

Minorités linguistiques et société Linguistic Minorities and Society



La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick

Lamine Kamano and Aïcha Benimmas

Number 8, 2017

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040309ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040309ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques / Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities

ISSN

1927-8632 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kamano, L. & Benimmas, A. (2017). La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, (8), 19–39. <https://doi.org/10.7202/1040309ar>

Article abstract

Although ethnocultural diversity is a recent reality for francophone schools in Acadian minority communities, it has already attracted the attention of educational stakeholders, particularly with regard to its pedagogical management by teachers. This article analyses what francophone teachers say about their experience with the management of ethnocultural diversity in multicultural classrooms. The results of a qualitative analysis based on grounded theory show that the management of ethnocultural diversity in New Brunswick francophone schools presents a new pedagogical challenge for which teachers are trying to find practical solutions. Despite the advantages of this diversity, the results also indicate that there are institutional and pedagogical challenges related to parent-teacher collaboration and pedagogical preparation for teaching in a multicultural classroom. To deal with these challenges, several practices have been implemented by teachers.

La diversité ethnoculturelle et les enjeux de la pratique pédagogique à l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick

Lamine Kamano

Université de Moncton

Aïcha Benimmas

Université de Moncton

Résumé

Bien que la diversité ethnoculturelle soit une réalité récente à l'école francophone en milieu minoritaire acadien, elle attire déjà l'attention des acteurs éducatifs, notamment en ce qui a trait à sa gestion pédagogique par les enseignantes et les enseignants. Cet article analyse le vécu d'enseignantes et d'enseignants francophones, tel qu'ils l'ont raconté, en ce qui concerne la gestion de la diversité ethnoculturelle en classe multiculturelle. Une analyse qualitative inspirée de la théorisation ancrée a été effectuée. Il ressort des résultats que la gestion de la diversité ethnoculturelle à l'école francophone du Nouveau-Brunswick se présente comme un nouvel enjeu pédagogique auquel le personnel enseignant tente d'apporter des solutions en matière de pratiques. En dépit des avantages de cette diversité, les résultats indiquent des défis institutionnels et pédagogiques liés notamment à la collaboration enseignants-parents et à la préparation à l'enseignement dans une classe multiculturelle. Pour faire face à ces défis, plusieurs pratiques sont mises en œuvre par le personnel enseignant.

Abstract

Although ethnocultural diversity is a recent reality for francophone schools in Acadian minority communities, it has already attracted the attention of educational stakeholders, particularly with regard to its pedagogical management by teachers. This article analyses what francophone teachers say about their experience with the management of ethnocultural diversity in multicultural classrooms. The results of a qualitative analysis based on grounded theory show that the management of ethnocultural diversity in New Brunswick francophone schools presents a new pedagogical challenge for which teachers are trying to find practical solutions. Despite the advantages of this diversity, the results also indicate that there are institutional and pedagogical challenges related to parent-teacher collaboration and pedagogical preparation for teaching in a multicultural classroom. To deal with these challenges, several practices have been implemented by teachers.

Contexte

La province du Nouveau-Brunswick se caractérise par la décroissance de la démographie, l'urbanisation grandissante et l'exode rural, l'anglicisation des jeunes et la baisse de la clientèle scolaire admissible (Landry, 2012). C'est pourquoi, à l'image d'autres provinces canadiennes, elle s'est tournée vers l'immigration afin de pallier, en partie, ce déficit démographique. Comme le Nouveau-Brunswick n'a pas connu une immigration massive dans le passé comparativement à d'autres provinces du Canada, la question de multiculturalisme s'y est posée d'abord en fonction des communautés ethniques dominantes (Weva, 1991). Néanmoins, cette province se distingue de toutes les autres par l'adoption de deux lois : la *Loi sur les langues officielles*¹ en 1969 et la *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques de langues officielles au Nouveau-Brunswick*² en 1981 (Weva, 1991). Cependant, vers la fin des années 80, l'élaboration de la politique provinciale en matière de multiculturalisme est devenue la responsabilité du ministère de l'Éducation. La politique sur le multiculturalisme adoptée par le gouvernement provincial a abouti en 1989 à l'énoncé du Ministère de l'éducation en faveur du multiculturalisme et des droits de la personne (Weva, 1991). Cet énoncé établit que :

le ministère de l'Éducation s'engage à développer et à améliorer des programmes scolaires et des méthodes de fonctionnement qui favorisent le respect de la dignité humaine et des valeurs fondamentales de toute personne, sans égard à sa race, à ses croyances religieuses ou à ses antécédents socioculturels (Ministère de l'Éducation, 1989 : 2).

Toutefois, la mise en application des principes directeurs de cet énoncé relevait des conseils scolaires (Weva, 1991). Actuellement, la politique néo-brunswickoise en matière d'éducation donne une large place à l'inclusion scolaire au moyen de garanties juridiques. La *Loi sur l'éducation*³ de 1997, en son article 12, alinéa 3, offre un cadre juridique propice à une inclusion scolaire totale (Vienneau, 2010). Pour le placement des élèves par exemple, selon cet auteur, le ministre veille à l'application des normes de base telles que définies par la *Loi sur l'éducation*, alors que la direction générale évalue les capacités des élèves en vue de déterminer le niveau scolaire, le groupe, le programme et les services appropriés conformément aux besoins. Quelle serait alors la place des élèves immigrants dans ce processus d'inclusion ? Sont-ils assujettis à la même politique que les autres élèves de la société d'accueil ?

Pareillement à cette politique en éducation, l'école acadienne du Nouveau-Brunswick tente de mettre en œuvre plusieurs démarches pédagogiques. Il ressort des recherches actuelles deux grandes approches ayant des finalités différentes. Il s'agit de la pédagogie du ricochet et de l'inclusion.

1. *Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*, LRN-B 1973 c O-1 [LLO de 1969].

2. *Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques au Nouveau-Brunswick*, LN-B 1981, c O-1.1.

3. *Loi sur l'éducation*, LN-B 1997, c E-1.12.

Pédagogie du ricochet

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

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

En ce qui a trait à la transmission de la culture du milieu par le truchement de la langue, les pratiques pédagogiques visent l'enculturation active, l'actualisation maximale du potentiel d'apprentissage, le développement de l'autodétermination, la négociation identitaire et la conscientisation (Cormier, 2005).

Dans la première stratégie, la famille ou la communauté est censée jouer le rôle d'enculturation au moyen d'activités enculturantes et l'école assure l'enseignement/apprentissage de la langue et de la culture. Dans la deuxième stratégie, l'approche pédagogique utilisée par le personnel enseignant devrait faciliter l'actualisation du potentiel d'apprentissage des élèves, ce qui implique un travail préalable axé sur le développement de l'autodétermination et la conscientisation (Ferrer et Allard, 2002), d'autant plus que les choix des jeunes vont généralement vers la majorité dominante (Cormier, 2005). Que fait-on des élèves issus de l'immigration de plus en plus présents à l'école dans ce processus d'enculturation, d'autodétermination et de conscientisation ? À quelle culture devraient-ils s'identifier ? Quelles seraient les pratiques enseignantes mises en œuvre pour les accompagner dans ce processus ?

