

DES PRATIQUES ÉDUCATIVES ADAPTÉES AUX BESOINS D'ÉLÈVES NOUVEAUX ARRIVANTS DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO

PIERRE PÉLISSIER et MARIETTE THÉBERGE *Université d'Ottawa*

RÉSUMÉ. Cet article vise à comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario. Il se réfère à la pédagogie universelle et à la différenciation pédagogique, aux concepts de pratique éducative et d'expérience ainsi qu'au modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022). L'entrevue semi-structurée constitue la principale stratégie de collecte de données de cette étude de cas. Issus d'une analyse narrative, les résultats valorisent le soutien aux familles lors de l'admission, la mise en contact avec des pairs lors de l'accueil des élèves nouveaux arrivants à l'école et des pratiques éducatives flexibles offrant un accompagnement personnalisé et conférant une ouverture à la diversité.

EDUCATIONAL PRACTICES ADAPTED TO THE NEEDS OF NEWCOMER STUDENTS IN FRENCH-LANGUAGE SCHOOLS IN ONTARIO

ABSTRACT. This article aims to understand how educational practices are adapted to the needs of newcomer students in French-language schools in Ontario. It refers to universal pedagogy and educational differentiation, as well as the concepts of educational practice and experience, and the *Competence for Equity, Inclusion and Social Justice* model (Larochelle-Audet et al., 2022). Semi-structured interviews were the main data collection strategy used in this case study. Based on a narrative analysis, the results highlight the support given to families at the time of admission, contact with peers when welcoming newcomers to the school, flexible educational practices that offer personalised support guidance and provide openness to diversity.

Le Canada accueille chaque année une importante proportion d'immigrants et, comme bien des pays, n'échappe pas au phénomène de la mondialisation. En fait, depuis 2021, cette proportion constitue près du quart de la population canadienne et continue de s'accroître (Statistique Canada, 2022). Les projections démographiques stipulent même que la

population ontarienne continuera d'être en hausse « au cours des 27 prochaines années, passant d'un chiffre estimé de 16,1 millions au 1^{er} juillet 2024 à plus de 20,5 millions d'ici le 1^{er} juillet 2051 » (Gouvernement de l'Ontario, 2025, paragr. 6). Dès lors, il ne s'agit plus uniquement de promouvoir la francophonie en s'interrogeant sur les traditions à perpétuer dans le contexte d'une minorité linguistique. Il devient plutôt prioritaire de comprendre ce qui se passe au quotidien dans des salles de classe qui accueillent et accompagnent des élèves issus des quatre coins du monde qui se retrouvent dans un environnement qui ne leur est pas familier. C'est en ce sens que nous nous intéressons aux pratiques éducatives qui favorisent l'inclusion d'élèves nouvellement arrivés sur ce sol canadien qualifié de terre d'accueil (Zahid, 2021). Plus spécifiquement, notre objectif vise à comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans un contexte de minorité linguistique, tel que celui des écoles de langue française de l'Ontario.

Pour mieux saisir la pertinence de mener notre recherche dans cet environnement, il importe de savoir que, de nos jours, « l'immigration est un facteur important de diversification ethnoculturelle des écoles de langue française en Ontario » (Farmer et Labrie, 2008, p. 377). Le flux migratoire se répercute dans le contexte scolaire de la francophonie ontarienne à tel point qu'il en constitue dorénavant un élément contribuant à sa pérennité. C'est ainsi que la présence d'une population de plus en plus diversifiée sur les plans linguistique, culturel et ethnique s'avère notoire dans les classes (Gérin-Lajoie, 2020; Lory et Valois, 2021). Pour valoriser cette diversité, lutter contre l'exclusion des groupes minorisés et favoriser la réussite scolaire et le bien-être d'élèves issus de l'immigration, plusieurs documents et politiques éducatives ont été conçus au cours de dernières décennies (ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993; ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, 2009b, 2013a, 2014, 2017, 2021). L'apport de ces documents est notoire, car ils comportent des principes et réglementations. Cependant, la complexité de l'hétérogénéité « linguistique et culturelle au sein des écoles francophones ainsi que la situation minoritaire dans laquelle elles se trouvent » (Jeanveaux, 2022, p. 4) nécessitent d'être davantage explicitées afin de mettre en œuvre des pratiques adaptées aux besoins de ces apprenants. C'est pourquoi il importe de se demander : comment des pratiques éducatives sont-elles adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario?

D'une part, mieux comprendre ces pratiques peut contribuer à spécifier celles qui sont à prioriser à la formation enseignante. D'autre part, compte

tenu du contexte minoritaire, une connaissance accrue de ces pratiques porte à réfléchir aux incidences relatives aux changements que provoque le flux de migration et à reconnaître l'importance de la notion d'interculturalité valorisant « un processus de compréhension mutuelle » (Skrefsrud, 2017, p. 319). En ce sens, il apparaît essentiel de prendre en considération les besoins diversifiés de ces élèves nouveaux arrivants dont les expériences varient selon leurs contextes de provenance, leurs langues d'usage et les expériences vécues dans leur parcours migratoire (Fleuret et al., 2018; Liboy et Mulatris, 2016).

L'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants

La nécessité de mettre en œuvre des mesures qui assurent un soutien lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves issus de l'immigration est devenue imminente au cours des dernières décennies à cause de leur nombre en constante croissance dans les classes. En ce qui a trait à l'admission, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a) affirme l'importance de mettre en place des procédures qui permettent de faire l'étude de dossiers considérés comme des cas d'exception afin d'accueillir les élèves en classe le plus rapidement possible. Cette étape d'admission est suivie de celle de l'accueil, qui fait référence à « l'ensemble des pratiques mises en œuvre par la communauté scolaire afin de permettre à tout nouvel élève et à sa famille de se sentir membre et partenaire privilégié de l'école de langue française, dans un climat de confiance et de compréhension » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 12). Dans ce contexte éducatif, les conseils scolaires de langue française de l'Ontario ont le mandat de favoriser l'inclusion d'élèves issus de l'immigration et de leurs familles, afin de développer un sentiment d'appartenance avec la communauté de l'école et la communauté francophone élargie.

