parents immigrants mettent aussi beaucoup de pression sur les épaules de leurs enfants, et les attentes de ceux qui ont un niveau de scolarité postsecondaire sont très élevées. Un élève témoigne que sa mère lui demande de faire mieux quand il apporte une note de 90% tandis qu'un autre témoigne que sa mère se fâche quand il apporte une note de 70% (Kanouté et Lafortune, 2011). Les enseignants n'arrivent pas à comprendre le cadre de référence de ces familles et de ces élèves. Souvent, ils finissent par se former des opinions négatives et des préjugés envers eux. Dans la même veine, les parents non francophones de couples exogames nous disent qu'ils se sentent aussi exclus de l'enseignement de leurs enfants à cause de leur inhabilité de communiquer dans la langue d'instruction. "Ils se sentent frustrés en raison de l'obstacle de la langue de communication école-foyer," souligne Rocque (2008). La famille contribue énormément à l'apprentissage d'un enfant. Les parents doivent être de plus en plus impliqués dans les études de leurs enfants pour assurer la réussite scolaire de ces derniers. Le partenariat parent-école est crucial dans la réussite scolaire des élèves (Saillet, 2018). Mais, à cause de l'impossibilité d'avoir une communication concrète avec les enseignants et l'école en général, les parents de couples exogames ne sont pas toujours présents dans la vie scolaire de leurs enfants. Même s'ils veulent y participer, ils se sentent impuissants à l'égard du manquement de ressources et d'information de la part de l'école dans la langue parlée à la maison soit, l'anglais et ainsi, ils n'arrivent pas à appuyer leurs enfants dans leurs apprentissages (Rocque, 2008, p. 6). En ayant accès à une langue francophone, les élèves issus des familles exogames où la langue anglaise est très présente ont la possibilité de développer un bilinguisme de type additif et pour maintenir ce bilinguisme, il est très important qu'ils ont accès à des lieux de socialisation et de vie dans la langue de la minorité, dans ce cas, le français qui est presque impossible dans la société francophone en milieu minoritaire dans l'Ouest Canada. L'école se trouve isolée dans son rôle de compensateur dans ce milieu

anglo-dominant (Rocque, 2008, P. 6). Les parents se sentent désarmés quand ils n'ont pas l'appui de l'école dans l'éducation de leurs enfants.

## **2 – Perspectives des enseignants**

Comme le français se parle peu dans les familles exogames et que les élèves issus des familles immigrantes ont souvent une autre langue que les langues officielles du Canada comme langue maternelle, certains élèves du milieu francophone arrivent à l'école avec un grand défi de communication (Cavanagh, Cammarata & Blain, p. 6, 2016). Les enseignants n'ont pas seulement besoin d'enseigner le contenu des matières, mais aussi la langue d'instruction. Ils font face à une clientèle diversifiée qui possède peu ou pas du tout de français comme langue d'usage (Roy, 2006, p. 181). Le niveau de francité dans la classe n'est donc pas homogène. Il est important que l'enseignant fasse de la différenciation dans sa leçon entre les niveaux de langues de ses élèves. Des programmes de francisation ont été mis en place pour aider les tout-petits qui ont peu ou pas de français en arrivant à l'école et même parfois pour aider ceux qui sont dans les plus grands niveaux, surtout s'ils viennent d'arriver de leur pays natal ou d'une autre province où ils n'ont pas eu contact avec la langue française. Les habiletés langagières de ces élèves sont toujours une grande préoccupation pour les enseignants (Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016, p. 10). Cela signifie que la charge de travail des enseignants a augmenté considérablement avec cette diversité grandissante au sein des écoles francophones. En parlant au sujet de la préparation des ressources pour adapter la pédagogie à la hauteur de la francité des élèves, une enseignante francophone venue du Nouveau-Brunswick enseignant en contexte francophone minoritaire en Alberta, mentionne que c'est beaucoup plus d'ouvrage que si tu étais dans un milieu totalement francophone (Roy, 2006). Par ailleurs, cette nouvelle réalité a rendu la tâche des enseignants de plus en plus complexe et particulière (Cavanagh, Cammarata & Blain, p. 15, 2016).

Les enseignants posent plusieurs questions et se demandent quelle est la priorité. Faut-il mettre l'emphase sur le curriculum ou faut-il adapter la pédagogie d'enseignement en contexte francophone minoritaire ou faut-il prendre en considération l'identité et les défis académiques de chaque élève avant de préparer les leçons ? Ou faut-il juste ignorer le tout et simplement enseigner le contenu sans se soucier de la réussite de chacun des élèves ? Les enseignants se sentent peu outillés pour faire face à ce défi. Ils réalisent qu'ils ne sont pas équipés en approches

pédagogiques pour encadrer ces élèves ni sur le plan intellectuel ni comportemental. Gratton, Boudreau & Chiasson (2014) cité par Cavanagh, Cammarata & Blain (2016) soulignent que les enseignants se rendent compte qu'ils n'ont pas été formés pour enseigner cette clientèle et qu'ils ne sont pas assez outillés pour ni soutenir la compétence langagière des élèves ni développer un sens d'appartenance chez eux. De même, l'isolement géographique des francophones dans l'Ouest Canada avec très peu ou pas de contact avec la langue d'instruction hors de l'école ne facilite pas leur tâche non plus. "Les enseignants n'arrivent pas à combler les lacunes, telles que le manque de ressources, l'hétérogénéité culturelle et linguistique des jeunes" souligne Roy (2006, p. 179). "La diversité est une caractéristique bien ancrée dans l'image que projette la société canadienne," souligne Lavoie (2019). Les cultures de nos élèves sont un point très important qui est toujours le sujet d'un grand débat dans nos écoles. Tardif (1993) cité par Roy (2006) décrit que les croyances et les valeurs culturelles dans les écoles francophones en Alberta se transmettent par le biais des enseignants et des leaders scolaires. Un des autres défis auquel les enseignants francophones dans l'Ouest Canada font face dans leur travail avec des élèves qui possèdent des bagages linguistiques et culturels variés, est la difficulté de se procurer du matériel adapté à leur clientèle, ce qui affaiblit leur capacité à offrir un enseignement équilibré dans leurs classes. Roy (2006, p. 188) confirme que les ressources françaises permettant un enseignement authentique au contexte ne sont pas accessibles. D'autre part, certains ne comprennent pas pourquoi il existe tant de problèmes de comportement dans nos écoles, pourquoi certains de ces enfants sont toujours en crise, pourquoi ils ont tendance à n'être ni autonomes ni responsables et pourquoi ils n'arrivent pas à s'organiser ou prendre soin de leurs effets ou matériel scolaires. Jacquet & André (2021) affirment que les spécificités culturelles et les difficultés d'adaptation rejouent sur les comportements des élèves issus de l'immigration. C'est le cas non seulement avec nos élèves issus de l'immigration, mais aussi avec les élèves natifs du Canada, car il est difficile pour tous de s'accoutumer à la diversification ethnoculturelle émergente. Tous éprouvent beaucoup de difficultés à s'intégrer dans cette nouvelle communauté diversifiée, car ils sont en désarroi entre ce qui est acceptable et ce qui ne l'est pas.