Pédagogie de l'inclusion

L'inclusion est conçue par Vienneau (2004) comme l'intégration pédagogique à temps plein d'un élève dans un groupe-classe du même âge que lui ou d'un âge proche. Elle implique la participation de chaque élève à la vie sociale et aux activités d'enseignement/apprentissage. Elle suppose non seulement l'individualisation du processus d'enseignement/apprentissage et la valorisation du caractère unique de chaque apprenante et apprenant, mais aussi la considération de toutes les dimensions de la personne dans les objectifs de formation poursuivis (Vienneau, 2004). La pédagogie mise en œuvre par le personnel enseignant vise alors à tenir compte de tous les besoins des élèves ayant un handicap physique ou mental, ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (Vienneau, 2004).

D'après Vienneau (2004), la pédagogie de l'inclusion s'appuie sur les stratégies d'enseignement et des méthodes d'évaluation qui privilégient l'individualisation du processus d'enseignement/apprentissage pour tous les élèves, les programmes et les services d'adaptation et la collaboration entre le personnel enseignant pour un enseignement en équipe. Elle nécessite des ressources humaines complémentaires telles que des aide-enseignantes et enseignants, et des adaptations du programme d'études afin de le rendre plus flexible et d'assurer la participation de tous les apprenantes et apprenants aux activités d'apprentissage du groupe-classe (Vienneau, 2004). Ainsi décrite, la pédagogie de l'inclusion en vigueur au Nouveau-Brunswick tient-elle compte de la diversité ethnoculturelle, qui change peu à peu la composition ethnique de l'école francophone du Nouveau-Brunswick?

Par ailleurs, bien que le contexte pédagogique se prête de plus en plus à cette politique d'inclusion (Vienneau, 2010), il n'en demeure pas moins que le personnel enseignant doit aussi suivre la lourde mission que lui impose l'école francophone en milieu minoritaire et qui consiste à reproduire et à sauvegarder la langue française, la culture et l'identité acadiennes fortement menacées par le déclin démographique.

Problématique

Les données des recensements de 2001 et 2006 nous permettent de calculer que chez la minorité francophone du Canada (moins le Québec), le nombre d'enfants d'ayants droit admissibles en vertu du paragraphe 23(1) de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁴ a diminué de 33 995 enfants (11 %) entre 2001 et 2006. Ce phénomène serait dû, notamment, aux insuffisances de transferts linguistiques, au faible taux de fécondité et à l'assimilation à la culture dominante résultant de l'exogamie (Landry, 2012). L'une des solutions préconisées par la communauté acadienne et francophone pour augmenter le nombre d'enfants francophones est d'encourager l'immigration francophone dans les milieux minoritaires

4. *Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11, art 23.

(Thériault, Gilbert et Cardinal, 2008). Or, l'intégration scolaire des élèves immigrants en milieu minoritaire est un enjeu qui donne lieu à de nouveaux défis. Plusieurs recherches sur la question ont réussi à faire apparaître des défis actuels rencontrés par les acteurs éducatifs (le personnel enseignant, l'administration scolaire, élèves immigrants et leurs familles) (Robineau, 2010). L'intégration scolaire des élèves immigrants constitue l'un des principaux défis auxquels ces acteurs et particulièrement le personnel enseignant doivent faire face (Jacquet, 2009 ; Thériault, Gilbert et Cardinal, 2008 ; Mujawamariya, 2007 ; Akkari, 2006 ; Berger, 2003 ; Gérin-Lajoie, 2002). Les recherches effectuées sur ce phénomène dans les écoles francophones en milieu minoritaire dans d'autres contextes canadiens font état des défis liés au manque de préparation du personnel enseignant à l'enseignement dans les classes multiculturelles (Moldoveanu et Mujawamariya, 2007), à la gestion de classe multiculturelle par le corps enseignant en exercice (Bouchamma, 2009), à l'augmentation du temps de travail due à l'investissement émotionnel dans le désir de comprendre l'autre et dans la gestion des conflits interethniques entre élèves (Piquemal et Bolivar, 2009) et à la socialisation des élèves nouveaux arrivants (Moke Ngala, 2005 ; Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2008). Quant aux pratiques pédagogiques mises en œuvre pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle, les recherches font état des activités pédagogiques qui favorisent les discussions entre les élèves (Berger, 2003), des expériences pédagogiques à faire vivre aux élèves dans un contexte hors classe (Marcq Jousselein, 1995) et des activités pédagogiques nécessitant l'interdépendance et la responsabilité individuelle (Évangéliste, Sabourin et Sinagra, 1995). En ce qui a trait aux approches pédagogiques, en dépit de la pédagogie de coopération (Évangéliste, Sabourin et Sinagra, 1995), moins connue, les pratiques pédagogiques utilisées par les enseignantes et les enseignants en classe multiculturelle relèvent des initiatives individuelles ; il y aurait peu d'ancrage théorique. De plus, la plupart des enseignantes et des enseignants seraient dépourvus d'outils nécessaires leur permettant de gérer des situations de conflits engendrées par la diversité culturelle en classe (Howard, 2006).

Ainsi, la réponse de l'éducation dans la perspective de prise en compte de ces différences culturelles dans l'enseignement/apprentissage consiste à la mise en place d'une éducation multiculturelle/interculturelle (Gaudet et Lafortune, 1997 ; Meunier, 2007).

Dans le contexte scolaire acadien spécifiquement, plusieurs défis resteraient à relever à cet égard, dont le déficit de communication entre l'école et les parents, la méconnaissance par les acteurs éducatifs des antécédents scolaires de l'élève, la précarité socioéconomique des parents (Bouchamma, 2009), la question du bilinguisme influençant le choix de l'école de l'enfant par ses parents, le choc culturel causé notamment par le rythme d'apprentissage différent, le changement de milieu culturel et les installations éducatives différentes et les difficultés éprouvées par certains enfants dans certaines disciplines, à savoir le français et les mathématiques (Benimmas, 2010). Toutefois, ces études offrent jusqu'à maintenant un portrait plutôt fragmentaire de la situation.

D'où l'intérêt d'apporter des éléments de réponse aux questions liées aux enjeux de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire acadien en s'inspirant du discours sur le vécu du personnel enseignant. Quels défis pose l'intégration des élèves immigrants à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick, notamment au personnel enseignant ? Quelles pratiques celui-ci met-il en œuvre pour composer avec cette diversité ethnoculturelle ? Les enseignantes et les enseignants sont-ils préparés à faire face à cette nouvelle réalité démographique ?

