

**Atlantic Metropolis Centre ~ Working Paper Series
Centre Métropolis Atlantique ~ Série de documents de recherche**

**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**

Aïcha Benimmas, Ph.D.

Université de Moncton

2010

**Working Paper No. 26-2010
Série de documents de recherche 26-2010**



**Centre Métropolis Atlantique
Atlantic Metropolis Centre**

The Atlantic Metropolis Centre's Working Papers Series
Série de documents de recherche du Centre Métropolis Atlantique

The views expressed in this paper are those of the author(s) and do not necessarily reflect the view of the Atlantic Metropolis Centre or its funders.

Les opinions contenues dans cet article sont celles des auteur(s) et ne sont pas nécessairement partagées par le Centre Métropolis Atlantique ou ses partenaires.

Copyright of this paper is retained by the author(s)
Copyright de cet article est maintenu par l'auteur(s)

AMC Working Papers Series / Série de documents de recherche du CMA
Attention: Robert Nathan
5670 Spring Garden Road, Suite 509
Halifax, NS B3J 1H6
E-mail / courriel: nathan.metropolis@ns.aliantzinc.ca
Website / site Web: <http://atlantic.metropolis.net/>

We are pleased to acknowledge the AMC's partner organizations:

Federal Government Partners:

Atlantic Canada Opportunities Agency, Canada Border Services Agency, Canada Economic Development for the Regions of Quebec, Canada Mortgage and Housing Corporation, Canadian Heritage, Citizenship and Immigration Canada, FedNor, Human Resources and Social Development Canada, Department of Justice Canada, Public Health Agency of Canada, Public Safety Canada, Royal Canadian Mounted Police, The Rural Secretariat, Social Sciences and Humanities Research Council, Statistics Canada

Three Lead Universities:

Saint Mary's University, Dalhousie University, and Université de Moncton.

Community Partners:

Metropolitan Immigrant Settlement Association (MISA), Multicultural Association of Nova Scotia (MANS), New Brunswick Multicultural Council, PEI Association for Newcomers, Multicultural Association for the Greater Moncton Area, Association for New Canadians (ANC) of Newfoundland, Canadian Council for Refugees (CCR), Halifax Immigrant Learning Centre (HILC), YMCA Newcomer Service.

Le CMA tient à remercier chaleureusement les partenaires suivants pour leur soutien:

Partenaires fédéraux:

Agence de promotion économique du Canada atlantique, Agence des services frontaliers du Canada, Développement économique du Canada pour les régions du Québec, Société canadienne d'hypothèques et de logement, Patrimoine Canada, Citoyenneté et Immigration Canada, FedNor, Ressources humaines et Développement social Canada, Ministère de la Justice Canada, Agence de la santé publique du Canada, Sécurité Publique Canada, Gendarmerie royale du Canada, Le Secrétariat rural, Conseil de recherches en sciences humaines, Statistique Canada

Les trois universités à la direction:

Saint Mary's University, Dalhousie University et l'Université de Moncton.

Nos partenaires communautaires:

L'Association multiculturelle de Nouvelle-Écosse, Le Conseil multiculturel du Nouveau-Brunswick, L'Association multiculturelle du Grand Moncton, Association métropolitaine pour l'établissement des immigrants, PEI Association for Newcomers, L'association des nouveaux canadiens de Terre-Neuve, Conseil canadien pour les réfugiés, Halifax Immigrant Learning Centre, YMCA Newcomer service.

**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
futurs enseignants**

Aïcha Benimmas, Ph.D.

Université de Moncton

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES	4
REMERCIEMENTS	5
RÉSUMÉ	ERROR! BOOKMARK NOT DEFINED.
ACRONYMES.....	7
INTRODUCTION	7
1. L'INTÉGRATION DES ÉLÈVES IMMIGRANTS SELON LA RELATION ÉCOLES-FAMILLES IMMIGRÉES ET LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS À L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE	9
2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE	14
2.1. OUTILS DE CUEILLETTE DE DONNÉES.....	14
2.2. PARTICIPANTS	15
3. RÉSULTATS LIÉS AUX REPRÉSENTATIONS DES PARENTS IMMIGRANTS	17
3.1. PREMIÈRES DIFFICULTÉS D'ADAPTATION VÉCUES PAR LES PARENTS IMMIGRANTS	17
3.2. REPRÉSENTATIONS DE L'ÉCOLE CHEZ LES PARENTS IMMIGRANTS AVANT ET APRÈS LEUR ARRIVÉE DANS LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL.....	18
3.3. PREMIERS CONTACTS DES PARENTS IMMIGRANTS AVEC L'ÉCOLE DE LEUR ENFANT	19
3.4. IMPORTANCE DES AMIS DANS L'INTÉGRATION DE L'ÉLÈVE IMMIGRANT À L'ÉCOLE	20
3.5. DIFFICULTÉS D'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES IMMIGRANTS EN FRANÇAIS ET MATHÉMATIQUES	21
3.6. DÉFIS RENCONTRÉS PAR LES ÉLÈVES IMMIGRANTS.....	22
3.7. RESPONSABILITÉ DES PARENTS IMMIGRANTS, LEUR COMMUNICATION AVEC L'ÉCOLE DE LEURS ENFANTS, LEURS SATISFACTIONS ET INQUIÉTUDES À L'ÉGARD DE L'INTÉGRATION DE LEURS ENFANTS	24
3.8. ATTITUDES DES PARENTS IMMIGRANTS À L'ÉGARD DE LA MISSION DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE.....	27
3.9. PROPOSITIONS DES PARENTS IMMIGRANTS POUR LA PROMOTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE	28
4. RÉSULTATS LIÉS AUX REPRÉSENTATIONS DES FUTURES ENSEIGNANTES.....	28
4.1. EXPÉRIENCE D'ENSEIGNEMENT DES FUTURES ENSEIGNANTES DANS LES CLASSES MULTICULTURELLES	29
4.2. PERCEPTION DES FUTURES ENSEIGNANTES PAR RAPPORT À LA DIVERSITÉ CULTURELLE AU SEIN DE L'ÉCOLE FRANCOPHONE EN MMF	30
4.2.1. Perception des futures enseignantes de ce qui est l'élève immigrant	30
4.2.2. Perception des futures enseignantes de ce que représente l'élève immigrant pour l'école francophone en milieu minoritaire	32
4.2.3. Positionnement des élèves immigrants à l'égard de la culture acadienne	35
4.3. STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ENVISAGÉES PAR LES FUTURES ENSEIGNANTES.....	36
4.3.1. Stratégies visant la mobilisation de leurs connaissances sur la diversité culturelle.....	36
4.3.2. Stratégies visant l'implication des élèves immigrants	37
4.4. STRATÉGIES ENVISAGÉES POUR COMMUNIQUER ET COLLABORER AVEC LES PARENTS D'ÉLÈVES IMMIGRANTS	38
4.5. SUGGESTIONS POUR LA FORMATION DES FUTURS ENSEIGNANTS ET ENSEIGNANTES	40
5. DISCUSSION.....	42
CONCLUSION	46
RECOMMANDATIONS.....	47
RÉFÉRENCES	50
ANNEXE 1.....	56
ANNEXE 2.....	59

Remerciements

Cette recherche a été réalisée grâce au soutien financier du CRSH (aide aux petites universités) et à la participation active de cinq étudiantes et étudiants de l'Université de Moncton.

Ces étudiantes et étudiants des trois cycles ont contribué aux étapes de collecte de données, de transcription d'entrevues, d'analyse de données et de diffusion des résultats. Plus précisément, l'équipe est formée de :

- Meggie Bédard et Daniel Haché étudiant.e.s au premier cycle.
- Lamine Kamano et Lucie Bossé, étudiant.e.s au deuxième cycle.
- Fadila Boutouchent, candidate au doctorat en éducation.

Abstract/Résumé:

La présente recherche à caractère qualitatif se base sur l'analyse de 34 entrevues semi-structurées individuelles (14 parents immigrants et 20 futurs enseignants). Selon les résultats obtenus auprès des parents immigrants, l'école francophone en milieu minoritaire est représentée à la fois comme un lieu d'épanouissement pour les élèves immigrants et aussi un espace de stigmatisation. Le processus d'adaptation des élèves immigrants bénéficie essentiellement de l'amitié mais se heurte à des difficultés d'apprentissage, au rejet des pairs, à la trajectoire migratoire et au changement culturel. Bien que les parents immigrants, éprouvent eux aussi des difficultés d'adaptation, ils se disent impliqués dans la scolarisation de leurs enfants. Ils oscillent entre des attentes et des inquiétudes et avouent ignorer la mission de l'école francophone acadienne. Toutefois, ils font des propositions qui visent à améliorer l'intégration de la diversité culturelle à l'école francophone du Grand Moncton. Pour les futurs enseignants, les résultats permettent d'identifier leurs perceptions de l'élève immigrant au sein de l'école francophone en milieu minoritaire et le positionnement qu'ils souhaitent voir chez cet élève à l'égard de la mission de l'école acadienne. De même, ils sont appelés à porter un regard sur leur propre préparation à enseigner dans un contexte de diversité culturelle et à communiquer avec les parents immigrants. Sachant, qu'ils ne sont pas bien préparés à faire face à des classes multiculturelles, les futurs enseignants suggèrent plusieurs stratégies pour une meilleure formation des enseignants en lien avec la diversité culturelle.

Keywords/Mots-clefs: Mots clés : élèves immigrants, parents immigrants, futures enseignantes, intégration, école francophone, relation école-familles immigrées

ACRONYMES

Bac : Baccalauréat

CAIIMM : Centre d'accueil et d'intégration des immigrant.e.s du Moncton Métropolitain

Cegep : Centre d'éducation générale et professionnelle

M : Homme

MAGMA : Association multiculturelle du Grand Moncton

MFM : Milieu francophone minoritaire

M.Sc : Maîtrise

Ph.D : Philosophiae doctor

P. 1 : Parent 1

F : Femme

FE. 2 : Future enseignante 2

INTRODUCTION

Le visage ethnique du Nouveau-Brunswick ne ressemble plus à ce qu'il était il y a trente ans. En effet, pour contrer le déclin démographique, le vieillissement de la population, la migration des jeunes vers l'Ouest canadien (Bruce, 2008) et pour assurer un développement économique, l'immigration semble une solution incontournable. Le multiculturalisme que connaît la province devient de plus en plus visible dans les écoles francophones en milieu minoritaire. Cela nous amène à poser plusieurs questionnements au sujet de l'intégration des élèves immigrants à l'école francophone. En sachant que l'école acadienne a la mission spécifique de promouvoir la culture francophone (vecteur de la culture, l'intégration réussie de ces élèves peut s'avérer bénéfique. Or, cela dépend, entre autres, du processus d'adaptation vécu par l'élève immigrant, de la relation école-familles immigrées et de la préparation des enseignants à accueillir et à intégrer dans leurs classes des élèves immigrants. La relation école-familles immigrées ne semble pas dépourvue de difficultés lorsqu'il s'agit de la rencontre de deux cultures différentes où

l'une doit s'adapter à l'autre, où l'une est dominante et l'autre est minorité et où le rapport de pouvoir est par conséquent déséquilibré. En lien avec le milieu minoritaire, Bouchamma (2009), a identifié un certain nombre d'obstacles que rencontrent les élèves immigrants fréquentant l'école francophone du Nouveau-Brunswick. Il s'agit essentiellement du manque d'une structure d'accueil des élèves immigrants, de problèmes liés à la non maîtrise de la langue française et à la socialisation.

Le présent projet analyse l'intégration de l'élève immigrant, à la lumière de la relation école-familles immigrées, à partir des perceptions des parents immigrants et celles des futurs enseignants. Plus précisément, il s'agit des représentations que les parents immigrants, résidents au Grand Moncton, ont de l'adaptation scolaire et sociale de leurs enfants à l'école, des obstacles rencontrés à leur arrivée et de l'adhésion à la mission de l'école francophone. Par ailleurs, le rôle que jouent les enseignantes et enseignants dans l'inclusion et l'intégration des élèves issus de l'immigration, semblent très important d'où l'intérêt de se pencher sur les représentations des futures enseignantes de l'élève immigrant, de la communication avec les parents d'élèves immigrants, de leur propre compétence à enseigner à des classes culturellement multiples et du positionnement souhaité de l'élève immigrant à l'égard de la culture acadienne. La présente recherche vise les objectifs suivants :

- 1) Analyser les représentations des parents immigrants de l'école fréquentée par leurs enfants et de leur implication dans l'éducation de leurs enfants;
- 2) Analyser les perceptions des parents immigrants de l'intégration de leurs enfants à l'école;
- 3) Identifier l'attitude des parents immigrants à l'égard de la mission de l'école francophone et sa promotion;
- 4) Analyser les représentations des futurs enseignantes et enseignants de la relation école-familles immigrées en milieu francophone minoritaire;
- 5) Estimer la préparation pédagogique des futures enseignantes et enseignants à intégrer les élèves immigrants dans leurs classes;

6) Identifier chez les futurs enseignants le positionnement souhaité des élèves immigrants à l'égard de la mission de l'école francophone acadienne.

Autrement dit, comment les parents immigrants se représentent-ils l'école de leurs enfants et quel est leur engagement en éducation de leurs enfants ? Comment perçoivent-ils l'intégration de leurs enfants? Quelles attitudes ont-ils à l'égard de la mission de l'école francophone ? Comment les futurs enseignants se représentent-ils l'élève immigrant ? Comment se sentent-ils préparés à faire face à la diversité culturelle en matière de relation avec les parents immigrants ? Comment les futurs enseignants sont-ils préparés sur le plan pédagogique à intégrer les élèves immigrants dans leurs classes ? Comment perçoivent-ils l'élève immigrant par rapport à la mission de l'école francophone ?

Ce rapport, présente dans les sections suivantes le cadre de référence pour la problématique de la l'intégration des élèves immigrants, la relation école-familles immigrées ainsi que la formation des futurs enseignants à l'éducation interculturelle, la méthodologie de recherche, les résultats obtenus, la discussion de ces résultats et les recommandations qui en découlent.

1. L'intégration des élèves immigrants selon la relation écoles-familles immigrées et la formation des futurs enseignants à l'éducation interculturelle

L'importance de l'école en milieu francophone minoritaire dont son rôle de plate-forme incontournable pour la pérennité de la langue et la culture françaises a été largement documentée par des spécialistes en la matière (Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004). Une lutte continue contre l'assimilation du milieu anglo-dominant pour la survie de la culture francophone en milieu minoritaire doit se baser sur l'éducation en langue française comme un moyen fondamental de la vitalité ethnolinguistique des minorités francophones canadiennes (Landry et Allard, 1999). Dans ce contexte, Gallant (2008, 150) juge normal que les francophones du Nouveau-Brunswick se concentrent sur l'affirmation de leur communauté contre le groupe dominant avant de penser à intégrer les nouveaux arrivants envers lesquels ils affichent, à leur tour, l'attitude d'une « majorité assimilatrice ».