Par ailleurs, les enseignants se retrouvent dans une obligation de mener le rôle d'agents de reproduction linguistique et culturelle auprès des élèves (Magnan & Pilote, 2007, Roy, 2006). Nos enseignants pensent qu'ils n'ont pas été formés pour rendre justice à cette population

estudiantine. Un autre grand défi dans leur quotidien c'est qu'ils ne savent pas toujours quelles stratégies appliquer pour assurer la réussite scolaire de cette clientèle diversifiée dans un contexte anglo-dominant où le français est la langue d'instruction. Ceci engendre des difficultés supplémentaires, tel que produire des matériels pédagogiques adaptés pour mieux répondre aux besoins qui surgissent dans ce contexte et le besoin de comprendre le vécu de ces élèves pour mieux les soutenir (Roy, 2006). Alors quelle est la solution? Bélanger et Farmer, 2012, p. 306 cité dans Lavoie (2019) déclarent que la mission des écoles francophones fait aussi souvent écho à cette idée de transmission d'une langue et d'une culture. Ceci rend la tâche des enseignants plus compliquée. La question se pose toujours, devons-nous aller vers une francophonie multiple ou devons-nous préserver une identité francophone eurocentrique? Avec toutes ces problématiques, il est facile de comprendre pourquoi l'adaptation à la nouvelle clientèle des écoles francophones en milieu minoritaire devient un sujet de préoccupation pour le personnel des établissements scolaires.

En Alberta, les parents sont considérés comme des partenaires engagés dans la réussite scolaire des élèves (Ministry of Education, 2000) cité dans Jacquet et André (2021). Les enseignants et les autres acteurs scolaires s'attendent à ce que les parents immigrants collaborent avec eux pour assurer la réussite de leurs enfants. Cependant, ils trouvent que ces derniers ne s'investissent pas dans la vie scolaire de leurs enfants. "Ils ne répondent pas à nos courriels ni ne prennent nos appels téléphoniques," soulignent-ils, "on n'arrive pas à les rejoindre pour discuter du comportement ou des défis que leurs enfants ont en ce qui touche leurs apprentissages." Il existe un malentendu entre l'école et les parents qui, au lieu de résoudre le problème et de trouver une façon saine de communiquer, aggrave les écarts entre les deux partenaires qui se jugent les uns les autres sans tenir compte du cadre de référence de l'autre. "Les attentes des enseignants envers les parents sont très normées," soulignent Jacquet et André (2021). Les parents se font appelés à collaborer avec les acteurs scolaires sans que les responsabilités attendues de leur part soient clairement définies, déclare Périer (2005) cité par Jacquet et André (2021). Les enjeux dans la collaboration école-famille surgissent à cause des différences culturelles perçues et de l'incompréhension des attentes de chaque partenaire dans cette communauté (Jacquet et André, 2021).

### **3 – Perspectives des enseignants immigrants**

La contribution des enseignants issus de l’immigration dans le milieu francophone minoritaire est un aspect très important dans la construction identitaire des élèves. Plusieurs de ces nouveaux enseignants ont déjà été enseignants dans leur pays natal. “Ils ont des expériences d’enseignement”, affirme Duchesne (2018, p. 14). De même, ils ont un bagage antérieur représentant la culture et l’identité de certains de ces élèves immigrants. Ils sont donc mieux placés pour assurer une certaine représentativité auprès de la population estudiantine qui est de plus en plus ethno-culturellement diversifiée (Duchesne, 2018, p. 16). Toutefois, même s’ils se sont procuré un diplôme universitaire canadien, les enseignants immigrants font face à des obstacles dans l’obtention d’un emploi. “Ils ont plus de difficultés que leurs collègues canadiens natifs,” déclarent Mulatris et Skogen (2012) cité par Duchesne (2018, p. 16). “Malgré la pénurie des enseignants francophones, presque 50% des Néo-Canadiens certifiés en tant qu’enseignants ne trouvent pas un travail dans leur domaine dans la première année de leur carrière en Ontario,” souligne Duchesne (2018). “Des constats similaires ont été observés dans les écoles franco-albertaines,” précisent Mulatris et Skogen (2012) cité par Duchesne (2018). Bien qu’une diversité culturelle au niveau du groupe des enseignants soit une meilleure représentation des élèves, le clivage eux/nous, l’insécurité préexistant dans les deux groupes minoritaires en quête d’une reconnaissance identitaire dans ce milieu francophone hors Québec est un enjeu dans le recrutement des enseignants issus de l’immigration (Duchesne, 2018). De la même manière qu’avec les élèves, les malentendus, les préjugés et l’insécurité entre les enseignants natifs et immigrants sont un grand obstacle dans leur tentative de socialisation (Duchesne, 2018, p. 19). L’intégration dans la société scolaire représente un grand défi pour les nouveaux enseignants issus de l’immigration. Ils sont affrontés par des enjeux identitaires en situation francophone minoritaire. Cardinal (1994) cité par Duchesne (2018) souligne que la francophonie canadienne comprend plusieurs facettes. “Le peuple francophone est une communauté aux accents mélangés, aux identités multiples, aux caractéristiques rurales ou urbaines, aux racines d’ici ou d’ailleurs,” insiste-t-il. De ce fait, quoique l’acculturation du milieu francophone dans un contexte canadien soit une richesse en soi, elle se montre très problématique pour les enseignants issus de l’immigration. “Nos enseignants immigrants se trouvent face à ce problème d’acculturation même dans leur milieu de travail, ajoute Duchesne, 2018).

Une fois que les enseignants immigrants ont décroché un poste dans un conseil scolaire, il est souvent difficile pour eux de préserver cet emploi. Duchesne (2017) cité par Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019, p. 191) souligne qu'ils ont besoin d'adopter, de gré ou de force, la culture au sein du milieu scolaire afin d'obtenir un emploi et le garder. Plusieurs défis d'adaptation surgissent dans le quotidien des enseignants immigrants. L'intégration à la culture déjà existante de l'équipe scolaire d'une école se démontre parfois très compliquée dans la carrière des nouveaux enseignants. "Elle se comporte d'une phase d'exploration et d'une phase de stabilisation," affirme Huberman (1989) cité par Duchesne (2018). Néanmoins, c'est un enjeu encore plus compliqué pour ceux issus de l'immigration. Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2013) ont classifié les difficultés liées à l'insertion professionnelle de ces derniers en quatre catégories – l'embauche, la culture éducative et l'équipe enseignante, la non-reconnaissance des compétences et des qualifications provenant du pays d'origine, la gestion de l'enseignement et de la classe (Duchesne, 2018, p. 17).