Certains auteurs mettent l'accent sur quatre dimensions à considérer dans le processus d'élaboration des contenus de l'approche interculturelle ou multiculturelle en éducation. Il s'agit de la conception de l'éducation et de la pédagogie interculturelles, qui consiste à passer en revue les différents courants de l'éducation interculturelle tels qu'ils sont conçus et développés jusqu'à maintenant par certains auteurs (le courant compensatoire, la connaissance des cultures, l'hétérocentrisme égalitariste, l'isolationnisme, l'antiracisme, l'éducation civique et la coopération) (Pagé, 1993), de l'acquisition des connaissances en interculturel (les faits, les concepts, les généralisations et les théories) (Abdallah-Pretceille, 1999 ; Ouellet, 1984), du développement d'habiletés de communication interculturelle, qui vise la connaissance de soi et de l'autre, mais aussi la définition des stratégies visant à établir des ponts avec les autres cultures (Bourque, 1995), et du développement d'habiletés de gestion de classe pluriethnique (la sensibilisation à la diversité ethnoculturelle et à la reconnaissance d'autres cultures) (Banks et McGee Banks, 1995 ; Chouinard, 1994 ; Gaudet, 1993). Pareillement à ces contenus, le jumelage interculturel apparaît aussi dans les écrits comme étant une approche novatrice favorisant la communication interculturelle dans l'enseignement/apprentissage (Carignan, Deraîche et Guillot, 2015 ; Amireault et Deraîche, 2015 ; Amireault, 2014).

Méthode de recherche

L'objectif de l'étude étant d'analyser le vécu à propos de la gestion de la diversité ethnoculturelle des enseignantes et enseignants francophones tel qu'ils l'ont raconté, la démarche adoptée est exploratoire d'inspiration compréhensive/interprétative faisant appel à une méthode de recherche par théorisation ancrée, traduction française de *grounded theory* (Glaser et Strauss, 1967). Le choix de cette méthode s'explique par le fait qu'elle met l'accent sur les perspectives des acteurs sociaux dans la définition de leur environnement social en tenant compte du contexte micro et macro dans lequel leurs expériences ou leurs actions s'inscrivent (Corbin et Strauss, 1990).

Les données ont été collectées dans les écoles du district scolaire francophone du sud de la province du Nouveau-Brunswick. Il s'agit de l'un des plus importants districts scolaires du secteur francophone, qui couvre un vaste territoire du centre-sud de la province. Le contact avec cette instance a été effectué par lettre. Après approbation de ladite lettre, des lettres ont

été envoyées à l'ensemble des écoles francophones ayant un certain nombre d'élèves immigrants. La liste de ces écoles nous a été fournie par le district. Un total de quatre écoles des centres urbains ont répondu favorablement à la demande de collecte des données auprès de leur personnel enseignant, dont trois (deux écoles primaires et une école secondaire) dans le Grand Moncton et une école primaire à Fredericton. Des codes alphabétiques ont été attribués aux écoles participantes. Deux critères généraux avaient été retenus dans la sélection des écoles participantes, à savoir le territoire géographique (le Grand Moncton et la ville de Fredericton, qui figurent parmi les plus importants centres urbains du Nouveau-Brunswick abritant des écoles francophones) et la présence des élèves immigrants accueillis au cours des cinq dernières années.

Les participantes et les participants ont été recrutés en tenant compte de leur expérience d'enseignement dans les classes multiculturelles (au moins trois ans), du niveau d'enseignement et du genre. Ces deux derniers critères ont été définis dans le but d'avoir la perspective des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. La participation du personnel enseignant a été volontaire. Les participantes et les participants ont été sollicités par l'entremise des directions d'école, qui leur ont demandé de nous faire part de leur volonté de participer à l'étude en nous communiquant leurs coordonnées. Les caractéristiques des sujets ayant répondu à cette sollicitation sont présentées ci-après. Le tableau suivant en donne un portrait plus ou moins détaillé.

Caractéristiques des sujets

Code	Diplôme	Cycle	École/Ville	Discipline (classe)
Corinne	B. Éd.	Primaire	École C / Moncton	4 ^e année (formation générale de base)
Julie	B. Éd.	Primaire	École D / Fredericton	4 ^e année (formation générale de base)
Sofie	B. Éd.	Primaire	École D / Fredericton	Enseignante à l'accueil
Lise	M. Éd.	Secondaire	École A / Moncton	Éducation physique
Denise	M. Éd.	Primaire	École C / Moncton	2 ^e année (formation générale)
Charline	M. Éd.	Secondaire	École A / Moncton	Enseignante ressource
Pierre	B. Éd.	Secondaire	École A / Moncton	Enseignant à l'accueil
Paul	M. Éd.	Primaire	École B / G. Moncton	2 ^e année (formation générale de base)
Martin	B. Éd.	Primaire	École B / G. Moncton	5 ^e année (formation générale de base)
Kevin	B. Éd.	Secondaire	École A / Moncton	Introduction au domaine judiciaire canadien

Cueillette de données

Dans le but de recueillir les données auprès des enseignantes et enseignants en situation de classe multiculturelle, nous avons fait appel à l'entrevue semi-dirigée, qui emprunte en partie des techniques du récit de pratique. Nous avons eu recours à cette méthode de recherche dans la mesure où elle nous a permis d'amener les participantes et les participants à nous faire part de leur vécu expérientiel. Pour ce faire, nous avons organisé plus d'une rencontre dans le but de recueillir des informations pertinentes susceptibles de répondre à nos questions de départ.

Un guide d'entrevue essentiellement composé de questions ouvertes a été élaboré en tenant compte des objectifs de recherche. Il est subdivisé en deux grandes parties : la première partie comporte des questions liées aux perceptions et la seconde contient des questions portant sur les pratiques enseignantes. C'est dans cette deuxième partie que le recours au récit de pratique a été nécessaire. Au cours de l'entrevue, certaines questions complémentaires ou d'éclaircissement ne figurant pas dans le guide ont été posées aux participantes et aux participants afin de recueillir un maximum d'informations utiles à l'analyse et à la compréhension du phénomène étudié. À l'issue de la première entrevue, un second guide d'entretien a été élaboré. Il contenait des questions relatives à certains aspects du phénomène à préciser, aux pratiques enseignantes (activités) mises en œuvre par le personnel enseignant, la réussite des élèves immigrants, les rôles des acteurs éducatifs, de la famille et des organismes non gouvernementaux (ONG) et les recommandations allant dans le sens de l'intégration des élèves immigrants en milieu scolaire francophone minoritaire. Nous avons tenu un journal de bord tout au long du processus de collecte des données. Cet outil nous a permis de noter les observations sur le terrain en lien avec la diversité ethnoculturelle (exemple : présence des drapeaux de plusieurs pays dans certaines écoles, autres traces indiquant la présence ou la valorisation de la diversité ethnoculturelle), des points essentiels lors des échanges formels et informels avec les sujets et certains commentaires des sujets.