Or, le déclin démographique, l'émigration vers les autres provinces de l'Ouest canadien (CIC, 2008) et l'émigration secondaire des nouveaux immigrants (Houle, 2007) sont des facteurs qui risquent d'appauvrir la culture francophone au Nouveau-Brunswick. Dans cette perspective, l'apport de l'immigration pour le milieu francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick est bien reconnu (CIC et FCFAC, 2008; Belkhodja, 2008; Kasparian, 2008; Gallant, 2004, Belkhodja et Gallant, 2005; Akbari, 2007). C'est ainsi que la rétention des immigrants comme un moyen concret pour pallier à cette réalité démographique s'avère impérative. Cependant, cette rétention, dépend entre autres, de l'intégration réussie des enfants immigrants à l'école francophone.

C'est ainsi, les nouveaux programmes d'études de plusieurs disciplines telles les sciences humaines au primaire, l'histoire et la géographie au secondaire visent parmi les résultats d'apprentissage généraux, à titre d'exemple l'ouverture à la diversité des sociétés¹ et la construction d'une conscience planétaire². Pour leur part, les décideurs politiques en éducation expriment leur intérêt à l'égard de l'immigration. En fait, la considération de la diversité culturelle a été soulignée dans le plan éducatif provincial *Les enfants au premier plan* d'une manière plus ou moins brève lorsqu'on parle d'une « sensibilisation à la tolérance et à la diversité » (Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick, 2007, 15). Plus récemment, la Commission sur l'école francophone a présenté les défis qui s'imposent à la mise en pratique d'une vision plus stratégique de l'engagement envers la communauté acadienne et francophone et son projet éducatif (LeBlanc, 2008). Parmi les dix défis thématiques identifiés par la Commission, deux sont reliés à la question de l'immigration : « Assurer les services de francisation aux élèves qui ne maîtrisent pas la langue et Mieux accueillir les enfants d'immigrants » (LeBlanc, 2008, 63 et 71).

Ce deuxième défi est d'une grande importance puisque c'est à l'école que se tisse les premiers contacts de l'élève immigrant avec la société d'accueil. C'est dans cet espace que s'exprime la diversité culturelle par ses caractéristiques, ses besoins, ses défis, ses revendications et son impact sur l'institution scolaire. C'est aussi dans l'espace scolaire

¹ Voir les résultats d'apprentissage du programme d'étude des sciences humaines 7-8, version provisoire 2004, pages 42-43.

² Voir aussi le programme d'étude de la géographie 9^e année, version provisoire 2006, page 38.

que l'élève immigrant vit son développement social, son acceptation ou sa marginalisation, sa résilience, sa réussite ou son échec scolaire, son sentiment d'appartenance, autrement dit, son intégration. Parler du concept d'intégration ne peut se faire sans le situer dans le concept global de l'acculturation.

En effet Berry (2008 : 56) définit ce concept comme un « processus culturel continu et mutuel qui touche tous ceux qui vivent dans une société multiculturelle ». Selon le même chercheur, ce processus est assez complexe pour les jeunes immigrants puisqu'ils doivent distinguer et concilier entre la culture de leur famille et de leur communauté ainsi que la culture de la société d'accueil qui se veut celle de leurs pairs à l'école. Berry (1997), considère l'intégration comme l'une des stratégies d'acculturation à côté de l'assimilation, la séparation et la marginalisation. Cette stratégie se définit comme le processus d'interaction « biculturelle » sélectif où l'immigrant, jeune ou adulte, conserve sa culture d'origine en s'adaptant à la culture de la société d'accueil (Phinney, Horenczyk, Liebkind et Vedder, 2001; Henry, 1994; Portes et al. 2005). Il ne s'agit pas d'un processus linéaire parce qu'il y a plusieurs facteurs qui entrent en jeu tel le capital familial, les relations avec les pairs, le réseau social et la force ou la faiblesse du capital ethnique de la culture d'origine au sein de la société d'accueil, etc. Ainsi, le sens que nous accordons à l'intégration dans le cadre de cette recherche :

« implique du côté de l'élève immigrant, l'adaptation à un nouvel environnement en adoptant d'une manière sélective des comportements, des codes sociaux et en apprenant souvent, une nouvelle langue afin de développer un sentiment d'appartenance à la société d'accueil et de s'y faire une place [en tant que citoyen] sans pour autant perdre son identité ou nier sa culture d'origine » (Benimmas et Kamano, 2009, p. 6).

En général, l'intégration de l'élève immigrant se caractérise par l'inégalité à plusieurs niveaux dont l'accueil organisé par l'école, le rôle des enseignants, la capacité du soutien familial, les stratégies d'adaptation utilisées par l'élève lui-même et par le degré de la maîtrise de la langue française (Ntitangirageza, 2006).

Cependant, il importe de préciser que la responsabilité de l'intégration de l'élève immigrant ne revient pas uniquement à l'enseignant mais elle concerne aussi tout le

personnel de l'école de même que la communauté éducative (Sauvé, 2004). Par ailleurs, l'apprentissage de la langue de la société d'accueil, qui est la langue d'enseignement, semble être le premier moyen d'intégration que l'élève immigrant doit maîtriser afin de socialiser. Raison pour laquelle, l'intégration exige de l'école d'être attentive aux besoins de l'élève immigrant (Sauvé, 2004). En effet, Rummens (2008) recommande une formation aux administrateurs, corps enseignant et le personnel de l'école en matière des différents défis auxquels font face les jeunes nouveaux arrivants.

De plus, il est indéniable que la participation des parents soit un élément clé dans la réussite scolaire de leurs enfants (Cummins, 1986). Des chercheurs tels que Epstein (1986) ainsi que Kanouté et Llevot Calvet (2008) admettent que l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants passe par le soutien fourni à leur apprentissage à la maison, la communication avec l'école, la participation aux activités de l'école et à la gouvernance de l'école. Lorsqu'il s'agit de familles immigrées, une telle participation est interprétée comme un signe d'adaptation et d'adhésion aux normes et aux valeurs de la société d'accueil (Taleb, 2007). Arrivées dans ladite société, les familles immigrantes anticipent un haut niveau du succès académique (Rummens, 2008) et une excellente *mobilité sociale* pour leurs enfants (Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008). C'est pourquoi Viramontez Anguiano (2004) identifie une corrélation positive entre l'implication des parents dans l'éducation de leurs enfants et le rendement scolaire de ces derniers au secondaire. Cependant, pour que l'implication des parents immigrés dans l'éducation de leurs enfants soit un succès, une collaboration étroite avec l'école est impérative. Or, l'impact des caractéristiques de la population immigrante semble se refléter sur le processus d'adaptation sociale et scolaire des enfants immigrants dont la vie est marquée par des ruptures, des pertes de différents liens et des traumatismes (Benoit, Rousseau et Lacroix, 2008). À cela s'ajoute la réalité à laquelle font face les élèves immigrants, à savoir la discrimination qui semble être une expérience inévitable pour la majorité d'entre eux et qui est essentiellement liée à leur visibilité (Arthur, Chaves, Este, Frideres et Hrycak, 2008). En effet, la discrimination est l'un des facteurs explicatifs du faible rendement scolaire, de leur démotivation professionnelle plus tard et même de leurs problèmes de santé (Beiser, Armstrong, Ogilvie, Oxman-Martinez et

Rummens, 2005). De même, le rejet des élèves immigrants peut expliquer le repli de ces derniers sur leur culture d'origine (Duong et Kanouté, 2007). Ainsi, les jeunes francophones en Ontario de race noire déplorent, entre autres, le manque de la représentation de l'histoire et de la culture des Noirs dans les programmes d'étude, la discrimination dont ils sont la cible et l'absence d'enseignants de couleur noire (Madibbo, 2008).

Bien que la relation établie entre les familles immigrées et l'école s'avère très importante, elle semble connaître des difficultés liées aux différences culturelles et linguistiques qui existent entre les parents et les enseignants (Dyson, 2001), à la communication (Bouchamma, 2009), aux attentes de part et d'autre et au système de valeurs des familles immigrées et celui de l'école (Benoit et al., 2008,). Ces difficultés se traduisent souvent sous forme de tensions et de malentendus (Vatz Laaroussi, 2001). Par ailleurs, si la majorité des recherches traitant la relation école-familles immigrants s'appliquent à des milieux francophones ou anglophones majoritaires, cette problématique semble être mal connue en contexte francophone minoritaire (Farmer, 2008) d'où l'importance de documenter cette question.

Enseigner à des élèves dont les enseignants ne connaissent pas la culture, pose un problème lorsque ces derniers n'ont pas reçu une formation adéquate pour gérer la diversité culturelle en classe (Gonzalez, 1993) et lorsqu'ils ne connaissent pas l'environnement culturel duquel les élèves immigrants proviennent. En effet, l'arrivée des élèves immigrants et réfugiés semble poser un grand défi aux enseignants en termes de besoins qui peuvent être liés à la différence culturelle de ces enfants, à la nature du support dont ils ont besoin et à leurs attentes (Campey, 2002, p.1). Étant les nouveaux besoins liés à l'immigration et dont les acteurs scolaires ne sont pas habitués, les enseignants sont confrontés à la re-définition de leur rôle et de leur fonction (Psalti, 2007). En effet, Mujawamariya et Mahrouse, (2004) affirment que la formation en éducation multiculturelle reçue par les futurs enseignants est déficiente. De plus, il est à noter que cette éducation n'occupe pas la place qu'il lui revient dans le programme de formation des enseignants dans une société pluriethnique comme le Canada (Moldoveanu et Mujawamariya, 2007). Cela signifie que les enseignants peuvent agir en se fiant

uniquement à leur propre initiative. Leurs pratiques pédagogiques doivent être équitables à l'égard de tous les élèves, de manière à éviter la création au sein de leurs classes des minorités ethniques marginalisées et ignorées (Banks, 1995). De fait, Zin (2005) critique la vision folkloriste de certaines pratiques enseignantes qui réduisent la culture des élèves immigrants à des éléments tels la danse, la nourriture, les habits, etc. En effet, il s'agit d'une vision controversée de l'éducation multiculturelle, plutôt additive qu'intégrative (Tator et Henry, 1991).

L'enseignant qui a à enseigner à des élèves immigrants, doit être conscient qu'il n'enseigne pas seulement des connaissances et des habiletés mais aussi un savoir être à travers lequel se manifestent ses valeurs et sa culture. D'où la critique de Howard (2006, 6) de placer les enseignants de la société occidentale dans un contexte multiculturel où ils se trouvent incohérents avec leur modèle de socialisation, leurs expériences de vie et leurs niveaux de développement de l'identité raciale. Raison pour laquelle Abdellah-Preteille (2003) insiste, pour l'enseignant des classes multiculturelles, d'apprendre à « se décentrer » de ses propres repères et références culturels.

2. MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE³

2.1. Outils de cueillette de données

Étant donné qu'il s'agit d'une étude exploratoire, la méthode de recherche adoptée est de type qualitatif. L'outil de collecte des données est la grille d'entrevue semi structurée inspirée des travaux de Demers (2003) et de ceux de Savoie-Zajc (2004) afin d'identifier les représentations des parents d'élèves immigrants de l'école, de leur propre implication dans l'éducation de leurs enfants ainsi que de leur attitude face à l'adhésion et à la promotion de la culture francophone. De même, une autre grille d'entrevue semi-structurée (voir annexe 1) a été élaborée pour identifier les représentations des étudiants de la diversité culturelle dans les écoles en milieu minoritaire francophone et de leur préparation à y faire face une fois en exercice. Les entrevues sont enregistrées sur un support audio et intégralement transcrites. L'analyse des données est de type thématique

³ La cueillette de données de la présente étude s'est déroulée durant l'année 2008 et a bénéficié, bien entendu, de l'approbation éthique du Comité d'éthique de la recherche avec les êtres humains de l'Université de Moncton.

mixte telle que décrite par Paillé et Mucchielli (2005). Elle prend en considération les catégories émergentes et celles déjà établies.

2.2. Participants⁴

La participation à ce projet de recherche est faite sur une base volontaire. Les parents participants sont des immigrants ayant des enfants inscrits dans des écoles francophones du Grand Moncton. Les futurs enseignants quant à eux, sont en majorité à leur troisième année de scolarité inscrits à une université francophone dans l'une des provinces atlantiques. Les deux associations multiculturelles de Moncton, en l'occurrence le Centre d'accueil et d'intégration et d'immigration du Moncton Métropolitain (CAIIMM) et l'Association multiculturelle du Grand Moncton (MAGMA), ont collaboré au recrutement des parents immigrants. Par ailleurs, le Conseil étudiant de l'institution universitaire à laquelle appartiennent les futures enseignantes, a été sollicité pour avoir accès à la participation des étudiants. Les répondants sont des sujets représentatifs pour notre objet d'étude puisqu'ils sont des parents immigrants et des futurs enseignants concernés par la question de l'intégration et la relation école-familles immigrées. Le nombre des répondants ayant accepté de donner une entrevue est de 34 dont 14 parents immigrants et 20 futurs enseignants.

Tableau 1 : Le profil sociodémographique des participants parents immigrants

Pays d'origine	Sexe	Durée d'établissement	Langues parlées à la maison	Niveau de scolarité des enfants	Niveau de scolarité du participant
7 pays africains et un pays des Antilles	8 H 6 F	De 6 mois à 16 ans	7 langues locales, le français et l'anglais	12 au primaire 2 au secondaire	1 Ph.D 2 M.Sc 6 Bac 1 Cegep 3 secondaire

Tous les parents immigrants répondant, à l'exception d'un, sont d'origine africaine. Six répondants sont des femmes et huit sont des hommes. Six participants ont moins d'un an de résidence alors que huit ont entre 3 et 16 ans. Cela signifie que les expériences vécues

⁴ Le générique féminin utilisé comprend les futurs enseignants et enseignantes dans le but d'alléger le texte et sans discrimination sexuelle.

et le processus d'intégration sont variés. De même, seulement deux parents ont des enfants de niveau secondaire alors que la majorité (12 parents) a des enfants au primaire. Le niveau de scolarité des parents ayant répondu à l'entrevue varie du secondaire au diplôme universitaire, le plus haut, étant le doctorat. Cette variation en termes de la scolarisation des parents indique que le parcours migratoire de ces répondants n'est pas identique. Cela influe sur le capital social de la famille immigrante qui semble un facteur important en matière de collaboration avec l'école. Tous les participants sauf un, parlent d'autres langues que le français ou l'anglais à la maison.

