

**Langues et enjeux interculturels :
une exploration au cœur d'un programme
d'appui à l'apprentissage du français
de scolarisation pour les nouveaux arrivants**

Carole Fleuret
Université d'Ottawa

Francis Bangou
Université d'Ottawa

Awad Ibrahim
Université d'Ottawa

Résumé

Un programme d'appui à l'apprentissage de la langue de scolarisation pour les nouveaux arrivants a été implanté dans les écoles de langue française d'une province du Canada, depuis 2010. Son contenu invite, entre autres, le système d'éducation de langue française à prendre en compte la diversité ethnolinguistique. Ainsi voulions-nous explorer de quelle façon elle était prise en compte. Nous avons conduit des entrevues semi-dirigées auprès de directions d'école et des groupes de discussion avec des enseignants d'écoles élémentaires et secondaires dans deux grandes villes de la province retenue. Les résultats

soulignent que le bagage linguistique des élèves n'est pas légitimé dans l'enceinte scolaire et que la prise en compte des cultures revêt une certaine forme de folklorisation.

Abstract

In 2010, a new support programme for newcomer students started to be implemented in the French schools of a Canadian province. French language educators were invited, among other things, to take into consideration the ethno-linguistic diversity of their classrooms. Therefore, we wanted to explore how such diversity was taken into consideration in the schools. Semi-structured interviews were conducted with principals and focus groups were conducted with teachers of elementary and secondary schools in two large urban areas of the province. The results show that the linguistic background of the students was not legitimized, and consideration of culture did not go beyond a certain form of folklorisation.

Introduction et problématique de la recherche

Depuis ces dernières années, le Canada accueille de plus en plus de nouveaux arrivants sur son territoire. En 2006, parmi une population totale d'environ 32 millions d'habitants, on recensait 20 % de personnes allophones, c'est-à-dire ne parlant pas l'une des deux langues officielles (Statistique Canada, 2009), soit 6,3 millions d'individus (Statistique Canada, 2007). Au cours de la même année, plus de 200 langues parlées ont été répertoriées à travers le pays, les langues chinoises, l'arabe, l'espagnol, le punjabi, qui sont récentes dans le paysage linguistique en raison de l'arrivée d'immigrants en provenance d'Asie, d'Afrique et du Moyen-Orient (Statistique Canada, 2009).

Bien évidemment, cette mosaïque linguistique et culturelle, sans cesse croissante au Canada, comme dans le reste du monde, se reflète dans les écoles de langue française. En 2010, le ministère de l'éducation de la province concernée a décidé de mettre en place un programme d'appui à l'apprentissage de la langue de scolarisation pour les enfants issus de l'immigration, dans le but de faciliter leur adaptation scolaire, linguistique, sociale et culturelle au sein des écoles de langue française (le ministère de l'éducation de la province concernée, 2010).

Ce programme est destiné aux élèves en provenance de pays où le français est la langue de scolarisation ou d'administration publique. Certains d'entre eux ont connu des interruptions de scolarité dans leur pays d'origine ou sont peu scolarisés.

Pour le primaire, ce programme repose sur les attentes des programmes scolaires de français, de mathématiques, d'études sociales, de sciences et technologies établis par le ministère de l'Éducation de la province concernée. Les cours offerts sont ouverts et conçus en fonction du niveau de maîtrise des compétences langagières de l'élève et non en fonction du niveau scolaire. Son but est de répondre aux besoins de scolarisation des élèves installés dans la province, qui ne sont pas en mesure de suivre immédiatement le cursus régulier, et qui doivent s'initier à leur nouvelle réalité au Canada. L'aide apportée à ces élèves est une priorité pour les familiariser à leur nouvel environnement, pour les initier à la société canadienne et pour combler au besoin des retards en communication orale, en lecture et en écriture.

Toutefois, il revient à l'école et à son équipe d'établir les modalités d'accompagnement et d'appui nécessaires aux élèves selon leurs besoins particuliers,

besoins que le ministère de l'Éducation de la province répartit comme suit : très grand besoin¹, grand besoin², besoin modéré³. Pour savoir où se situe l'élève, il est recommandé qu'un profil scolaire soit déterminé à l'aide de l'entrevue d'accueil, de la vérification des antécédents scolaires et des tests diagnostiques en français et en mathématiques qui complètent le profil scolaire.

Ainsi les élèves nouvellement arrivés sont-ils intégrés en classe ordinaire et les enseignants qui en ont la responsabilité doivent tenir compte de leur profil tout en assurant le renforcement et la poursuite des apprentissages. Pour les aider dans cette tâche, le plus souvent, ils sont appuyés par une personne-ressource formée pour ce programme qui est affiliée à l'école ou au conseil scolaire⁴. Pour des raisons budgétaires, ces dernières sont rattachées à l'école en fonction du nombre d'élèves nouveaux arrivants.

