

Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain: défis et dynamiques*

Nathalie PIQUEMAL
University of Manitoba

Bathélemy BOLIVAR
University of Manitoba

Boniface BAH
Collège universitaire de Saint-Boniface

RÉSUMÉ

Les écoles francophones du Manitoba connaissent depuis quelques années une augmentation notable du nombre d'immigrants dans leur population scolaire. Ces nouveaux arrivants viennent de divers pays et de divers contextes de migration, qui font varier le profil des élèves, du point de vue tant ethnoculturel que sociolinguistique. Par ailleurs, un regard plus appuyé sur le paysage scolaire montre une tendance migratoire majoritairement africaine et relevant de la catégorie d'immigration dite «humanitaire». La recherche présentée dans cet article est axée autour des deux aspects suivants: connaître les perspectives des enseignants de la communauté francophone de Winnipeg par rapport à l'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire; comprendre les expériences qu'ils ont vécues, les défis auxquels ils sont confrontés dans le développement de

* Cette étude s'inscrit dans le cadre de l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (2007-2012), dirigée par Léonard Rivard, responsable de la recherche au Collège universitaire de Saint-Boniface. Par ailleurs, les auteurs de cet article remercient Laurie Carlson Berg pour son apport dans l'élaboration du guide d'entrevue utilisé lors des entretiens avec les enseignants.

pratiques pédagogiques inclusives et les divers ordres de facteurs qui caractérisent leurs comportements. En ce qui concerne les facteurs personnels, un sentiment d'accomplissement peut être dégage; par contre, les enseignants, confrontés à de nombreux défis, avouent ressentir un sentiment d'insuffisance. En ce qui concerne les facteurs contextuels, les enseignants dans leur quasi-totalité décrivent le cadre idéologique et politique relatif à l'inclusion des nouveaux arrivants comme étant un facteur positif; par contre, ils se questionnent quant à la faisabilité d'une intégration scolaire réussie et sont préoccupés par l'isolement social, voire la marginalisation, qu'éprouvent certains jeunes nouveaux arrivants. Les enjeux de leur inclusion sont en effet multidimensionnels, dans la mesure où les discontinuités touchent au social, à l'identitaire, au langage, à l'affectif et au pédagogique. L'article, qui montre que les enseignants ne sont pas, à l'évidence, indifférents en ce qui concerne l'intégration scolaire des nouveaux arrivants, se termine par quelques implications, qui touchent, entre autres, à la mise en œuvre de la politique d'inclusion, à la formation initiale et continue au personnel enseignant, aux pratiques pédagogiques exemplaires et à la mise sur pied au Manitoba d'un forum sur l'intégration scolaire des élèves immigrants.

ABSTRACT

In recent years, francophone schools in Manitoba have seen a marked increase in the number of immigrants in their student population. These newcomers come from a variety of countries and a variety of migration contexts. This translates into a diversity of student profiles from an ethno-cultural perspective as well as from a sociolinguistic point of view. Moreover, a closer look at the scholastic landscape reveals a migratory trend that is made up of a majority of Africans and immigrants admitted as immigrants on a "humanitarian" basis. The research presented in this article aims 1) to hear the perspective of teachers from the francophone community in Winnipeg in regard to the inclusion of newcomers in the scholastic setting, and 2) to learn about the experiences that they have had, the challenges that they have faced in developing inclusive pedagogical practices, and the various factors that characterize their behaviour. On a personal level,

teachers may feel a sense of accomplishment as a result of their dealings with a diverse immigrant population; however, teachers, faced with numerous challenges, admit having feelings of inadequacy. As for contextual factors, teachers, almost without exception, describe the ideological and political framework in regard to inclusion of these newcomers as being a positive factor. However, they question the feasibility of a successful integration into the school system and are concerned about the social isolation or even exclusion experienced by some young newcomers. What is at stake in regard to their inclusion is in fact multifaceted, and the discontinuities experienced have an effect on socialization, identity, language, emotional issues and pedagogy. The article, which shows that teachers are clearly not indifferent to the issue of the integration of new arrivals into schools, ends by addressing a few implications of this situation, which touch on such matters as implementation of the inclusion policy, initial and ongoing training for teaching staff, exemplary pedagogical practices, and establishment in Manitoba of a forum for discussion of scholastic integration of immigrant students.

Les écoles francophones du Manitoba connaissent depuis quelques années une augmentation notable du nombre d'immigrants dans leur population scolaire. Ces nouveaux arrivants viennent de divers pays et de divers contextes de migration, qui font varier le profil des élèves, tant du point de vue ethnoculturel que du point de vue sociolinguistique. Par ailleurs, un regard plus appuyé sur le paysage scolaire montre une tendance migratoire majoritairement africaine et relevant de la catégorie d'immigration dite «humanitaire». Cette catégorie renvoie dans l'ensemble à des guerres, ouvrant sur des itinéraires de vie ponctués de séjours prolongés dans des camps de réfugiés, avec tout ce que cela comporte d'insécurité, de rupture familiale et d'interruption scolaire. Ainsi, les élèves nouveaux arrivants se trouvent bien souvent dans une situation scolaire où le français est pour eux une langue seconde (et même troisième ou plus) et où la culture dominante (scolaire et sociale) est, elle aussi, seconde.