Le tableau suivant présente les caractéristiques sociodémographiques des futures enseignantes participantes à la présente recherche.

Tableau 2 : Profil socio-académique des futurs enseignants

Nombre	Sexe	N. d'années d'études universitaires accomplies	Niveau d'enseignement visé	Stages effectués
20	19 F 1 M	De 1 à 9 ans	18 primaire 2 secondaire	5 EDUC1902 14 EDUC3902 1 EDUC5912

Dix neuf participantes sur 20 sont de sexe féminin. Un seul répondant est du sexe masculin ce qui montre que l'enseignement est un métier choisi majoritairement par les femmes lorsqu'il s'agit de l'enseignement au primaire. En général, la durée d'études des répondants varie entre un an et quatre ans. Les trois répondants ayant entre 6 et 9 ans d'études peuvent être des étudiants qui possèdent déjà un baccalauréat dans une autre discipline. La majorité des futurs enseignants appartiennent au programme d'études du primaire et ont déjà réalisé le deuxième stage EDUC3902 de trois semaines de prise en charge où l'étudiante ou l'étudiant planifie et anime des leçons complètes. Cinq participants ont effectué seulement le premier stage d'observation EDUC 1902 et un seul participant a réalisé le stage de quatre mois EDUC 5912. Ainsi, la majorité des participants étaient exposés à la réalité de l'enseignement et peuvent avoir la chance d'enseigner à un élève immigrant si l'école de leur stage se trouve dans un centre urbain.

3. RÉSULTATS LIÉS AUX REPRÉSENTATIONS DES PARENTS IMMIGRANTS

À noter que les représentations des parents immigrants peuvent être influencées par les attentes liées au projet migratoire, aux conditions de leur trajectoire d'immigration et aux expériences vécues à leur arrivée dans le pays d'accueil. Dans les sections qui suivent, les résultats de l'analyse qualitative des données sont présentés selon les thèmes établis dans les grilles d'entrevues de même que les thèmes émergents.

3.1. Premières difficultés d'adaptation vécues par les parents immigrants

Avant d'analyser le processus d'adaptation des élèves immigrants à leur nouvel environnement, il importe d'identifier les difficultés rencontrées par les parents eux-mêmes puisque cela affecte souvent le vécu et le contexte d'intégration de leurs enfants. Ainsi, certains répondants ne maîtrisant pas la langue française à leur arrivée, éprouvent beaucoup de difficultés lorsqu'il s'agit de communiquer avec les enseignants. « Pour moi-même c'était dur parce que au début y avait un problème de langage je ne comprenais pas les professeurs donc c'était ça mon plus grand défi au début » (P.7). D'autres, affirment que leur problème était la différence entre les horaires de l'école et ceux du travail et le coût élevé des garderies.

« ... le plus grand obstacle pour moi c'est comment tu peux être au travail et puis l'horaire des enfants, la garderie c'était cela la complication mais on a pas ces problèmes en Afrique parce qu'en Afrique toute la famille est là (...) ça nous a coûté cher c'est tout il fallait s'arranger pour que l'enfant puisse aller quelque part après les cours parce que les cours finissent à 14 heures et 14 heures toi tu es au boulot, il faut que quelqu'un s'occupe de l'enfant de 14h – 17h » (P. 11).

Pour d'autres parents, le défi majeur se résume dans le changement de tout l'environnement. Alors que d'autres font allusion à la nécessité d'aider les enseignants à comprendre les comportements de leurs enfants « Oui, on essaie de s'adapter on n'avait pas d'autres choix, on leur explique par exemple si mon fils fait quelque chose en classe on essaie d'expliquer pourquoi il a fait exactement ça » (P. 6).

Pour analyser les premiers contacts des parents immigrants avec l'école de leurs enfants au pays d'accueil, il faut identifier la représentation qu'ils avaient de cette école avant et après leur arrivée au Grand Moncton.

3.2. Représentations de l'école chez les parents immigrants avant et après leur arrivée dans la société d'accueil

Avant d'arriver au pays d'accueil, la majorité des parents immigrants soulignent qu'ils étaient certains que la scolarisation au Canada était obligatoire. Certains répondants avouent qu'ils n'avaient pas d'information précise sur le système scolaire du Nouveau-Brunswick avant leur arrivée dans la société d'accueil : « C'est vrai que je n'avais aucune idée, c'est vrai que j'imagine que c'est comme le système scolaire français ou européen » (P. 13). D'autres répondants avaient l'image d'un bon système scolaire liée au fait qu'il s'agit d'un pays développé et qu'il a beaucoup à offrir aux enfants en matière de droits et aux immigrants en termes de possibilités d'intégration : « Avant de venir au Canada je croyais et j'y crois encore que le Canada étant un pays développé il doit posséder des facilités qui donnent l'accès aux possibilités aux nouveaux arrivants de bien s'intégrer dans le système canadien » (P. 3), « je n'avais pas assez d'inquiétudes, parce que je venais dans un pays développé là où le droit de l'enfant est vraiment considéré » (P. 10)

On peut déjà identifier l'expression des attentes chez certains parents à travers l'image qu'ils avaient du système scolaire canadien. Les autres répondants diffèrent quant à l'image qu'ils avaient de ce même système en pensant qu'il s'agit tout simplement d'un système différent, centré sur le Canada ou plus ou moins intéressant. Parfois, l'information reçue peut être fournie grâce au contact social « j'avoue que je n'avais aucune idée, cependant j'avais reçu des explications de la part d'un collègue qui était revenu du Canada ». (P. 14).

Une fois arrivés, les parents immigrants se représentent l'école fréquentée par leurs enfants comme bien organisée et riche en ressources et en matériel pédagogique : « Ben, moi je trouve par exemple qu'ici il y a beaucoup plus de moyens, les apprenants sont beaucoup encadrés, il y a beaucoup de rencontres avec des parents, à mon avis en tout cas

au niveau de l'organisation c'est beaucoup plus organisé ici » (P.13). Ils s'accordent sur le fait que les enfants sont bien encadrés et aiment beaucoup leurs écoles, lesquelles constituent leur principal lieu de socialisation et d'établissement de liens d'amitié avec leurs pairs.

Certains parents considèrent négativement, que l'école comme un lieu d'éducation, accorde beaucoup de liberté aux enfants ce qui va à l'encontre des coutumes et des valeurs du pays d'origine : « d'autres inconvénients c'est ça qu'on appelle la liberté des enfants ici au Canada (...) on croit qu'on nous aide mais on nous détruit » (P. 4). Le respect des autres qu'ils soient des amis ou des aînés est considéré fondamental pour certains parents immigrants : « la bonne éducation en général cela veut dire même au niveau de la discipline du respect des parents et des amis et tout le monde (...) c'est pas seulement pour les immigrants mais en général (...) comment on peut respecter un enseignant, une enseignante, la directrice, le directeur » (P. 2).

3.3. Premiers contacts des parents immigrants avec l'école de leur enfant

En général, les répondants témoignent de la facilité des contacts avec l'école. Plusieurs d'entre eux ont bénéficié soit de l'aide de l'Association multiculturelle du Grand Moncton (MAGMA) soit de celle d'amis quant au choix de l'école de leurs enfants. Ce choix peut être influencé par la proximité pour satisfaire le désir de bien contrôler les enfants et renvoie à un modèle d'éducation où le contrôle prédomine mais aussi à la conscience de ces parents d'avoir immigré dans un pays de liberté et différent par rapport à leur pays d'origine.

Bien que les premiers contacts soient faciles avec l'école, certains parents immigrants sont préoccupés dès le début par la question du bilinguisme afin d'assurer à leurs enfants une meilleure intégration sociale et professionnelle à long terme.

« ... Toutefois j'avais certains dilemmes, en ce sens que d'abord mes enfants avant d'immigrer au Canada ils allaient à l'école anglophone (...) j'étais déjà avisé que pour mieux s'intégrer au Canada il faut absolument avoir un niveau de bilinguisme donc j'ai été obligé de changer le système et demander à mes enfants d'aller dans les écoles francophones » (P.3)

D'autres parents ont souligné que le choix de l'école de leur enfant a été influencé par leurs amis et par la détermination de vouloir éduquer leurs enfants dans une école francophone : « j'avais des amis (...) ils avaient des enfants qui partaient à l'école alors je les ai envoyé à l'école X, d'autre part aussi j'avais voulu qu'ils aillent à l'école francophone pas à l'école anglophone du tout, le contact a été très facile » (P.13)

3.4. Importance des amis dans l'intégration de l'élève immigrant à l'école

Tous les parents affirment que leurs enfants aiment bien leur école et leurs enseignants. Ce rapport positif à l'école est essentiellement expliqué par l'importance accordée aux relations d'amitié que ces élèves lient avec leurs pairs : « Il a des amis, à partir de ses amis là, ça lui donne aussi le courage d'aller à l'école, ils étudient ensemble, c'est ça » (P.2). Les relations d'amitié sont considérées par les parents comme moyen et signe d'intégration : « Oui leurs camarades viennent les chercher à la maison dès fois après ils viennent parler avec eux ils viennent jouer avec eux, je dis ok allez-y ça les aide » (P.4). De même, l'implication dans les sports de groupes est aussi un moyen d'intégration sociale à l'école : « Bon, ils aiment leur école parce que eux tous (...) ils jouent au soccer, basket, football américain parce qu'ils sont des sportifs, c'est de là qu'ils ont fait des amis un peu partout en soccer c'est comme ça qu'ils se sont intégrés ils se sentent à l'aise surtout les petits » (P.5). En deuxième lieu, l'encadrement et l'aide reçus du personnel de l'école en matière d'apprentissage de la langue, a permis à certains élèves immigrants de s'intégrer :

« À l'école (...) c'était un peu difficile puisque tu vois qu'ils étaient complexés d'abord mais l'école à chercher une solution, la directrice adjointe X s'est intéressée à eux, les adapter, jouer, parler, les aider à étudier à comprendre la langue puisque ils étaient dans une difficulté au pays, oui ils aiment aller à l'école avant c'était difficile puisqu'ils ne comprenaient pas la langue » (P.4).

Certains parents citent les appréciations que reçoivent leurs enfants comme une manifestation de leur acceptation et intégration dans leur école : « avec les enseignants il y a d'autres qui disaient que mes enfants écrivent ils ont de bonne écriture » (P.5). Si les relations avec les pairs semblent un signe important d'adaptation des enfants immigrants

à leur nouvel environnement, certains parents décrivent le processus d'intégration comme une ouverture de leurs propres enfants à l'égard du nouveau monde : « Je crois qu'ils se sentent mieux, parce qu'ils commencent maintenant à s'ouvrir à avoir beaucoup d'ouverture ça, je crois que c'est un pas » (P.4).

Bien qu'en général les parents disent que leurs enfants aiment leur école, certains décrivent le choc culturel que ces enfants vivent dont le rythme, la différence culturelle et les facilités : « c'est-à-dire que ils n'étaient habitués au système canadien, y a tant de facilités et puis le rythme aussi il est rapide et puis (...) y a eu un choc culturel (...) ils savaient pas exactement quelle culture les gens d'ici adoptent » (P.3).

3.5. Difficultés d'apprentissage des élèves immigrants en français et mathématiques

Selon les participants, les principales difficultés qu'éprouvent leurs enfants concernent les deux principales disciplines, à savoir le français et les mathématiques. Ainsi, certains répondants font état de l'adaptation de leurs enfants au nouveau système scolaire : « ... des fois eux-mêmes ils parlaient de ça, chez nous on ne fait ceci on fait pas cela, mais ici on nous force de faire ça donc nous aussi on va faire quelque chose pour les encourager » (P.5). Les répondants comparent souvent l'organisation du système scolaire du Nouveau-Brunswick par rapport à celle du pays d'origine qui représente pour eux un cadre de référence.

Certains expriment une satisfaction partielle lorsque l'enfant progresse dans une discipline et qu'il éprouve des difficultés dans une autre : « je vois un peu c'est le côté des mathématiques seulement mais en français ça va » (P.2). Certains parents dont les enfants ont des difficultés d'apprentissage, trouvent que les enseignants ne donnent pas assez de devoirs : « ... normalement il y a des choses qu'on leur expliquait chez nous au pays, on fait les cours et tu ne comprends pas quelque chose là on va te donner beaucoup de devoirs de maison comme si tu appliques tu vas bien retenir ce qu'on vous enseigne mais on ne donne pas beaucoup de devoir de maison » (P.5).

Un des parents reconnaît l'évolution en apprentissage du français de son enfant par contre, il mentionne certaines difficultés en cours de géographie : « ils avancent beaucoup

puisque ils peuvent lire maintenant et te raconter au moins à 60% le contenu du livre. Tu vois qu'il y a beaucoup de cours ici par rapport à chez nous, ils ont des difficultés en géographie tout ça c'est toute une histoire » (P.4). Ces difficultés en géographie pourraient être liées à l'étude de nouveaux territoires, auxquels ses enfants ne sont pas habitués, plutôt qu'à la discipline elle-même.

D'autres parents demandent plus de devoirs à la maison pour occuper les enfants et les aider à faire des apprentissages spécialement en mathématiques : « donner plus de devoirs parce que à la maison les enfants ils se trouvent libres (...) c'est ça vraiment l'handicap majeur pour les mathématiques par exemple c'est nous qui allons chercher les exercices » (P.6)

Certains répondants expriment leur déception par rapport à l'identification des besoins de leurs enfants et du manque d'une évaluation systématique des acquis réalisés dans le pays d'origine : « ma fille était en première année, là elle s'ennuyait tellement qu'on l'a mis en troisième année, que son niveau lui permettait d'aller en troisième, je pense que ça résume tout, je pense qu'ils devraient aller un tout petit peu en profondeur avec les élèves » (P. 9). Il s'agit là d'une lacune importante qui peut engendrer l'isolement et la démotivation chez les élèves immigrants.

Par ailleurs, la trajectoire de l'immigration de l'enfant peut influencer négativement sur son adaptation scolaire. En effet, lorsqu'il s'agit d'enfants de réfugiés ayant vécu dans des conditions de guerres traumatisantes, de la peur et de la violence qui leurs sont attachées, les enseignants se retrouvent devant des apprenants vulnérables sur le plan émotionnel et avec un retard scolaire difficile à rattraper. Les parents de ces enfants sont souvent en position d'excuse et de gratitude à l'égard des enseignants : « je dis vraiment il faut nous excuser et soyez patients parce que nos enfants ont traversé beaucoup de choses (...) parce que y a beaucoup de choses que nos enfants ont vu au bas âge à cause de la guerre chez nous, ça a perturbé la mémoire des enfants » (P.1).