Les recherches ont démontré que la perception eux-nous est encore présente dans les communautés scolaires francophones en milieu minoritaire car des cliques se forment parmi le personnel dans les écoles. Les spécificités culturelles des enseignants natifs et ceux issus de l'immigration ont créé des frictions entre collègues dans plusieurs communautés scolaires francophones en milieu minoritaire. La recherche d'une sécurité auprès des collègues qui ont des codes culturels plus familiers fait de sorte que les enseignants immigrants ont tendance à rester entre eux et les natifs à former un clan séparé (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019, p. 199). Ainsi, la perception de la même situation peut être complètement opposée pour les deux groupes. Se joindre à une équipe homogène et s'adapter à cet environnement peut se révéler très compliqué et peut générer des sentiments de discrimination et de menaces (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019). Dans l'étude de Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019), des enseignants immigrants ont témoigné qu'ils ont perçu une certaine froideur et de l'indifférence de la part de leurs collègues natifs canadiens. D'autres ont remarqué qu'il existe des pratiques de collaboration différentes envers les nouveaux enseignants immigrants et les nouveaux enseignants natifs. Ils ajoutent que ces derniers bénéficient tout de suite de la protection de leurs collègues et quant à eux, ils ont beaucoup de difficulté à recevoir de l'aide ou un conseil de la part d'un collègue,

même pour la plus simple question. “Les gens sont évasifs envers eux,” affirment-ils (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019).

Dès lors, si les enseignants issus de l’immigration se sont bien intégrés dans leurs communautés scolaires, ces derniers se trouvent devant le défi des pratiques d’enseignement et de gestion de classe dans un milieu étranger à leur vécu. “L’enseignement de la langue constitue non seulement un outil de communication, mais aussi, de rendre vivante la culture francophone locale, régionale, provinciale et pancanadienne,” stipule le guide du Ministère de l’Éducation de l’Ontario (2011, p. 25) cité par Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019). Enseigner le programme d’étude a été appris à l’université, cependant, les nouveaux enseignants issus de l’immigration ne savent pas par où commencer ni quoi enseigner quand il s’agit de la culture et de l’identité francophone. “Ils font face à des défis reliés à un manque de connaissance dans ce contexte et à l’obligation d’assurer la médiation culturelle et la reproduction linguistique auprès de leurs élèves,” ajoute Duchesne (2018) cité par Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019). La francophonie de leurs pays d’origine et la francophonie canadienne sont très différentes. Vinsonneau (2002) cité par Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019, p. 192) déclare “qu’en situation d’interculturalité, le concept de culture peut être utilisé aussi bien comme un antécédent, un enjeu, une revendication, un produit...” Dans cette acculturation de la francophonie, la délimitation et la définition de la culture sont très incohérentes. Il est difficile de déterminer ce qui fait partie d’une culture, surtout de la culture francophone en milieu minoritaire, car cette dernière est très dynamique dans la société émergente de l’Ouest Canada.

#### **4 – Perspectives des directions d’école en tant que leader scolaire.**

L’influence de l’anglais dans un contexte majoritaire a créé un grand défi au niveau de la langue parlée dans les familles exogames et mixtes de l’Ouest Canada. Cela mène à une modification pour ce qui est du profil linguistique et culturel de la population estudiantine. De ce fait, le niveau de français se situe à différentes échelles parmi nos élèves dans les salles de classe. L’école est la seule à compenser ce manquement devant la présence de l’anglais dans ces foyers et ceci n’est pas suffisant (Rocque, 2008, p. 3). La réussite scolaire dans la langue d’instruction devient un énorme défi. D’autre part, la communication école-foyer est de plus en plus compliquée car beaucoup de parents exigent d’être informés en anglais, que ce soit au sujet des progrès de leurs enfants ou pour toute autre communication. La langue est souvent un obstacle et

toute direction d'école a comme tâche de sensibiliser son personnel aux réalités des foyers exogames (Rocque, 2008, p. 6). Si les parents ne parlent pas français, et si l'enseignant communique très peu en anglais, surgit automatiquement un problème de compréhension et de malaise entre les deux partenaires dans une telle situation. Les politiques des conseils scolaires mettent l'emphase sur le fait que les élèves issus de familles exogames font partie de la communauté scolaire et qu'il ne faut donc pas les exclure. D'autre part, l'école francophone a comme but non seulement de garder un haut niveau de francité dans son enseignement, mais aussi d'assurer la préservation de la culture francophone. L'accueil et l'intégration des élèves linguistiquement et culturellement diversifiés sont cruciaux pour leur survie dans la communauté scolaire et leur réussite scolaire. Pour arriver à ces fins, les objectifs des écoles francophones en milieu minoritaire doivent être révisés (Cavanagh, Cammarata & Blain, 2016, p. 7). Les directions d'école détiennent le pouvoir d'influencer leurs équipes d'enseignants dans un cheminement vers un ethno-relativisme pour assurer non seulement l'intégration des élèves, mais aussi celle des enseignants issus de l'immigration et de cette diversité ethnoculturelle (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019, p. 208).

Dans le cadre de la recherche de Larochelle & al (2020), une directrice interviewée a affirmé être choquée de voir son personnel blâmer l'élève et ses habiletés non acquises, son statut socio-économique et sa famille pour ses défis académiques. Une autre direction pense que son rôle est d'accompagner son personnel à prendre conscience de leur agir éthique (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, et Amboulé-Abath, 2020, p. 14-15). La direction d'école a un rôle très important à jouer afin de favoriser une acculturation équitable parmi son personnel (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019, p. 207). Dans le même ordre d'idées, on estime que les leaders scolaires doivent faire preuve d'équité et de justice sociale, mais en vérité ils ne sont pas forcément formés pour le faire. Au fait, ils ont des difficultés à gérer la diversité au sein de leurs écoles! Il y existe toujours des malentendus entre les parents et le personnel scolaire. Beaucoup de jugements sont faits sans prendre en considération le cadre de référence d'autrui. La direction d'école a une grande responsabilité envers tous les intervenants de la communauté scolaire car il lui revient de comprendre la situation des élèves et le point de vue des parents dans leur contexte d'un côté, et de soutenir les enseignants en les guidant et en leur donnant des stratégies efficaces à travers des formations

adéquates de l'autre. La nouvelle démographie estudiantine dans l'Ouest Canada a rendu la tâche des directions encore plus compliquée, car maintenant ils doivent aussi assurer le respect de la diversité culturelle dans leur milieu scolaire.