Analyse des données

En vue de répondre aux questions de recherche, nous avons procédé par la théorisation ancrée (Paillé et Mucchielli, 2005 ; Paillé, 1994). Le choix de cette méthode d'analyse s'explique par le fait qu'elle permet non seulement de comprendre le phénomène étudié, grâce à une description détaillée, mais aussi d'aboutir à la reconstruction de la multidimensionalité et de la multicausalité de l'objet d'étude (Paillé, 1996). C'est pourquoi, dans le but d'accéder au sens des vécus expérientiels du personnel enseignant, nous avons appliqué cette méthode d'analyse en créant des catégories conceptualisantes (Paillé et Mucchielli, 2005). Une catégorie conceptualisante se définit comme « une production textuelle se présentant sous forme d'une brève expression et permettant de dénommer un phénomène perceptible à

travers une lecture conceptuelle du matériau de recherche » (Paillé et Mucchielli, 2005 : 147). La création d'une catégorie est donc synonyme de la mise en marche de l'articulation des représentations, des vécus et des événements, d'autant plus qu'une catégorie ne prend son sens que par rapport à d'autres catégories (Paillé et Mucchielli, 2005 ; Paillé, 1994). Le processus d'analyse a été réalisé au même moment que celui de la cueillette des données. L'analyse proprement dite a été effectuée suivant un codage à trois niveaux : ouvert, axial et sélectif.

Tel qu'il est décrit dans Kamano et Benimmas (2017), à l'étape du codage ouvert, nous avons dégagé, dans chacun des discours, des segments du verbatim transcrit auxquels une étiquette a été attribuée. Nous nous assurons que chaque unité de sens corresponde au contenu du segment de texte auquel elle est assignée. À ce premier niveau d'analyse, la procédure consistait à nous poser une série de questions et à établir des comparaisons par exemple : Que me dit ce passage ? Qu'est-ce qui se passe ? De quel aspect du phénomène ce passage parle-t-il ? Est-ce une description, une évaluation ou une prescription ? Pour ce faire, nous nous appuyions sur notre sensibilité théorique. Pour Corbin et Strauss (1990), la sensibilité théorique fait référence à la qualité personnelle du chercheur, à son habileté à voir avec une certaine profondeur le contenu. Au cours de cette première étape, nous avons dégagé l'essentiel du message exprimé par chacun des sujets tout en restant fidèles au contenu de celui-ci. Quant au codage axial, nous l'avons opéré en procédant par la transformation et le regroupement des premiers codes créés lors du codage ouvert. Ce processus consistait à choisir une catégorie considérée comme l'axe principal autour duquel nous avons cherché à mettre en relation les différentes dimensions de l'aspect spécifique dont elle était porteuse. À ce stade, un véritable travail de classification a été effectué en s'appuyant notamment sur les questions suivantes : Est-ce que ce que j'ai ici est lié à ce que j'ai là ? Quelle logique peut-on dégager de cette association ? Ce questionnement visait surtout à clarifier la logique du phénomène telle que restituée par les participantes et les participants et ancrée dans les discours. Enfin, lors du codage sélectif, nous avons cherché à créer des catégories principales auxquelles ont été associées les catégories secondaires. L'association des catégories secondaires, auxquelles étaient adjointes des sous-catégories et leurs ramifications, a permis de dégager la logique descriptive du phénomène. Nous avons accordé une attention particulière à cette étape de l'analyse afin de demeurer fidèles au sens que les sujets donnent à leurs expériences et ainsi de dégager la logique du phénomène qui en découle.

Résultats

Faut-il rappeler que le but de l'étude est d'apporter des éléments de réponse aux questions liées aux différents enjeux de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire acadien en analysant le discours du personnel enseignant. Quels défis pose l'intégration des élèves immigrants à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick, notamment

au personnel enseignant? Quelles pratiques celui-ci met-il en œuvre pour composer avec cette diversité ethnoculturelle? Les enseignantes et les enseignants sont-ils préparés à faire face à cette nouvelle réalité démographique?

L'analyse de la trame des discours montre que la présence d'élèves immigrants au sein des écoles francophones en milieu minoritaire est perçue par les sujets comme étant un phénomène aux enjeux divers, qui comporte à la fois des avantages et des défis.

Diversité ethnoculturelle : atout pour l'école francophone en milieu minoritaire

L'analyse du discours des enseignantes et des enseignants tend à démontrer que la diversité ethnoculturelle constitue un atout pour les écoles françaises du Nouveau-Brunswick.

En effet, selon les répondantes et les répondants, la présence d'élèves immigrants en classe est synonyme d'enrichissement en ce sens qu'elle favorise l'échange et le partage :

Je crois que ça nous enrichit comme nous on peut échanger avec eux, parce qu'ils nous parlent de leur milieu. On peut leur apprendre à connaître la culture acadienne, mais c'est important que ces élèves immigrants aussi nous partagent leur culture. (Kevin)

Pour Pierre, bien que les élèves soient les premiers concernés, la présence d'élèves immigrants en salle de classe éveille la curiosité de l'enseignant dans la mesure où elle l'incite parfois à faire des recherches afin de mieux comprendre les réalités des contrées d'où proviennent ses élèves.

Beaucoup d'enrichissement, de richesse, en tant qu'enseignant ça vient te chercher à faire des recherches. Il vient du Congo, je veux savoir ce qu'est le Congo, parce que sa façon de parler, c'est en fonction de ses réalités. [...] Donc ça enrichit la connaissance de l'enseignant... si l'enseignant veut, ça aussi, c'est un bémol.

Pareillement, la diversité ethnoculturelle à l'école est perçue comme un phénomène comportant des défis multiples et divers.

Défis de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire

L'analyse des entrevues du personnel enseignant en lien avec la présence d'élèves immigrants en milieu scolaire en général et en salle de classe en particulier laisse voir des défis liés, notamment, au placement, au manque de ressources, aux pratiques pédagogiques, à la collaboration avec les parents et à la préparation à l'enseignement dans une classe multiculturelle.

Défis liés au placement et à l'insuffisance des ressources

En matière de placement, l'âge de certains élèves nouveaux arrivants ne correspondant pas toujours à leur niveau, il est parfois difficile de pouvoir prendre une décision relative à

leur placement. Faut-il les placer selon leur âge ou selon leur niveau de scolarité? « Du côté académique, c'est difficile, ils ne sont pas tous rendus au même niveau [...] Certains ne sont pas rendus aux niveaux scolaires dans lesquels on les place » (Sofie). Or, les enseignantes et les enseignants seraient aussi confrontés à l'insuffisance des ressources disponibles dans le processus d'accompagnement de ces élèves dont le niveau scolaire ne correspond pas à leur âge, comme le souligne Julie dans l'extrait suivant.

On n'a pas suffisamment de ressources, on n'a pas toujours accès à du matériel, on n'a pas toujours des sous pour acheter des choses, puis on fait avec ce que le district nous donne, ce qui fait que des fois, on n'a pas toujours ce qu'on voudrait. (Julie)

Défis liés aux pratiques pédagogiques

Sur le plan pédagogique, les défis relevés seraient liés, notamment, à la méconnaissance de l'élève immigrant (son profil, ses antécédents et ses valeurs), à un apprentissage non satisfaisant de la langue, aux interactions élève-enseignant, à la gestion de classe, à l'application de la pédagogie différenciée, au manque de temps, au respect du programme et à la planification des tâches et des activités pédagogiques.