3.6. Défis rencontrés par les élèves immigrants

Si dans certains cas d'intégration positive, des parents considèrent l'amitié comme un signe et un moyen d'adaptation sociale, la majorité des parents affirment que leurs enfants confrontent des défis liés, essentiellement aux différences culturelles.

Ces défis d'ordre culturel, résident dans la différence ethnique. En effet, la couleur de la peau semble être un facteur de ségrégation qui détermine les relations entre l'élève immigrant et les élèves de la société d'accueil du moins au début de sa scolarité : « on ne peut pas dire c'est le racisme, les enfants blancs regardent une fille noire, c'est une autre couleur c'est tout à fait normal et puis ils l'appellent de black girl, alors pour moi ce n'était pas un problème mais l'enfant est venu me dire parce qu'elle ne se sentait pas à l'aise» (P. 12)

Certains parents font part que leurs enfants sont victimes d'actes d'intimidation et expliquent pourquoi leurs enfants éprouvent des difficultés à se faire des amis et par conséquent à se faire accepter par leurs pairs de la société d'accueil : « ah ceux-là des fois ils me traitent de quelqu'un qui ne connaît pas beaucoup de choses sur le Canada, ah celui-là m'avait dit que toi tu es nègre alors je l'ai abandonné je suis avec un autre, voilà il me répète des choses » (P. 8).

D'autres parents affirment l'usage de l'origine ethnique comme moyen d'insulte entre élèves de même que la formation de groupes d'amis par leurs enfants sur la base de la couleur de peau : « J'ai remarqué que mon fils lui il ne joue qu'avec les trois petits noirs à l'école, ils ont leurs groupes à quatre ils jouent ensemble » (P. 11).

D'autres défis sont liés à la différence culturelle en matière de gestion des conflits interpersonnels. Les élèves immigrants font appel à des habitudes de comportements utilisées dans le pays d'origine qui leur semblent normales mais qui ne concordent pas avec les codes sociaux et les règles disciplinaires de l'école dans la société d'accueil. Cette divergence de la logique de la résolution des conflits entre élèves peut amener le parent à présenter la façon de faire utilisée dans son pays d'origine comme un moyen de justice et d'équité tout en donnant raison à son enfant : « Je n'étais pas du tout contente alors jusqu'à ce qu'on fixe un rendez-vous à l'école, j'ai expliqué oui parce que nous

venons de l'Afrique chez nous si quelqu'un te cogne tu le cognes aussi alors ici c'est pas le même, mes enfants n'aiment pas que quelqu'un prenne avantage sur eux » (P.10).

3.7. Responsabilité des parents immigrants, leur communication avec l'école de leurs enfants, leurs satisfactions et inquiétudes à l'égard de l'intégration de leurs enfants

La représentation des parents immigrants de leur propre implication dans l'éducation de leurs enfants est aussi considérée dans cette recherche, en fonction de l'évolution des apprentissages scolaires de leurs enfants. Les répondants témoignent qu'une collaboration étroite existe entre eux et l'école. Ils travaillent avec leurs enfants quotidiennement de 30 minutes à une heure et demie : « dès qu'elle rentre le soir, après avoir fini de manger, je lui dit de faire des devoirs, chaque jour il y a une trentaine de minutes ou quarantaine de minutes à consacrer à ça et ça c'est tous les jours à part samedi dimanche » (P.14). Un parent mentionne qu'il travaillait jusqu'à une heure et demie avec ses quatre enfants. Ceci est un exemple de famille de réfugiée où les enfants ne fréquentaient pas l'école dans leur pays d'origine de manière régulière à cause de la guerre, ce qui oblige les parents à investir plus du temps par jour durant leur première année.

La communication entre les parents et les enseignants se fait par téléphone, l'agenda scolaire et grâce aux rencontres : « Les contacts entre moi et l'école c'est à travers le téléphone, s'il y un problème là à l'école on me téléphone en attendant les rencontres ce qu'on fait après deux mois les rencontres des enseignants avec des parents » (P.1). Un parent a cité le bulletin scolaire comme moyen de communication où il exprime ses commentaires et attentes quant à l'apprentissage de ses enfants : « ... parce que à la deuxième session ils n'ont pas bien travaillé on m'a envoyé leur bulletin, j'ai écrit quelque chose sur le bulletin et puis on m'a envoyé un autre j'ai écrit quelque chose, de là je vois qu'ils ont fait l'effort pour les encadrer » (P. 5).

Plusieurs répondants disent assister aux rencontres avec les enseignants mais ils reconnaissent qu'ils ne participent pas à toutes les activités de l'école à cause de leur occupation professionnelle ou de leur processus d'adaptation.

Les attentes des parents immigrants participant à cette recherche se divisent en deux catégories : celles liées au rendement scolaire et celles concernant l'acceptation de la différence culturelle.

En ce qui a trait au rendement scolaire, les répondants expriment des attentes qui se résument en général à un haut niveau de scolarité. Ils souhaitent une bonne formation pour leurs enfants et un approfondissement des apprentissages dans le but de se faire une place au sein du pays d'accueil : « mon souhait est que mes enfants puissent avoir une bonne formation et les enseignants continuent toujours à aider les enfants dans ce qu'ils font à l'école pour que ces enfants puissent être un avenir de ce pays » (P. 8). Ce type d'attentes est souvent lié au projet migratoire de la famille articulé autour d'une meilleure vie.

En lien avec la scolarité, un parent souhaite que ses enfants soient placés au niveau scolaire qui correspond à leur apprentissage et non au niveau de leur âge : « je peux suggérer seulement c'est que mes enfants devraient rester dans le même niveau puisque chez nous on ne compte pas l'âge mais on compte la capacité » (P. 4). Cette même attente devient une inquiétude lorsque le parent décrit le décalage qui existe entre l'âge de ses enfants et leur niveau scolaire : « mon inquiétude c'est qu'ils ont l'âge avancé mais qui n'équivaut pas à leur connaissance c'est ça mon inquiétude » (P. 4). En faisant référence au dialecte parlé le « chiac », un parent souhaite que son enfant apprenne le bon français : « moi pour le français j'espère qu'ils vont parler le bon français malheureusement à l'école on n'enseigne pas à cent pour cent ça » (P. 9).

Un des parents, souligne l'importance que son enfant ait une culture du monde, comme une attente fondamentale pour lui : « Moi, mon gros problème, je veux que ma fille soit cultivée, c'est vrai on est au Canada mais je voudrais qu'elle sache que y a pas que le Canada et puis qu'il y a beaucoup de pays y a beaucoup de cultures différentes » (P. 7).

Un autre parent participant juge que l'école secondaire ne prépare pas bien les jeunes aux études universitaires en faisant référence à la gestion de l'évaluation des apprentissages :

« si par exemple quelqu'un a fait bien ses devoirs, fait bien ses examens, après, il ne passe pas ses examens. Donc, c'est un peu mêlant pour les parents et pour les enfants (...) c'est pas vraiment une bonne façon de le faire » (P. 6).

Pour l'acceptation de la différence culturelle, certains parents espèrent la compréhension, la tolérance à la différence, la disponibilité du personnel scolaire et l'aide aux élèves immigrants : « Mes attentes seraient de comprendre, de tolérer la différence et aussi de se disponibiliser, je demanderai aussi au personnel de se disponibiliser pour venir en aide à ces élèves qui ont des besoins spéciaux » (P. 3).

Un autre parent souligne le manque d'actions pour valoriser la diversité culturelle à l'école : « je ne crois pas qu'il y ait grand-chose qui se fait pour reconnaître pour promouvoir la diversité culturelle au sein de l'école mais je pense que ça c'est dû aussi au nombre très petit d'immigrants » (P. 9). Alors qu'un autre parent affirme que le multiculturalisme est considéré à l'école : « on organise des fêtes des soirées culturelles pour ça dans les écoles et on invite parfois les parents à y aller, ça montre qu'ils tiennent compte de la culture » (P. 8).

Un participant va plus loin et questionne même la considération par les décideurs gouvernementaux des résultats obtenus par la présente recherche.

« pour moi c'est important de savoir jusqu'à quel degré les gouvernements sont capables d'accepter par rapport au résultat d'une étude en ce temps ça encourage les gens et ça encourage les chercheurs, on dira oui grâce à cette recherche on a pu changer tel mais si les recherches sont là, les résultats sont là et puis après y a pas de suivi alors ça fait le bonheur du chercheur parce qu'il a sorti les résultats mais ça ne change pas la donne dans la réalité sociale, dans ce sens je trouve qu'il n'y a pas de coordination entre les chercheurs et les décideurs » (P. 14).

En somme, certains répondants ayant une formation universitaire n'hésitent pas à exprimer leur insatisfaction du système scolaire : « pour le moment je suis un tout petit peu déçu du système scolaire (...) si j'avais du temps j'allais garder ma fille à la maison et on aurait fait plus de choses à la maison qu'à l'école » (P. 9). D'autres demandent plus d'approfondissement des connaissances.

3.8. Attitudes des parents immigrants à l'égard de la mission de l'école francophone

Plusieurs répondants semblent ne pas connaître ce qu'est la mission de l'école francophone acadienne et peuvent avancer des explications plus ou moins erronées : « la mission c'est d'enseigner toutes les deux langues comme ça les enfants peuvent avancer bien » (P. 5). Certains parlent d'éduquer les enfants et de les aider à réussir dans leur vie : « je pense que la mission de l'école francophone je pense que c'est éduquer les enfants » (1). Certains participants possèdent quelques informations sur l'histoire acadienne plus ou moins précises : « Je connais un peu la culture acadienne selon leur histoire je sais qu'ils y en a qui ont été déportés en Louisiane vaguement quoi parce que je ne connais pas vraiment grand-chose, adhérer à sa promotion non pas vraiment » (P. 11). Par contre, d'autres précisent qu'il s'agit de promouvoir la langue française : « bon je suppose que ça doit être promouvoir la langue française » (P. 7).

Pour ce qui est de la promotion de la mission de l'école francophone en contexte acadien, les parents immigrants se distinguent selon quatre attitudes. Il y a ceux qui réalisent l'importance de parler la langue française sans pour autant avoir à la promouvoir : « J'ai besoin de parler cette langue mais je ne suis pas engagé pour faire la promotion de cette langue » (P. 3).

Certains parents se disent neutres, ni pour ni contre la promotion du français à cause de l'aspect utilitariste des deux langues voir du bilinguisme : « Non je ne suis pas pour ou contre une langue ou une autre langue (...) j'ai besoin de toutes les deux langues et ça me permettrait au niveau du travail de collaborer avec toutes les tendances que je vais trouver » (P. 2), « je n'adhère pas parce que je vois les conséquences si je n'apprends pas l'anglais aussi (...) dans mes cours c'est 50% des documents d'anglais qu'on me donne, je suis obligé d'y faire avec le peu d'anglais que j'ai appris dans mon pays » (P. 14).

D'autres parents sont pour la mission grâce à l'importance qu'ils accordent à la langue française ou par l'appréciation qu'ils ont à l'égard des Acadiens : « oui, je fais de mon mieux, je parle français à la maison ici avec les enfants » (P. 10), « Moi je suis pour la culture acadienne parce que les Acadiens ce sont des enfants qui aiment les autres ils

aiment sans frontières je pense, ils rient avec les gens moi j'aime les Acadiens, ils ne créent de problèmes avec les avec les autres » (P. 1).

Pour d'autres parents, il s'agit d'un problème politique entre francophones et anglophones et donc, ils ne se sentent pas concernés.

D'autres parents font état de leur ignorance de la mission de l'école francophone et expliquent que pour adhérer à sa promotion il faut la connaître : « je ne connais pas grand-chose je connais ce qu'il faut connaître mais je ne connais pas tout ça fait un an je suis là, je sais qu'ils ne parlent pas français, ils parlent le chiac, et pour promouvoir quelque chose il faut le savoir » (P. 9).

3.9. Propositions des parents immigrants pour la promotion de la diversité culturelle

Afin d'assurer une intégration efficace de la diversité culturelle à l'école francophone, les parents immigrants proposent d'inclure dans le curriculum l'étude de l'histoire de l'Afrique et d'autres nations et de créer un programme spécial pour soutenir l'intégration des nouveaux élèves immigrants. Ils proposent d'offrir des cours spéciaux pour une mise en contexte des élèves immigrants. De même, ils suggèrent d'établir tôt le contact avec les immigrants afin de comprendre leur culture et de respecter la diversité ethnique au sein de l'école. Pour l'éducation de leurs enfants, certains répondants insistent sur la nécessité de la discipline et du respect des enfants à l'égard des aînés et des adultes. Dans ce sens, ils demandent plus de discipline et du respect à l'égard des aînés, des parents, des enseignants, des directeurs et des pairs. Les parents insistent sur l'importance du respect de la diversité culturelle à l'école et par la même occasion, ils souhaitent une formation sans discrimination. Ils demandent de recruter des enseignants d'origine africaine. Ils souhaitent que les enseignants soient des éducateurs par tout, à l'intérieur comme à l'extérieur de l'école.

4. RÉSULTATS LIÉS AUX REPRÉSENTATIONS DES FUTURES ENSEIGNANTES

L'analyse des données recueillies permet de ressortir essentiellement quatre thèmes centraux, à savoir : 1) l'expérience des futures enseignantes en enseignement aux élèves immigrants; 2) leur perception de la diversité culturelle au sein de l'école francophone en MMF; 3) leurs stratégies d'enseignement et de communication envisagées et 4) leurs suggestions pour la formation des futurs enseignants et enseignantes.

4.1. Expérience d'enseignement des futures enseignantes dans les classes multiculturelles

L'analyse des données recueillies permet d'identifier deux groupes d'enseignantes stagiaires : des stagiaires qui n'ont jamais eu d'élèves immigrants dans leur classe et celles qui en ont eues au cours de différents stages.

Les futures enseignantes ayant déjà effectuées des stages dans certaines écoles de la province du Nouveau-Brunswick, affirment ne pas avoir vécu d'expérience avec des élèves immigrants dans leurs salles de classe : « J'avais pas d'élèves immigrants dans la classe de mon stage » (FE. 14). La concentration des immigrants dans les principaux centres urbains de la province (Moncton, Fredericton et Edmundston) ne permet pas la présence d'élèves immigrants dans toutes les écoles francophones accueillant les stagiaires. Il est important de noter que certaines répondantes regrettent toutefois l'absence des élèves immigrants dans leurs classes : « J'ai malheureusement pas eu la chance de vivre des expériences avec des élèves immigrants » (FE. 13).