L'école francophone de la province retenue est un milieu de bilinguisme additif qui permet aux élèves, nouveaux arrivants, de faire un apprentissage de l'anglais langue seconde en promouvant les avantages certains à maîtriser les deux langues officielles du Canada. Dans ce programme d'appui, deux grands axes sont ciblés, soit *l'axe de l'apprentissage*, au regard du programme pédagogique, et *l'axe de construction identitaire* qui vise, pour sa part, l'édification d'un certain nombre de repères francophones qui permettent à l'apprenant d'interpréter et de découvrir ce qui caractérise la francophonie dans laquelle il évolue.

Cependant, la loi sur le multiculturalisme canadien (ministère de la Justice, 1988) entend encourager à la fois la reconnaissance mutuelle de la diversité culturelle tout en valorisant le statut des autres langues. Alors, et dans la mesure où ce nouveau programme est nouvellement implanté dans des écoles francophones, on peut se demander de quelle façon se caractérise cette reconnaissance.

-
- 1 Très grand besoin : les évaluations de l'élève se situent en dessous du niveau attendu pour le même groupe d'âge. Un très grand retard est noté en lecture, en écriture, en mathématiques ou en sciences et technologie.
 - 2 Grand besoin : les évaluations de l'élève se situent en dessous du rendement pour le même groupe d'âge. Il accuse un grand retard dans une ou deux des matières principales (lecture, écriture, mathématiques ou sciences et technologie).
 - 3 Besoin modéré : l'élève s'exprime bien en français et possède des compétences de base en lecture-écriture, mais il a toutefois besoin d'appui pour appréhender le langage scolaire utilisé dans les différentes disciplines scolaires.
 - 4 Au Canada, le conseil scolaire est une institution qui gère les établissements scolaires primaires et secondaires selon un territoire géographique déterminé et/ou selon un choix religieux (catholique/publique).

Les écoles francophones d'une province du Canada et l'hétérogénéité des apprenants

Dans le cadre des écoles francophones, selon Gérin-Lajoie et Jacquet (2008), Emond (2008) et Farmer et Labrie (2008), l'hétérogénéité de la population scolaire est une évidence, mais force est de constater qu'elle est encore peu comprise. En effet, l'intégration des élèves immigrants représente des défis importants tels que la maîtrise de la langue de scolarisation, la remise en question d'une conception homogène de l'identité culturelle ainsi que la mission historique de l'école francophone dans la reproduction de la langue et de la culture françaises.

Farmer et Labrie soulignent que « si les écoles ont trouvé nécessaire le passage par le multiculturalisme, ce dernier ne cadre plus avec les réalités scolaires d'aujourd'hui » (2008, p. 386). Comme le précisent Mc Andrew et Ciceri (2003), le multiculturalisme est valorisé dans un cadre bilingue. Pourtant, la diversité est un principe actif d'enrichissement culturel et civique des sociétés contemporaines (Abdallah-Preteuille, 1999). Ainsi, au regard de ces différents constats, sera-t-il intéressant d'explorer si, depuis la récente implantation du programme de francisation au sein des établissements scolaires, la situation est différente, car le rôle central des langues d'origine dans l'apprentissage du français langue de scolarisation est, comme nous allons le montrer, un fait aujourd'hui établi pour un grand nombre de chercheurs.

Cadre théorique

Avec la mondialisation, le pouvoir économique et institutionnel confère une sorte d'autorité qui valorise ou dévalorise les langues. Calvet (2002), par une analyse minutieuse de la situation des langues et de leur avenir dans le monde, utilise une métaphore pour décrire cette situation : le « marché aux langues » (p. 10). Ainsi, selon l'auteur, n'existe-t-il pas d'égalité entre les langues, leur statut fluctue comme les monnaies en fonction des marchés; elles peuvent alors être dévaluées ou au contraire prendre de la valeur.

Par conséquent, les langues ne sont pas un instrument de communication socialement neutre comme le souligne Moore (1994, cité dans Armand & Dagenais,

2004). En effet, le prestige accordé à certaines et à leurs utilisateurs teinte les pratiques sociales de représentations, de stéréotypes ou encore de sentiments qui valorisent ou dévalorisent les autres langues et leurs locuteurs. De plus, chez l'individu, la langue constitue indéniablement une partie de son identité et l'accès ou l'exclusion à des réseaux sociaux dépend des représentations positives ou négatives attribuées à l'identité de l'apprenant ainsi qu'à sa position au sein du groupe (Armand & Dagenais, 2004). De surcroît, les auteures précisent aussi que « la présence d'un accent, comme les autres marqueurs "visibles" de la différence, peut devenir un instrument de la promotion sociale, mais aussi susciter la discrimination » (p. 46).