## **Chapitre 4**

### **Concepts clés à (re) découvrir pour les praticiens**

La diversité culturelle dans le milieu francophone minoritaire est considérée comme un catalyseur de changement (Lavoie, 2019) qui apporte avec lui la complexité des tensions identitaires, tant pour les minorités nationales que pour les minorités visibles (Lavoie, 2019). Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Elongué, et Chastenay (2015) cité par Lavoie (2019, p. 133) ont recensé plusieurs approches pour former les enseignants dans le but de remédier à cette situation émergente, telles que l'éducation interculturelle, l'éducation antiraciste, l'éducation inclusive et l'éducation aux droits de la personne. Pour ce projet de mémoire, j'ai choisi de me référer aux trois premières approches nommées ci-dessus pour assurer une pédagogie inclusive dans les communautés scolaires et de mettre l'accent sur le concept de l'intégration qui est aussi un processus important pour le bien-être des élèves et la bienveillance dans la communauté scolaire.

#### **1 – L'intégration et l'acculturation**

Comme il a été mentionné plusieurs fois dans ce projet de mémoire, l'intégration dans un nouveau milieu n'est pas toujours facile. L'intégration complète et saine d'un élève dans sa nouvelle société canadienne est un grand enjeu. C'est un processus impliquant et l'élève immigrant et la société d'accueil conçoivent Benimmas et Kamono (2009) cité par Niyubahwe, Mukamurera et Jutras (2019). Les défis abondent ainsi que les compromis à faire pour bien s'intégrer dans le cercle social auquel on veut appartenir. Selon Benimmas et Kamono (2009), l'adaptation à un nouvel environnement consiste à adopter d'une manière sélective des comportements et des codes sociaux tout en étant très souvent exposé à une nouvelle langue dans le but de développer un sentiment d'appartenance et de faire sa place dans la société d'accueil sans pour autant perdre son identité et sa culture d'origine (Niyubahwe, Mukamurera et Jutras,

2019, p. 443). “L’intégration se manifeste dans un triple processus,” soulignent Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019). La première étape est une intégration psychosociale où l’individu cherche à comprendre la cohérence interne entre ses valeurs et ses caractéristiques culturelles et celles du système scolaire qui l’accueille. En deuxième lieu, l’individu s’incline à une solidarisation des systèmes, c’est-à-dire qu’il essaye de trouver son image dans les normes déjà établies par le système scolaire. La troisième étape de ce processus est l’acculturation, c’est-à-dire le processus par lequel un individu appartenant à un groupe culturel se transforme au contact d’un groupe appartenant à un groupe d’une culture différente (Berry,1997) cité par Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019). Le but de l’intégration est l’acculturation, car au final l’individu veut se faire accepter en se transformant pour se fondre dans sa nouvelle communauté en attendant que cet environnement d’accueil se transforme aussi en signe d’approbation de sa propre culture. Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019, p. 191) font ressortir que les nouveaux enseignants ont ressenti le besoin d’adopter les habitudes et les façons d’agir de leur communauté scolaire pour garder leur emploi. “L’intégration professionnelle en enseignement est la phase de stabilisation, le moment où les nouveaux enseignants se sentent appartenir dans le nouvel environnement,” ajoute Duchesne (2018). C’est un choix difficile, confirme Duchesne (2018), car en choisissant l’identité professionnelle, ces derniers ont aussi renoncé à d’autres identités potentielles. L’individu est moins centré sur sa personnalité et à son vécu authentique et il s’affirme davantage à ses collègues et au modèle culturel qui s’y présente. Il s’adapte à son environnement et évolue au niveau de son identité.

C’est aussi le cas pour nos élèves issus de l’immigration. En arrivant au pays, ils ont dû adopter des nouveaux codes de vie pour survivre dans leurs écoles, pour se faire des amis et pour s’identifier à eux. Ceci est vrai pour tout individu qui s’intègre dans un nouvel environnement, mais l’intégration dans la société s’avère plus difficile pour ceux qui ont des antécédents très différents de ce qui y est considéré comme la norme. S’acculturer à ce nouveau milieu devient alors le défi de l’individu pour sa survie. Pour créer un environnement harmonieux, il faut bien que les adaptations soient réalisées de la part de tous, les nouveaux arrivants et les canadiens natifs. L’un adopte les normes existantes dans le milieu d’accueil et l’autre s’ouvre à la culture de ce dernier. Chaque individu de la communauté fait une expérience transformatrice pour garder un climat positif. L’acculturation contribue à la construction et à l’évolution de l’identité de chaque

membre de la communauté à laquelle la personne en question appartient (Duchesne, Gravelle et Gagnon, 2019). Proulx (2017, p. 11) mentionne “L’intégration des élèves immigrants semble plus difficile lorsque les valeurs socioculturelles de son nouvel environnement diffèrent des siennes et qu’il lui faut transiter vers de nouvelles façons de se comporter pour métisser dans le groupe.” Pour survivre dans son nouveau milieu, les élèves issus de l’immigration doivent adopter de nouvelles habitudes tout en préservant leurs cultures. “La nécessité pour l’immigrant de rester attaché à sa culture sans la folkloriser est très important pour sa survie, déclare Proulx (2017).

## **2 – L’éducation inclusive**

En Alberta, comme dans d’autres provinces canadiennes, l’inclusion est au cœur des pratiques éducatives dans les établissements scolaires (Jacquet & Andrée, 2021, p. 30). On parle ici du concept de l’inclusion scolaire qui favorise la prise en compte de la diversité ethnoculturelle des élèves et l’égalité des chances par le biais de pratiques éducatives équitables. Cependant, la pédagogie appliquée pour répondre aux défis de la diversité culturelle se limite à la célébration des différences, malgré que l’éducation inclusive dans les écoles canadiennes soit centrée sur le développement social, affectif et culturel des élèves. L’application de ce concept a jusqu’à présent eu comme objectif principal la réussite scolaire des élèves. Selon Bergeron, Rousseau & Leclerc (2011), l’inclusion se caractérise par sa capacité d’innover, de se remettre en question et d’utiliser une panoplie de stratégies visant à accepter la diversité de tous. L’objectif de l’éducation inclusive ne s’arrête pas seulement à la réussite scolaire. La réussite académique constitue seulement une partie de la vie d’un élève. “L’éducation inclusive invite plutôt l’école à s’adapter aux différences et à modifier ses processus et ses pratiques pour mieux répondre aux besoins de tous les apprenants,” soulignent Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, et Amboulé-Abath (2020, p. 25). L’école inclusive se donne comme mission de développer le plein potentiel de chacun de ses élèves et l’expression ‘plein potentiel’ ne se limite pas à la réussite scolaire mais comprend toute forme de croissance intellectuelle (Bergeron, Rousseau & Leclerc, 2011, p. 90).