Bien que l'effectif des élèves immigrants soit faible dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick, la plusieurs répondantes ont eu, au cours de leur stage, des nouveaux arrivants. Parmi ces futures enseignantes, nombreuses sont celles qui affirment avoir eu de bonnes collaborations avec ces jeunes gens : « mon contact avec eux c'était pas mal » (FE. 17).

Les participantes soulignent que ces nouveaux arrivants sont souvent confrontés à des défis majeurs qui peuvent être liés aux approches pédagogiques utilisées, auxquelles ils ne sont pas habitués. De même, plus la durée de l'établissement dans la société d'accueil est longue et moins ils éprouvent des difficultés d'intégration scolaire : « Elle qui venait

de la Corée, elle s'était déjà bien intégrée, mais lui du Congo venait seulement d'arriver depuis le mois de janvier donc lui était vraiment perdu sur plusieurs plans comme genre la math. Je pense que c'était plutôt nos approches, ça n'allait pas bien pour lui. » (FE. 8).

Cependant, certaines futures enseignantes rappellent qu'en plus de leur mission à transmettre le savoir, ils font leur possible pour assurer la socialisation, l'adaptation et l'intégration des élèves immigrants dans les milieux scolaires : « j'ai fait mon possible pour intégrer tout le monde, d'éviter les jugements (...) on a tout travaillé ensemble puis on a fait une bonne équipe. » (FE. 15).

4.2. Perception des futures enseignantes par rapport à la diversité culturelle au sein de l'école francophone en MMF

4.2.1. Perception des futures enseignantes de ce qui est l'élève immigrant

Selon la perception des futures enseignantes, les élèves immigrants sont avant tout, ceux qui viennent d'ailleurs, d'un pays d'une culture différente de la leur et qui ne parlent pas l'une des langues officielles et qui n'ont pas les mêmes valeurs que celles de leur société : « Ben, ils viennent d'un autre pays, donc leurs coutumes sont probablement différentes, ils ont une différente culture. Ils y en a certains que peut-être soit ils parlent pas soit le français ou l'anglais » (FE. 4). Les futures enseignantes mettent l'accent sur la différence dans le sens où ces élèves immigrants présentent des cultures différentes, des valeurs différentes, des traits différents, des perceptions différentes, des religions différentes et des langues différentes. La « différence » est mise en exergue pour exprimer la caractéristique fondamentale de ces élèves : « qu'ils n'ont pas nécessairement la même culture (...) ils n'ont pas les mêmes valeurs que nous » (FE. 5).

Une participante évoque la charge émotionnelle du vécu de l'élève immigrant : « la plupart de ces élèves ont un vécu assez lourd et probablement très émotif » (FE. 12). Une autre exprime sa prise de conscience de la prudence à prendre quant aux différences culturelles : « il faut que tu surveilles les gestes qu'ils vont faire (...) je sais pas qu'est-ce que les coutumes là, le respect, les valeurs, les croyances, il faut que tu fais attention »

(FE. 10). Dans ce même sens, une étudiante donne l'exemple concret d'une différence culturelle en matière de communication :

« s'informer par rapport à leur culture justement parce que certaines choses veut dire telle chose, tu sais nous autres on regarde dans les yeux c'est une preuve de genre politesse et aussi de respect, mais pour eux, regarder dans la yeux ça peut dire quelque chose d'autres, comme moi justement notre petit gars qui venait du Congo comme lui me regardait le moins possible dans mes yeux, comme au début je pensais que c'était la gêne, mais c'est que eux autres leur culture c'est de même » (EF. 8).

Ces perceptions, renvoient à la multiplicité des défis auxquels font face les élèves immigrants à leur arrivée dans le pays d'accueil. En effet, l'un des défis majeurs identifié par les participantes est celui de la maîtrise des langues officielles du pays dont notamment, le français.

Le motif de l'immigration, selon les répondantes, est souvent lié au déplacement de leurs familles : « ils ont déménagés par ici d'après leur famille, d'après les besoins sociaux de leur famille. » (FE. 1). Certaines participantes lient les immigrants aux études ou au travail : « La plupart viennent pour les études postsecondaires ou le marché de travail » (FE. 15).

Il faut noter que les participantes ayant réalisé leur stages dans les petites villes de la province avouent qu'elles ne connaissent pas bien les élèves immigrants : « Je connais pas grand-chose là » (FE. 14). Cependant, celles qui ont eu un contact avec ces élèves relatent deux types d'expériences. L'une est positive, puisque l'élève est bien intégré sur le plan scolaire et social : « vraiment intelligent, vraiment là pis non j'ai vraiment aimé ça pis les autres élèves le trouvaient vraiment smart là puis ils le respectaient » (FE. 10). L'autre est négative puisque l'élève avait beaucoup de difficultés d'apprentissage à surmonter : « Il avait vraiment de la difficulté, il comprenait vraiment pas le concept. Je pense que c'était plutôt nos approches, ça n'allait pas bien pour lui. J'ai passé beaucoup beaucoup de temps avec lui, essayé de lui apprendre les concepts » (FE. 8). En plus de ces difficultés, la même étudiante mentionne un caractère culturel chez cet même élève qui réside dans un manque d'affirmation ou tout simplement dans la gêne de dire qu'il ne

comprenait pas : « on dirait qu'ils ont peur de s'imposer pis à chaque fois que je lui demandais s'il comprenait s'il avait des choses qu'il comprenait pas il faisait toujours oui je comprends, mais il faisait pas le travail, mais il comprenait pas là » (FE. 8). Quelque soit l'expérience des répondantes avec les élèves immigrants, elles sont conscientes du facteur temps dans le sens où plus la durée de l'établissement de l'élève dans la société d'accueil est longue moins il a de difficulté à apprendre.

4.2.2. Perception des futures enseignantes de ce que représente l'élève immigrant pour l'école francophone en milieu minoritaire

Trois représentations sont identifiées de l'arrivée des jeunes immigrants dans les écoles francophones au Nouveau-Brunswick chez les futures enseignantes. La première perception considère l'arrivée des jeunes immigrants comme un apport. La deuxième perception perçoit les élèves immigrants comme une contrainte à l'école francophone. Par contre, la troisième perception, qui semble la plus répandue, ne voit dans les élèves immigrants ni un atout ni une contrainte à l'école francophone puisque la lutte contre l'assimilation est une « bataille » qui nécessite la persévérance au quotidien.

Ceux qui perçoivent l'arrivée des jeunes élèves immigrants dans les écoles francophones comme un atout, évoquent plusieurs arguments dont le poids démographique, la promotion de la langue française et par conséquent la culture francophone, l'enrichissement de la langue française acadienne, la lutte contre l'assimilation de la culture dominante et le développement d'une ouverture d'esprit et d'une pensée critique.

La présence des élèves immigrants dans les écoles francophones permet, selon certaines répondantes, l'augmentation de la population francophone locale : « avoir le plus de francophones possible dans notre communauté » (FE. 5). D'autres soulignent l'apprentissage de la langue française, symbole identitaire de la communauté francophone minoritaire, par tous les nouveaux arrivants en oubliant que cet apprentissage peut être déjà amorcé lorsqu'on provient d'autres pays francophones : « on peut voir que beaucoup d'élèves de différents pays peuvent apprendre le français » (FE. 16).

D'autres répondantes jugent la présence des élèves immigrants dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick comme une excellente façon de lutter contre l'assimilation de la langue majoritaire, l'anglais: « excellente façon de contrer l'assimilation à la langue majoritaire, je veux dire, le plus de français qu'on a le mieux que c'est » (FE. 4) surtout suite à la décision ministérielle en ce qui a trait au programme d'immersion « je pense que ça serait plutôt un atout par rapport à lutter contre l'assimilation par la culture majoritaire anglophone parce que dernièrement on voit beaucoup par rapport à l'anglais, l'abolition des programmes d'immersion » (FE. 12). Dans ce sens, certaines participantes manifestent leur inquiétude de voir les immigrants aller vers la langue majoritaire compte tenu de sa valeur marchande à l'échelle internationale : « la langue anglaise est comme la langue internationale, je crois qu'ils voudraient plus vite s'inscrire dans une école anglaise que dans une école française » (FE. 16).

Pour d'autres, l'arrivée des jeunes élèves issus de l'immigration contribue à l'enrichissement de la langue française étant donné que les nouveaux arrivants utilisent un vocabulaire et un accent différents : « la langue francophone sera donc plus riche, plus belle avec plus de diversité » (FE. 17). Ainsi, la présence des élèves immigrants dans les écoles francophones constitue non seulement une richesse pour la culture francophone, car ils apportent avec eux leurs coutumes, leurs traditions et leurs pratiques culturelles diverses et multiples mais aussi permet l'ouverture de la communauté locale aux autres cultures, voir à l'altérité. Ce qui est, loin d'être un obstacle pour la société d'accueil, représente une contribution non moins importante à l'enrichissement de la culture locale : « L'élève immigrant va certainement apporter de la diversité à la culture francophone, parce qu'il vient d'un différent pays, différente langue, différente culture. » (FE. 19), « ... ça permet une ouverture d'esprit » (FE. 20).

Pour certaines futures enseignantes, l'arrivée d'élèves immigrants dans l'école francophone acadienne crée l'occasion pour les jeunes acadiens de se questionner et d'exercer une autocritique dans une perspective plus large sur leur culture. Par la même

occasion, la problématique de l'immigration en termes d'accueil, d'intégration voir de rétention semble émerger dans le discours des participantes.

« Comme je dis ça peut aider (...) nos enfants acadiens à se remettre en cause, certaines choses, s'interroger par rapport à la religion, s'interroger par rapport à la place de la communauté dans nos vies, avoir un esprit peut-être plus critique, avoir ce qu'on retient de telle personne, se rendre compte qu'on est tous différents à une certaine échelle, mais qu'on forme aussi une communauté. Donc, ça va obliger peut-être les enfants à se serrer les coudes un petit peu plus (...) je trouve que la société acadienne est un petit peu renfermée sur elle-même. Euh...elle veut des immigrants, mais je suis pas sûr qu'elle fasse tout pour (...) faciliter leur intégration et pouvoir les garder, parce que de ce que j'ai compris euh...s'il y en a beaucoup qui arrivent, il y en a beaucoup qui repartent aussi (...) c'est pas un travail de quelques années, c'est un travail de longues années... il faut pas oublier que ces générations là vont travailler pour le futur aussi. Donc, il faut préparer le terrain » (FE. 2).

Bien que certains participantes perçoivent l'arrivée d'élèves immigrants comme un atout pour la promotion de la langue et de la culture francophones en milieu minoritaire, d'autres expriment la perception selon laquelle l'élève immigrant représente une contrainte à l'école francophone. Ils soulignent clairement une certaine insécurité par rapport à l'assimilation de la langue anglaise : « j'ai l'impression que ça serait porté vers l'anglais parce que l'anglais est beaucoup plus universalisé comparé au français. » (FE. 6). « je pense que c'est plus positif pour les Anglais, la langue anglaise est reconnue comme la langue internationale » (FE. 9).

Pour la plupart des répondantes, l'arrivée des élèves immigrants dans les écoles francophones du Nouveau-Brunswick ne présente ni obstacle ni atout dans la mesure où l'assimilation par la culture dominante, que vivent les jeunes francophones, est une problématique profonde et réelle. Cependant, la nouveauté avec l'arrivée des élèves immigrants réside dans l'enrichissement culturel et dans l'éducation à l'altérité avec tout ce que cela implique comme lutte contre les stéréotypes et les préjugés. Autrement dit, l'établissement de nouveaux arrivants en MFM ne semble pas être une solution au problème de l'assimilation culturelle.

« Je crois que le fait d'avoir des immigrants c'est ni un atout ni un obstacle, je crois que (..) le problème de l'assimilation existe toujours parce qu'à un certain âge on est confronté à vouloir aller vers la langue dominante donc pour moi, ça ne va pas résoudre le problème de l'assimilation où ça va engendrer l'assimilation (...) Pour moi la bataille est aussi grande et elle sera toujours aussi grande, mais par contre là où je pense que c'est important c'est pour... moi c'est pour la vision, l'enrichissement culturelle sur le monde là ça peut faire une différence. Souvent, on a des préjugés sur les uns sur les autres. Ben, là ça oblige à voir à modifier ses comportements, à modifier sa pensée donc je pense que là c'est plus positif dans ce sens là, mais quand à la langue l'assimilation, la présentation de la langue là j'ai des doutes. (FE. 2).

Le choix de l'école semble être l'élément fondamental qui détermine si l'arrivée des élèves immigrants est un apport ou un obstacle à la société francophone : « Je pense (...) comme ça dépend où l'élève va être dans l'école » (FE. 18).

4.2.3. Positionnement des élèves immigrants à l'égard de la culture acadienne

Quant à la position des élèves immigrants par rapport à la culture acadienne, nous avons relevé quatre attitudes chez les futures enseignantes. La première vise à ne pas imposer la culture acadienne aux nouveaux arrivants : « je pense que c'est important de ne pas nécessairement leur imposer notre culture acadienne. » (FE. 14) « Nous ne pouvons pas la soumettre aux autres cultures » (FE. 13). Ainsi, la deuxième attitude réside en une sensibilisation par rapport à la culture acadienne dans le but d'établir un échange culturel avec les élèves immigrants pour une compréhension mutuelle des différences et ressemblances entre la culture de la société d'accueil et les cultures des pays d'origine : « voir les différences et similitudes puis travailler à partir de ça (...) chaque culture a des similitudes et des différences » (FE. 15); « On peut quand même les sensibiliser à la culture acadienne comme l'élève peut nous sensibiliser à sa propre culture parce qu'on peut en apprendre d'eux autres et ils peuvent apprendre de nous autres aussi » (EP16). La troisième attitude observée reconnaît l'importance du caractère unique de chaque culture en faisant, en même temps, référence à l'immigration comme un élément réel de l'histoire acadienne :

« Étant acadiens on est un peu immigrants en quelque sorte aussi, parce que veut veut pas, on s'est fait déporté on s'est fait changé de place. On a notre

culture unique par rapport au monde. Même chose pour eux parce que eux ont leur culture unique par rapport au monde par rapport à nous autres. Ils ont leur culture unique pis on a notre culture unique (FE. 1)

Par ailleurs, la quatrième attitude exprimée par certaines répondantes exige des élèves immigrants des attitudes positives envers la culture de la société d'accueil et utilisent ainsi un discours traçant des limites entre « nous autres » et « eux autres ». Les jeunes immigrants devront ainsi respecter les coutumes de la communauté acadienne : « la seule chose que je m'attends d'eux autres c'est qu'il faut quand même respecter nos coutumes pis afin de ne pas trop causer d'ennui entre nous autres et eux autres » (FE. 12).