S'ensuit un accompagnement défini comme étant « l'appui soutenu offert à l'élève tout au long de son cheminement scolaire afin de favoriser l'acquisition des connaissances et compétences essentielles à son actualisation linguistique, sociale et culturelle et de faciliter sa transition vers les études postsecondaires et le marché du travail » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 15). L'une des stratégies qui concerne l'accompagnement de l'élève insiste sur la nécessité « que les écoles élémentaires et secondaires offrent au besoin le programme d'*Actualisation linguistique en français* (ALF), le *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (PANA) et le *Programme d'anglais pour débutants* (APD) » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 4).

Le programme ALF (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010a, 2010b) concourt à développer chez l'élève des compétences langagières en français qui lui permettent ultérieurement de s'inscrire aux classes ordinaires. Le programme PANA :

est conçu pour répondre aux besoins de scolarisation des élèves provenant de l'étranger et récemment installés en Ontario qui ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le programme d'études ordinaire et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada et en Ontario français. (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010c, p. 9)

Il offre un soutien de scolarisation spécifique aux élèves immigrants afin de les aider à se familiariser avec leur nouveau milieu, à s'intégrer à la société et à la culture canadiennes et à combler, si nécessaire, des retards en communication orale, en lecture et en écriture. Au secondaire, ce programme donne aussi l'opportunité de créer des cours de francisation adaptés à la capacité langagière de l'élève (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010d). Le programme APD s'adresse aux élèves qui s'expriment peu ou pas en anglais (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2013b, 2013c) et concourt au développement d'une compétence de base dans cette langue d'usage, dont l'enseignement est obligatoire à partir de la quatrième année dans les écoles de langue française de l'Ontario. Dans une vision d'équité, ces programmes sont offerts à de très petits groupes et leur durée maximale de quatre ans varie selon les besoins et le rythme d'apprentissage de chacun des élèves. Cette durée est déterminée par diverses évaluations, effectuées au fur et à mesure que l'élève évolue dans son milieu d'accueil.

Tout en reconnaissant le bien-fondé de ces directives et programmes, Farmer et Labrie (2008) font observer que ce ne sont pas tous les membres de la profession qui déploient la même qualité d'effort pour faciliter la collaboration entre le personnel scolaire et les familles. Ces auteurs soulignent l'importance d'éviter que se glissent des disparités marquées dans l'offre de cet appui linguistique, par exemple, entre des conseils scolaires d'une même région ou des écoles d'une même ville. Plusieurs études soulignent le manque de ressources et de préparation des enseignants en contexte de diversité (Farmer et Labrie, 2008; Jacquet, 2007; Kamano, 2014; Robineau, 2010) ainsi que le manque de pratiques éducatives multilingues pour faire face aux enjeux interculturels dans ces programmes (Fleuret, 2020; Fleuret et al., 2013; Fleuret et al., 2018). Tout ne va pas de soi dans un contexte linguistique minoritaire quand il s'agit d'offrir une éducation à des élèves qui arrivent de partout en ayant des bagages linguistiques et culturels très diversifiés (Liboy et Mulatris, 2016). Des efforts concertés sont actuellement déployés afin de favoriser des

pratiques éducatives qui soient adaptées à leurs besoins et c'est pour mieux les comprendre que nous approfondissons cette problématique.

CADRE THÉORIQUE

Nous examinons la question de l'adaptation de pratiques aux besoins d'élèves nouveaux arrivants à partir des assises référentielles que sont : la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), les concepts de pratique éducative et d'expérience, ainsi que les modèles de la pédagogie universelle et de la différenciation pédagogique.

Le modèle de compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale

Le modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022) repose sur une perspective transformative, structurelle et systémique des concepts d'équité, d'inclusion et de justice sociale en éducation. En ce sens, l'équité va au-delà de l'égalité de traitement ou de la distribution égale des ressources et des opportunités. L'inclusion implique la transformation des structures scolaires pour offrir à chaque apprenant la possibilité de « recevoir une éducation adaptée à ses expériences, identités et besoins » (Larochelle-Audet et al., 2020, p. 6). La justice sociale est conçue dans une perspective selon laquelle chaque personne a « le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, et à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 99).

Ce modèle est conçu au regard de deux finalités. La première finalité consiste à favoriser la réussite éducative et l'épanouissement des personnes de groupes minorisés dans le milieu scolaire et dans la société. La deuxième finalité aspire à former des citoyens qui participent activement au développement et à l'évolution de la démocratie et au respect des droits de la personne. Ces deux finalités se précisent dans une compétence qui comprend les quatre composantes suivantes : « 1) Adopter et promouvoir un agir professionnel intègre et critique; 2) Organiser et piloter l'environnement éducatif; 3) Promouvoir et soutenir le développement de pratiques éducatives et pédagogiques équitables, justes, différenciées et inclusives; 4) Développer avec l'équipe-école une culture et une organisation inclusive » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5).

Dans cet article, nous nous référons plus spécifiquement à la troisième composante de ce modèle, car elle met explicitement en évidence les possibilités de différenciation et d'adaptation « de pratiques éducatives et pédagogiques, de curriculum, d'activités extrascolaires équitables, justes,

différenciées, et inclusives des identités, expériences et besoins individuels et collectifs des élèves » (Larochelle-Audet et al., 2022, p. 5). C'est en concordance avec cette composante que notre étude a comme objectif de comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario.

Les concepts de pratique éducative et d'expérience

Le concept de pratique éducative tient compte de la portée systémique que peut avoir un ensemble d'acteurs scolaires et sociaux lors de l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants. Ce concept s'avère central dans les fondements de la présente étude, car il est défini comme étant l'ensemble

des processus et des procédures effectuées dans des cadres formels ou informels d'éducation, et ce, à différents niveaux... par toutes personnes contribuant à l'apprentissage d'enfants et d'adolescents d'âge scolaire ou d'adultes selon des modalités de formation diversifiées en présentiel ou en ligne. (Théberge citée dans Pélissier, 2024, p. 38)

Selon ces prémisses, la pratique éducative n'est pas essentiellement assumée par une personne ayant un statut professionnel d'enseignant. Elle se déploie dans des interactions qui tiennent compte du contexte sociopolitique, historique et culturel dans lequel se situent les interactions avec les élèves selon les caractéristiques et intérêts de ces derniers, leurs niveaux d'apprentissage et les relations établies avec leurs familles.