Les recherches ont démontré que les organisations de politiques supranationales, telles que la Commission Européenne, l'OCDE, l'UNESCO, ont mis l'accent sur les nouveaux défis d'inclusion quant aux formations des enseignants : celui de préparer les enseignants dans leur capacité à accompagner les élèves dans l'actualisation de leur propre potentiel en apprentissage (Malet & Bian, 2020). Le but de l'inclusion n'est pas de faire disparaître les spécificités ou de normaliser les élèves, c'est-à-dire, d'exiger que chaque élève fasse de grands efforts pour s'ajuster et se conformer à une norme établie, mais de faire élargir la perception de chaque acteur concerné sur la "différence" en préservant les caractéristiques de tous (Bergeron, Rousseau & Leclerc (2011). Aujourd'hui, avec la démographie diversifiée, l'acculturation des élèves est un point très important pour favoriser la réussite scolaire et de ce fait, elle est intégrée dans l'éducation inclusive. Au niveau de la communauté scolaire, des programmes tels que le Projet Espoir et l'aide au devoir ont été mis en place pour aider les élèves au niveau académique, social et mental pour une meilleure adaptation dans leur milieu scolaire hétérogène (Jacquet & Andrée, 2021). Cependant, cela n'est pas suffisant, car on a appliqué des stratégies d'inclusion pour répondre aux besoins physiques, mentales et académiques des élèves et non dans un but d'accepter l'autre tels qu'il est avec ses forces et ses faiblesses et plus important encore, ses spécificités culturelles. "Car désormais, l'inclusion ne s'arrête plus à l'intégration des élèves ayant des besoins particuliers, mais aussi intégration de ceux qui sont reconnus comme différent en termes de culture, de genre, de capacité et de catégorie sociale," souligne Soysal (2002) cité par (Malet & Bian, 2020). La culture a une sensibilité unique, fragile et très personnelle pour chaque groupe ethnique dans le monde. Il est important pour les enseignants de reconnaître et valoriser la culture de chaque élève, car même si l'on est tous francophones, chaque élève est unique et chacun de ces élèves appartient à des groupes ethniques différents. Chaque année, on pratique une journée multiculturelle à l'école. Chaque élève porte un habit traditionnel et apporte un instrument, ou un objet qui représente sa culture et qui est symbolique de sa tradition et son origine. Certes, ceci est un bon début, mais célébrer les différences culturelles tels que les habits et plats traditionnels est la partie la plus insignifiante dans la reconnaissance du multiculturalisme. Le multiculturalisme invite à l'ouverture et à l'accueil de la différence (Lavoie, 2019, p. 132). Un regard positif sur les spécificités culturelles et linguistiques est essentiel pour apporter les changements requis. Saillot (2018) parle d'une école bienveillante, c'est-à-dire une école où la bienveillance de la part de toutes les parties prenantes de la

communauté scolaire entraînera la réussite des élèves dû à l'efficacité qui s'y émettra. Le mouvement global de l'inclusion telle que promue par l'UNESCO (2013) entend renforcer les compétences des enseignants pour faire d'eux non seulement des agents de transmission de savoir, mais aussi pour qu'ils développent un sens de justice sociale et des attitudes positives pour promouvoir un sens d'équité envers tous dans la communauté scolaire.

Alors, il faut se demander si effectivement la pratique de l'inclusion, plus précisément la reconnaissance de la diversité dans nos écoles franco-albertaines, réussit à atteindre le but de créer un environnement scolaire bienveillant. Une des normes de qualité du leader scolaire est d'agir équitablement et de créer un environnement d'apprentissage inclusif où la diversité est valorisée, le sentiment d'appartenance est souligné et tous les élèves et tous les membres du personnel sont accueillis, entourés, respectés et en sécurité (NQLS, 2019). Pour réaliser la vision de l'école bienveillante dans tout le système scolaire qui assure la réussite de tous – on doit tenir compte des besoins de chaque enfant peu importe son origine. Les directions d'école pensent que les enfants d'un même âge doivent avoir le droit de socialiser entre eux peu importe leurs identités ou leurs différences (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, et Amboulé-Abath, 2020, p. 41). Effectivement, le but est d'accepter les spécificités culturelles comme une richesse et de développer des ouvertures vers l'autre. Cependant, même si l'éducation inclusive s'est bien implantée dans le système scolaire canadien, ces buts ne sont pas encore atteints et elle a encore beaucoup de travail à faire au niveau de l'intégration des élèves à besoins particuliers. "Aucune institution scolaire n'a pu mettre en œuvre l'implémentation de l'éducation inclusive avec succès," a conclu Peder Haug en 2017 cité par Lavoie (2019) : "L'intégration est à double facette: il y a celui qui doit s'intégrer et ceux qui doivent accepter la diversité et être inclusifs."

### **3 – L'éducation anti-raciste**

"L'éducation anti-raciste est une des stratégies qui aidera à maintenir le statu quo en pratique de l'inclusion," déclarent Gérin-Lajoie & Jacquet (2008). Le racisme a pris une place importante dans notre société. "L'identification francophone fait l'objet du cumul de la racialisation sous forme d'une double discrimination, linguistique et raciale, pratiquée dans la société canadienne et dans la communauté francophone qui nuit au sentiment d'inclusion dans la francophonie,"

atteste Madibbo (2009-2010) cité par Duchesne (2018). Lavoie (2019) souligne que les relations qui se cultivent entre l'école et les élèves de milieu de minorités polyethniques au sein de la minorité francophone font face à des complexités qui souvent se manifestent sous plusieurs formes de discrimination. On voit souvent des comportements racialisés de la part de gens dans notre société basés sur des préjugés, de l'ignorance et de l'égoïsme. L'être humain perd sa dignité humaine en démontrant une attitude d'abjection envers ses confrères. Même des enseignants et des leaders scolaires portent parfois un regard négatif envers les élèves et les familles immigrants, malgré le fait, d'après la norme de qualité des leaders scolaires, qu'ils aient la responsabilité de promouvoir l'égalité au sein de la communauté scolaire, ainsi que le respect relatif aux droits prévus par l'Alberta Human Rights Act et la Charte canadienne des droits et liberté (NQLS, 2019). Lavoie (2019, p. 132) confirme que plusieurs acteurs scolaires sont choqués par les formes de discrimination au niveau ethnique et culturel qui surgissent dans leur établissement. Kanouté (2004) et Levine-Rasky (2000a) cité dans Lavoie (2019) déclarent que plusieurs formes de discrimination, allant de la discrimination accidentelle ou involontaire au racisme flagrant, sont encore présentes en milieu éducatif. Il est grand temps de reconnaître et d'accepter le fait que notre communauté scolaire est émergente au niveau de sa diversité et qu'on ne peut plus avoir des attentes très normées pour chaque individu de groupes divers qui font partie de notre société scolaire. Chaque enfant vient avec ses antécédents ethniques qui font qu'il faut accepter la démographie métamorphosante dans l'Ouest Canada.