L'apport des langues d'origine dans l'apprentissage du français de scolarisation

Actuellement, de nombreux auteurs mettent en évidence que la non-reconnaissance de la langue d'origine dans l'enceinte scolaire peut entraîner, entre autres de l'insécurité linguistique et de la discrimination chez les apprenants (Armand, Dagenais, & Nicollin, 2008; Hamers, 2005; Hornberger 2003; Moore, 2006). Les différentes études menées par ces chercheurs notamment auprès de populations immigrantes en milieu pluriethnique soulignent clairement que l'école se doit de reconnaître la diversité des langues et les connaissances linguistiques acquises par les élèves qui sont bilingues ou plurilingues. Bien sûr, cette reconnaissance ne remet pas en question la nécessité de construire chez l'élève immigrant un répertoire langagier solide en français pour sa réussite scolaire et sociale, mais il ne faut pas ignorer pour autant que les élèves immigrants qui fréquentent les écoles francophones arrivent dans la province avec un bagage linguistique qu'ils ont développé, pour la plupart, dans leur langue d'origine. Dabène argue que « l'institution scolaire traditionnellement fondée sur l'inculcation de modèles standards monolingues impose inévitablement aux sujets issus de milieux plurilingues de censurer une partie de leurs potentialités linguistiques » (1991, p. 57). Or, comme le mentionne Auger (2007), les langues s'influencent les unes sur les autres dans la construction des répertoires langagiers, notamment par l'entremise des allers et retours cognitifs.

Dans le même ordre d'idées, l'apport indéniable des langues d'origine dans l'apprentissage de la langue de scolarisation a été largement mis en exergue par

Cummins (1979) relativement à l'hypothèse de l'interdépendance qui met en lumière l'importance des connaissances en langue d'origine (L1) comme élément facilitant et renforçant le développement des connaissances en langue seconde (L2). Ainsi ce modèle explique-t-il le transfert de la L1 vers la L2. Le niveau de compétence linguistique se forme à partir du développement et de la formation de la langue d'origine. Cette compétence devient, à son tour, le fondement du développement de la langue seconde. En somme, plus le niveau en L1 est élevé et plus les conditions de l'apprentissage en L2 sont favorables au bilinguisme. À l'inverse, un faible développement en langue d'origine peut amener une condition moins facilitante pour la réussite en langue seconde.

L'importance de prendre appui sur les acquis langagiers des élèves allophones est aussi mise de l'avant dans les travaux de Hornberger (2003). Relativement au développement bilingue, cette chercheuse souligne les prolongements qui existent en réception et en production dans l'acquisition langagière, mais aussi entre la L1 et la L2.

En d'autres mots, l'idée d'un continuum entre le développement de la L1 et celui de la L2 doit être envisagée dans une perspective holistique et heuristique. Cela rejoint l'idée de Coste (2008) à savoir que le développement d'une compétence plurilingue doit trouver sa place dans un projet éducatif central. Cependant, le défi est de taille, car la légitimité accordée de façon univoque à la langue de scolarisation, une langue apprise par l'école et pour l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002), occulte, la plupart du temps, le capital linguistique et culturel de l'enfant. Dans la réalité, les élèves issus de l'immigration intègrent la salle de classe en devant appréhender, d'une part, l'écrit normé comme objet d'enseignement et d'apprentissage et, d'autre part, les standards socioculturels attendus par le milieu scolaire. Néanmoins, la normalisation de la langue de scolarisation, comme vecteur quasi exclusif d'apprentissage, et le statut qu'on lui confère, relèguent le répertoire langagier des apprenants au rang de problème en occultant les acquis langagiers qu'ils détiennent dans leur langue d'origine. Dans cette visée, ces enfants sont souvent catalogués en « difficultés d'apprentissage ou en retard scolaire ». À l'instar de Castellotti, Coste et Duverger (2008), nous pensons qu'il n'est pas question ici de minimiser le rôle majeur de la langue de scolarisation dans la réussite scolaire, mais plutôt de porter un regard différent sur l'école ou, à tout le moins, sur l'ouverture de l'école aux contextes familiaux et périscolaires. En d'autres mots, il demeure nécessaire de prendre en compte les biographies langagières (Cuq, 2003) des élèves, soit leur capital linguistique, pour qu'elles servent au développement de la langue de scolarisation et, à

l'inverse, que cette dernière soit favorable au développement de la pluralité linguistique, perspective envisagée par Castellotti, Coste et Duverger (2008) et par d'autres chercheurs tels que Cummins (2000) et Hornberger (2003).