Considéré comme une source d'apprentissage, le concept d'expérience réfère au « fait d'avoir vécu, pensé et agi dans des situations » qui exigent de se débrouiller tout en tenant compte « des conditions, des tâches, des buts, des problèmes posés dans et par ces situations » (Mayen, 2009, p. 139). Ainsi, la vie de tout être humain est constituée d'un ensemble d'expériences, certaines étant plus marquantes que d'autres. Par exemple, les expériences vécues lors de bouleversements affectifs, de changements subis, de transitions qui contrastent avec celles vécues précédemment restent plus facilement gravées dans la mémoire et peuvent éventuellement avoir des incidences sur des comportements ultérieurs.

Selon Dewey (1969), l'expérience s'appuie sur les deux principes suivants : le principe de continuité et le principe d'interaction. En ce qui a trait au principe de continuité, toute expérience « emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures » (Dewey, 1934, cité dans Mayen, 2009, p. 139). En ce sens, l'expérience est un processus continu dans lequel le souvenir d'événements passés exerce une

influence sur les manières dont la personne s'adapte aux situations qui se produisent dans son environnement. En tant que deuxième principe, Dewey (1969) conçoit que l'expérience découle de l'interaction entre l'individu et son environnement, ce qui présuppose une capacité d'adaptation de l'organisme face à des situations, phénomènes, circonstances qui concourent à des transformations (Boutet, 2016). Entrent alors en jeu les caractéristiques de l'environnement dans lequel se vit l'expérience. Si cette dernière s'avère familière et rassurante, l'expérience s'inscrit plus facilement en référence à des souvenirs, tandis qu'un environnement complètement nouveau et étranger exige une plus grande capacité d'adaptation parce qu'il est moins possible de se référer à des expériences antérieures.

La pédagogie universelle et la différenciation pédagogique

La pédagogie universelle est définie comme étant « une approche inclusive destinée à rendre accessibles et flexibles l'enseignement et l'apprentissage pour mieux répondre aux besoins éducatifs d'une diversité d'élèves » (Desmarais et al., 2018, p. 165). Elle repose sur trois principes de flexibilité : 1) offrir plusieurs moyens d'engagement; 2) offrir plusieurs moyens de représentation; 3) offrir plusieurs moyens d'action et d'expression. Cette approche a pour spécificité de prendre en considération la singularité de l'élève dans une perspective de dénormalisation lors de la planification de l'enseignement afin que chaque apprenant développe son plein potentiel (Bergeron et al., 2011; Bergeron et Prud'homme, 2018). Elle vise ainsi à rendre les pratiques d'enseignement plus accessibles et constitue une approche proactive.

La différenciation pédagogique renvoie à une philosophie basée sur « l'idéal d'égalité des chances » et « la foi dans les potentialités de l'être humain » (Przesmycki, 2004, p. 11). Dans cette optique, elle valorise le droit à la différence, met l'accent sur l'éducabilité de tous les élèves et vise à lutter contre les inégalités qui contribuent à l'échec scolaire. Elle s'avère « une manière organisée, souple et dynamique d'ajuster l'enseignement et l'apprentissage de manière à atteindre les enfants à leur niveau et à leur permettre, en tant qu'apprenants, de progresser au maximum » (Tomlinson, 2004, p. 21). Elle s'inspire de principes selon lesquels l'adaptation de l'enseignement peut s'exercer dans la planification « de tâches respectant les capacités » de l'élève en offrant « des programmes d'étude de qualité » (Tomlinson, 2024, p. 22). Elle préconise que l'enseignement peut se réaliser selon « des regroupements flexibles » et que l'évaluation requiert « des ajustements continus » pour favoriser une construction communautaire au sein même de la classe. Pour ce faire, il

importe de différencier « les contenus, les processus et les productions » au regard « des intérêts et du profil d'apprentissage de l'élève » (Tomlinson, 2004, p. 22). Ces ajustements peuvent aussi être conçus selon l'environnement dans lequel l'enseignement et l'apprentissage s'effectuent (Bergeron et al., 2021).

MÉTHODOLOGIE

L'objectif de notre étude étant de comprendre comment des pratiques éducatives sont adaptées aux besoins d'élèves nouveaux arrivants dans le contexte des écoles de langue française de l'Ontario, nous avons privilégié l'étude de cas parce que cette approche aide à comprendre les phénomènes sociaux qui nous entourent et leurs liens avec le contexte dans lequel ils sont à l'étude (Roy, 2016). Nous avons opté pour l'étude de cas unique, car nous concevons que l'ensemble des écoles de langue française dans lesquelles nos participants exercent leur profession constitue un cas. D'une part, les législations qui touchent les élèves issus de l'immigration, les programmes et les pratiques dont il est question dans cette étude s'appliquent à un même système scolaire de la minorité francophone de l'Ontario, quelles que soient les régions ou les niveaux préscolaires, élémentaires ou secondaires concernés. D'autre part, des échanges constants entre professionnels de l'éducation de ce réseau contribuent à une circulation de l'information qui se réfère aux pratiques qui y sont mises en œuvre, dont celles relatives aux élèves nouvellement arrivés.

Quatre membres du personnel enseignant, dont deux femmes et deux hommes, ainsi que quatre membres de la direction ou personnes ressources attirés aux programmes d'élèves nouveaux arrivants, dont trois femmes et un homme, ont accepté de nous rencontrer. Parmi ces huit participants, quatre sont immigrants de première génération tandis que les quatre autres sont natifs du Canada. Tous étaient à l'emploi de conseils scolaires de langue française de l'Ontario lors des entrevues individuelles que nous avons effectuées de février au début avril 2023. Ces participants provenaient de trois des 12 conseils scolaires francophones de l'Ontario : deux dans un premier conseil; trois dans un second conseil et trois autres dans un troisième conseil. Pour les recruter, nous avons procédé selon un échantillonnage de type intentionnel, non probabiliste, à savoir l'échantillonnage en boule de neige qui est une approche consistant à « ajouter à un noyau d'individus (des personnes considérées comme influentes, par exemple) tous ceux qui en sont en relation (d'affaires, de travail, amitié, etc.) avec eux, et ainsi de suite » (Beaud, 2016, p. 268).

L'entrevue semi-dirigée a constitué notre principale stratégie de collecte de données, car elle nous mettait directement en contact avec des acteurs scolaires qui nous faisaient part de leurs expériences de pratiques éducatives. Ces entrevues ont duré de 60 à 90 minutes. Puisque la présente recherche avait une visée de compréhension et qu'elle relevait du paradigme constructiviste, il s'avérait pertinent de susciter une interaction verbale avec les participants qui étaient eux-mêmes au cœur de la mise en œuvre des pratiques favorisant l'admission, l'accueil et l'accompagnement d'élèves nouveaux arrivants. Dans cette perspective, nous leur avons demandé de nous raconter des expériences relatives à leurs pratiques, ce qui leur permettait de les décrire selon « leur compréhension d'une expérience particulière, leur vision du monde, en vue de les rendre explicites » (Baribeau et Royer, 2012, p. 26).