Nos recherches actuelles témoignent de l'importance d'une meilleure compréhension, voire d'une remise en question,

de pratiques communautaires, scolaires et pédagogiques, au profit d'une justice sociale. En effet, les réflexions sur la diversité culturelle en milieu éducatif englobent de plus en plus un discours qui met en relief les disparités et les inégalités sociales, et qui s'accompagne d'une attention spéciale portée aux familles touchées par les guerres. Les recherches montrent que, quelle que soit la catégorie d'immigration, tout enfant immigrant doit apprendre à gérer diverses tensions (Fantino et Colak, 2001). Celles-ci sont générées souvent par la discontinuité culturelle entre le pays d'origine et le pays hôte (James, 2004), la dissonance entre les valeurs des pairs et les valeurs familiales (Kwak, 2003). À la source de ces tensions se trouvent également la discrimination des minorités par la majorité (Madibbo, 2008) ainsi que le développement d'une identité dont le stress est lié à un phénomène d'attachement, de détachement et de rattachement (Piquemal et Bolivar, 2009). Ces tensions sont bien évidemment exacerbées à l'école, où les enjeux sont multiples, à commencer par la nécessité d'être accepté par des pairs, par la pression familiale et par l'exigence de réussite scolaire. Ces tensions se font d'autant plus cruellement sentir que nombre de ces jeunes sont touchés par les guerres et arrivent ici avec des douleurs indélébiles: de la persécution aux meurtres, de l'insécurité à la fuite et à la recherche (parfois en vain) d'un refuge, des familles séparées aux familles décimées, rien n'épargne ces jeunes. Dans l'ensemble, les études actuelles continuent de produire des conclusions cinglantes, à savoir que la gestion de la diversité culturelle se limite, trop souvent, au multiculturalisme de type «célébration» (Association canadienne d'éducation de langue française, 2008) et ne tient pas assez compte des véritables inégalités de vie qui consomment le bagage éducatif, affectif et social des plus défavorisés (Kanu, 2009).

Dans un tel contexte, les enseignants mesurent l'importance de leur rôle dans le cheminement de ces jeunes vers une intégration sociale et scolaire réussie. Depuis l'entrée en vigueur de la *Loi 13*, qui repose sur le principe d'inclusion adopté par Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba en 2006, le travail des enseignants s'est complexifié. Désormais, il faut répondre aux différents besoins de la clientèle scolaire de manière explicite et justifiable, et cela, peu importe l'ampleur de ces besoins. L'une des implications de cette loi est forcément l'inclusion des nouveaux arrivants, quels que soient leur

origine culturelle, leur contexte de migration et leur historique scolaire. Cette situation pose des défis multidimensionnels aux enseignants, allant du relationnel au pédagogique en passant par des facteurs culturels, linguistiques et socio-économiques. Dans quelle mesure les enseignants se sentent-ils prêts et compétents dans le développement de pratiques pédagogiques inclusives?

OBJECTIFS ET CONTEXTE DE L'ÉTUDE

L'étude qui fait l'objet de cet article constitue la seconde phase d'un projet de trois ans, subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada et dont le thème principal est l'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire dans un contexte francophone minoritaire. Dans la première phase du projet, nous avons élaboré un profil phénoménologique des nouveaux arrivants en situation francophone minoritaire, pour pouvoir dégager les défis liés à l'intégration sur les plans sociaux, culturels, linguistiques et éducatifs (Piquemal et Bolivar, 2009; Piquemal, Bahi et Bolivar, à paraître; Piquemal, 2009). Dans la seconde phase de notre étude, nous avons ciblé les expériences et les perceptions des enseignants francophones quant à leur vécu relatif à la quête d'inclusion des nouveaux arrivants dans leur établissement et dans leur classe. Cet article offre une synthèse thématique de cinquante-deux entrevues, effectuées de janvier à mai 2009, auprès d'enseignants de niveaux élémentaire et secondaire dans des établissements de la Division scolaire franco-manitobaine.

Notre objectif spécifique comprend les deux aspects suivants: connaître les perspectives des enseignants de la communauté francophone de Winnipeg par rapport à l'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire; comprendre les expériences qu'ils ont vécues ainsi que les défis auxquels ils sont confrontés dans le développement de pratiques pédagogiques inclusives, en portant un regard particulier sur les facteurs (personnels et contextuels) qui influencent (facilitent ou entravent) la façon dont ces enseignants répondent aux différents besoins et aux différentes circonstances des immigrants francophones, et plus particulièrement des réfugiés.

Nous tenons d'emblée à apporter une clarification importante: le statut d'immigrant n'est pas synonyme de retard

scolaire et de carence linguistique en français ou en anglais. De nombreux immigrants, y compris certains enfants issus de familles de réfugiés, réussissent très bien académiquement et ont un niveau de français de très grande qualité. Nous précisons que le fait migratoire en milieu scolaire comporte autant de défis que d'opportunités. Nous avons choisi de nous concentrer, dans cet article, sur les besoins auxquels les enseignants sont amenés à répondre.

CADRE CONCEPTUEL

Nous nous sommes inspirés des travaux de Garmon (2004), Sleeter (2002) et Grossman and Stodolsky (1995) sur les facteurs ayant un impact sur l'attitude, les croyances et les pratiques pédagogiques des enseignants en ce qui a trait à la diversité au sens large (et, en l'occurrence, sur les plans culturel, linguistique, social et économique). Ces facteurs incluent des facteurs personnels (notamment le soi, la perception de soi dans le travail, la perception de soi en relation à l'autre) et des facteurs contextuels (notamment politiques, scolaires, administratifs et curriculaires).