Ainsi, l'ensemble des membres du personnel enseignant interrogé s'entend pour dire que « la disponibilité des informations et l'accès à celles-ci portant sur les antécédents, les profils et les valeurs de certains élèves d'ailleurs est un défi. L'enseignante ressource Charline estime que l'enseignante ou l'enseignant doit disposer des informations décrivant les défis d'un élève pour pouvoir mener une intervention auprès de lui. Toutefois, elle trouve qu'en ce qui concerne les élèves immigrants, il y a un manque d'informations sur leur cheminement antérieur ainsi qu'à propos de leurs valeurs.

Je trouve que si l'on était mieux informé, on pourrait mieux accueillir l'élève. Je sais qu'en tant qu'enseignante ressource on reçoit une nouvelle élève avec un diagnostic qui est plein d'informations, on sait souvent quoi faire, mais avec un élève immigrant, il n'y a pas autant de détails qui est donné. Peut-être si on avait plus d'informations, on serait mieux équipé pour accueillir cet enfant. (Charline)

De plus, la méconnaissance des valeurs des élèves d'ailleurs représente pour le personnel enseignant un autre défi majeur. Selon Denise, certaines valeurs culturelles des élèves immigrants seraient en contradiction avec les valeurs que prônent les communautés d'accueil, telles que le partage, l'égalité, la collaboration de groupe, l'acceptation, le non-jugement, la responsabilisation et l'autonomie et qui sont véhiculées par l'école. La méconnaissance des valeurs spécifiques aux élèves immigrants peut parfois poser des défis. Par exemple, Denise note que, dans une école mixte, « on ne peut pas préjuger que son enfant ne soit jamais en contact avec des filles ».

Par rapport à l'apprentissage non satisfaisant de la langue, l'analyse montre que, parmi les élèves immigrants présents dans les classes, nombreux sont ceux qui ne maîtrisent pas le français écrit et oral. En général, les répondantes et les répondants disent que la plupart de ces élèves seraient issus de familles allophones au sein desquelles le français ne serait pas une langue de communication courante.

Je comprends en même temps, les parents veulent que l'enfant apprenne une troisième langue. Ils sont en train de vraiment bien faire. [...] Puis d'un autre côté c'est un gros défi comme enseignant de recevoir des enfants qui ne parlent pas un mot de français dans notre classe. (Corinne)

Sur le plan des interactions, le principal défi serait lié, selon les participantes et les participants, à la préoccupation de se faire comprendre par les élèves, comme le souligne Charline : « l'une de mes peurs est que l'élève ne me comprenne pas ». Dans le même ordre d'idées, Sofie précise que « surtout au début, quand ils n'ont aucune langue, c'est très difficile de communiquer, même la communication des sentiments ».

La gestion d'une classe multiculturelle représente une autre facette de la question. La difficulté à cet égard serait due, selon certains participants et participantes, au déséquilibre de niveaux des élèves présents en classe. La stratégie qu'utilise Lise consiste à proposer à l'élève immigrant des tâches qu'il est capable de faire.

Il y a des fois que je me suis déjà vue paniquer. Moi, je suis une personne qui fait beaucoup d'anxiété, je suis une personne très perfectionniste. Puis, si j'ai oublié de penser à cet élève-là pour telle leçon ou je ne sais vraiment pas quoi faire avec cet élève- là, là, je lui fais faire autre chose puis là je me dis « pauvre de lui ». Je me sens mal, mais ça finit toujours par bien se passer. (Lise)

Toutefois, cette stratégie utilisée par Lise exige le choix d'une approche pédagogique appropriée telle que la pédagogie différenciée, dont l'application s'accompagne de défis. Définie par des sujets tels que Pierre comme « une pédagogie basée sur l'intérêt et le besoin de l'apprenante et de l'apprenant », l'application efficace de cette approche dépend, selon Charline, de l'expérience :

Il y a des enseignants qui sont très à l'aise avec la différenciation, il y en a qui le sont moins, je suis sûre que ça vient avec l'expérience [...] Si je suis cent pour cent honnête, souvent on va parler de différenciation pour les troubles d'apprentissage, les élèves à besoins spéciaux, les élèves autistes, mais ce n'est pas quelque chose qui est intéressé beaucoup, la diversité culturelle [...] Ça fait qu'il y a comme un manque là. (Charline)

Quant au manque de temps et au respect du programme, les sujets interrogés pensent que le personnel enseignant ne dispose pas du temps nécessaire pour suivre adéquatement le programme. L'objectif que se fixe tout enseignante ou enseignant, explique Sofie, c'est « de rendre chaque élève plus loin que tu peux, autant que tu veux ». Toutefois, le défi, selon

elle, c'est « d'avoir un temps de qualité avec chaque élève, tout seul ou en petits groupes, c'est un gros défi ».

De plus, les participantes et les participants affirment que le strict respect du programme d'études en vigueur ne permettrait pas d'envisager des activités pédagogiques hors programme afin de mettre à niveau les élèves issus de l'immigration :

J'aurais vraiment aimé l'aider plus que j'ai pu, mais on a un petit peu les mains liées. On a quand même un programme à suivre, c'est un défi (Julie).

L'enseignante ou l'enseignant vit un déséquilibre dû au fait qu'il lui est difficile d'arriver à suivre le programme et en même temps de trouver des activités pédagogiques hors programme au moment de la planification afin d'aider les élèves immigrants. Ce déséquilibre reflète sans doute un fossé entre, d'une part, l'intégration de l'immigrant telle qu'envisagée par les concepteurs des programmes d'études et, d'autre part, les moyens que ces programmes accordent au personnel enseignant pour se préparer à enseigner dans un contexte de diversité ethnoculturelle.

Bien que certains participantes et participants pensent qu'il convient de connaître les besoins des élèves et de garder toujours ces élèves en tête, d'autres rappellent qu'il n'est généralement pas évident d'avoir ce réflexe de penser à la diversité au moment de la planification.

Défis liés à la collaboration avec les parents

En ce qui concerne les parents immigrants, le personnel enseignant trouve qu'il existe plusieurs obstacles qui freinent la collaboration école-parents, tels que les barrières linguistiques, sociales et culturelles. D'après Paul, un parent qui ne comprend pas la langue de communication en milieu scolaire a du mal à collaborer d'une manière efficace avec l'école.

Comment j'arriverai à communiquer avec les parents lorsqu'ils ne parlent pas notre langue ? Je n'ai pas la capacité d'apprendre leur langue dans un an, c'est irréaliste de penser le faire. Pour moi, c'était un défi et c'était justement de ces parents que j'avais téléphoné et je n'ai pas réussi. (Paul)

Du point de vue social, comme le souligne Pierre dans l'extrait suivant, le parent lui-même se trouve dans un processus d'adaptation et se préoccupe de trouver son premier emploi dans la société d'accueil :

Un parent, lui, cherche du job, il n'a pas encore trouvé et tous les soirs tu l'appelles pour dire que son enfant a fait tel... mais lui, il vient de quelque part où c'est l'enseignant qui décide. Maintenant, tu l'appelles tous les soirs pour dire : « Ton enfant a fait tel... je veux te rencontrer », il dit : « Mais qu'est-ce que je vais lui dire ? C'est toi l'enseignant. » (Pierre)

Défis liés à la préparation à l'enseignement dans une classe multiculturelle

L'ensemble des participantes et des participants se dit dépourvus d'outils et de stratégies structurées pour faire face à la gestion de la diversité culturelle en classe. Par exemple, Julie trouve que, dans sa formation initiale, il n'existait pas de cours spécifiques portant sur la gestion pédagogique de la diversité culturelle.