Nous avons procédé à une analyse narrative des données selon la logique inductive modérée, qui met en relation le « cadre théorique par la définition opérationnelle des concepts étudiés » (Savoie-Zajc, 2018, p. 206). Nous avons procédé à cette analyse en trois étapes. Dans la première étape, nous avons repéré les récits de pratiques relatées par les participants et avons reconstruit ces récits en les situant en référence aux niveaux dans lesquels les pratiques ont été exercées, par exemple, au préscolaire, à l'élémentaire ou au secondaire. Dans la deuxième étape, nous avons identifié des extraits d'entrevues comprenant des commentaires émis par les participants au sujet de leurs pratiques. Ces extraits étaient formulés sous forme d'intentions, justifiant ces pratiques ou expliquant la manière de les adapter. Dans la troisième étape, nous avons mis ces récits et extraits d'entrevues en lien avec nos assises référentielles, soit la troisième composante du modèle de *Compétence d'équité, d'inclusion et de justice sociale*, (Laroche et al., 2022) le concept d'expérience, de pédagogie universelle et de différenciation pédagogique.

RÉSULTATS

Pour présenter les résultats, nous retenons une situation charnière de vie scolaire qui revêt une grande importance pour tous les élèves, soit celle de l'arrivée dans l'environnement scolaire. Les pratiques éducatives étant adaptées à l'âge de l'élève, nous subdivisons la présentation de ces résultats en deux parties en référence : 1) à l'enfant admis et accueilli au préscolaire ou à l'élémentaire alors qu'il est âgé entre 4 et 11 ans; 2) à l'adolescent admis et accueilli au secondaire qui a entre 12 et 17 ans.

L'admission et l'accueil de l'enfant au préscolaire ou à l'élémentaire

L'admission de l'élève comprend diverses procédures dont celles d'établir un premier contact avec la famille qui vient d'immigrer. Entre alors en jeu le *Programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles* (TÉÉ), qui offre un service d'interprète pour faciliter la communication (Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada, 2012). L'aide, qui est alors reçue, concourt à effectuer les formalités d'admissibilité, entre autres, à collecter les documents accessibles qui portent sur sa scolarité antérieure, par exemple, ses bulletins ou relevés de notes afin de soumettre le dossier de l'élève au comité d'admission et de procéder à la confirmation de celle-ci. Cette étape d'admission inclut également des procédures d'évaluation en français et en mathématiques qui se poursuivent au cours des premières semaines d'insertion de l'élève dans l'environnement scolaire.

Pour accueillir l'élève, une visite à l'école est prévue. À cette occasion, les membres de la famille rencontrent dans la mesure du possible la direction de l'école, la personne responsable du programme PANA et celle qui aura la charge de l'élève ainsi que d'autres intervenants qui vont graviter autour de lui. Cette visite revêt beaucoup d'importance, car il est essentiel d'informer le mieux possible tant les parents que les élèves du fonctionnement du système scolaire. Les écoles, les attentes, le cursus, les pratiques éducatives diffèrent d'un pays à l'autre. Une fois que le tour des locaux est complété, il est question du parcours de l'élève. La question des conditions dans lesquelles cette famille a voulu, dû ou pu immigrer est aussi abordée sans nécessairement entrer dans tous les détails, car il est parfois trop tôt pour approfondir tout ce qui a été vécu au cours de leur périple migratoire. Il s'agit avant tout de consolider le contact, qui se veut le plus chaleureux possible. C'est le cas du récit que nous a raconté l'une des participantes, qui porte sur l'accueil d'un jeune élève de 6 ans qui venait d'arriver dans l'une des régions de l'Ontario.

Tout récemment, une famille est venue faire une visite dans l'une de nos écoles. Pour les accueillir, nous avons fait des démarches dans la communauté pour nous assurer d'avoir une personne qui parle leur langue. Une fois son admission confirmée, nous avons effectué une évaluation progressive au cours des trois premières semaines de son insertion en classe afin d'observer comment il interagissait tant avec les autres enfants qu'avec la titulaire de la classe et celle de PANA. L'interprète nous a aidés à lui expliquer le fonctionnement : à quelle heure il allait arriver, à quelle heure il allait manger, à quel endroit il pouvait suspendre son manteau. C'était important qu'il comprenne la routine.

Pendant cette période d'insertion, cet élève a eu la possibilité d'observer ce qui se passait autour de lui et de vivre au même rythme que les autres enfants de la classe. Comme l'interprète n'était pas disponible toute la journée, la titulaire de la classe et celle de la classe PANA se sont relayées pour le guider au quotidien. Elles communiquaient avec lui en ayant recours à des images représentant des actions (lire, écrire, manger), des lieux (gymnase, toilette, bibliothèque, cour de récréation) ou des objets (crayons, tables...). Ces images servaient de repères pour faciliter la compréhension de mots usuels et lui donner accès à un vocabulaire de base pour qu'il puisse exprimer ses besoins. Il a commencé à comprendre la signification de ces images et à s'en servir. (Entrevue 6)

Lors des entrevues, les participants qui travaillent avec des enfants de cet âge insistent sur le fait que ce qui compte c'est d'établir un contact avec l'élève, de lui donner des occasions d'explorer son environnement et de jouer avec d'autres enfants afin qu'il se sente suffisamment à l'aise pour apprendre. Une des caractéristiques qui ressort de leurs témoignages, c'est la flexibilité requise dans l'adaptation de pratiques éducatives. De plus, leurs propos font clairement ressortir que les membres du corps administratif ou enseignant de l'école ne sont pas les seuls à accueillir et accompagner l'élève, mais que les autres enfants de la classe et de l'école jouent également un rôle dans cette capacité d'inclusion. Cela s'exprime par moments par des gestes simples dans un environnement scolaire comme le décrit le récit qui suit.