Penser la langue de scolarisation dans la perspective d'une éducation plurilingue consiste à "décanoniser" les représentations de cette composante centrale de l'école, à les défiger, tout en soulignant et en travaillant les régulations et règles qui en structurent la diversité des usages, et d'abord en contexte scolaire. (Coste, 2008, p. 99)

À la lumière du cadre conceptuel, il appert primordial de légitimer les langues d'origine des élèves immigrants pour favoriser d'une part, leur apprentissage du français langue de scolarisation ainsi que leur intégration scolaire et sociale et, d'autre part, un espace discursif plurilingue dans l'enceinte scolaire. Si nous revenons au sujet qui nous intéresse dans le présent article, aucune étude, à notre connaissance, n'a été réalisée dans la province que nous avons retenue concernant la prise en compte des langues d'origine et de la culture des élèves au sein de ce nouveau programme, implanté depuis 2010. Dans cet ordre d'idées, notre objectif de recherche vise à explorer la prise en compte des langues d'origine et de la diversité culturelle des élèves dans les écoles francophones d'une province du Canada ayant implanté un programme d'appui à la francisation.

Méthodologie

Les données que nous rapportons ici sont celles de la première année et s'inscrivent dans une recherche longitudinale plus large qui vise à rendre compte de la mise en œuvre du programme d'appui à la langue de scolarisation (2010-2013) au regard des différents acteurs scolaires. Notre posture épistémologique est interprétative ce qui nous permet « de comprendre le sens de la réalité des individus; [elle] adopte une perspective systémique, interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes » (Karsenti & Savoie-Zajc, 2011, p. 126). Dans le cadre de cet article, nous présenterons des données colligées à la suite de deux questions posées lors des entrevues semi-dirigées individuelles menées auprès de directions d'école et d'enseignants au cours de la première année : 1) pour les directions d'école : Quelles sont les politiques dans votre école si un enfant parle une autre langue que le français ? 2) Et pour les enseignants : Dans quelle mesure réussissez-vous à conjuguer les pratiques culturelles des enfants aux pratiques scolaires ?

Population

Tous les conseils scolaires de la province retenue ont été sollicités et seuls cinq d'entre eux ont accepté de participer à l'étude. Parmi les participants, 10 écoles au total ont été favorables à la recherche : quatre écoles secondaires et six écoles primaires qui ont toutes un fort taux de nouveaux arrivants. La recherche a eu lieu sur une base volontaire et les participants ont été recrutés de manière intentionnelle. Plus précisément, tous les directeurs sollicités (10 au total) ont accepté de nous rencontrer. Pour les enseignants, le seul critère pris en compte était qu'ils est la personne-ressource au sein de l'école ou qu'ils aient dans leur classe des élèves inscrits au programme de francisation. Nous avons rencontré au total six enseignantes-ressources (totalement assignées au programme de francisation) et 33 enseignants de tous niveaux scolaires.

Protocole de l'entrevue

Pour l'entrevue avec les directions d'école qui sont au nombre de 10, les rencontres se sont déroulées au sein de l'établissement scolaire qu'elles dirigent, en fonction de leur disponibilité. Les entrevues ont été enregistrées et retranscrites en *verbatim* par la suite.

L'entrevue comprenait huit questions sur les thèmes suivants : mesures pour l'intégration des nouveaux arrivants en termes de ressources (élèves et parents); ressources utilisées par les enseignants; suivi des mesures mises en place et leur efficacité; développement professionnel des enseignants; transmission de la culture francophone; politiques linguistiques et prise en compte du profil des élèves dudit programme par les enseignants.

Protocole des groupes de discussion

Le groupe de discussion a été mené avec les enseignants (33 au total), dans chaque conseil scolaire. Cet instrument nous permet, à la fois, de décrire et de confronter leurs expériences et également de collecter un discours authentique puisqu'il est relaté dans leurs propres mots. Ce format offrira donc la liberté aux informateurs de structurer la discussion et d'émettre leur propos sous forme d'un flux interactionnel (Davila & Dominguez, 2010).

Le groupe de discussion était constitué de neuf questions sur les thèmes suivants : points communs chez les nouveaux arrivants; prise en compte du profil des élèves; rôle auprès de ces élèves; sentiments sur l'expérience du programme; moyens mis en place par le conseil pour l'implantation et l'efficacité du programme; pertinence des politiques du conseil et suggestions; politiques linguistiques et prise en compte de la culture des élèves dans les pratiques scolaires.