Viser la réussite académique des élèves est l'objectif de tout système éducatif, néanmoins, le changement démographique dans les écoles franco-albertaines a besoin de faire un pas en avant dans la reconnaissance et l'acceptation des identités hétérogènes de notre communauté scolaire. Une des pratiques qui favorise cette conscientisation est d'opter pour un savoir agir qui doit être une des compétences requises du leader scolaire, c'est-à-dire, le leader comprend l'impact des contextes politiques, sociaux, économiques, juridiques et culturels sur les écoles et l'autorité scolaire, et agit en conséquence (NQLS, 2019). En effet, dans nos écoles, le leader scolaire transformationnel a la responsabilité d'instaurer un milieu de vie équitable, juste et inclusif pour assurer la réussite des élèves de groupes minorisés et de former des adultes engagés dans la construction d'une communauté scolaire démocratique, pluraliste et respectueuse des droits de la personne (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx, et

Amboulé-Abath, 2020, p. 7-8). Il faut que les directions d'écoles et les enseignants se remettent constamment en question afin d'améliorer leurs pratiques pour que l'équité raciale et ethnique soit mise en avant dans les communautés scolaires. Les programmes d'études et les activités scolaires doivent refléter les réalités culturelles de sa clientèle et le personnel doit faire partie de tous les groupes ethniques qui s'y présente, ainsi valorisant une francophonie mondiale (Magnan & Pilote, 2007).

L'éducation antiraciste vise à équilibrer les inégalités sociales, économiques et culturelles (Lavoie, 2019). La diversité linguistique et culturelle restera un grand défi dans le milieu scolaire dans un avenir proche, à cause de la tendance humaine à imposer une étiquette culturelle restreinte à la communauté scolaire en ignorant la subtilité du construit culturel de chaque élève et en niant la reconnaissance des identités plurielles qui nous entourent. Plusieurs études ont été faites au niveau des formations à la diversité culturelle pour les enseignants et Potvin et al. (2005) cité par Lavoie (2019) ont recensé quatre approches principales pour former les enseignants: l'éducation interculturelle ou multiculturelle, l'éducation critique et antiraciste, l'éducation à la citoyenneté démocratique et des droits de la personne, et l'éducation inclusive. Toutefois, ces approches ont été mises en place pour les élèves en position privilégiée par rapport aux groupes minoritaires présents, c'est-à-dire, en favorisant une culture eurocentrique francophone au sein du système éducatif (Lavoie, 2019). On véhicule une culture francophone dominante, ainsi ignorant la richesse culturelle qui pourrait se présenter grâce à la diversité grandissante de ces milieux. En se faisant, on crée des obstructions au niveau des engagements authentiques que des élèves pourraient acquérir par rapport à leur origine en les obligeant à se fondre dans la francophonie canadienne avec laquelle ils viennent tout juste d'entrer en contact.

#### **4 – L'éducation interculturelle**

Salé (2010) propose le concept de l'interculturalisme pour gérer les défis qui surgissent dans la société québécoise à cause de sa diversité ethnoculturelle. Il ajoute que les politiciens et les universitaires pensent que l'interculturalisme est une façon d'établir des aspirations nationalitaires au Québec, car c'est une conception noble qui évoque l'harmonie et la réciprocité entre le groupe majoritaire francophone et les groupes ethnoculturels minoritaires. La formation sur l'interculturalisme s'avère alors primordiale pour les leaders scolaires afin qu'ils puissent

agir avec équité, créer un environnement d'apprentissage inclusif et lutter pour une justice sociale. Indéniablement, le concept de l'interculturalisme est une solution qui va permettre aux leaders scolaires de gérer efficacement la diversité sous toutes ses formes. D'ailleurs, Bouchard (2011) la définit comme étant un modèle d'intégration et de gestion de la diversité culturelle. Il affirme aussi que ce concept est basé sur un principe de réciprocité conçu non seulement pour les immigrants, mais aussi axé sur l'insertion des valeurs culturelles de la majorité et celles des minorités concomitantes aux normes fondamentales de la société. Ainsi, les leaders scolaires vont amener leurs équipes à 'se regarder dans la glace' afin de se comprendre, de comprendre l'autre et de lutter contre les inégalités existantes pour ainsi créer un milieu scolaire inclusif, équitable et juste favorisant la réussite de tous les élèves. Ce phénomène d'interculturalité est très compliqué. "C'est en même temps un antécédent, un enjeu, une revendication," souligne Vinsonneau (2002) cité par Duchesne, Gravelle et Gagnon (2019).

Il est très important de conscientiser les enseignants sur la réalité qui s'installe dans leurs écoles pour qu'ils puissent inculquer une façon d'agir éthique pour le bien-être de tous les élèves. Dans la même veine, Lavoie (2019) parle d'une pédagogie cosmopolite qui répond aux défis sociaux et culturels dans le milieu francophone minoritaire de l'Ouest Canada. "C'est une approche où l'individu accepte de facto une exposition constante à la dissimilitude et l'impossibilité de préserver une culture ou une identité intacte," souligne Hansen (2008) cité par Lavoie (2019). On ne peut pas rester fermé à l'égard du cadre de référence d'autrui et donc, un apprentissage est requis pour que l'individu puisse cultiver la capacité d'évaluer les cultures et les traditions des autres d'une façon objective. Cela leur permettrait de nourrir ou de remettre en question et solidifier ses propres construits qui entravent une richesse, et non de les voir comme un problème. Le concept du cosmopolitisme en éducation n'exige pas une reconstruction de l'éducation, mais une prise de conscience de notre perception des autres (Lavoie, 2019, P. 135). La compassion vis-à-vis d'autrui est une valeur essentielle à être encouragée dans notre quotidien et si nos enseignants mettent en pratique ce sentiment vis-à-vis de leurs élèves, s'ils développent un respect envers eux, peu importe leur origine, nos élèves se sentiront acceptés dans leur environnement scolaire et cela créera une atmosphère conviviale pour tous.

## **Une réflexion personnelle en guise de conclusion**

Même aujourd'hui, après des années de migration de francophones vers l'Ouest Canada, beaucoup d'enseignants ont encore des préjugés envers les élèves issus de l'immigration, car ils ont eux-mêmes de la difficulté à intégrer ce flux de nouveaux élèves dans leur environnement. J'ai vu mes collègues juger ces élèves qui sont différents, et moi-même, je l'ai fait dans un moment de frustration, car parfois il est difficile de comprendre comment, par exemple, un enfant continue à prendre les biens des autres sans demander même après plusieurs avertissements ou pourquoi un enfant pleure parce qu'il a froid aux doigts parce qu'il a encore oublié ses mitaines en hiver. J'ai souvent entendu dire mes collègues que c'est à cause de leur culture. À la suite de l'incident de George Floyd, il y a une discussion très bouleversante entre les membres du personnel de notre école. Certains enseignants ont témoigné que dans le passé ils avaient vu des enseignants traiter leurs élèves issus de l'immigration différemment et qu'ils blâmaient les échecs académiques et les défis auxquels ces derniers faisaient face à leur origine. Ceci m'a beaucoup perturbé et je me suis demandé si les gens qui ont suivi des études académiques réagissaient ainsi, comment réagiraient les non-initiés. Il y encore du chemin à faire pour que notre environnement scolaire devienne un milieu sans préjugés où chacun a un esprit ouvert vers son prochain.