Ma formation professionnelle universitaire, non ! Il n'y avait pas de cours de tactique, de multiculturalisme, non ! Ça, tu l'apprends complètement avec le temps, ça s'est fait quand j'étais suppléante dans une école publique à Ottawa. (Julie)

Abondant dans le même sens, Pierre souligne : « Étant donné que les enseignants eux-mêmes n'ont pas reçu une formation spécifique pour intégrer quelqu'un qui vient d'ailleurs dans leur classe, il va de soi que sur le terrain, il va y avoir des frottements. »

Pratiques mises en œuvre

Le concept de pratiques regroupe la gestion de certaines situations auxquelles le personnel enseignant est confronté dans son processus d'enseignement/apprentissage, les façons d'y réagir et les moyens de les résoudre. En classe multiculturelle, ces pratiques revêtent plusieurs aspects, d'autant plus que les enseignantes et les enseignants font face à des situations devant lesquelles, parfois, ils n'ont pas de stratégies adéquates. L'analyse des données a permis de faire ressortir les différentes initiatives individuelles des participantes et des participants sur le plan collaboratif et pédagogique.

Sur le plan de la collaboration

En vue d'assurer l'intégration et la réussite des élèves d'ailleurs, les enseignantes et les enseignants collaborent aussi bien entre eux (*collaboration horizontale*), qu'avec les parents d'élèves immigrants (*collaboration verticale*). Ainsi, les enseignantes Charline et Lise, expliquent que la collaboration horizontale leur permet d'avoir des informations sur les expériences des autres membres du personnel en lien avec la gestion des différences en salle de classe. Charline, une enseignante ressource, affirme qu'avant d'envisager des stratégies d'intégration mises en place au sein de son école, notamment le jumelage élève-élève, elle va souvent rencontrer soit une autre enseignante ou un autre enseignant de l'élève immigrant, soit l'enseignante ou l'enseignant à l'accueil afin de mieux connaître l'élève immigrant. Abondant dans le même sens, Lise affirme avoir construit sa stratégie grâce à la collaboration avec ses collègues, à l'observation et au questionnement, même si elle avoue avoir toujours besoin d'informations supplémentaires.

Pour ce qui est de la collaboration verticale, en dépit de quelques défis relevés précédemment, le personnel enseignant affirme avoir procédé selon deux méthodes : la collaboration directe (communication directe avec les parents) et la collaboration indirecte (communication par personne interposée, soit l'enseignante ou l'enseignant à l'accueil).

Sur le plan pédagogique

En général, les différentes pratiques que les sujets disent avoir adoptées pour prendre en considération la diversité ethnoculturelle concernent notamment, la planification, les activités pédagogiques et la gestion de classe.

La notion de planification est comprise comme le processus par lequel l'enseignante ou l'enseignant s'assure de mettre en place les dispositifs pédagogiques nécessaires qui vont favoriser, chez l'ensemble des élèves, les apprentissages prescrits dans les programmes d'études, tout en respectant les principes pédagogiques qui les sous-tendent⁵. Ainsi, en ce qui concerne la planification, l'ensemble des sujets s'accorde sur la lourdeur de la tâche de tenir compte de la diversité ethnoculturelle. C'est pourquoi l'analyse des pratiques pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant révèle que la planification ne tient pas suffisamment compte de la dimension ethnoculturelle. Toutefois, les sujets déclarent l'avoir prise en compte plutôt lors de la phase de la réalisation pédagogique.

Parmi les différentes activités pédagogiques mises en œuvre par le personnel enseignant en vue d'inclure la dimension ethnoculturelle figurent le bricolage, la danse, le théâtre, la discussion et la lecture.

Plusieurs enseignantes et enseignants du primaire déclarent avoir organisé dans leurs classes des activités de bricolage qui incluent la dimension des différences culturelles. Par exemple, Corinne a réalisé une activité qu'elle nomme « menu ouvert » qui donne l'occasion aux élèves d'effectuer des choses qui les intéressent selon des critères bien définis au préalable. Quant à Julie, c'est surtout à l'occasion des activités théâtrales qu'elle donne à ses élèves le libre choix de rôles à jouer. Pour ce qui est de l'activité de danse, la plupart des enseignantes et des enseignants, notamment Corinne, Julie et Lise, la réalisent en classe multiculturelle dans le but d'impliquer les élèves qui viennent d'ailleurs. Cette activité donne à ces enseignantes l'occasion de valoriser la spécificité rythmique du pays d'origine des élèves immigrants.

Quant à l'activité de discussion, certains enseignants et enseignantes la réalisent en classe multiculturelle parce qu'elle permet de mieux connaître les élèves d'ailleurs en les faisant parler de leurs valeurs et de leur vécu. Cette activité constitue un moment pendant lequel on peut établir un dialogue interculturel dans la classe. Kevin, par exemple, un enseignant du secondaire, fait appel à la discussion pour explorer les réalités des pays d'origine de ses élèves dans son cours d'initiation au système judiciaire canadien. Tout comme Kevin, la discussion est l'une des principales activités qu'utilise Paul dans son cours de français oral.

5. Site de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, <http://www.aefo.on.ca/fr/>, consulté le 9 décembre 2013.

Sur le plan affectif, les participantes et les participants disent adopter des pratiques qui visent à développer chez les enfants l'amour de l'école, le plaisir de travailler et de vivre ensemble, peu importent les différences qui caractérisent la classe.

Discussion et conclusion

Les résultats de l'analyse indiquent que la diversité ethnoculturelle est vue par le personnel enseignant sous deux angles. En se basant sur certaines considérations instrumentales de l'immigration, les participantes et les participants trouvent que la diversité ethnoculturelle est un atout pour l'école francophone acadienne du Nouveau-Brunswick en ce sens qu'elle permet d'augmenter les effectifs scolaires et de justifier certainement la réclamation de plus de ressources pédagogiques. Ces résultats rejoignent les constats d'autres études menées dans d'autres contextes francophones minoritaires (Carlson Berg, 2010 ; Piquemal et Bolivar, 2009 ; Gallant et Denis, 2008 ; Jacquet, 2007 ; Gérin-Lajoie, 2002). Ces études mentionnent que les écoles de ces milieux accueillent désormais une population urbaine diverse, aux origines linguistiques et culturelles diversement ancrées.