C'est la première tempête de l'hiver. Des enfants du préscolaire de quatre et cinq ans se retrouvent sur une cour d'école. Lorsque l'heure de la rentrée arrive, l'enseignante décide de prolonger le plaisir et de rester dehors avec eux. Elle a conscience que pour certains de ses élèves, c'est leur première neige et que ce sera aussi leur premier bonhomme de neige. Elle veut leur donner l'occasion d'explorer, de le construire ensemble en s'entraidant les uns, les autres. La neige est mouillée, parfaite. Le temps est doux, magnifique. (Entrevue 1)

Il est fort possible que tous les enfants de cette classe sautent de joie lorsque cette enseignante leur propose de rester dehors. Pour cette enfant récemment arrivée dans la classe, qui ne comprend pas trop de quoi il s'agit et qui admire les flocons qui tombent sur son manteau, ses mitaines, son visage, loin de constituer un obstacle à la communication, la neige devient rapidement sur cette cour d'école une occasion de découvrir une particularité de ce pays d'accueil. Lorsqu'elle participe avec d'autres enfants de sa classe à l'édification d'un bonhomme de neige, elle découvre que le froid qui semblait si intolérable à son arrivée peut avoir de bons côtés et, surtout, qu'il est très agréable de jouer avec des amis de la classe. Dans cette expérience, l'accueil et l'accompagnement se traduisent par des

rires partagés, par des gestes d'entraide, par le froid d'une température qui se transforme en possibilités de rencontres. Le plaisir ambiant se communique et cette expérience souligne l'importance de donner à l'élève la possibilité d'incarner sa présence par des gestes simples.

Comme ces deux enfants font leur entrée dans le monde scolaire en bas âge, le temps joue en leur faveur. L'attention qui leur est donnée lors de leur arrivée et par la suite permet d'identifier quelles sont leurs capacités. Ce dépistage contribue à identifier leurs besoins de formation et à élaborer un plan d'action pour adapter les pratiques éducatives de telle sorte qu'elles permettent d'intégrer le plus rapidement possible la classe ordinaire à temps plein.

L'élève adolescent qui entre en scène au secondaire

L'admission au secondaire s'effectue selon des procédures similaires à celles de l'élémentaire. Une fois l'admission confirmée, que ce soit en Ontario ou dans une autre province canadienne, la problématique de l'adolescent âgé de 12 à 17 ans qui entre en scène dans l'environnement scolaire est complexe. Comme le témoignage suivant en fait part (Entrevue 5), à l'instar de tous les autres élèves du secondaire, « il fait face à tous les bouleversements qu'un adolescent vit à cet âge-là : les problèmes de santé mentale, les problèmes d'accueil, les problèmes de socialisation ». Il vit ces défis en essayant « de se trouver des amis, de trouver une place, de découvrir ses intérêts » dans une école étrangère, bien souvent sans savoir parler la langue et la comprendre. Tout cela sans compter que la situation financière de sa famille peut être précaire et que chacun des membres de celle-ci (parents, sœurs et frères) vit aussi une transition et a des besoins respectifs. L'accueil de cette famille dès la première rencontre à l'école revêt donc une grande importance.

Les résultats soulignent l'importance de faire appel à des élèves de son âge pour l'accueillir dans l'école dès les premières journées. Les jeunes aiment être en contact les uns avec les autres. Ils se communiquent mutuellement de l'information, ce qui permet au nouveau venu de se débrouiller rapidement dans les couloirs. C'est en ce sens que le programme d'*Accueil aux nouvelles arrivantes et nouveaux arrivants* (ANNA) sélectionne des élèves du secondaire pour qu'ils deviennent ambassadeurs auprès d'élèves nouvellement arrivés (Lamoureux, 2021). Ces jeunes accompagnent ainsi d'autres jeunes dans des tâches quotidiennes et leur expliquent le fonctionnement de l'école ainsi que celui des autobus scolaires et de la ville pour qu'ils puissent circuler. Leurs propres expériences d'immigration leur confèrent une connaissance intrinsèque de ce que vit l'élève qui arrive ainsi que de ce que signifie commencer une nouvelle vie

dans un nouveau pays. Ce sont d'excellents alliés qui assument également un accompagnement social pour aider l'élève à se faire des amis, à qui il est possible de poser des questions et de se confier.

Cet accueil par des pairs est conçu comme étant très important et complémentaire au plan d'action académique mis en place au cours de l'accueil. L'étude du dossier et les résultats de l'évaluation de la capacité de l'élève à s'exprimer oralement, à lire et écrire ainsi que ses connaissances en mathématiques contribuent à déterminer ses besoins d'accompagnement dans le cadre d'une classe PANA et à spécifier quels cours il est en mesure de suivre.

Quand l'élève arrive au secondaire, il ne s'agit pas d'aller trop vite et de l'inscrire dans des cours sans aucun accompagnement, ce n'est pas le but. On veut prendre le temps de connaître ses acquis avant de faire graduellement le placement. Lorsqu'il y a des choix de cours, on se demande : Est-ce que ce sont les meilleurs cours pour l'élève? Est-ce que l'élève serait en mesure d'avancer davantage en suivant d'autres cours? On évalue quelle est la meilleure voie à privilégier. Il nous est même possible de créer des cours pour répondre à des besoins spécifiques d'apprentissage. C'est la beauté des cours des programmes PANA, ALF et APD au secondaire. À la direction de la réussite scolaire et de ces programmes, nous travaillons avec les enseignants, pour trouver des moyens diversifiés, par exemple, en utilisant des capsules virtuelles pour développer des compétences à l'oral et à l'écrit ainsi que la compréhension en lecture. C'est un travail à la carte pour les orienter et les accompagner. Tout n'est pas parfait. On sait qu'il y a un manque de ressources avec les élèves et on essaie d'être créatif. (Entrevue 2)

Les participants que nous avons rencontrés font valoir que ce processus d'accueil et d'accompagnement s'appuie sur des programmes axés sur la francisation et qu'un effort concerté entre enseignants et personnes ressources s'avère essentiel pour assurer un suivi dans le cheminement de l'élève tant au niveau académique que social. Au niveau académique, cet accompagnement se poursuit lorsque l'élève ne requiert plus le cadre de cours PANA et est en mesure de s'inscrire en classe ordinaire, par exemple, en mathématiques. Le suivi est alors assuré par le titulaire qui prend la relève. Celui-ci assiste l'élève dans cette transition en cernant quels sont les besoins de formation, entre autres, en vérifiant quelles sont les stratégies que connaît l'élève et quelles sont celles qu'il est aussi préférable qu'il apprenne pour favoriser son apprentissage et sa réussite scolaire.