Les facteurs personnels et les facteurs sociaux constituent par ailleurs l'essence du modèle bio-écologique de Bronfenbrenner (1979), où le développement humain est modelé en fonction, d'une part, des interactions avec le milieu immédiat et lointain et, d'autre part, des facteurs inhérents à la personne. À l'aide de cercles concentriques, l'auteur esquisse un paradigme en cinq strates du comportement en situation (Lewthwaite, Stoeber et Renaud, 2007). En contexte scolaire, ce modèle s'applique ainsi: le premier cercle inclut exclusivement l'enseignant; ce premier niveau, le plus intimiste, constitue le noyau de la personnalité de l'individu. Ce noyau traite directement de la motivation, de l'intérêt personnel et de la confiance en soi de l'enseignant dans ses démarches pour établir des relations avec les nouveaux élèves et leur culture (Lewthwaite, 2001). Le deuxième cercle, en allant vers l'extérieur, est le microsystème qui comprend les élèves, les collègues, les amis et les membres de la famille. Puisque cette composante externe est la plus proche, elle est d'une importance capitale, car elle peut jouer un rôle inhibiteur ou, au contraire, catalyseur sur le comportement de l'enseignant. Ce microsystème est à son tour déterminé par le mésosystème – c'est le troisième cercle

concentrique – dictant les normes et les pratiques culturelles auxquelles est exposé l'individu. En somme, ces trois premiers niveaux renvoient au fait que l'enseignant, comme individu porteur d'expériences ainsi que de valeurs sociales et culturelles, peut exprimer celles-ci selon sa personnalité et dans son rapport aux autres membres de la société. Confronté à des défis, cet individu puiserait dans son répertoire de valeurs, d'aptitudes ou de savoir-faire, pour exprimer sa compétence d'une manière ou l'autre (Bahi, 2007).

Dans la présente étude, la structure du modèle de Bronfenbrenner (1979) comprend les valeurs de l'enseignant, les perceptions des pairs, la culture organisationnelle de l'école, les représentations et les habitus approuvés de manière explicite ou implicite par le milieu social de vie ainsi que l'environnement familial de l'étudiant. L'ensemble de ces facteurs jouent, à des degrés divers, sur les perceptions des élèves nouveaux arrivants véhiculées par les parents, par l'administration scolaire et même par le discours des médias sur l'immigration. Cette considération mène à la quatrième strate du modèle: l'exosystème. On considère ici l'influence qu'exerce la division scolaire en matière de politique et de programmation scolaire. On considère également, et surtout, l'apport de la communauté quant aux critères d'inclusion et d'exclusion. Les récents débats qui ont eu lieu au sein de la communauté francophone du Manitoba à changer le nom de la Société franco-manitobaine, le bras politique de la communauté, à un nom plus représentatif de la nouvelle démographie francophone du Manitoba en disent long sur les tensions sous-jacentes qui accompagnent le processus de l'intégration des nouveaux arrivants. Si l'on en croit les théoriciens de l'écologie humaine, l'ensemble de ces paramètres imprègne la culture des enseignants et influence du même coup la perception de ces derniers par rapport à l'intégration de leurs élèves nouveaux arrivants (Hoffman, Paris et Hall, 1994).

Enfin, le modèle propose le macrosystème, milieu un peu éloigné de l'enseignant mais qui peut, néanmoins, avoir un impact indirect sur sa gestion de la diversité ethnoculturelle en salle de classe. On considère, dans cette cinquième strate, des idéologies ainsi que des politiques nationales et provinciales. Il importe de souligner ici que le Manitoba a adopté une politique

avant-gardiste dans le domaine de l'immigration et se montre particulièrement proactif vis-à-vis de l'immigration francophone (Denton, 2004; Manitoba Labour and Immigration, 2008). Dans la même perspective, les enseignants ne sont pas insensibles à l'élaboration de curricula inclusifs qui incluent les valeurs et les cultures d'ailleurs, qui interpellent nécessairement la culture du milieu d'accueil.

Par ailleurs, les interactions dynamiques entre l'enseignant et son milieu sont, dans la majorité des cas, caractérisées par une forte charge émotionnelle, étant donné la complexité des interactions engageant des acteurs de souches culturelles très différentes. Dans un tel contexte, l'enseignant doit développer des habiletés d'écoute et d'empathie; il doit surtout se soumettre à un exercice d'apprentissage, tant que les référents culturels des élèves nouveaux arrivants et les siens peuvent éventuellement se heurter. Goleman (1995) décrit l'intelligence émotionnelle comme un facteur de réussite et de résilience dans des dynamiques relationnelles où les aptitudes comptent autant que les attitudes. Il propose un modèle en quatre étapes: la première est la conscience de soi, de ses propres émotions et de leur poids dans le processus de décision; la deuxième est la maîtrise de soi, sorte de mainmise sur son pathos pour mieux appréhender son milieu; la troisième, la conscience sociale, qui implique aussi le volet culturel, désigne la conscience des émotions de l'autre et la capacité de mieux y répondre avec empathie; enfin, dans la dernière étape, la gestion des relations, il s'agit d'orienter et d'inspirer l'autre, tout en lui offrant un milieu propice à son développement. Nos valeurs, sur un plan personnel et intime, sont souvent vues comme absolues; mais, dès qu'elles entrent en rapport avec d'autres, d'absolues qu'elles étaient, elles se relativisent au point où nous leur reconnaissons des failles. C'est de cette façon que nous pouvons songer à leur ajustement, et même à leur renouvellement, en vue de comportements interculturels (Malherbe 1996).

Ce modèle vient compléter celui de Bronfenbrenner dans la mesure où il présente l'enseignant, non pas comme uniquement la proie des forces du milieu, mais également comme acteur et agent de changement de ce milieu. Dans ce sens, on peut certes avancer que l'action immédiate des enseignants compte puisqu'elle s'inscrit dans le noyau vital de l'élève immigrant. Il

est important de le mentionner mais il est encore plus pertinent que les enseignants en soient eux-mêmes conscients. Leur rôle ne se limite pas à un simple élan d'empathie mais se déploie pleinement dans une démarche consistante visant à bâtir des dynamiques relationnelles tant chez leurs élèves immigrants que chez ceux de souche canadienne, afin d'établir des environnements d'apprentissage respectueux de la diversité culturelle (Emmerling, Shanwal et Mandal, 2008).