4.3. Stratégies d'enseignement envisagées par les futures enseignantes

Les résultats montrent que les stratégies envisagées par les futurs enseignants et enseignantes sont centrés sur deux éléments fondamentaux : 1) des stratégies visant à mettre en pratique des connaissances sur la diversité reçues au cours de la formation académique et 2) des stratégies visant à impliquer les élèves immigrants.

4.3.1. Stratégies visant la mobilisation de leurs connaissances sur la diversité culturelle

En ce qui a trait aux stratégies d'enseignement envisagées dans une classe multiculturelle, les participantes mentionnent des tâches supplémentaires qui les attendent étant donné qu'il convient de réadapter leurs méthodes d'enseignement afin de se rapprocher d'avantage des élèves immigrants: « C'est certain que je devrai modifier mes stratégies pour adapter ces élèves à ma classe, si qu'ils sont habitués de fonctionner d'une différente façon y va falloir que j'aille rejoindre leurs valeurs et leurs intérêts pour qu'ils connaissent des succès » (FE. 11).

Selon les répondantes, il serait nécessaire de s'informer sur l'origine de l'élève immigrant : « Ben je pourrai demander à ces élèves de nous parler de leur pays pour qu'on arrive à mieux comprendre son fonctionnement. » (FE. 11). Par la suite il faut présenter et expliquer aux élèves immigrants les objectifs de l'école en milieu

francophone minoritaire du Nouveau-Brunswick : « pour accompagner l'élève peu importe le passé et on se rend aux objectifs que notre système demande » (FE. 15).

Pour favoriser la compréhension de la langue française chez les élèves immigrants, les étudiantes prévoient utiliser des activités centrées sur des supports visuels: « J'apporterai beaucoup de supports visuels en salle de classe, comprenant le mot et une photo du mot en question. L'enfant va avoir son petit dictionnaire visuel et sera en mesure de suivre » (FE. 11); « D'établir un système qu'on va pouvoir se comprendre comme des signes ou des cartons avec des dessins il va pouvoir dire comment faire la tâche » (FE. 17).

4.3.2. Stratégies visant l'implication des élèves immigrants

En ce qui concerne l'implication des élèves immigrants, les stratégies envisagées par les futures enseignantes portent essentiellement sur les activités d'apprentissage à faire vivre à ces élèves et l'organisation du travail des élèves par l'enseignante elle-même. Par rapport au contenu des différentes activités d'apprentissage, les répondantes sont unanimes sur le fait qu'il est important de proposer des activités qui se rattachent non seulement aux aspects de la société canadienne mais aussi à ceux d'autres pays. Cela montre que les futures enseignantes sont sensibles à la problématique qu'impose la diversité culturelle au curriculum à enseigner en classe multiculturelle : « pour que les jeunes immigrants se sentent à l'aise autant comme les jeunes du Canada c'est sûr qu'il faudrait que je présenterai (...) des projets qui ne touchent pas seulement le Canada, mais les autres pays.» (FE. 12).

Si l'organisation du travail dans les classes multiculturelles devrait porter une attention particulière à la formation des équipes lorsqu'il s'agit d'activités de groupes, les participantes semblent être conscientes de l'importance du socioconstructivisme. En effet, elles mentionnent que l'enseignant doit inclure les élèves immigrants dans les groupes constitués d'élèves de la société d'accueil, ceci faciliterait leur intégration sociale de même que scolaire par l'interaction : « Je ferai des projets d'équipe puis je formerai moi-même les équipes afin qu'ils puissent communiquer en français le mieux possible »

(FE. 12). « Je crois que c'est peut-être important de le mettre en groupe dyade avec un autre élève, comme ça les élèves vont pouvoir l'aider » (FE. 17).

4.4. Stratégies envisagées pour communiquer et collaborer avec les parents d'élèves immigrants

Dans cette section, il est question de la collaboration avec les parents d'élèves immigrants, de moyens de communication à utiliser avec eux, de solutions au cas où ces parents ne maîtrisent les deux langues officielles du pays d'accueil et des préoccupations qui en découlent.

Les participantes s'accordent sur l'importance d'établir et de maintenir le contact avec les parents immigrants et elles prévoient déjà les défis à surmonter en matière de communication. Ainsi, certaines, envisagent une rencontre dès le début de l'année scolaire pour s'informer sur la manière de fonctionner des parents ainsi que sur leurs spécificités culturelles alors que d'autres réalisent la nécessité d'informer ces parents sur le système scolaire du Nouveau-Brunswick : « Moi je pense qu'il faudrait s'informer avant de la façon qu'ils fonctionnent pis qu'est-ce qu'est leur culture pis après ça, ça pourrait bien fonctionner » (FE. 16).

Alors que d'autres soulignent l'importance d'impliquer les parents d'élèves immigrants dans les projets éducatifs : « Je devrais les impliquer dans les projets éducatifs, leur demander quels sont les besoins de leur enfant » (FE. 11). D'autres participantes parlent de l'organisation de rencontres régulières : « j'pourrai peut-être faire des rencontres assez régulièrement si les autres parents se sentent plus à l'aise de me rencontrer plus souvent » (EP12).

Pour surmonter des conflits de valeurs suggérés par certaines futures enseignantes, elles entendent communiquer avec les parents d'élèves immigrants en misant sur leur esprit d'ouverture et de collaboration : « je ne crois pas que j'aurais de la difficulté à collaborer avec un parent d'un élève immigrant parce que je suis quand même assez ouverte. » (FE. 13). Toutefois, d'autres rappellent qu'il faudrait être attentif dans le processus de

communication avec les parents d'élèves immigrants. L'attention devrait être portée plus spécialement sur les valeurs et les cultures afin d'éviter d'offenser le parent concerné : « Communiquer en tenant compte de la culture, de leur valeurs, des relations qu'ils établissent avec les autres personnes puis à l'importance qu'il donne à l'éducation » (FE. 17); « Toujours surveiller qu'est-ce qu'on dit parce que selon les cultures ça peut être interprété d'une autre façon » (FE. 18).

Quant aux outils à utiliser pour communiquer avec les parents d'élèves immigrants, plusieurs moyens prévus par les participantes dont l'écrit sur papier ou par courriel et la communication verbale par téléphone et grâce aux rencontres. Ainsi, certaines futures enseignantes semblent préférer les rencontres directes avec les parents d'élèves immigrants : « Une rencontre face à face serait de mise parce que peut-être que les technologies sont pas avancées, ça dépend d'où ils viennent, y a rien de mieux qu'une rencontre face à face » (FE. 15).

L'analyse des données recueillies laisse voir que l'élément important qui préoccupe les futures enseignantes semble être la langue de communication avec les parents immigrants. Plusieurs scénarios sont envisagés pour pallier à cette situation. Ainsi, il s'agit pour certaines de communiquer dans l'une des deux langues officielles de la province lorsque le parent possède cette habileté : « essayer évidemment de communiquer soit en français ou en anglais pour voir si le parent comprend comme d'aller dans la langue de préférence du parent que moi je connais » (FE. 4). Par contre, lorsque le parent ne maîtrise ni l'une ni l'autre de ces langues, le recours à un interprète s'impose : « Il faut que j'aie un traducteur ou il faudra qu'il aille quelqu'un qui vient nous aider sinon on se parle pas » (EF. 7); « là si c'est un chinois et qu'il ne parle pas un mot français, c'est sur que je vais essayer de me trouver un chinois traducteur quelque part » (FE. 11). D'autres participantes envisagent des moyens non verbaux : « mais dessin, écriture, mimes n'importe quoi qui permet de s'exprimer le non verbal, parfois ça peut pas s'exprimer verbalement c'est peut-être mieux non verbalement avec les gestes. C'est ça que je m'imagine qui serait le plus facile » (FE. 5). D'autres répondantes, feront appel à des personnes ressources des associations multiculturelles, qui pourraient

communiquer constamment avec le parent : « Je sais qu'il y a l'Association multiculturelle du Grande Moncton qui existe » (FE. 2).

Le défi de la langue renvoie automatiquement à celui de la scolarisation des parents immigrants eux-mêmes et risque d'être un obstacle à la collaboration : « si le parent est un parent que lui a pas été à l'école ou quelque chose du genre puis il sait seulement une langue (...) ça serait probablement un gros défi, à ce moment là je sais pas ce que je ferais pour dealer avec ça » (FE. 1).

Bien que les futures enseignantes participantes entendent mettre en œuvre des stratégies de communication et de collaboration avec les parents d'élèves immigrants, il n'en demeure pas moins, selon certaines, qu'elles seront confrontées à un certain nombre de difficultés, notamment celle de la langue. Si le parent d'élève immigrant ne parle aucune des deux langues officielles de la province, il est certain que la communication entre les deux parties sera moins évidente : « s'il parle une différente langue ça serait quand même difficile » (FE. 19).

4.5. Suggestions pour la formation des futurs enseignants et enseignantes

L'analyse des données obtenues permet de ressortir plusieurs éléments suggérés par les répondantes. En plus de rendre obligatoire le cours d'éducation interculturelle, certaines participantes suggèrent l'introduction des cours d'histoire touchant aux différentes cultures : « un cours obligatoire sur les différentes cultures » (FE. 9), « Avoir des cours d'histoire lors de la formation qui touchent aux différentes cultures » (EP20). Pour d'autres, il serait important d'organiser des conférences et des ateliers afin de former les futures enseignantes à la diversité culturelle : « Ça serait bon d'avoir des conférences sur le mode de vie des élèves qu'on va accueillir, sur leurs cultures sur leurs habitudes, leur façon de manger, ou est-ce qu'ils mangent leurs repas, ça serait vraiment bien » (EE. 1). De même, des futures enseignantes souhaitent avoir accès à une documentation portant sur la diversité des systèmes scolaires ailleurs.

L'organisation d'une visite à une classe ayant des élèves immigrants a été suggérée par une future enseignante afin d'observer le fonctionnement d'une telle classe « Je pense

aussi qu'il serait très important, si cela est possible, que les enseignants puissent visiter une classe où se retrouve un élève immigrant afin de voir le fonctionnement de la classe » (FE. 12).

En ce qui a trait à la préparation des futures enseignantes à faire face à la diversité culturelle, les répondantes affirment qu'elles ne se sentent pas bien préparées et qu'elles ont besoin de ressources nécessaires pour enseigner aux élèves immigrants. Elles estiment qu'elles ont beaucoup à apprendre sur les cultures des élèves immigrants (coutumes, religions, mode de vie). Il s'agit pour certaines d'avoir plus d'information sur les cultures des élèves immigrants et de développer des stratégies pédagogiques afin de mieux intégrer ces élèves et de mieux planifier leurs interventions pédagogiques auprès d'eux. Ainsi, les répondantes insistent sur l'importance de suivre des cours qui traitent de la diversité culturelle.

« Ça prend un cours spécifiquement sur nos interventions qu'on devrait faire pour que justement on ait une idée d'un autre pays. Comme justement notre planification il faut prendre ça en compte, mais on ne sait même pas par où commencer, on ne sait même pas c'est quoi les interventions qu'on doit faire. On va justement par notre bon sens, mais c'est quoi vraiment, réellement c'est quoi la bonne façon d'agir » (EF. 8).

Dans le même sens, les participantes avouent qu'elles manquent de formation en matière de différenciation culturelle.

« je trouve pas qu'on a beaucoup de cours qui nous parlent assez comment franchir ces problèmes là de différentes cultures dans notre salles de classe, mais jusqu'à date, ce que j'ai appris, je l'utiliserais, mais je pense qu'il faudrait que j'irais voir d'autres ressources, faire une recherche, je trouve pas qu'on est assez formé dans ce domaine de différenciation » (FE. 5).

Au-delà des cours offerts à l'Université, certaines participantes demandent d'avoir une vision réelle de la situation de l'immigration à l'échelle de la province du Nouveau-Brunswick, d'être informées de la provenance des immigrants reçus selon leur origine et leurs modes de vie. D'autres souhaitent l'invitation de professionnels des districts

scolaires, des enseignants et des parents immigrants afin de se constituer une vision globale du multiculturalisme.

Les participantes à cette étude, s'accordent sur l'idée que la relation avec les parents d'élèves immigrants doit être établie autour du contenu à enseigner et des antécédents scolaires de l'élève. Elles expriment le besoin de comprendre la culture d'origine de ces élèves en termes de difficultés et de besoins particuliers de l'élève. Certaines accordent beaucoup d'importance à la compréhension des traditions et des valeurs culturelles afin d'agir d'une manière adéquate avec l'élève et ses parents. D'autres parlent d'écouter les parents, les accepter, les rassurer, les inclure, leur faire sentir qu'ils sont acceptés et de répondre à leurs questions. Cela témoigne encore une fois, d'une sensibilisation de la part de certaines futures enseignantes aux défis que peuvent rencontrer les immigrants élèves et parents.

Au niveau de la communication avec les parents d'élèves immigrants, l'élément qui semble préoccuper les futures enseignantes est celui de la langue. Cependant, plusieurs prévoient des solutions pour surmonter ce défi tel que le recours à un interprète, à une association multiculturelle, à l'aide d'un élève, à l'usage de signes, de gestes et de mimes. Certaines proposent de donner un cours de langue française aux parents immigrants afin d'assurer une bonne communication.

5. DISCUSSION

Pour ce qui est de la représentation de l'école de leurs enfants, plusieurs parents immigrants participants à ce projet avouent tous avoir manqué d'information sur le système scolaire du Nouveau-Brunswick avant leur arrivée. La majorité d'entre eux, ont bénéficié de l'aide des associations multiculturelles du Grand Moncton, MAGMA et CAIIMM ou de leurs réseau social pour choisir ou établir les premiers contacts avec l'école de leurs enfants. Ils trouvent que l'école francophone est bien organisée et riche en matériel pédagogique. Le choix de l'école francophone par certains parents est un investissement à long terme en vue d'une meilleure intégration professionnelle de leurs enfants dans la société d'accueil.

Bien qu'ils s'accordent sur le fait que l'école est bien aimée par leurs enfants, ils se divisent en deux catégories selon les expériences d'intégration sociale vécues par ces derniers : ceux qui considèrent l'école comme un lieu d'épanouissement pour leur enfant et ceux qui la considèrent comme un espace de ségrégation et de discrimination. Par ailleurs, les répondants, remettent en question le modèle éducatif de la société d'accueil en ce qui a trait à la liberté accordée aux enfants à l'école. Pour certains, cette liberté est destructive pour les valeurs des familles immigrantes. Il s'agit là d'une différence extrême entre deux systèmes de valeurs voire deux modèles éducatifs qui crée une zone de tension traditionnelle déjà identifiée par Benoît et al. (2008).