Analyse et interprétation des résultats

Pour coder nos données à partir des *verbatim*, dans un tableau Excel, nous avons pris appui sur les thèmes retenus et nous avons entré chaque unité de sens relative au thème à partir de la question posée. Par exemple, concernant la prise en compte des politiques linguistiques, si un directeur nous disait : « Nous avons mis en place un système de points pour que les élèves parlent français », nous entrions l'unité de sens : système d'émulation à laquelle nous accordions la valeur 1, soit une réponse de ce type. Nous avons répété cette procédure pour toutes les questions se rapportant aux thèmes dans un feuillet différent selon le statut de l'acteur scolaire rencontré (directeur, enseignant-ressource et enseignant). Nous avons ensuite totalisé les différentes entrées pour faire émerger les réponses les plus fréquentes.

Dans la partie qui suit, nous présenterons des extraits de *verbatim* concernant les tendances les plus représentatives chez les directions d'école et les enseignants du primaire et du secondaire uniquement. Nous avons fait ce choix pour donner un point de vue systémique des acteurs de l'institution scolaire. Donc, ces extraits témoignent des réponses obtenues aux deux questions retenues pour le présent article, soit : 1) Quelles sont les politiques dans votre école si un enfant parle une autre langue que le français ? Et 2) Dans quelle mesure réussissez-vous à conjuguer les pratiques culturelles des enfants aux pratiques scolaires ?

Quelles sont les politiques dans votre école si un enfant parle une autre langue que le français ?

La majorité des directions (8 directeurs sur 10), tant à l'élémentaire qu'au secondaire, prône un usage exclusif de la langue française au sein de leur établissement scolaire, bien

qu'une certaine tolérance dans la cour d'école et dans les couloirs soit envisagée dans de rares exceptions.

« Je—on veut entendre—on veut entendre du français seulement. Pas—l'anglais. »

« Comment pouvons-nous, dans une école française, permettre que les élèves ne parlent pas français ? »

« Le français est le souci de tous les jours. Les jeunes ont besoin d'adultes pour les encadrer pour montrer le beau côté de notre culture et le propager et essayer que les jeunes soient fiers d'être francophones. »

« Bien, tu t'es inscrit dans une école francophone pour recevoir l'éducation en français. Donc, ici, on parle français, et c'est ce qu'on promet. Donc, si moi je vois des élèves qui parlent en anglais ou qui parlent en créole ou qui parlent en arabe, peu importe, on leur dit. »

« On lui demande de parler français. On demande à nos employés de parler français. J'ai un personnel très diversifié donc, euh, ça a tendance des fois à se parler en créole tout seul ou en arabe, puis je leur dis on est un modèle pour nos élèves, on exige à nos élèves de parler en français en tout temps et on exige la même chose de nos employés. Donc, euh, j'veux dire, c'est une, c'est une, tu travailles, ton employeur il est français catholique, donc tu dois véhiculer les valeurs françaises et catholiques. »

« On dénigre pas non plus cette langue-là, mais ici vous avez choisi... de participer, d'être éduqué en français, donc ici, on parle français. »

On peut aisément entrevoir la place centrale qu'occupe la langue de scolarisation au sein des établissements scolaires et quel point cette vision obstruée entrave un espace de prise en compte des biographies langagières des élèves. Ce qu'il est intéressant d'ajouter ici c'est que, dans la province choisie, les directions d'école ont le souci d'employer des enseignants issus des groupes ethnolinguistiques représentés dans l'école pour que les élèves puissent « s'identifier » aux enseignants au-delà de la loi sur la discrimination positive qui prévaut. L'un des rôles premiers de ces enseignants est d'être là pour communiquer avec les parents afin qu'ils comprennent les règlements de

l'école ou encore si des problèmes sont rencontrés avec leur enfant. En d'autres mots, la reconnaissance de la diversité culturelle et linguistique est un simple instrument d'intégration et de communication utilisé pour l'institution et non pour soutenir l'élève dans ses apprentissages de la langue de scolarisation. Seule cette dernière est légitimée au détriment de la légitimité du capital langagier familial. On est donc très loin de la valorisation des répertoires langagiers comme stratégie didactique conduisant à des pratiques pédagogiques renouvelées (Castellotti et al., 2008).

Pour d'autres directions d'école, même si elles sont peu nombreuses (3), différents systèmes d'émulation sont mis en place pour que les élèves ne parlent que le français.