“La réussite scolaire est un enjeu capital pour les familles immigrées,” soulignent Jacquet & André (2021). Cependant, on trouve que les parents d'enfants scolarisés ne s'investissent pas dans leur vie scolaire. Étant immigrante et parent moi-même, je m'identifie automatiquement dans ce contexte de parents immigrants. Pour moi, intervenir dans le travail de l'enseignant est non éthique. Jamais je ne m'imposerais dans leur façon de faire ou dans leur agir éthique. Cela ne veut pas dire que je ne suis pas impliquée dans l'éducation de mon enfant. Si je vois que mon enfant ne réussit pas à l'école, je ferai de mon mieux pour l'aider. La culture de chaque parent étant différente et chaque culture ayant sa propre façon de se comporter, il est impossible de créer des stéréotypes. Il faut comprendre le cadre de référence de chacun. Souvent, les nouveaux arrivants n'ont pas une bonne connaissance du fonctionnement scolaire canadien et ils ne connaissent pas trop leur rôle et leur responsabilité dans ce contexte (Jacquet & André, 2021, p. 36). C'est pour cette raison que les TEE ont comme tâche non seulement d'accompagner les parents immigrants dans l'adaptation à cette nouvelle culture, mais aussi d'aider le personnel

enseignant dans leur prise en considération de différentes cultures de ces derniers (Jacquet & André, 2021, p. 32).

D'autre part, les enseignants issus de l'immigration ont dû adopter de gré ou de force les valeurs et les normes sociales de la culture existante pour garder leur emploi. Je suis un bon exemple dans ce contexte. J'ai adopté la culture de mon école même si cette dernière est de loin liée à mon identité culturelle, car en premier lieu il était important pour moi de garder cet emploi et deuxièmement, même si je viens d'une autre culture, nos valeurs se ressemblent beaucoup. Je suis toujours à cette école malgré les écarts culturels, car j'ai reçu un accueil chaleureux de la part du personnel. Par contre, en tant que nouvelle arrivée au Canada et en tant qu'individu ayant côtoyé l'interculturalisme de près – car je viens d'un pays où la culture de chacun est respectée et notre croissance est basée sur la richesse des cultures présentes – je constate qu'au Canada, la tendance est de mettre plus d'emphasis sur la différence de chacun au lieu d'aller chercher les similitudes qui nous unissent en tant qu'humain.

Dans le milieu scolaire francophone minoritaire, l'immigration a changé la composition ethnoculturelle des écoles qui ont maintenant une population de plus en plus hétérogène. D'une part, cette hétérogénéité pousse les enseignants à s'adapter à une culture francophone diversifiée et d'autre part, les enseignants issus de l'immigration ont de la difficulté à s'intégrer et se plonger pleinement dans le processus de leur reconstruction identitaire tout en étant un 'passeur culturel'! (Duchesne, 2018, p. 17-19). Par exemple, quand j'avais proposé de faire des activités liées à ma culture en reconnaissance de la semaine de l'immigration dans une école où j'avais postulé autrefois, on m'a demandé si ces activités étaient francophones. Aujourd'hui, on reconnaît des mots tels que 'yoga' et 'être zen' dans la culture francophone. Cela signifie que les cultures et leurs langues sont toujours en mode d'évolution et il y a des pratiques qu'on laisse derrière nous et d'autres qu'on adopte pour notre bien-être. Alors, la question que je me pose est la suivante : Est-ce que je dois enseigner à mes élèves afin de valoriser la francophonie ou pour être une médiatrice culturelle de la francophonie? Et quelles sont les démarcations de la culture francophone?

L'idéal serait que chaque établissement scolaire envisage comme objectif de leur pratique pédagogique une approche cosmopolite, un processus où les individus de construits divers se fonderaient pour créer un tout nouveau concept acceptant l'instabilité permanente entre l'universel et le singulier. Cela pourrait être accompli en mettant en avant les ressemblances et non les différences culturelles, et surtout le principe de diversité, pour créer un équilibre toujours dynamique dans son essence afin que tous se sentent acceptés (Lavoie (2019). "C'est un ethos et non des compétences à développer," précise Lavoie (2019, p. 135). En cela, les écrits de Lavoie rejoignent ceux de Abdallah-Preteille qui a développé et vulgarisé, dans les sciences de l'éducation francophone le terme d'éducation interculturelle (2010), et ce dès les années 1980. Pour Preteille, l'éducation interculturelle et éthique de la diversité convergent. La dialectique entre universel et singulier, que reprend Lavoie (2019) était déjà au cœur de la littérature développée de manière pionnière par Preteille, et reprise ensuite notamment par Dervin (2012). Comme le souligne ce dernier, et comme j'ai pu le constater à travers ce travail de maîtrise, beaucoup de pratiques se revendiquent comme étant 'interculturelles', comme de bonnes pratiques pleines de bonnes intentions, alors qu'elles font le lit de davantage de stigmatisations et ont donc à terme l'effet inverse à celui recherché. L'exercice de revue de littérature auquel je me suis ici prêté a donc porté ses fruits puisqu'il m'amène à (re)découvrir des concepts clés. Dix ans après la publication d'*Impostures interculturelles* (2012), Dervin vient de publier un nouvel ouvrage où il poursuit ses réflexions sur la notion épineuse d'interculturalité. Dans ce texte tout juste publié, Dervin (2022) passe en revue les contradictions, incohérences et luttes internes et externes auxquelles fait face une notion aussi complexe que celle de l'interculturel. Il nous invite à éviter de nous enfermer dans des pensées inflexibles, et à toujours nous remettre en contexte, complexifier notre pensée, redécouvrir et repenser nos acquis, en somme nous renouveler. Nul doute que la lecture de cet ouvrage ouvre la voie à repenser une nouvelle fois l'ensemble des notions ici discutées, démontrant la pertinence même des revues de littérature telle que proposée ici.

Le concept d'interculturalisme consiste à adopter une manière de pensée et d'agir dans la pratique pédagogique des leaders scolaires. Bien que le curriculum soit centré sur l'héritage culturel canadien-français, en vue d'assurer l'intégration de chaque individu dans l'environnement contemporain dans le milieu francophone minoritaire, je pense que

l'incorporation de la francophonie plurielle, la reconnaissance de la diversité culturelle des minorités polyethniques au sein de la minorité francophone est une nécessité. L'interculturalité fait appel à une remise en question de soi et de l'autre et fait aussi appel à une prise de conscience du métissage culturel qui se produit autour de nous en tout temps grâce à la diversité grandissante dans notre société (Léonard, 2011, p. 13).