MÉTHODOLOGIE

De manière à rester fidèles aux principes d'alliance et de partenariat entre la sphère universitaire et la sphère communautaire, qui caractérisent le programme de l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (2007-2012) dans lequel cette étude s'inscrit, nous avons mis en place une collaboration avec plusieurs organismes communautaires et divisionnaires, qui nous ont assistés dans le recrutement des participants à notre recherche. Nos deux principaux partenaires communautaires étaient l'Accueil francophone pour la première phase de notre projet et la Division scolaire franco-manitobaine (DSFM) pour la seconde phase. Dans le cadre de l'étude qui fait l'objet de cet article, nous avons, avec l'accord et l'assistance de la DSFM, contacté quatre écoles, qui nous ont alors invités à rencontrer leur personnel enseignant. Trois écoles ont accueilli une chercheur pendant une durée de deux à quinze jours; la quatrième école a accueilli la même personne et un autre membre de notre équipe de recherche pendant une journée. Les entrevues étaient centrées sur les questions suivantes: 1) Quelles sont les expériences des enseignants dans leur travail et dans leurs relations avec les élèves immigrants francophones?; 2) Comment les enseignants comprennent-ils la notion d'inclusion dans leur travail?; 3) Quelles sont les perceptions des enseignants quant aux expériences que vivent les élèves immigrants dans les écoles et aux défis auxquels ils sont confrontés?; 4) Quels sont les besoins exprimés par les enseignants, et quels sont les défis qu'ils doivent relever, dans leur travail avec les élèves immigrants et leurs familles?

Nous avons interrogé cinquante-deux enseignants d'écoles élémentaires et secondaires sur leurs expériences pédagogiques et relationnelles avec les nouveaux arrivants. Ces

entrevues, riches en sincérité et en esprit critique, nous offrent aussi un regard nuancé de ces enseignants, qui dépasse le niveau personnel pour toucher, plus largement, aux contextes social et politique. Nous avons divisé notre analyse des données en deux parties: les facteurs personnels, c'est-à-dire la perception de soi dans la relation pédagogique à l'autre, et en particulier les forces et les défis identifiés; les facteurs contextuels, c'est-à-dire la perception du rôle des structures sociales, scolaires et politiques sur le succès de cette relation pédagogique.

INTERPRÉTATION ET DISCUSSION

1. Facteurs personnels: «Je fais de mon mieux, mais mon mieux ne suffit pas toujours»

1.1 Un sentiment d'accomplissement: vocation, engagement, empathie, compétences pédagogiques, travail d'équipe

La vocation et l'engagement professionnel pour la réussite des élèves ne font aucun doute. Les témoignages expriment en effet un souci primordial et continu pour le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Ce souci est inscrit dans une vocation et un engagement professionnel que les enseignants expriment de la façon suivante: la croyance en un devoir pédagogique («le devoir d'enseigner») et la croyance en un devoir humaniste («la formation d'un citoyen»). Les enseignants parlent souvent de leur profession comme d'une vocation qui demande, selon eux, à la fois une préparation formelle et des capacités personnelles. Lorsqu'on les interroge sur leur travail spécifique avec les nouveaux arrivants, les enseignants avouent n'avoir bénéficié d'aucune formation universitaire spécifique sur la réalité scolaire des élèves touchés par les guerres, mais ils énumèrent cependant un certain nombre d'aptitudes personnelles et professionnelles qu'ils estiment utiles. Ils citent ainsi la capacité d'adaptation à de nouvelles situations, la capacité d'innover, celle de modifier le curriculum (souvent citée par les enseignants au niveau secondaire) et celle de travailler en équipe. Ils mentionnent également le désir d'aider, d'expliquer et de voir leurs élèves évoluer. Ils citent enfin la créativité et l'amour des enfants (ce dernier est souvent mentionné par les enseignants au niveau élémentaire, qui se réfèrent au concept d'empathie). L'absence dans la formation de ces enseignants d'une pédagogie adaptée (pour le moment) aux besoins des

élèves nouveaux arrivants peut se comprendre. En effet, comme nous le signalions antérieurement, le fait migratoire en milieu francophone minoritaire manitobain dont nous traitons est relativement récent. La possibilité de cadrage de ce phénomène d'immigration aux multiples visages nécessite, justifie et impose ce type d'étude pionnière que nous entreprenons actuellement. Nous sommes conscients qu'il faudrait donner «du temps au temps» en vue d'une meilleure quête de justice sociale.

1.2 Un sentiment d'insuffisance: langue, écart académique, ressources humaines, culture et travail émotionnel

En revanche, face à des élèves qui ont été touchés par les guerres et qui, par conséquent, arrivent, pour certains, à l'école avec un capital éducatif, linguistique et social affaibli, les enseignants avouent ressentir un sentiment d'insuffisance: «Je fais de mon mieux, mais mon mieux ne suffit pas toujours», disent-ils. Le premier défi cité par la quasi-totalité de nos participants est la barrière de la langue: de nombreux élèves arrivent en effet à l'école avec une connaissance et un usage très limité (dans certains cas inexistant) du français. Les enseignants expriment une certaine frustration face à l'impossibilité de communiquer avec l'élève, de le comprendre et de se faire comprendre par lui. Le deuxième défi cité est l'écart académique qui touche les élèves ayant des compétences académiques inférieures de plus de deux ans à celles de leur classe d'âge. Le défi que représente la sous-scolarisation de la plupart des élèves immigrants est omniprésent dans les interventions des enseignants du secondaire, à l'exception de ceux qui enseignent la musique, le théâtre, le sport ou les arts plastiques. Ce défi est également cité par la majorité des enseignants des écoles élémentaires (avec la même exception pour les enseignants des arts), surtout à partir de la quatrième année. Ceux-ci s'avouent parfois un peu démunis mais estiment qu'avec leur capacité d'adaptation et des aides supplémentaires dans la classe, ils pourraient mieux répondre aux retards scolaires. Dans l'ensemble, les enseignants aimeraient pouvoir compter sur des ressources humaines plus nombreuses, de manière à pouvoir mieux gérer les différences de niveaux en classe et à faciliter des actions de soutien ponctuelles en dehors de la classe (pour les élèves plus faibles). Ils pensent qu'ils n'arrivent pas à répondre aux besoins de tous, ou que répondre aux besoins des uns se