« Il est évident que notre langue première de scolarisation est le français. Donc, on va faire des remarques à l'élève, on va l'encourager, on va l'inciter et au niveau de l'école, on a un programme qui s'appelle "soutien au comportement positif" et évidemment, parler en français est un des objectifs. Quand l'élève va parler en français, on va lui donner un coupon, un coupon-récompense qui lui permet des privilèges. »

« On a plein de petites mesures qu'on met en place, certaines qui sont plus de l'ordre de la gratification et tout ça, donc plus d'ordre... avec des certificats et tout ça, mais on crée un environnement français. »

« Donc on a des bons français qu'on va donner à des enfants dans certaines situations quand ils vont faire l'effort de parler français, entre autres la cour d'école parce que la cour d'école c'est l'endroit où ils vont avoir le plus tendance à jouer en anglais, alors on donne des bons de français un peu partout. N'importe quelle école peut en donner à n'importe quel enfant. Ils vont les mettre dans une boîte. On a un rassemblement francophone, où on célèbre la langue française une fois par mois donc. Au rassemblement il va y avoir un tirage, on va faire tirer des livres en français. Alors, c'est ça donc il va y avoir du renforcement positif de cette façon-là, il va y avoir des spectacles évidemment, où les enfants se produisent en spectacle. »

Les systèmes d'émulation mis en place renvoient une image très dépréciative des langues d'origine des élèves. Parler français devient synonyme d'un comportement positif, ce qui, bien évidemment, favorise une insécurité linguistique. L'identité culturelle

s'agglomère à une sorte de conception francophone homogène qui rend rigide l'ouverture à la diversité et au plurilinguisme. Le principe même de l'enrichissement culturel dont parle Abdallah-Preteille (1999) est bien sûr inexistant. De plus, de telles initiatives à l'égard des répertoires langagiers des élèves construisent des représentations stéréotypées et renforcent, bien évidemment, le prestige accordé au français. Les directions reconnaissent le recours des élèves à leur langue d'origine, mais ne semblent pas disposées à les rendre légitimes. Toutefois, on peut penser que la situation francophone de la province concernée conforte une forme de rigidité linguistique qui rend fragile, voire inexistant la reconnaissance des autres langues en lien avec un passé historique qui conforte ces représentations stéréotypées. En effet, toutes les directions s'entendent pour souligner que le choix de la scolarisation en français implique son unique usage dans le cadre scolaire.

Regardons maintenant du côté des enseignants la prise en compte des pratiques culturelles des élèves en regard des pratiques scolaires, ce qui nous amène à aborder notre deuxième question.

Dans quelle mesure réussissez-vous à conjuguer les pratiques culturelles des enfants aux pratiques scolaires ?

Pour la quasi-totalité des enseignants (28), on assiste à une forme de reconnaissance de la diversité culturelle des élèves, mais elle est de l'ordre de la constatation qui conduit à l'adaptation dans le milieu scolaire.

« Ils ont un point en commun parce qu'ils viennent chacun d'un pays avec leur langue et coutumes, donc je dirais que c'est cela qui fait le multiculturalisme ici au Canada. Ils apportent leur culture quand même, à part les défis qu'ils ont avec la société canadienne, mais ils emportent quand même leur culture et leur bagage, puis ils essaient de s'adapter à la société. »

Là encore, un grand nombre d'enseignants (25) soulignent dans leurs propos une présence marquée de la prise en compte des cultures d'origine et de la culture canadienne sous l'angle de la comparaison.

« Enfin, j'utilise ce curriculum pour amener les autres à justement rejoindre ces élèves et puis, eux, à pouvoir comprendre les différences qui existent entre les

deux groupes finalement et surtout développer la curiosité, j'avais entendu ça et ça marche très bien, quand on découvre les animaux du Canada et on fait toujours la comparaison. »

« C'est difficile pour eux de faire un lien par rapport à quelque chose qui existe d'ici, donc si on utilise un texte ça va être un texte basé sur des réalités canadiennes et non pas des réalités d'autres pays donc s'il y a de la neige dans ce texte-là, les élèves ont de la difficulté à faire ce lien qui existe. »

Ou encore, pour la totalité des enseignants (33), la prise en compte des différences culturelles est ponctuée d'événements au cours de l'année.