Or, bien que la diversité ethnoculturelle constitue un atout pour l'école francophone minoritaire, les résultats indiquent qu'elle pose également des défis (manque de ressources, manque de formation, francisation, planification, gestion de classe, collaboration, etc.) aux acteurs éducatifs. Ce constat corrobore d'autres études antérieures qui font état de nombreux défis, dont le manque de ressources (Émond, 2008), les défis liés à la francisation et à la socialisation des élèves nouvellement arrivés (Moke Ngala, 2005 ; Jacquet et coll., 2008), à la collaboration école-famille (Farmer, 2008 ; Kanouté, Vatz-Laaroussii, Rachédi et Tchimou, 2008), au clivage ethnique dans les relations entre élèves et à la perception de marginalisation de la part des enseignantes et des enseignants (Piquemal et Bolivar, 2009).

Quant aux pratiques, l'analyse nous a permis de faire ressortir des pratiques déclarées mises en œuvre en salle de classe par le personnel enseignant sur le plan pédagogique (le bricolage, la danse, le théâtre, la discussion et la lecture) et collaboratif (avec les paires et avec les parents). Les activités mises en avant par les répondantes et les répondants rejoignent les constats d'autres études (Berger, 2003 ; Marcq Jousselein, 1995 ; Évangéliste, Sabourin et Sinagra, 1995) réalisées dans d'autres contextes francophones.

Ainsi, au regard de ces résultats, nous pouvons dire que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle est un processus ambigu et contradictoire qui place le personnel enseignant dans un dilemme. Bien que les initiatives personnelles s'inscrivent dans l'actualisation des tâches dans une logique de gestion de la diversité ethnoculturelle, il en va autrement dans la planification des tâches et des activités. C'est pourquoi, dans la pratique, l'enseignante ou l'enseignant de l'école francophone du Nouveau-Brunswick se voit comme un acteur

de changement, mais sujet à une crise qui se manifeste par la remise en cause et l'autocritique. À cela s'ajoute le manque de ressources et de formation adéquate. Toutefois, faut-il se demander si la gestion de cette diversité en milieu scolaire fait « bon ménage » avec la mission de l'école, dont l'enseignante ou l'enseignant est le principal garant (acteur/vecteur)? Les attentes des immigrants riment-elles avec cette noble mission qui consiste à promouvoir la langue française et la culture acadienne? L'intégration scolaire des élèves immigrants cadre-t-elle avec l'orientation de la politique en matière d'éducation qui se veut inclusive?

La réponse à ces questions ne semble pas aisée. Dans tous les cas, les résultats indiquent que la gestion positive de la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire donne lieu à une dispersion d'efforts qui devraient porter principalement sur la mission de l'école. C'est pourquoi le personnel enseignant n'en fait pas, du moins pour l'instant, une priorité dans leurs pratiques, de crainte d'affaiblir l'accomplissement de cette noble mission. Le défi de faire comprendre aux immigrants les différents enjeux de la minorité rend également cette mission complexe. Une ouverture trop poussée aux différences ne serait-elle pas synonyme de dissolution? Et un repli identitaire extrême n'est-il pas aussi synonyme de perte identitaire? Car, comme le soulignait Césaire (2010), il y a deux manières de se perdre, soit par ségrégation murée dans le particulier, soit par dilution dans l'Universel. Or, étant donné qu'aucune culture ne peut évoluer en se repliant sur elle-même, il convient donc de choisir l'équilibre afin de contourner les deux extrêmes auxquels Césaire fait allusion. C'est un choix délicat avec lequel les participantes et les participants auraient du mal à composer pour l'instant compte tenu des différentes contraintes qui s'y rattachent.

En somme, l'école francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick devrait miser sur la formation du personnel enseignant en matière de gestion des différences ethnoculturelles par la mise en place d'une éducation multiculturelle/interculturelle.

Références

- ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine (1999). *L'éducation interculturelle*, Paris, Presses universitaires de France.
- AKKARI, Abdeljalil (2006). « Les impasses de l'école multiculturelle et de l'école républicaine dans une perspective comparative », *Revue suisse des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 379-398.
- AMIREAULT, Valérie (2014). « Le jumelage comme modalité d'intégration linguistique et culturelle des nouveaux arrivants allophones au Québec », dans Anne Boerger, Paul Dubé, et Paulin Mulatris (dir.), *Transferts des savoirs, savoirs des pratiques : production et mobilisation des savoirs pour une communauté inclusive*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 355-370.
- AMIREAULT, Valérie, et Myra DERAÎCHE (2015). « Le jumelage en ligne : une expérience de communication interculturelle », dans Nicole Carignan, Myra Deraîche et Marie-Cécile Guillot, *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, p. 131-144.

- BANKS, James A., et Cherry A. MCGEE BANKS (dir.) (1995). *Handbook of research on multicultural education*, Londres, MacMillan.
- BENIMMAS, Aïcha (2010). « L'intégration des élèves immigrants, la relation école-familles immigrées et l'adhésion à la mission de l'école francophone acadienne selon les perceptions des parents immigrants et des futures enseignantes », *Série de documents de recherche du Centre Métropolis Atlantique, Halifax, Centre Métropolis Atlantique*, document de recherche n° 2015-20. En ligne : http://community.smu.ca/atlantic/documents/BenimmasAMCWPTemplate_000.pdf (consulté le 11 février 2013).
- BERGER, Marie-Josée (2003). « Mise à jour des pratiques pédagogiques du personnel enseignant en actualisation linguistique (ALF) », dans Hermann Duchesne (dir.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 79-95.
- BOUCHAMMA, Yamina (2009). « Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives ? ». *Série de documents de recherche du Centre Métropolis Atlantique, Halifax, Centre Métropolis Atlantique*, document de recherche n° 21. En ligne : http://community.smu.ca/atlantic/documents/WP21Bouchamma_001.pdf (consulté le 22 juin 2013).
- BOURQUE, Renée (1995). « Communication interculturelle, verbale et non verbale : certificat d'intervention en milieu ethnique », dans « Recueil de notes » (inédit).
- CARIGNAN, Nicole, Myra DERAÎCHE et Marie-Cécile GUILLOT (dir.) (2015). *Jumelages interculturels : communication, inclusion et intégration*, Québec, Presses de l'Université de Québec.
- CARLSON BERG, Laurie Diane (2010). « Experiences of newcomers to Fransaskois schools: Opportunities for community collaboration », *McGill Journal of Education*, vol. 45, n° 2, p. 287-304.
- CÉSAIRE, Aimé (2010). « Lettre d'Aimé Césaire à Maurice Thorez, 24 octobre 1956 », dans Aimé Césaire et Malcom X. *Black Revolution*, Paris, Demopolis.
- CHOUINARD, Roch (1994). *L'adaptation des interventions pédagogiques en classe pluriethnique*, Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service de la formation générale.
- CORBIN, Juliet M., et Anselm STRAUSS (1990). « Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria », *Qualitative Sociology*, vol. 13, n° 1, p. 3-21.
- CORMIER, Marianne (2005). *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Ottawa/Moncton, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants/Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques (ICRML).
- ÉMOND, Geneviève (2008). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française : l'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. En ligne : https://www.ctf-fce.ca/Publication-Library/Article/Immigrants_Genevi%C3%A8ve_%C3%89mond.pdf (consulté le 16 juin 2011).
- ÉVANGELISTE-PERRON, Claudette, Martine SABOURIN et Cynthia SINAGRA (1995). « Une expérience de pédagogie coopérative au primaire », dans Fernand Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 161-173.

- FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION (1997). *Vers une pédagogie actualisante : Mission de la Faculté des sciences de l'éducation*. Moncton : Université de Moncton.
- FARMER, Diane (2008). « “Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda” : les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, p. 124-127.
- FERRER, Catalina, et Réal ALLARD (2002). « La pédagogie de la conscientisation et de l'engagement : une éducation à la citoyenneté démocratique dans une perspective planétaire – Première partie », *Éducation et francophonie*, vol. 30, n° 2.
- GALLANT, Nicole, et Wilfrid B. DENIS (2008). « Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 142-160.
- GAUDET, Édith (1993). « Les habiletés à la communication interculturelle », plan de cours en formation interculturelle au collégial, Montréal, CPE/C Performa.
- GAUDET, Édith, et Louise LAFORTUNE (1997). *Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement*, Montréal, ERPI.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2002). « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 125-146.
- GLASER, Barney G., et Anselm L. STRAUSS (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, Chicago, Aldine.
- HOWARD, Gary R. (2006). *We can't teach what we don't know*, 2^e éd., New York, Teachers College Press, Columbia University.
- JACQUET, Marianne (2009). « La dimension marginale de l'inclusion de la diversité ethnique à l'école : l'exemple de la Colombie-Britannique », *Canadian Ethnic Studies = Études ethniques du Canada*, vol. 41, n° 1-2, p. 95-113.
- JACQUET, Marianne (2007). « La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 25-45.
- JACQUET, Marianne, Danièle MOORE, Cécile SABATIER et Mambo MASINDA (2008). « L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie-Britannique », *RIIM Working Paper Series*.
- KAMANO, Lamine, et Aïcha BENIMMAS (2017). « Recours à la MTE pour une étude du vécu professionnel du personnel enseignant en lien avec la diversité ethnoculturelle à l'école francophone en milieu minoritaire », *Approches inductives*, vol. 4, n° 1, p. 174-198.
- KANOUTÉ, Fasal, Michèle VATZ-LAAROUSSI, Lilyane RACHÉDI et Madeleine TCHIMOU DOFFOUCI (2008). « Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 34, n° 2, p. 265-289.

- LANDRY, Rodrigue (2012). « Francophonie canadienne hors Québec : vitalité, enjeux, et défis », dans Helga Bories-Sawala et Norbert Schaffeld (dir.), *Wer spricht Kanadisch? Who speaks Canadian? Qui parle canadien?*, Bochum, Universitätsverlag Brockmeyer.
- LANDRY, Rodrigue (2010). *Petite enfance et autonomie culturelle : Là où le nombre le justifie... V*, Moncton, ICRML.
- MARCO JOUSSELIN, Nicole (1995). « L'introduction d'une perspective interculturelle à l'école secondaire en région rurale : bilan d'une expérience », dans Fernand Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 207-215.
- MEUNIER, Olivier (2007). *Approches interculturelles en éducation : Étude comparative internationale*. Institut national de recherche pédagogique, Lyon, France.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (1989). Énoncé ministériel : Éducation en faveur du multiculturalisme et des droits de la personne. Fredericton.
- MOKE NGALA, Victor (2005). *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta : conditions et incidences*, thèse de maîtrise, Campus Saint-Jean, University of Alberta.
- MOLDOVEANU, Mirela, et Donatille MUJAWAMARIYA (2007). « L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 42, n° 1, p. 31-46.
- MUJAWAMARIYA, Donatille (2007). « La diversité ethnoculturelle dans le curriculum de sciences de l'Ontario, de la 1^{ère} à la 12^{ème} année », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 38, n° 2, p. 5-32.
- OUELLET, Fernand (1984). « Éducation, compréhension et communication interculturelles : essai de classification des concepts », *Éducation permanente*, n° 75.
- PAGÉ, Michel (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation, coll. Études et recherches.
- PAILLÉ, Pierre (1996). « De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier », *Recherches qualitatives*, n° 15, p. 179-194.
- PAILLÉ, Pierre (1994). « L'analyse par théorisation ancrée », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 23, p. 149-180.
- PAILLÉ, Pierre, et Alex MUCCHIELLI (2005). *L'analyse qualitative en sciences sociales*, Paris, Armand Colin.
- PIQUEMAL, Nathalie, et Bathélémy BOLIVAR (2009). « Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire », *Revue de l'intégration et de la migration internationale*, vol 10, n° 3, p. 245-264.
- ROBINEAU, Anne. (2010). *La francophonie boréale : La vitalité des communautés francophones dans les territoires*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- THÉRIAULT, Joseph Yvon, Anne GIBLERT et Linda CARDINAL (dir.) (2008). *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux*, nouvelles mobilisations, Montréal, Fides.

- VIENNEAU, Gérald (2011). « Situation de la francisation chez nous : étude descriptive du dossier de francisation au District scolaire 05 », panel de l'AEFNB tenu à l'école L'Étoile du Nord. En ligne : http://www.aptica.ca/congres/2013/ressources/etude_situation_actuelle_francisation.pdf (consulté le 14 mai 2013).
- VIENNEAU, Raymond (2010). « Pratiques exemplaires en inclusion scolaire au Nouveau-Brunswick francophone : d'une politique d'intégration scolaire à l'implantation d'une pédagogie de l'inclusion », dans Nathalie Bélanger et Hermann Duchesne (dir.), *Des écoles en mouvement : inclusion d'élèves en situation de handicap ou éprouvant des difficultés à l'école*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 141-185.
- VIENNEAU, Raymond (2004). « Impacts de l'inclusion scolaire sur l'apprentissage et sur le développement social », dans Nadia Rousseau et Stéphanie Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 125-152.
- WEVA, Kabule W. (1991). « La problématique du multiculturalisme et de l'interculturalisme dans la politique scolaire au Nouveau-Brunswick », *Revue de l'Université de Moncton*, vol. 24, n° 102, p. 193-211.

Législation

- Charte canadienne des droits et libertés*, partie I de la *Loi constitutionnelle de 1982*, constituant l'annexe B de la *Loi de 1982 sur le Canada* (R-U), 1982, c 11, art 23.
- Loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques au Nouveau-Brunswick*, LN-B 1981, c O-1.1.
- Loi sur les langues officielles du Nouveau-Brunswick*, LRN-B 1973, c O-1 [*LLO* de 1969].
- Loi sur l'éducation*, LN-B 1997, c E-1.12.

Mots clés

diversité ethnoculturelle, pratiques enseignantes, élèves immigrants, école francophone du milieu minoritaire, éducation multiculturelle/interculturelle

Keywords

ethnocultural diversity, teaching practices, immigrant students, francophone schools in minority communities, multicultural/intercultural education

Correspondance

lamine.kamano@umoncton.ca

aicha.benimmas@umoncton.ca