Lorsqu'un élève est intégré dans l'une des classes de mathématiques de 7^e année que j'enseigne, je reçois des informations de la part de son enseignant du programme PANA et je consulte son dossier. Je sais qu'en

mathématiques, l'élève a parfois de la difficulté à comprendre quand on utilise certains termes, parce que ce ne sont pas les mêmes que ceux qu'il connaît. C'est important d'adapter le vocabulaire à son niveau même au secondaire, de choisir des mots qui facilitent son apprentissage. Avant d'immigrer au Canada, j'enseignais les mathématiques et les sciences dans mon pays d'origine. Je connais les stratégies traditionnelles auxquelles on se réfère en Afrique et en Europe. Au cours des premières semaines, quand je donne un travail individuel au groupe, je demande à cet élève d'utiliser des stratégies qu'il employait dans son pays pour effectuer des calculs ou résoudre des problèmes. Ça me permet d'observer les stratégies qu'il a acquises et de concevoir comment faciliter l'intégration d'autres stratégies, qui lui seraient utiles de connaître. Une fois que j'ai vérifié les stratégies avec lesquelles il est familier, je fais de la modélisation pour lui montrer celles qui sont plus couramment employées ici et qu'il a besoin de savoir. (Entrevue 3)

Cette attention fournie à l'élève dans cette étape de transition de la classe PANA au cours ordinaire de mathématiques s'inscrit dans la lignée de la différenciation pédagogique en adoptant une pratique éducative qui permet de cerner les besoins de l'élève. L'enseignant offre à celui-ci des moyens de se représenter le contenu de la matière enseignée et de s'engager dans son apprentissage. Cette attention va aussi dans le sens de la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale* (Larochelle-Audet et al., 2022), car elle témoigne de flexibilité en ce qui a trait au curriculum.

Au niveau social, il y a aussi la possibilité pour certaines écoles d'établir un partenariat avec un centre communautaire qui offre des activités parascolaires et constitue un lieu de rencontre pour les jeunes après les heures de classe, comme le précise le témoignage suivant :

Nos élèves sont très chanceux. Ils peuvent prendre l'autobus de ville et se rendre au centre communautaire francophone avec lequel nous avons une entente. Il y a un gymnase et des activités offertes gratuitement. Ils peuvent aussi avoir accès aux ordinateurs et demander de l'aide, car il y a des personnes qui font du tutorat et qui sont là pour les aider. (Entrevue 7)

Travailler en concertation avec la communauté donne l'occasion aux adolescents de se réunir pour le plaisir d'être ensemble ainsi que pour poursuivre leur apprentissage s'ils le désirent. Les témoignages de nos participants font également valoir l'importance de valoriser les langues et les cultures des familles, car ils considèrent qu'elles nous arrivent avec un riche bagage culturel. Leurs propos sont en concordance avec leur engagement à mettre en œuvre des pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves qui se présentent dans leurs écoles.

DISCUSSION

Comme nous avons pu l'observer à la lueur des contenus des entrevues, il importe de rassurer tant les parents que les élèves dès leur arrivée et de leur fournir une information claire, précise et pertinente en ce qui a trait aux procédures d'admissibilité et au mode de fonctionnement du système scolaire. En ce sens, les témoignages recueillis soulignent le bien-fondé de la mise en place de procédures d'admission et d'accueil par les conseils scolaires ainsi que l'importance de la concertation de membres du corps administratif et enseignant dans le soutien offert à l'accompagnement de familles qui viennent d'arriver. Il peut être ardu pour ces familles de saisir la portée des règles administratives à suivre pour que leurs enfants se retrouvent rapidement admis à un système scolaire. Immigrer sollicite une grande capacité d'adaptation, surtout lorsque la maîtrise du français et de l'anglais n'est pas acquise. À l'instar de ces témoignages, Liboy et Mulatris (2016) font ressortir la complexité de la réalité des familles immigrantes et le défi à relever dans l'établissement d'une collaboration avec les parents.

Lors de l'entrée de l'élève à l'école, les récits de pratiques convergent vers cette évidence que les enfants, qu'ils soient immigrants ou non, ont besoin de la présence d'autres enfants, de jouer, de découvrir le nouvel environnement qu'ils habitent dorénavant. Quant aux élèves qui entrent au secondaire à l'adolescence, il s'avère évident que se retrouver entre pairs leur permet de faire part de leurs préoccupations, de se recréer un monde dans leur nouveau monde. Même si ces jeunes sont sollicités pour aider leurs parents dans les nombreuses tâches à effectuer pour s'installer, les réseaux sociaux qu'ils créent à l'école leur donnent l'occasion de vivre leur adolescence en compagnie d'élèves de leur âge. L'enseignement qu'ils reçoivent les recentre aussi sur leur apprentissage de la langue, ce qui concourt à développer leur capacité à communiquer et à devenir rapidement autonomes dans leur nouvel environnement. L'expérience étant définie selon les principes de continuité et d'interaction (Boutet, 2016; Dewey, 1969), ces liens établis avec des pairs sont importants pour les élèves nouveaux arrivants, car il y a peu de continuité dans la vie quotidienne de ces derniers et que l'interaction devient le principe à privilégier dans les expériences que suscitent les pratiques éducatives. Des recherches ultérieures pourraient contribuer à mieux saisir la signification de ces liens pour les élèves nouveaux arrivants et les alliés qui les accueillent.

Les décisions qui sont prises lors de l'étude du dossier de l'élève revêtent aussi une grande importance, car elles orientent le soutien qui lui est offert dans son parcours scolaire. À cet effet, les participants affirment que les

programmes ALF, PANA et APD leur fournissent un cadre les autorisant à agir avec une certaine flexibilité. Ces programmes offrent un appui tangible aux nouveaux apprenants qui ont besoin d'un environnement d'apprentissage adapté pour développer non seulement des compétences langagières, mais aussi se familiariser à leur nouvelle réalité linguistique, culturelle et scolaire, et ce, selon leur état physique et psychologique lors de leur arrivée et au cours de leur inclusion. L'évaluation de leurs besoins de mise à niveau donne lieu de cibler les apprentissages à prioriser, ce qui s'inscrit dans la lignée de la pédagogie universelle (Desmarais et al., 2018), de la différenciation pédagogique (Bergeron et Prud'homme, 2018; Bergeron et al., 2011) et de pratiques éducatives d'équité et d'inclusion, comme le conçoivent Larochelle-Audet et al. (2022) dans la troisième composante du modèle de *Compétence pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale*. Cependant, même si l'engagement et le dévouement des participants à notre étude sont évidents, la flexibilité du soutien qu'ils peuvent offrir reste encore tributaire des ressources accessibles, comme le soulignent Farmer et Labrie (2008) ainsi que Robineau (2010). Comme perspectives de recherche, il serait judicieux de réévaluer la disponibilité de ces ressources en concordance avec l'accroissement de la population immigrante pour éviter que des services d'appui ne puissent être offerts adéquatement faute de celles-ci, car cette lacune peut avoir des incidences sur la réussite et le bien-être des élèves inscrits dans les écoles de langue française de l'Ontario.