« On fait "Cuisine du monde", c'est une activité où c'est ça. Tous les parents et les élèves en soirée se réunissent avec des repas culturels de leur culture. Et puis là on partage ça ensemble. Puis là, ils vont faire... il va y avoir des modèles avec des costumes de différents pays. »

« Oui, on a surtout des Noirs, le mois de février c'est une fête importante pour eux. Ils aiment beaucoup s'exprimer, ils sont beaucoup plus latins que nous. Ils aiment beaucoup chanter, danser. »

« On fait des repas multiculturels et des expositions d'art africain. Alors, on essaie autant que possible d'introduire leurs valeurs ici. »

À partir de ces extraits, nous pouvons voir que la place accordée à la diversité culturelle dans l'enceinte scolaire reste de l'ordre du folklore ou de l'accentuation de la différence qui est teintée de représentations stéréotypées, prenons par exemple la communauté « noire ». Une éducation qui se dit multiculturelle est insuffisante selon Gérin-Lajoie et Jacquet, car la prédominance de celle-ci, « axée sur la célébration des différences, laisse peu de place à une approche plus critique qui permettrait de mettre en doute le *statu quo* et d'engager une réflexion sur la manière de concevoir et d'actualiser l'inclusion des minorités » (2008, p. 25). Ainsi la diversité culturelle semble-t-elle être vécue comme une sorte d'exotisme qui est reconnu par des activités ponctuelles, mais qui reste figé à ce statut. Là encore, en laissant un espace où langue de scolarisation et biographies langagières des élèves se conjuguent et s'enrichissent mutuellement, il serait

possible d'entrevoir une modification des représentations chez les enseignants; Moore (2001) souligne qu'elles sont dynamiques et s'actualisent notamment en fonction du contexte qui interagit avec la représentation et la modifie.

Conclusion

Notre objectif de recherche pour le présent article était d'explorer la prise en compte des langues d'origine et de la diversité culturelle des élèves dans les écoles francophones d'une province du Canada ayant implanté un programme d'appui à la francisation.

D'entrée de jeu, nous pouvons dire que ce programme est un bon début pour favoriser l'intégration des élèves immigrants, mais il semble que beaucoup de chemin reste à faire. En effet, à l'instar de Gérin-Lajoie et Jacquet (2008), et malgré les différentes politiques mises en place relativement aux immigrants, la dimension de la diversité ethnolinguistique ne semble pas être suffisamment prise en compte. Dans cet ordre d'idées, Ouellet souligne que, bien qu'il y ait plusieurs approches à l'éducation interculturelle, « les trois préoccupations importantes sur lesquelles il importe de se concentrer en ce qui concerne le pluralisme en éducation sont l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité et la cohésion sociale » (2002, p. 148). Toutefois, l'un des grands problèmes de l'éducation dans la province concernée est que l'éducation multiculturelle est encore appliquée selon une conception ancienne, voire désuète. En effet, il s'agit d'un problème d'inclusion et de son insertion à l'intérieur du discours scolaire. Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) rappellent à quel point les différents acteurs scolaires sont enfermés dans une certaine vision du multiculturalisme qui se limite uniquement à comprendre et à reconnaître les élèves allophones, dans ce qu'ils ont de différent.

Comme le soulignent à juste titre Castellotti, Coste et Duverger, « pour qu'une éducation linguistique voie le jour, il importe de ne pas rester dans un bilinguisme étriqué qui ne serait en fait que le fruit de deux monolinguisms juxtaposés » (2008, p. 29). Tant que les notions d'équité et de justice sociale ne feront pas partie du discours officiel, il est illusoire de penser que l'école puisse répondre véritablement aux besoins de tous les élèves.

De plus, tout comme Emond (2008), nous pensons que les enseignants qui, la plupart du temps, ne sont formés que pour travailler avec des groupes d'élèves relativement homogènes dans une perspective unilingue devraient s'engager dans un

parcours réflexif quant à leur propre approche d'intervention avec les nouveaux arrivants et ainsi développer leur bagage d'expériences et leurs compétences. L'enseignant est porteur de culture et assure la qualité de la relation pédagogique. Il doit « [...] apprendre à objectiver son propre système de référence afin de pouvoir admettre d'autres perspectives » (Abdallah-Preteille, 1999, p.126).

Un renouveau didactique tel que celui proposé par l'éveil aux langues⁵ favoriserait de nouvelles avenues fort intéressantes dans la formation des enseignantes en termes de pratiques pédagogiques. Tout d'abord, et sans contredit, légitimer les langues d'origine en salle de classe délaierait une vision homogène de la pédagogie pour davantage tendre vers une éducation interculturelle. En effet, celle-ci abandonne une vision souvent folklorique de la diversité qui tend vers une marginalisation et mise davantage sur une actualisation des rapports interethniques (Kanouté, 2003). L'apport d'une telle pédagogie est qu'elle permet une construction identitaire plurielle. « Cette pluralité va trouver sa source dans les actes pédagogiques posés par l'enseignant qui va lui-même apprendre à objectiver son propre système de référence pour accepter d'autres perspectives » (Abdallah-Preteille, 1997, p.126).