fait aux dépens de ceux des autres; cette situation crée chez eux un stress (souvent émotionnel) considérable. Enfin, le sentiment d'insuffisance et d'inadéquation est aussi lié à l'ambiguïté (parfois à l'incompréhension) qui naît dans la relation «hôte / autre» entre nouveaux arrivants et communautés d'accueil. De nombreux malentendus culturels surgissent dans la communication avec les familles. Les enseignants estiment avoir besoin (ou avoir eu besoin) d'une formation initiale et continue portant sur la communication interculturelle ainsi que sur la sensibilisation aux traumatismes liés à la guerre et aux séjours prolongés dans les camps de réfugiés. De nombreuses recherches (Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2004) font état de ce manque à gagner et préconisent dans ce domaine une formation plus large des enseignants et de tout le personnel scolaire comme une partie de la solution, dans le cadre de l'inclusion scolaire comprise comme une situation sociétale où personne ne doit être exclu (Thomas, 1997).

Dans cette synthèse des facteurs personnels qui jouent dans la relation pédagogique avec les nouveaux arrivants, se profile, selon nous, un thème central, mais souvent peu considéré: celui du travail émotionnel. Telle est en effet la véritable nature du travail des enseignants. La tâche pédagogique est certes cognitive, mais elle est avant tout relationnelle, ou, pour ne pas risquer d'insinuer une dichotomie, cette dimension cognitive de la tâche pédagogique s'inscrit dans une relation humaine. Il est incontestable que le travail des enseignants repose en partie sur des émotions. Constamment soumis au regard d'autrui (parfois admiratif, parfois narquois), si l'enseignant ne laisse pas indifférent, comment peut-il être indifférent lui-même? L'enseignant est aussi «gestionnaire» des émotions des autres. Rassurer un parent, déceler un blocage affectif, motiver, encourager, écouter, comprendre. Bref, faire preuve de l'empathie nécessaire au bon développement éducatif, personnel et social des enfants. Par ailleurs, la diversification ethnique de la population scolaire étant de plus en plus marquée, l'enseignant est aussi engagé dans une lutte pour la justice sociale et pour la citoyenneté, qui va de la gestion des conflits interethniques à une exigence d'adaptation et de modification de sa pédagogie pour répondre aux besoins spécifiques des enfants dont le capital éducatif a pu être affaibli par les guerres ou les séjours prolongés dans les camps de réfugiés. La tâche est lourde, et la

critique, admettons-le, est souvent facile! L'impact émotionnel est donc incontestable.

Les enseignants qui ont participé à notre étude sont loin d'être exemptés de ce travail émotionnel. Nombreux sont les témoignages, souvent au niveau élémentaire, qui expriment une dépense d'énergie émotionnelle à deux niveaux: d'une part, de l'enthousiasme et de l'engagement dans la prise d'initiatives (pédagogiques ou autres) pour aider les élèves les plus défavorisés et, d'autre part, un sentiment d'épuisement lié à l'impression de ne pas en faire assez. Les enseignants de cette étude semblent attribuer leur épuisement à deux facteurs interdépendants: l'augmentation du temps de travail due aux nombreuses adaptations et aux modifications pédagogiques (autrement dit par les enseignants eux-mêmes, le manque de ressources humaines en classe) ainsi que l'investissement émotionnel dans le désir de comprendre l'autre (les traumatismes dans le cas des enfants touchés par les guerres) et dans la gestion des conflits (interpersonnels et parfois interethniques) entre élèves.

Isenbarger et Zembylas (2006) font valoir que le travail émotionnel des enseignants est en grande partie lié à une adhésion philosophique et concrète au principe de l'empathie dans l'enseignement. Les auteurs montrent que ce travail émotionnel fait alors partie intégrante du vécu quotidien de l'enseignant et que ses conséquences sur l'engagement, la satisfaction et l'estime de soi de l'enseignant sont loin d'être négligeables. On pourrait donc déduire que plus la pédagogie relationnelle de l'enseignant est motivée par l'empathie, plus l'expérience de cet enseignant est structurée par des situations complexes, et même difficiles (par exemple, travailler avec des enfants touchés par les guerres), plus le travail émotionnel de l'enseignant est intense, voire risqué, pour la santé de l'enseignant (et par conséquent de l'élève). D'autres chercheurs qui se sont penchés sur cette question utilisent le concept de capital émotionnel (Gendron, 2007) pour soutenir la thèse que les enseignants, de par la complexification de leur tâche, courent de plus en plus le risque de produire un travail émotionnel qui leur est néfaste. Ce capital émotionnel, autrement dit les compétences émotionnelles qui servent de ressources à l'enseignant, se retrouve ainsi affaibli et susceptible de se manifester par de grands moments de

stress, d'anxiété (voire des moments de panique), de déprime, accompagnés d'un sentiment d'insatisfaction, et même d'une perte de confiance en soi et d'estime de soi. Gendron (2007) conclut qu'il est important de protéger le capital émotionnel de l'enseignant tout en développant ses compétences émotionnelles à travers une éducation à la santé. L'enseignant doit, entre autres, développer des habiletés relatives à l'intelligence émotionnelle pour équilibrer sa vie professionnelle et son bien-être personnel. Enfin, les facteurs personnels comme la capacité d'interagir dans un milieu culturellement imprévisible et où les émotions jouent un grand rôle, sont de grande importance, puisqu'ils déterminent à long terme l'efficacité professionnelle de l'enseignant et, par conséquent, la qualité de l'éducation offerte en salle de classe. Ces paramètres personnels sont potentiellement inhibiteurs ou catalyseurs selon leur nature, d'où la nécessité d'en être conscient et de mettre en place des solutions viables pour en tenir compte (Lewthwaite, 2001; Bronfenbrenner, 1979).