Si le scolaire et le social vont de pairs et s'influencent mutuellement, l'apprentissage de la langue française semble être le noyau dur de l'intégration scolaire et sociale (Ntitangiragoza, 2006; Benoît et al. 2008, Bouchamma, 2009). Sur le plan scolaire, les participants expliquent les difficultés d'apprentissage qu'éprouvent leurs enfants en français et en mathématiques et certains déplorent le manque d'une évaluation systémique des acquis de leurs enfants à leur arrivée et les problèmes qui en découlent. Ainsi, la stratégie automatique de placer un enfant dans une classe qui correspond à son âge est fortement critiquée par ces parents. Ainsi, ils suggèrent des cours spéciaux pour une mise en contexte des élèves immigrants.

Alors que certains parents reconnaissent l'importance des relations d'amitié et de la participation soutenue à des sports collectifs pour l'intégration sociale de leurs enfants, d'autres affirment que leurs enfants éprouvent un choc culturel du au changement brusque qui affecte leur environnement et de leur mode de vie. Cependant, la différence ethnique semble être une source de conflits interpersonnels entre les élèves immigrants et leurs pairs de la société d'accueil. Cela induit, à des problèmes d'intimidation, de discrimination, de rejet et par conséquent à la formation de groupes culturels au sein de l'école. C'est pourquoi, plusieurs répondants insistent sur le respect de la diversité culturelle à l'école et réclament une formation sans discrimination.

Nos répondants affirment supporter leurs enfants pour accomplir leurs devoirs à la maison et améliorer leurs apprentissages. Ils communiquent avec l'école au besoin et se

rendent à l'école pour des rencontres mais ils ne participent pas à toutes les activités à cause de leur occupation professionnelle ou de leur propre processus d'adaptation. On peut conclure à partir des réponses, que c'est l'école qui prend l'initiative et détermine le type de collaboration avec les parents immigrants : « Nous collaborons, surtout quand ils envoient avec les devoirs, les communications tout ça, ils peuvent m'appeler au téléphone me dire y a ceci, si l'enfant n'a pas remis le devoir ils demandent pourquoi, si je ne réponds pas à une invitation, ils me demandent quelle est la raison » (P. 4). Cela rejoint le modèle de collaboration école-familles immigrées « l'implication assignée » de Vat Laaroussi et al. (2008). À l'exception des parents d'élèves ayant des problèmes de discrimination et de rejet, les autres répondants semblent avoir un rapport positif à l'école.

Nous avons identifié un paradoxe dans le discours de certains parents immigrants : d'un côté, ils avouent ne pas avoir une connaissance de ce qui est la mission de l'école francophone acadienne et ils affichent une position neutre à l'égard de cette mission, mais d'un autre côté, ils suggèrent à l'école francophone d'inclure dans le curriculum l'histoire de l'Afrique et d'autres cultures. Autrement dit, l'ouverture à l'autre doit se faire de part et d'autre.

Certains parents participants au présent projet, critiquent la liberté accordée au jeunes au sein de l'école et réclament plus du respect chez les jeunes à l'égard des aînés et d'autrui. Ce point semble souvent présenter une source de tension entre les parents et les enseignants. Ainsi, ils souhaitent que les enseignants soient des éducateurs par tout à l'intérieur de l'école comme à l'extérieur. Certains, ne se gênent pas à donner l'exemple des enseignants africains et même de suggérer le recrutement d'enseignants d'origine africaine. C'est dans ce sens, que (Mujawamariya, 2002) précise que le nombre d'enseignants appartenant aux minorités visibles est très limité.

Les attentes exprimées par les participants à cette recherche s'articulent autour d'une bonne éducation, car pour eux c'est la clé pour une vie meilleure et une « mobilité sociale rapide » (Vatz Laaroussi et al. 2008, 293), objectif ultime de leur projet migratoire tel que mentionné dans les études empiriques menées par Dyson (2001) et Jun (2001). Ainsi,

ils parlent de l'apprentissage du « bon français », d'une ouverture des programmes d'étude sur les cultures du monde, de la disponibilité du personnel scolaire et l'aide aux élèves immigrants. De même, ils espèrent l'acceptation de la différence culturelle et la tolérance à la différence.

En même temps, les répondants partagent leurs inquiétudes en lien avec la scolarisation de leurs enfants. Alors que certains, trouvent que l'école secondaire ne prépare pas bien les jeunes aux études universitaires d'autres se montrent inquiets au peu d'ouverture du curriculum sur d'autres cultures, d'autres se préoccupent du scolaire de leurs enfants : « mon inquiétude c'est qu'ils ont l'âge avancé mais qui n'équivaut pas à leur connaissance c'est ça mon inquiétude » (P. 4).

Pour ce qui est des représentations des futures enseignantes, elles portent sur la différence, le déplacement et la non-maîtrise de la langue française. Cette perception semble réductrice puisqu'elle ignore les aspects affectifs de l'immigration et le processus d'intégration comme stratégie d'acculturation que peut vivre un élève immigrant de même que la dimension géographique de la francophonie internationale. Or, certains de ces derniers éléments semblent émerger d'une manière indirecte lorsqu'il est question de stratégies à mettre en œuvre pour intégrer l'élève immigrant.

Les futures enseignantes soulignent l'importance d'adapter leur enseignement, de prêter une attention aux valeurs et aux intérêts des élèves immigrants. De même, plusieurs répondantes affirment la nécessité de s'informer sur le pays de provenance de l'élève immigrant, d'ouvrir le contenu d'enseignement au monde et d'encourager l'interaction entre les élèves de la société d'accueil et le nouvel arrivant. De même, les répondantes semblent porter une attention particulière aux différences de valeurs, de croyances et de cultures. Ceci rejoint certaines compétences multiculturelles tel que proposé par Moldoveanu et Mujawamariya (2007) et qui font parti du classement conçu par les deux chercheurs du modèle de Banks (1989). Il s'agit précisément des « connaissances théoriques spécifiques, des connaissances de stratégies didactiques inclusives et des représentations culturelles positives » (Moldoveanu et Mujawamariya, 2007, 33).

Pour améliorer leur formation initiale, les futures enseignantes proposent de rendre le cours d'éducation interculturelle obligatoire, d'avoir un cours d'histoire qui touche aux différentes cultures et d'avoir des documents écrits. Les participantes souhaitent être informées par le personnel enseignant sur la réalité de l'immigration dans les classes. Ainsi, les futures enseignantes ont besoin d'être mieux préparés pour faire face à la diversité culturelle dans les écoles francophones de la province afin de contribuer à l'intégration efficace des élèves immigrants et par conséquent à la rétention de leurs familles.

CONCLUSION

Suite à la discussion des résultats mentionnés ci-dessus dans ce rapport, on peut conclure que la problématique de l'intégration des élèves immigrants en milieu francophone minoritaire telle que perçue par les parents immigrants présente bel et bien une réalité à laquelle le système d'éducation francophone doit porter plus d'intérêt en termes de structure d'accueil, de gestion de la diversité culturelle au sein de l'école, de relation avec les familles immigrées et d'information sur sa mission. En plus de partager avec le milieu majoritaire plusieurs aspects concernant l'enjeu de l'immigration, l'école francophone en milieu minoritaire doit veiller à l'intégration scolaire et sociale des élèves immigrants en plus de persévérer en la défense de sa mission. Les parents immigrants, dont la majorité n'a pas une connaissance claire de cette mission, perçoivent l'école francophone soit comme un espace d'épanouissement pour leurs enfants soit comme un lieu de discrimination. Cependant, leur perception de l'école en général demeure positive puisque tous les parents immigrant affirment que leurs enfants aiment leur école. Si ces parents suggèrent d'ouvrir le curriculum sur les cultures de monde, les futures enseignantes, quant à elles, envisagent d'aborder d'autres cultures et régions autres que le Canada afin que l'élève immigrant se sente considéré au sein de la classe. Dans ce sens, le curriculum qui s'adresse à une classe pluriethnique doit être inclusif et combat la ségrégation et la discrimination ou tout simplement l'ignorance de l'autre. Cela pourrait aider à éviter la création de groupes d'élèves basés sur la culture ou la couleur de la peau et par conséquent le refus de l'autre voire la violence. En termes d'attentes, les parents aspirent à une meilleure éducation pour leurs enfants (Vatz Laaroussi et al., 2008) ce qui

explique leurs inquiétudes qui sont essentiellement en lien avec la scolarisation de leurs enfants (français et mathématiques), le manque d'ouverture du curriculum sur le monde et la non considération de la diversité culturelle. Il serait donc intéressant de se pencher sur l'exploitation didactique des programmes d'étude qui ont déjà inclus la diversité, en lien avec les civilisations anciennes, comme résultat d'apprentissage. Dans ce sens et du moment où certains programmes d'études sont en version provisoire, il serait nécessaire de repenser la représentation de la diversité culturelle dans le curriculum d'une manière transversale (ex. : l'apport des civilisations européennes, africaines, arabes, asiatiques en sciences, en mathématiques, en géographie, en histoire, en littérature, en art, etc.). Il ne s'agit pas seulement d'inclure ces éléments dans le curriculum officiel, mais il est important de soutenir les enseignantes et enseignants pour les concrétiser en salle de classe (curriculum vécu). De même, il importe que l'école crée les occasions de rencontre et de dialogue culturel où les parents participent en tant que partenaires ayant des idées et des projets. De leur côté, les futures enseignantes, démontrent une sensibilisation aux défis que peut affronter l'élève, nouvel arrivant. Bien qu'elles manifestent un esprit de débrouillardise, elles avouent qu'elles ne se sentent pas prêtes à enseigner à une classe multiculturelle et recommandent non seulement une bonne préparation sur le plan pédagogique mais une information précise de la question de l'immigration dans leur province. Ces résultats rejoignent ceux obtenus par Mujawamariya et Mahrouse (2004) et Moldoveanu et Mujawamariya (2007) sur les lacunes à combler dans la formation des futurs enseignants en matière d'éducation multiculturelle/interculturelle. Et c'est dans ce sens que Rummens (2008) recommande une formation à tous les acteurs scolaires sur les différents défis auxquels font face les jeunes nouveaux arrivants.

RECOMMANDATIONS

Suite aux résultats discutés ci-dessus, nous aboutissons aux recommandations suivantes dans le but d'assurer une meilleure intégration des élèves immigrants à l'école francophone :

- 1) Préparer les familles immigrantes, ayant obtenu un visa d'immigration, avant leur arrivée en leur fournissant les informations nécessaires sur le système scolaire du pays d'accueil et les particularités de la province du Nouveau-Brunswick.
- 2) Informer les nouveaux arrivants sur leur responsabilité à l'égard de l'éducation de leurs enfants en tant que parent et du contexte scolaire dans les écoles francophones en milieu francophone minoritaire.
- 3) Informer les parents immigrants de la culture acadienne et de la mission de l'école francophone.
- 4) Soutenir l'apprentissage de la langue française des parents immigrants.
- 5) Consolider le partenariat entre les associations multiculturelles, les Districts scolaires francophones et l'Université en matière de francisation des parents immigrants et d'intégration sociale de leurs enfants.
- 6) Établir des mécanismes d'évaluation des acquis scolaires d'élèves immigrants et de l'identification de leurs besoins scolaires.
- 7) Éduquer les élèves de la société d'accueil et les élèves immigrants à la citoyenneté dans une société plurielle (s'ouvrir sur l'autre en corrigeant les stéréotypes, accepter la différence culturelle, lutter contre la discrimination et l'intimidation)
- 8) Établir un dialogue franc et authentique autour de la diversité culturelle entre les parents d'élèves immigrants et l'école dans le but de créer un espace de rencontre et de compréhension mutuelle des attentes de part et d'autre.
- 9) Former les futures enseignantes grâce à des ateliers de formation portant sur la culture des élèves immigrants reçus dans les écoles francophones.
- 10) Former les futures enseignantes sur les systèmes éducatifs des pays d'origine des nouveaux arrivants.
- 11) Offrir un cours sur les différentes cultures auxquelles appartiennent les nouveaux arrivants.
- 12) Élaborer un guide pédagogique en matière de différenciation en classe pluriethnique à l'attention des futures enseignantes.
- 13) Encourager les étudiantes et étudiants issus de l'immigration à intégrer la profession enseignante.

14) Offrir le soutien nécessaire aux élèves immigrants en ce qui a trait à l'apprentissage du français et des mathématiques.

15) Repenser la représentation des cultures de monde dans le curriculum.

RÉFÉRENCES

Abdellah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris : Anthropos.

Arthur, N., Chaves, A., Este, D., Frideres, J. et Hrycak, N. (2008). Discrimination perçue par les enfants d'immigrants : réactions et résilience. *Diversité canadienne*, 6(2), 77-83.

Banks, J.A. (1995). Multicultural Education: historical development, dimensions, and practice. In J.A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 3-24). New York: McMillan Publishing USA.

Banks, J.A. (2007). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In J.A. Banks & C.A. McGee Banks (Eds.). *Multicultural Education issues and perspectives*. John Wiley & Sons, Inc.: New Jersey.

Beiser, M., Armstrong, R., Ogilvie, L., Oxman-Martinez, J. et Rummens, J-A. (2005). La nouvelle étude sur les enfants et les jeunes Canadiens : recherche visant à pallier un manque dans le Plan d'action national pour les enfants. *Thèmes canadiens*, printemps 2005, 22-26.

Benimmas, A. et Kamano, L. (2009). Comment les futurs enseignants perçoivent-ils l'intégration de l'élève immigrant à l'école francophone en milieu minoritaire au Nouveau-Brunswick. *L'établissement international au Canada*, 23(2), 6-9.

Benoit, M., Rousseau, C. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(2) : 313-332.

Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46, 5-68.

Berry, J. (2008). Acculturation et adaptation des jeunes immigrants. *Diversité canadienne*, 6(2), 56-59.

Bouchamma, Y. (2009). Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives ? *Série de documents de recherche*, Métropolis atlantique. http://www.atlantic.metropolis.net/working_papers_f.html, consulté le 20 septembre 2009.

Bruce, A. (2008). La nécessité de l'immigration au Nouveau-Brunswick. *Nos diverses cites*, 5: 25-30

Campey, J. (2002). Immigrant Children in Our Classrooms: Beyond ESL. *Education Canada*, 42(3): 1-4.