Enfin, des activités qui visent la reconnaissance des langues d'origine favorisent chez les élèves l'édification d'une identité multiple à travers la diversité des bibliographies langagières et le statut qu'on leur reconnaît (Moore, 2006). De telles pratiques, par l'entremise de la pédagogie interculturelle, contribuent au développement d'une compétence plurilingue en laissant les élèves utiliser les différentes ressources linguistiques dont ils disposent.

5 L'approche que l'on nomme Éveil aux langues est apparue en Europe, et plus spécifiquement en Grande-Bretagne, au début des années 80, grâce à Éric Hawkins. Il s'agit, par la présentation et la manipulation de corpus de différentes langues, de faire prendre conscience de la diversité linguistique et de la diversité des locuteurs qui les parlent, de légitimer les langues d'origine des élèves d'origine immigrante ainsi que de développer des capacités métalinguistiques (Armand et Dagenais, 2004).

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation, XXIII*(1), 123–132.
- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Armand, F., & Dagenais, D. (2004). *Langues en contexte d'immigration. Éveiller au langage et à la diversité linguistique en milieu scolaire*. Site Élodil, 46-49. Repéré à www.elodil.com/files/articlePRIMAIRE%20fr.pdf
- Armand, F., Dagenais, D., & Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie* 36(1), 44–64.
- Auger, N. (2007). Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion. *Le français aujourd'hui* 3(158), 76–83.
- Calvet, L.-J. (2002). *Le marché aux langues. Les effets linguistiques de la mondialisation*. Paris, France : Les Éditions Plon.
- Castellotti, V., Coste, D., & Duverger, J. (2008). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*. Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue. Université François Rabelais de Tours. Repéré à www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_Tours_2007.pdf
- Coste, D. (2008). Éducation plurilingue et langue de scolarisation. *Les cahiers de l'Acedle*, 5(1), 91-107. Repéré à http://acedle.org/IMG/pdf/Coste_Cah5-1.pdf
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Tonawanda, NY : Multilingual Matters.
- Cuq, J.-P. (Éd.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France : CLE International.
- Dabène, L. (1991). Quelques aspects du rôle de l'environnement familial dans un contexte multilingue. *Enfance*, 44(4), 291–295.

- Davila, A., & Dominguez, M. (2010). Formats des groupes et types de discussion dans la recherche sociale qualitative. *Recherches qualitatives*, 29(1), 50-68. Repéré à www.recherche-qualitative.qc.ca/revue/edition_reguliere/numero29%281%29/RQ_Davila-Dominguez.pdf
- Emond, G. (2008). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française. L'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Repéré à www.ctf-fce.ca/publications/Frenquetes/Articl_Immigrants_Genevi%C3%A8ve_%C3%89mond.pdf
- Farmer, D., & 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. Repéré à www.erudit.org/revue/rse/2008/v34/n2/019686ar.pdf
- 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. Repéré à www.erudit.org/revue/ef/2008/v36/n1/018088ar.pdf
- Hamers, J. (2005). Le rôle de la L1 dans les acquisitions ultérieures. Dans L. F. Prudent, F. Turpin, & S. Wharton (Éds), *Du plurilinguisme à l'école. Vers une gestion coordonnée des langues en contextes éducatifs sensibles* (pp. 271-292). Berne, Suisse : Peter Lang SA.
- Hornberger, N. (2003). *Continua of biliteracy. An ecological framework for educational policy, research and practice in multilingual settings*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Kanouté, F. (2003, janvier). *L'interculturel en classe*. Communication présentée dans le cadre des services aux communautés culturelles, sessions de formation interculturelle atelier B-9, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, QC. Repéré à www.mels.gouv.qc.ca/dscc/Colloque/conferences/atelierB-9.pdf
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.) St-Laurent, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.

- Mc Andrew, M., & Ciceri, C. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19(1), 173–194. Repéré à <http://remi.revues.org/398>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 1re à la 8e année : Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Canada, Ontario, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de la justice. (1988). *Loi sur le multiculturalisme canadien*. Ottawa, Canada : gouvernement du Canada. Repéré à <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/C-18.7/page-1.html#h-3>
- Moore, D. (2001). *Représentations des langues et leur apprentissage*. Paris, France : Éditions Didier.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguisme et école*. Paris, France : Éditions Didier.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146–167. Repéré à www2.cndp.fr/revueVEI/129/14616711.pdf
- Statistique Canada. (2007). *Immigration et citoyenneté*. Repéré à www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/rt-td/immcit-fra.cfm
- Statistique Canada. (2009). *Langues* (Annuaire du Canada N° 11-402-X). Repéré à www41.statcan.gc.ca/2009/50000/cybac50000_000-fra.htm
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation : pour une didactique réaliste*. Paris, France : Presses universitaires de France.