2. Facteurs contextuels: «L'inclusion: bien pensée mais parfois mal *pensée*»

2.1 Un cadre idéologique bien pensé

Dans leur quasi-totalité, les enseignants décrivent le cadre idéologique et politique relatif à l'inclusion des nouveaux arrivants comme étant un facteur positif, dans la mesure où il rend possibles les discussions, les débats et les réflexions nécessaires à l'élaboration de pratiques pédagogiques efficaces. Les participants à notre étude reconnaissent l'existence d'une volonté politique qui se traduit à plusieurs niveaux: la mise en place d'un comité de travail divisionnaire sur l'inclusion des nouveaux arrivants, le recours à des spécialistes, à des auxiliaires et à du personnel de soutien et un discours engagé de l'administration (le microsystème et l'exosystème de Bronfenbrenner, 1979). Par ailleurs, les enseignants apprécient l'esprit de collégialité qui filtre, selon nombre d'entre eux, entre les divers échelons administratifs qui vont de la division scolaire au salon du personnel. Toutefois, si l'existence d'un engagement politique est reconnue par tous, la mise en pratique laisse certains (peu) optimistes et d'autres (plus nombreux) pessimistes, ou tout au moins inquiets, et même sceptiques. Les optimistes perçoivent l'arrivée des nouveaux

arrivants comme une opportunité de revitalisation culturelle communautaire et linguistique, c'est-à-dire une chance de renforcer la francophonie dans toute sa diversité culturelle. Ces optimistes (peu nombreux) parlent aussi d'une opportunité de renouvellement de pratiques pédagogiques, voire (ils sont alors très peu nombreux) de réflexion sur les principes fondateurs de l'éducation publique. Nos résultats rejoignent les travaux de Sleeter (1992) et de St. Denis et Schick (2003) sur l'attitude des enseignants par rapport à l'engagement pour la justice sociale: nombreux sont ceux qui déclarent un désir d'engagement, mais nombreux aussi sont ceux qui peinent à élaborer les moyens pour concrétiser cet engagement, surtout quand cette mise en pratique passe par la remise en question de certains acquis. «L'éducation pour tous, oui», dit-on, «mais il ne faut pas que cela retarde les *bons élèves*», entend-on souvent. Les enseignants entendent tous pratiquer l'éducation pour tous, mais les nuances sémantiques, et même les divergences, sur la notion d'inclusion sont nombreuses et parfois très fortes. En d'autres termes, les enseignants adhèrent aux principes de l'universalité et de l'accessibilité de l'éducation selon les principes de l'inclusion stipulée par l'UNESCO (Duchesne, 1990). Cependant, il convient de noter que l'inclusion, comme le font remarquer plusieurs répondants, a aussi son corollaire pédagogique et que toute la différence se fait sur le terrain que représente la salle de classe. Il semble que tous les enseignants admettent qu'une éducation inclusive, c'est-à-dire une éducation fondée sur la diversité et l'hétérogénéité de la salle de classe, et qui maintient en même temps des exigences de qualité pour tous indépendamment de leurs différences, est un objectif digne d'être poursuivi. Par contre – et c'est là que se trouve le nœud gordien de notre analyse –, nuances et dissonances émergent quant aux rôles et aux responsabilités de chaque intervenant dans la mise en place des politiques d'inclusion. L'école semble être responsable de corriger toutes les maladroites de nos sociétés contemporaines, et, à l'intérieur de cette institution, les enseignants semblent porter la plus grande responsabilité en ce qui concerne ces attentes sociales et politiques. Encore une fois, la tâche est lourde, et la critique est facile! Toute démarche d'inclusion scolaire doit passer par une clarification du terme *inclusion* lui-même et par la clarification des rôles de tous les acteurs, comme le mentionnent plusieurs rapports de recherche

(Association des cadres scolaires du Québec, 2009; Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2004 et 2006; Rousseau et Bélanger, 2004). Dans ce sens, il va falloir, au Manitoba, aller au delà de la *Loi 13*¹ pour améliorer les principes d'inclusion qui englobent à la fois une intégration physique, sociale et aussi pédagogique (Doré, Wagner et Brunet, 1996; Duchesne, 1990; Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006). Les enjeux de l'inclusion des nouveaux arrivants sont en effet multidimensionnels, dans la mesure où les discontinuités touchent au social, à l'identitaire, au langage, à l'affectif et au pédagogique.