Cummins, J. (1986). Empowering minority parents: A framework for intervention. *Harvard Educational Review*, 56, 18-36.

Belkhodja, C. & Beaudry, M. (2008). « Développer une stratégie en matière d'accueil et d'intégration en milieu minoritaire francophone et urbain : l'expérience de quelques structures d'accueil au Canada » *Thèmes canadiens*, 88-91.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) & Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFAC). (2008). L'immigration : un apport concret à la vitalité des communautés francophones en situation minoritaire. *Thèmes canadiens*, 20-22.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC). (2008). Citoyenneté et Immigration Canada dans la région de l'Atlantique. *Nos diverses villes*, 57-59.

Demers, C. (2003). L'entrevue. Dans Y. Giordan (Dir.). *Conduire un projet de recherche. Une perspective qualitative*. (p. 173-210) Condé-sur-Noreau: Éditions EMS. Management et Société. Les essentiels de la gestion.

Duong, L., et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.

Dyson, L. (2001). Home-school communication and expectations of recent Chinese immigrants. *Canadian Journal of Education*, 26(3): 455-474.

Epstein, J. L. (1986). Parent involvement: Implications for limited-English-proficient students. In C. Smith-Dudgeon (Ed.), *Issue of parent involvement and literacy* (pp. 187-203). Washington, DC: Trinity College.

Farmer, D. (2008). « Ma mère est Russe, mon père est du Rwanda » : les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire. *Diversité canadienne*, 123-127.

Gallant, N. et Denis, W.B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et Saskatchewan. *Éducation et Francophonie*, XXXVI(1), 142-160.

Gérin-Lajoie, D. & Jacquet, M. (2008). « Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada » *Éducation et francophonie*, XXXVI(1) : 25-43.

Gilbert, A., LeTouzé, S., Thériault, J. et Landry, R. (2004). Le personnel enseignant face aux défis de l'enseignement en milieu minoritaire francophone. *Rapport de recherche*, Fédération canadienne des enseignantes et enseignants.

Gonzalez, J. (1993). School Meaning and Cultural Bias. *Education and Urban Society*, 25: 254-259.

Kanouté, F. & Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école - familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et Francophonie* (www.acelf.ca), XXXVI(1), 161-176).h

Kasparian, S. (2008). « Pour un modèle nouveau d'accueil et d'intégration des immigrants francophones en milieu minoritaire : le Centre d'accueil et d'intégration des immigrants du Moncton métropolitain. » *Thèmes canadiens*, 104-108.

Henry, F. (1994). *The Caribbean Diaspora in Toronto : Learning to Live with Racism*. Toronto : University of Toronto Press.

Houle, R. (2007). Migration secondaire des nouveaux immigrants établis au Canada. *Nos diverses cités*, collectivités rurales, 3 : 17-26.

Howard, G.R. (2006). *We Can't Teach What We don't Know: White Teachers, Multiracial Schools*. Teachers College Press: New York.

Jun, L. (2001). Expectation of Chinese immigrant parents for their children's education : the interplay of chinese tradition and the canadian context. *Canadian Journal of Education*, 26(3), 477-494.

Landry, R. et Allard, R. (1999). L'éducation dans la francophonie minoritaire. In J.-Y. Thériault (éd.). *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux* (403-433). Éditions d'Acadie : Moncton.

LeBlanc, G. (2008). L'éducation en Acadie du Nouveau-Brunswick : une voie vers l'autosuffisance linguistique et culturelle. Commission sur l'école francophone, rapport du président de la commission. <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/Rapport%20CEF.pdf>, consulté le 5 décembre 2009.

Madibbo, A. (2008). L'intégration des jeunes immigrants francophones de race noire en Ontario: défis et possibilités. *Thèmes canadiens*, 50-54.

Ministère de l'éducation du Nouveau-Brunswick (MENB). (2007). Les enfants au premier plan. http://www.gnb.ca/0000/publications/4578_rapport.pdf, consulté le 5 décembre 2009.

Moldoveanu, M. & Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques. *McGill Journal of Education*, 42(1), 31-46.

Mujawamariya, D. & Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canadian pre-service programs: Teacher candidates' perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 336-353.

Ntitangirageza, G. (2006). Jeunes immigrants récemment arrivés au Canada : perceptions qu'ils ont de leur intégration, surtout en milieu scolaire. Rapport de recherche, Université d'Ottawa. <http://www.socialsciences.uottawa.ca/svs/eng/thesisdetails.asp?ID=862>

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.

Phinney, J.S., Horenczyk, K., Liebkind, K. et Vedder, P. (2001). Ethnic Identity, Immigration and Well-being. *Journal of Social Issues*, 57(3), 493-510.

Portes, A., P. Fernandez-Kelly, and W. Haller. (2005). Segmented Assimilation on the Ground: The Second Generation in Early Adulthood. *Ethnic and Racial Studies*, 28(6): 1000-1040.

Psalti, A. (2007). Training Greek Teachers in Cultural Awareness: A Pilot Teacher-Training Programme – Implications for the Practice of School Psychology. *School Psychology International*, 28(2), 148-162.

Rummens, J.A., Tilleczek, K., Boydell, K. and Ferguson, B. (2008). Understanding and Addressing Early School Leaving among Immigrant and Refugee Youth. In Tilleczek, K (Ed.) *Why do students drop out of high school?: Narrative studies and social critiques* (pp. 75-99). New York: Edwin Mellen Press.

Sauvé, P. (2004). Colloque Intégration et scolarisation des élèves immigrants. *Virage*, 7(1): 14-17.

Savoie-Zajc, L. (2004). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (Dir.). *Recherche sociale : De la problématique à la collecte de données*. 4^e éd. (p. 293-316) Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Taleb, K. (2007). La construction sociale de l'élève en difficultés : émergence et cristallisation des processus menant à l'identification des élèves en difficulté à l'école élémentaire de langue française en Ontario. Thèse de doctorat non publiée, OISE, University of Toronto.

Tator, C., & Henry, F. (1991). Multicultural education : Translating policy into practice. *Multiculturalism and Citizenship Canada: Ottawa*

Thomassin, D. (2008). L'intégration francophone dans les communautés en situation minoritaire : état de la recherche, *Thèmes canadiens*, 128-132.

Vat Larousse, M. (2001). La familial au cœur de l'immigration : stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France. Paris : L'Harmattan.

Vat Larousse, M.; Rachdi, L. et Knout, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIV(2), 291-311.

Viramontez Anguiano, R. P. (2004). Families and Schools, The Effect of Parental Involvement on High School Completion. *Journal of Families Issues*, 25(1), 61-85.

Zin, J. (2005). Inclusive Schooling in a Plural Society: Removing the Margins. *ATA Magazine*, 85(40), 12-17.

Annexe 1

Grille d'entrevue utilisée avec les parents d'élèves immigrants

Introduction

La présente recherche menée par une professeure de l'Université de Moncton, porte sur deux volets. Le premier vise l'étude de l'intégration des élèves immigrants selon la vision des parents et le second porte sur la formation initiale des enseignantes et enseignants en éducation interculturelle. Le projet vise à mieux connaître l'état actuel de l'intégration des élèves immigrants dans les écoles francophones en milieu minoritaire, d'une part, selon la perception des parents immigrants de l'école, leurs attentes, leurs satisfactions, les obstacles rencontrés à leur arrivée et les solutions possibles. D'autre part, il s'agit de mieux connaître les préoccupations et la perception des futurs enseignantes et enseignants de la diversité culturelle et de leur aptitude à enseigner à des classes multiculturelles.

Code du répondant(e) _____

Information démographique (cocher la donnée qui convient à la réponse de la personne participante)

Sexe : F___ M___

Le plus haut diplôme d'études obtenu par les parents : Père _____ Mère _____

Niveau (x) de scolarité des enfants : primaire___ secondaire___

Pays d'origine : _____

Années passées au Canada : _____

Quelle langue parlez-vous à la maison avec votre ou vos enfants : _____

Questions

Premiers contacts

1. En vous préparant à immigrer avec vos enfants au Canada (au Nouveau-Brunswick), comment imaginiez-vous le système scolaire canadien ?

2. Une fois arrivé(e) au Canada, comment avez-vous vécu vos premiers contacts avec l'école de votre enfant ? (Est-ce que cela vous a-t-il posé des défis ?)
3. Comment avez-vous réagi à certains défis durant ces premiers contacts ?

Intégration de l'enfant immigrant à l'école

4. Comment votre enfant s'intègre-t-il à l'école, est-il épanoui, aime-t-il son école ? Élaborez.
5. Comment votre enfant se sent-il dans ses relations avec les camarades de classe ? Expliquez ?
6. Comment est sa relation avec ses enseignants et enseignantes ? Pensez-vous qu'il a une bonne relation avec son enseignante ou enseignant ? Comment ?
7. Comment évolue-t-il dans ses apprentissages ? (Avance-t-il bien dans ses apprentissages ? Y'a-t-il des difficultés par rapport à certaines disciplines ?) Comment ?
8. À quoi attribuez-vous ses succès ou ses difficultés ?
9. Comment se sent-il en tant qu'un élève ayant une culture d'origine différente de celle de ses collègues de la société d'accueil ? Se sent-il différent ? En parle-t-il ? En parlez-vous avec lui ou elle ?
10. Parlez-moi des situations particulières d'intégration vécues par votre enfant à l'école.

Relation école-famille

11. Dites-moi comment se passe, en général, le contact avec l'école de votre enfant ?
12. Visitez-vous l'école de votre enfant ? Dans quels contextes ? Décrivez-moi comment vous vous sentez-vous lors de visites à l'école de votre enfant ?
13. Dites-moi comment vous vous impliquez dans l'éducation de votre enfant ? Participez-vous aux activités qu'organise l'école ? Comment ? Pourquoi ?
14. Pourriez-vous m'expliquer comment vous collaborez avec les enseignants de votre enfant ? Vous arrive-t-il d'aider l'enseignante ou l'enseignant ? Comment ?

Attentes des parents immigrants de l'école

15. Quelles sont vos attentes à l'égard de l'école et des enseignants de votre enfant ?

16. Dérivez-moi comment ces attentes à l'égard de l'école de votre enfant sont-elles comblées ?
17. Quelles sont vos satisfactions à l'égard de la scolarisation de votre enfant ?
18. Quelles sont vos satisfactions ou inquiétudes, s'il y en, à l'égard de l'éducation de votre enfant ?
19. Décrivez-moi comment l'école de votre enfant prend en considération la diversité culturelle ?
20. Avez-vous des points à suggérer pour une meilleure intégration des élèves immigrants dans les écoles francophones? Élaborez ?

Mission de l'école francophone

21. Que connaissez-vous au sujet de la mission de l'école francophone au Nouveau-Brunswick ?
22. Que pensez-vous de l'intégration de votre enfant dans ce contexte où l'école doit lutter contre l'assimilation de la culture anglophone en même temps qu'elle doit s'occuper de l'accueil des élèves immigrants ?
23. Est-ce que vous adhérez, en tant qu'immigrant, à la promotion de la langue française ? Comment ? Pourquoi ?
24. Est-ce que vous adhérez, en tant qu'immigrant, à la promotion de la culture acadienne? Si oui, comment ? Si non, pourquoi ?

Annexe 2

Grille d'entrevue utilisée avec les futurs enseignants

Introduction

La présente recherche menée par une professeure de l'Université de Moncton, porte sur deux volets. Le premier vise l'étude de l'intégration des élèves immigrants selon la vision des parents et le second porte sur la formation initiale des enseignantes et enseignants en éducation interculturelle. Le projet vise à mieux connaître l'état actuel de l'intégration des élèves immigrants dans les écoles francophones en milieu minoritaire, d'une part, selon la perception des parents immigrants de l'école, leurs attentes, leurs satisfactions, les obstacles rencontrés à leur arrivée et les solutions possibles. D'autre part, il s'agit de mieux connaître les préoccupations et la perception des futurs enseignantes et enseignants de la diversité culturelle et de leur aptitude à enseigner à des classes multiculturelles.

Code du répondant(e) _____

Information démographique (cocher la donnée qui convient à la réponse de la personne participante)

Sexe : F___ M___

Année d'études accomplies : _____

Niveau (x) d'enseignement visé par le programme d'études: primaire___ secondaire___

Stages déjà faits : EDUC1902___ EDUC3902___ EDUC5912___

Questions

1. Que connaissez-vous des élèves immigrants ?
2. Lors de vos stages, avez-vous eu des élèves immigrants dans votre classe ? Si oui, parlez-moi de votre contact avec eux en tant qu'enseignant/enseignante. (Si le ou la répondante n'a pas fait de stage, passez à la question 3)
3. Si vous n'avez jamais enseigné à des élèves immigrants, parlez-moi de ce que vous connaissez déjà de ces élèves qui pourraient être un jour dans votre classe. Comment pensez-vous que vous allez vivre une telle expérience ?
4. Comment vous imaginez-vous enseigner à des élèves immigrants ? (Pensez-vous que l'enseignement à des élèves immigrants soit particulier ? Comment ? Pourquoi ?

5. Qu'en est-il de la relation avec les parents des élèves immigrants ?
6. Comment vous imaginez-vous communiquer avec un parent immigrant ?
7. Au cours de votre formation, vous avez certainement abordé des questions de multiculturalisme, de diversité culturelle ou d'interculturel. Comment pensez-vous mettre en pratique ce que vous avez appris et ce que vous apprenez encore ?
8. Vous êtes en mois de janvier et vous recevez dans votre classe un nouvel élève (de l'Afrique, de l'Asie ou de la l'Amérique du Sud) qui ne parle pas encore le français et qui ne connaît personne dans la classe. Comment allez-vous vous organiser pour faciliter son intégration au groupe de classe ?
9. Selon vous, l'arrivée de jeunes immigrants dans les écoles francophones au Nouveau-Brunswick sera un atout de plus pour lutter contre l'assimilation par la culture majoritaire anglophone ou bien sera-t-il un obstacle pour la promotion de la culture francophone ? Expliquez-vous.
10. Comment voyez-vous les élèves immigrants par rapport à la culture acadienne ? Pourquoi ?
11. Qu'est-ce que l'élève immigrant peut apporter à la culture francophone ?
12. Expliquez comment s'y prendre pour impliquer les élèves immigrants dans la mission de l'école francophone ? Que ferez-vous pour sensibiliser les élèves immigrants à la mission de l'école francophone acadienne ?
13. Qu'est-ce que vous pensez qui pourrait vous aider à faire face à la diversité culturelle ? Suggérez-vous des éléments spécifiques (contenus, activités, réflexions, etc.) pour la formation des futurs enseignants ?