## Références

- Abdallah-Preteuille, M. (2010). *L'éducation interculturelle (3e éd.)*. Collection «Que sais-je ?» Récupéré de [https://en.wikipedia.org/wiki/Martine\\_Abdallah-Preteuille](https://en.wikipedia.org/wiki/Martine_Abdallah-Preteuille)
- Alberta Minisrty of Education (2019). *Norme de qualité pour le leadership scolaire*, Edmonton, Government of Alberta, Ministry of Education.
- Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87–104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Bouchard, G. (2011). Qu'est-ce que l'interculturalisme ? / What is Interculturalism? *McGill Law Journal / Revue de droit de McGill*, 56 (2), 395–468. <https://doi.org/10.7202/1002371ar>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., & Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien: Synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 39(4), 1-32. Récupéré de <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.39.4.06>.
- Dervin, F. (2022). *L'interculturel en Miettes : Notes et remarques sur une notion à négocier*. Récupéré de <https://www.editions-harmattan.fr/livre-l-interculturel-en-miettes-notes-et-remarques-sur-une-notion-a-negocier-fred-dervin-9782140207273-72758.html>
- Duchesne, C. (2018). Langue, culture et identité : défis et enjeux de l'intégration professionnelle des enseignants d'immigration récente en contexte francophone minoritaire. *Alterstice*, 8(2), 13-24. <https://doi.org/10.7202/1066949ar>
- Duchesne, C., Gravelle, F. & Gagnon, N. (2019). Des nouveaux·elles enseignant·e·s issus·e·s de l'immigration négocient leur place dans la culture enseignante de leur école. *Revue des sciences de l'éducation*, 45(1), 187–214. <https://doi.org/10.7202/1064611ar>
- Gouvernement du Québec (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration: de 1994-1995 à 2003-2004*, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/immigration\\_fr\\_460758.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/immigration_fr_460758.pdf)
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25–45.

<https://doi.org/10.7202/016187ar>

- Jacquet, M. et André, G. (2021). Relations école-familles immigrantes à l'école franco-albertaine : perspectives des travailleurs en établissement en école. *Recherches en éducation, [En ligne]*, 44. <https://doi.org/10.4000/ree.3326>
- Gérin-Lajoie, D. & Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43. <https://doi.org/10.7202/018088ar>
- Kanouté, F. & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92. <https://doi.org/10.7202/1004331ar>
- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E., Potvin, M., St-Vincent, L.-A., Gélinas-Proulx, A. et Amboulé-Abath, A. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Montréal, Québec : Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité. Récupéré de [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22946/Guide\\_OFDE\\_final%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/22946/Guide_OFDE_final%202020.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lavoie, E. (2019). Regard sur le cosmopolitisme éducatif pour la formation des futurs enseignants en milieu minoritaire francophone. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheuses et Chercheurs en Éducation* 10(1), p. 131-139. Récupéré de <https://dev.journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjnse/issue/view/5120>
- Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies/Revue internationale d'études canadiennes*, (45-46), 205-218. <https://doi.org/10.7202/1009903ar>
- Léonard, C. J. (2011). Présentation : recherches et réflexions sur les identités francophones dans l'Ouest canadien. *Francophonies d'Amérique*, (32), 9-19. <https://doi.org/10.7202/1014042ar>
- Malet, R. & Bian, C. (2020). Former des enseignants inclusifs. *Spirale* 65(2), p 3-11. Repéré à <https://spirale-edu-revue.fr/>
- Magnan, M. O., & Pilote, A. (2007). Multiculturalisme et francophonie (s): enjeux pour l'école de la minorité linguistique. *Glottopol, Revue internationale de sociolinguistique*, 9, 80-92. Repéré à [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_9/gpl9\\_05magnan-pilote.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_9/gpl9_05magnan-pilote.pdf)
- Ngala M.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* (Thèses de Maîtrise, Université de l'Alberta, Edmonton, Canada). Récupéré de

<https://sites.ualberta.ca/~pcerii/Virtual%20Library/StudentTheses/VictorMokeThesis.pdf>

- Niyubahwe, A., Mukamurera, J. et Jutras, F. (2019). Rôles et contributions des enseignants issus de l'immigration dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(2), 438–463. Récupéré de <https://core.ac.uk/reader/230601068>
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. & Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri- et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socio scolaire. *Alterstice*, 8(2), 101–116. <https://doi.org/10.7202/1066956ar>
- Piquemal, N., & Labrèche, Y. (2011). La Francophonie dans l'Ouest Canadien: connaître, savoir-faire, et savoir-être. *Canadian Issues*, 21-25. Récupéré de <https://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=https://www.proquest.com/scholarly-journals/la-francophonie-dans-louest-canadien-connaître/docview/1009340385/se-2?accountid=14474>
- Proulx, L. (2017). *L'expérience étudiante d'immigrants de première génération à travers leur processus d'intégration réussie au collégial francophone en Ontario* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada]. Récupéré de <https://ruor.uottawa.ca/handle/10393/35721>
- Radio-Canada. (2019, 18 juin). *L'immigration francophone en hausse en Alberta*. Récupéré de [L'immigration francophone en hausse en Alberta | Radio-Canada.ca](https://www.radio-canada.ca/actualite/immigration/2019/06/18/immigration-francophone-hausse-alberta)
- Radio-Canada. (2019, 18 juin). *Un Albertain sur cinq est issu de l'immigration*. Récupéré de [Un Albertain sur cinq est issu de l'immigration | Radio-Canada.ca](https://www.radio-canada.ca/actualite/immigration/2019/06/18/un-albertain-sur-cinq-est-issu-de-l-immigration)
- Rocque, J. (2008). Évolution des clientèles scolaires et défis de la direction d'école en milieu francophone minoritaire de l'Ouest canadien. *Entre tradition et innovation, comment transformons-nous l'univers du travail*, 1-11. Récupéré de [https://ustboniface.ca/julesrocquevieux/file/C\\_0424\\_Rocque.pdf](https://ustboniface.ca/julesrocquevieux/file/C_0424_Rocque.pdf)
- Roy, S. (2006). Les enseignantes et les enseignants de français en contexte albertain : discours et représentations. *Éducation et francophonie*, 34(1), 177–192. <https://doi.org/10.7202/1079041ar>
- Saillot, Eric. (2018). "Conforter une école bienveillante et exigeante": représentation, préoccupations et pratiques déclarées. *Questions Vives* [En ligne], 29. Récupéré de <http://journals.openedition.org/questionsvives>

- Salée, D. (2010). Penser l'aménagement de la diversité ethnoculturelle au Québec : mythes, limites et possibles de l'interculturalisme. *Politique et Sociétés*, 29 (1), 145–180. <https://doi.org/10.7202/039959ar>
- Statistique Canada. (2019, 3 octobre). *Résultats du Recensement de 2016: Le bilinguisme français-anglais chez les enfants et les jeunes au Canada*. Récupéré de <https://www.canada.ca/fr.html>
- Vézina, M. & Houle, R. (2014). La transmission de la langue française au sein des familles exogames et endogames francophones au Canada. *Cahiers québécois de démographie*, 43(2), 399–438. <https://doi.org/10.7202/1027984ar>