Par ailleurs, les efforts de francisation déployés ne peuvent occulter la nécessité d'offrir aussi aux nouveaux apprenants une formation adéquate en anglais afin que ceux-ci puissent maîtriser cette langue prédominante dans les communautés ontariennes et exigée sur le marché du travail. Les propos des participants révèlent également un changement de paradigme dû à la reconnaissance de l'apport de la diversité à la francophonie. Il faut dire que la population scolaire est devenue très hétérogène en très peu de temps, ce qui met en évidence des enjeux de pratiques éducatives multilingues et interculturelles qu'il importe de cibler en tant qu'objets de recherche (Fleuret, 2020; Fleuret et al., 2018; Fleuret et al., 2013).

De plus, pour saisir la spécificité de ce contexte scolaire, il importe de savoir que même si des prérogatives constitutionnelles reconnaissent le français et l'anglais comme langues officielles au Canada, il est loin d'avoir été facile d'institutionnaliser une éducation francophone en Ontario. Par exemple, une mesure intitulée le *Règlement XVII* adoptée par le ministère de l'Éducation de l'Ontario en 1912 faisait de « l'anglais l'unique langue d'enseignement des écoles fréquentées par les élèves franco-ontariens, et ce, dès la troisième année » (Centre de recherche en civilisation

canadienne-française, 2004, paragr. 2). Il a fallu attendre jusqu'en 1944 avant que ce règlement ne soit plus partie prenante des statuts de l'Ontario et la fin des années 1960 pour que des écoles secondaires de langue française voient le jour. Conçue en relation avec l'homogénéité de la population de l'époque, la création de ces écoles relevait alors de la notion conventionnelle protectionniste de la langue et de la culture franco-ontarienne. De nos jours, cette même population est confrontée à une évolution sociétale qui la rend tributaire de la diversité. Ainsi, elle se doit dorénavant de se référer à une définition élargie de la francophonie et à la nécessité de reconnaître le bien-fondé de la notion interculturelle. Reste à se donner le temps d'assumer ce passage obligé de la notion conventionnelle à la notion interculturelle, qui est de plus en plus d'actualité dans ces écoles selon les participants à notre étude et qui se traduit par un engagement à instaurer des pratiques éducatives adaptées aux besoins des élèves nouveaux arrivants.

CONCLUSION

Dans les écoles de langue française de l'Ontario, la mise en place de politiques et de mesures d'accueil et d'accompagnement est devenue nécessaire au cours des dernières décennies en réponse au flux migratoire. Cette transition démographique a des incidences directes sur le domaine éducationnel qui absorbe ce changement social et culturel. L'ouverture à la diversité des langues et des cultures pour agir avec flexibilité et adapter des pratiques constitue une préoccupation qui s'inscrit dorénavant dans le quotidien des enseignants. Cette préoccupation s'ajoute à l'effort de francisation pour contrer les effets de l'assimilation à laquelle cette minorité linguistique est constamment confrontée. L'analyse des différents récits de nos participants met en évidence plusieurs pratiques éducatives favorisant l'inclusion des élèves nouveaux arrivants. Ils soulignent, entre autres, l'importance 1) du soutien à la famille lors de l'admission, 2) de la mise en contact avec des pairs lors de l'accueil de l'enfant et de l'adolescent à l'école, 3) de la flexibilité dans le choix de cours et de l'environnement d'apprentissage de l'élève ainsi que de pratiques éducatives d'accompagnement au cours de son insertion académique et 4) de la nécessité d'un effort concerté pour favoriser un apprentissage accéléré des langues (français et anglais) ainsi qu'une valorisation des cultures des familles nouvellement arrivées au pays.

RÉFÉRENCES

Baribeau, C. et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), 23-45.
<https://doi.org/10.7202/1016748ar>

Beaud, J.-P. (2016). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche en sciences sociales : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd., p. 251–286). Presses de l'Université du Québec.

Bergeron, G., Houde, G. B., Prud'homme, L. et Abat-Roy, V. (2021). Le sens accordé à la différenciation pédagogique par des enseignants du secondaire : quels constats pour le projet inclusif? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 59, 1-17. <https://doi.org/10.4000/edso.13814>

Bergeron, G. et Prud'homme, L. (2018). Processus de changement vers des pratiques plus inclusives : étude de la nature et de l'impact de conflits cognitifs. *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 72–104. <https://doi.org/10.7202/1054158ar>

Bergeron, L., Rousseau, N. et 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>

Boutet, M. (2016). Expérience et projet : la pensée de Dewey traduite en action pédagogique. *Phronesis*, 5(2), 23–34. <https://doi.org/10.7202/1038137ar>

Centre de recherche canadienne en civilisation française (CRCCF) (2004). *Le système scolaire franco-ontarien*. <https://crccfpasseport.ca/TV/TVA.html>

Desmarais, M.-É., Rousseau, N. et Stanké, B. (2018). La pédagogie universelle : soutien à l'engagement d'une diversité d'élèves. Dans S. Ouellet (dir.), *Soutenir le goût de l'école : Le plaisir d'apprendre ensemble* (2^e éd., p. 153–172). Presses de l'Université du Québec.

Dewey, J. (1969). *Experience and education*. Collier-Macmillan.

Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377–398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>

Fleuret, C. (2020). Apprenants, langues et contextes: quelles configurations pour l'apprentissage du français de scolarisation en contexte minoritaire? Dans J. Thiébaud et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires: entre normes scolaires et plurilinguismes* (p. 11–34). Presses de l'Université d'Ottawa

Fleuret, C., Bangou, F. et Fournier, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243–276). Presses de l'Université du Québec.