2.2 Une mise en pratique qui reste à penser

2.2.1 Des élèves académiquement bien ajustés aux élèves académiquement sous-alimentés

Les enseignants s'accordent sur le fait que l'inclusion est un principe important mais se questionnent en ce qui a trait à la faisabilité d'une intégration scolaire réussie. La mise en pratique de l'inclusion, disent la majeure partie des enseignants du secondaire, pose un réel problème lorsque les écarts académiques sont de plus de deux ans et lorsque les compétences de l'élève en français sont très faibles. Les enseignants pensent que les nouveaux arrivants ont besoin d'une approche plus spécialisée, sans laquelle ces jeunes resteraient académiquement sous-alimentés. Ils pensent notamment qu'une inclusion réussie doit passer par une période transitoire, qui permettrait d'accueillir les élèves dont le niveau académique est en réel décalage par rapport à celui de leur classe d'âge. Cette approche spécialisée consisterait, pour certains, en un centre de rattrapage, de soutien ou d'intégration (les termes utilisés sont nombreux) et, pour d'autres, en la mise en place de cours de rattrapage systématiques et ciblés. Les élèves rejoindraient leur classe progressivement, une fois leur niveau jugé en relative concordance avec le niveau considéré comme «moyen». Cette idée a aussi été exprimée par certains enseignants des écoles élémentaires, mais en minorité. En effet, ceux-ci, dans leur majorité, estiment qu'après une période d'orientation (courte), les nouveaux arrivants devraient pouvoir intégrer leur classe tout en bénéficiant de mesures de soutien (plus nombreuses qu'actuellement, selon eux) fournies par un personnel spécialisé. Au niveau élémentaire, la plupart des défis semblent se mesurer en termes de ressources humaines

et de formation, alors qu'au niveau secondaire, les défis sont plus souvent exprimés en termes d'adaptation pédagogique.

En contraste avec les forces identifiées dans le travail des enseignants, force est de reconnaître que notre étude débouche aussi sur des résultats quelque peu déconcertants. Lorsque les participants à notre étude sont invités à expliciter davantage les raisons de l'infaisabilité (selon nombre d'entre eux) de l'inclusion des nouveaux arrivants, se profile, au delà des besoins en formation et en ressources humaines supplémentaires, un phénomène de rejet de culpabilité (certes, pertinent) des circonstances de vie passées des nouveaux arrivants, qui tend à se manifester dans une attitude de rejet d'une prise de responsabilité des circonstances de vie actuelles (moins pertinente) des nouveaux arrivants. Des réactions du type «Je ne suis pas responsable de ce qu'ils ont vécu» conduisent parfois (souvent, en fait) à une attitude de type «Je dois m'occuper avant tout de la matière et du niveau à enseigner», autrement dit, de la majorité des élèves qui sont déjà considérés comme «à niveau». Certes, les adaptations scolaires existent, et les enseignants, reconnaissons-le, font de leur mieux, mais ces adaptations sont souvent perçues comme se faisant aux dépens de la majorité (déjà privilégiée) de la classe. Les difficultés du passé, dont les enseignants ne sont pas responsables, deviennent des inégalités sociales et scolaires du présent, dont la responsabilité n'est pas clairement identifiable.

Généralement, les attitudes des enseignants, quoique variées, sont sensibles au fait que l'enjeu de l'intégration scolaire se joue dans les salles de classe. Ces attitudes se mesurent à l'aune des différents défis existants et s'accompagnent d'un regard réflexif de la part des enseignants. Ceux-ci sont surtout perplexes relativement à leur rôle et à leur influence réelle sur la vie de ces jeunes immigrants. Dans leur très grande majorité, les enseignants sont conscients de leurs responsabilités par rapport aux efforts menant à l'intégration scolaire réussie de ces jeunes. Ils perçoivent donc l'ampleur de la tâche mais hésitent à l'ajouter à la gestion de leur classe, déjà assez lourde. En majorité, les enseignants disent faire tout ce qui est possible pour accommoder les nouveaux arrivants, allant de l'adaptation à la modification scolaire. Certains disent qu'ils ne sont pas assez encadrés pour transiger avec les nouvelles réalités de l'immigration scolaire.

Des facteurs liés à la formation universitaire, au développement professionnel et aux ressources disponibles ne leur permettent pas d'intervenir avec efficacité auprès de ces nouveaux arrivants. Faut-il rappeler que l'inclusion telle qu'elle est originellement conçue au Manitoba s'adresse d'abord aux élèves ayant des difficultés d'apprentissage, et non nécessairement aux élèves venant d'ailleurs? Au Manitoba francophone, la problématique des élèves issus de l'immigration émerge à peine et va requérir du temps avant de se traduire dans des pratiques exemplaires. Dans tous les cas, nous pouvons relever qu'aucune société n'est totalement ajustée à ses projets; il existe toujours un écart entre les projets, les aspirations et leur niveau concret de réalisation – écart qu'il importerait de réduire, et même de supprimer. Il faut par ailleurs ajouter que la qualité du français de certains nouveaux élèves arrivants est très appréciée par les enseignants, qui y voient un trésor d'émulation pour les jeunes francophones natifs du Manitoba.

Le bilan est positif pour certains qui comprennent que, comme tout fait social, l'intégration scolaire des jeunes immigrants requiert une réflexion approfondie et consensuelle, menant à des actes inclusifs, avant que la minorité francophone puisse pleinement profiter des avantages d'une telle intégration. Le bilan est mitigé pour d'autres qui pensent que le niveau scolaire des uns (les natifs du Manitoba francophone) risque de baisser «à cause» des besoins des autres (les nouveaux arrivants). La question suivante s'impose alors: l'engagement pour la justice sociale se heurte-t-elle à une limite, celle des acquis, et même des privilèges, que beaucoup d'entre nous pensons avoir «mérités» et dont il est parfois (souvent?) difficile de nous détacher, même lorsqu'il s'agit de soutenir les plus défavorisés? Qu'ils se montrent complaisants par rapport aux acquis des natifs, qu'ils soient émotionnellement épuisés en raison de leur engagement envers ces jeunes arrivants, ou encore qu'ils se portent défenseurs de cette cause auprès des décideurs de l'éducation, les enseignants ne sont pas, à l'évidence – cette recherche le montre amplement –, indifférents par rapport à l'intégration scolaire des nouveaux arrivants.