Fleuret, C., Bangou, F. et Ibrahim, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Canadian Journal of Education*, 36(4), 280–299. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

Gouvernement de l'Ontario (2025, 1^{er} août). *Projections démographiques pour l'Ontario*. Ministère des Finances. <https://www.ontario.ca/fr/page/projections-demographiques-pour-lontario>

Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada (IRCC) (2012). *TÉE : programme des travailleuses et des travailleurs d'établissement dans les écoles*. <https://etablissement.org/ontario/immigration-et-citoyennete/arrivee-et-etablissement/-etablir/tee-programme-des-travailleuses-et-des-travailleurs-d-etablissement-dans-les-ecoles>

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>

Jeanveaux, B. (2022). *Portrait des représentations et des pratiques pédagogiques des enseignants du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) liées à l'apprentissage des compétences sociolinguistiques de la langue de scolarisation* [thèse de maîtrise, Université d'Ottawa].
[https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/44342/9/Jeanveaux Bianca_2022_these.pdf](https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/44342/9/Jeanveaux_Bianca_2022_these.pdf)

Kamano, L. (2014). *Diversité ethnoculturelle au sein de l'école francophone minoritaire*. Éditions universitaires européennes.

Lamoureux, C. (2021). *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC). Le programme ANNA et ses alliés*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques de l'Ontario (CFRPO).
<https://psac.lecentrefranco.ca/Storyline/Page224.html>

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*. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs4027379>

Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Doré, E. et St-Vincent, L.-A. (2022). Récits de pratiques de directions d'établissement d'enseignement au Québec : illustration d'une compétence pour l'enquête, l'inclusion et la justice sociale. *Formation et profession*, 30(1), 1-14.
<https://doi.org/10.18162/fp.2022.666>

Liboy, M.-G. et Mulatris, P. (2016). Enseignants non immigrants et enseignants immigrants : convergences et divergences autour de la relation entre école et familles immigrantes. *Alterstice*, 6(1), 91-103. <https://doi.org/10.7202/1038282ar>

Lory, M.-P. et Valois, M. (2021). *Guide d'initiation aux approches plurilingues : pour une école de langue française équitable et inclusive en Ontario*. Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques.
<https://downloads.ctfassets.net/cfektv4t16rw/4rqxajQod1gbwWQFZ0RVT/06677b3bb793a03c387e9e9a3a27e8ef/guide-approches-plurilingues-211014.pdf>

Mayen, P. (2009). Expérience. Dans J.-P. Boutinet (dir.), *L'ABC de la VAE*. (p. 139-141). Érès.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*.
https://edusourceontario.com/res/Admission-accueil-accompagnement?q=admission%20accueil%20accompagnement&_LmNhPTU

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. <https://www.ontario.ca/fr/page/strategie-ontarienne-dequite-et-deducation-inclusive-de-2009>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010a). *Le curriculum de la 1^{re} à la 8^e année - Actualisation linguistique en français, édition révisée*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
<https://ressources.cforp.ca/taclef/activite/alf18curr2010.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010b). *Le curriculum de la 9^e à la 12^e année - Actualisation linguistique en français, édition révisée*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
<https://edusourceontario.com/res/pc-9-12-actualisation-linguistique-2010>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010c). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
<https://ressources.cforp.ca/fichiers/outils/webemissions/pana/appui18curr.pdf>

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010d). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année*. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. <https://edusourceontario.com/res/pc-9-12-pana-2010>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013a). *Politique/Programmes Note 119, « Élaboration et mise en œuvre de politiques d'équité et d'éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario »*. <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-119>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013b). *Le curriculum de l'Ontario de la 4^e à la 8^e année. Anglais pour débutants*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/anglaispd48curr2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013c). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e année. Anglais pour débutants*. <https://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/apd912curr2013.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. <https://edusourceontario.com/res/equite-education-inclusive-ontario>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière éducation*. <https://edusourceontario.com/res/plan-action-equite-education>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2021). *Politique/Programmes Note 144, « Prévention de l'intimidation et intervention »*. <https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes/politiqueprogrammes-note-144>
- Pélissier, P.E. (2024). *Des pratiques éducatives d'inclusion d'élèves nouveaux arrivants dans les écoles de langue française de l'Ontario*. [thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. Recherche uO. <https://ruor.uottawa.ca/items/d0354a1c-8079-442f-9e15-485b38f344e6>
- Przesmycki, H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Hachette Éducation.
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*. Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Roy, S. N. (2016). L'étude de cas. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 195–222). Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation. Étapes et approches* (4^e éd., p. 191–217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Skrefsrud, T. (2017). Les difficultés du dialogue interculturel. *Revue Lumen Vitae*, LXXII, 309–324. <https://www.cairn.info/revue-lumen-vitae-2017-3-page-309.htm>
- Statistique Canada (2022). *Les immigrants représentent la plus grande part de la population depuis plus de 150 ans et continuent de façonner qui nous sommes en tant que Canadiens*. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/221026/dq221026a-fra.htm>
- Tomlinson, C. A. (2004). *La classe différenciée*. Chenelière McGraw-Hill.
- Zahid, S. (juin 2021). *Le Canada comme terre d'accueil : Des mesures spéciales en matière d'immigration et d'asile sont nécessaires de toute urgence pour les Hongkongais* (Rapport du Comité permanent de la citoyenneté et de l'immigration, 2^e Session, 43^e Législature). Chambre des communes du Canada.

PIERRE PÉLISSIER détient un doctorat en éducation de l'Université d'Ottawa. En tant que chargé de cours, il y enseigne les fondements de l'éducation et les politiques scolaires en contextes de minorité linguistique. Dans ses recherches, il s'intéresse à l'équité et la diversité, au plurilinguisme en salle de classe et à l'inclusion d'élèves nouveaux arrivants. ppelissi@uottawa.ca

MARIETTE THÉBERGE est professeure titulaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Elle y enseigne l'épistémologie ainsi que la didactique des arts. Ses intérêts portent sur l'enseignement supérieur, la formation de la relève en recherche, l'éducation artistique et le processus de création. mtheberg@uottawa.ca

PIERRE PÉLISSIER holds a doctorate degree in education from the University of Ottawa. As a lecturer at the same university, he teaches the fundamentals of education and school policies in linguistic minority contexts. His research focuses on equity and diversity, multilingualism in the classroom, and the inclusion of newcomer students. ppelissi@uottawa.ca

MARIETTE THÉBERGE is a Full Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa. She teaches epistemology as well as arts education. Her research focuses on higher education, training the next generation of researchers, arts education, and the creative process. mtheberg@uottawa.ca