2.2.2 Des élèves socialement intégrés aux élèves socialement isolés

En ce qui concerne les relations sociales, une grande partie des enseignants remarquent les difficultés qu'éprouvent de nombreux jeunes nouveaux arrivants. Ils attribuent généralement ces difficultés à un problème de communication à deux niveaux: d'une part, la langue (le français bien sûr, mais aussi l'anglais, souvent langue de choix pour les adolescents) et, d'autre part, les codes sociaux (espace physique entre les interlocuteurs, gestes, etc.). Ces difficultés se traduisent, dans les comportements en classe, par un phénomène de séparation (d'exclusion, selon certains) lors de la formation des groupes. Les nouveaux arrivants sont rarement choisis, reconnaissent les enseignants, qui prennent alors souvent l'initiative de former les groupes eux-mêmes. Un certain nombre d'enseignants (un peu plus de la moitié) ajoutent à cette marginalisation sociale à l'école la dimension socio-économique des familles. Les activités parascolaires, importantes dans la formation de groupe d'amis, sont souvent inaccessibles aux jeunes qui habitent au centre-ville, pour des raisons financières.

De nombreux enseignants estiment que les nouveaux arrivants ne sont pas responsables d'être souvent exclus de certaines activités parascolaires et qu'il peut par ailleurs ne pas être de leur ressort d'apporter une solution à cette situation. On fait ici face à l'une des problématiques quotidiennes de l'intégration sociale en salle de classe. De nombreux enseignants se questionnent par rapport à leur rôle comme éventuels agents de liaison entre l'étudiant, l'administration et les parents; ils ne cachent pas leur niveau de stress face à des situations qu'ils remarquent et déplorent qu'il ne soit pas suffisant de savoir quoi faire si on n'en a pas les moyens.

IMPLICATIONS ET CONCLUSION

Il n'est sans doute pas faux d'affirmer que le débat sur l'inclusion des nouveaux arrivants en salle de classe, qui s'inscrit dans la problématique plus large de l'intégration sociale des immigrants, ne fait que commencer, vu la politique avant-gardiste du gouvernement du Manitoba à accueillir des immigrants francophones. Le parent immigrant qui ne peut pas trouver un emploi ne saurait évidemment encourager son jeune

à pratiquer des activités parascolaires; cette situation creuse, à long terme, le fossé de l'exclusion en salle de classe, car ce jeune n'a pas pu élargir son réseau social. La problématique de l'intégration des élèves nouveaux arrivants exige, vu ses multiples volets imbriqués les uns dans les autres, des solutions globales construites conjointement par les différents acteurs, tels que les communautés immigrantes, le gouvernement et la communauté scolaire. Le Manitoba francophone se doit d'être avant-gardiste dans la mise en œuvre et le partage de pratiques exemplaires dans ce domaine. Des initiatives proactives existent d'ores et déjà, telles que le comité d'inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire, mis en place par la Division scolaire franco-manitobaine et qui examine la formation continue des enseignants.

Il nous paraît important de terminer en avançant quelques propositions qui émergent de l'analyse des entrevues dans le domaine et de l'examen des conditions actuelles de l'intégration des élèves immigrants dans les quelques écoles où nous avons eu la chance d'être accueillis.

Même s'il est évident que le dénominateur commun pour tous les intervenants scolaires impliqués dans l'intégration des nouveaux arrivants doit être la politique d'inclusion, notre étude montre clairement que sa mise en place se doit d'être différenciée en fonction du niveau scolaire, élémentaire ou secondaire. Au cycle secondaire, des cours de soutien, ciblés et systématiques, pourraient être offerts sous forme de tutorat par les natifs d'une même communauté culturelle. Les étudiants internationaux nous semblent constituer une ressource précieuse pour faciliter la réussite de la transition scolaire des jeunes nouveaux arrivants.

Nous estimons qu'il est important d'offrir une formation initiale et continue au personnel enseignant sur les besoins spécifiques des réfugiés et des élèves touchés par les guerres, notamment sur les plans éducatif, socioculturel et émotionnel. Par ailleurs, le témoignage de personnalités très connues, comme Corneille (chanteur rwandais vivant au Canada), pourrait s'avérer très utile pour permettre au personnel enseignant et aux élèves natifs de mieux comprendre l'expérience et le parcours des enfants ayant vécu des atrocités. Cette formation devrait aussi mettre l'accent sur la gestion des relations interindividuelles et

interethniques dans les interactions avec les nouveaux arrivants. Nous invitons l'administration scolaire et la division scolaire à reconnaître l'ampleur du travail émotionnel des enseignants qui œuvrent avec les nouveaux arrivants, souvent sous-scolarisés et ayant vécu dans des camps de réfugiés. Les résultats de sondages sur les causes de l'usure du capital émotionnel de ces enseignants pourraient contribuer à trouver des solutions qui capitaliseraient sur les forces et les initiatives qui ont déjà fait leurs preuves.

Par souci d'équité, la communauté francophone pourrait encourager les immigrants à intégrer la profession enseignante, pour augmenter la représentation de la population scolaire dans son ensemble dans le corps enseignant. Cette démarche implique un recrutement des candidats immigrants potentiels et un soutien mis en place à leur intention dans les facultés d'éducation.

Par ailleurs, un système de parrainage entre familles d'immigrants établis et familles de nouveaux arrivants pourrait être élargi et standardisé, pour faciliter la transition culturelle dans le nouveau milieu scolaire.

Il serait également bénéfique d'établir, à partir d'études de cas, un inventaire de pratiques pédagogiques efficaces, dans le but de déterminer une vision commune et des normes de référence. Ces pratiques gagneraient à être mises en commun, en ligne: un tel partage constituerait à la fois une dynamique d'entraînement et une source de motivation.

Enfin, il pourrait s'avérer très pertinent de mettre en place au Manitoba un forum sur l'intégration scolaire des élèves immigrants. Celui-ci pourrait permettre d'établir un état des lieux de la problématique, de nourrir des dialogues entre les divers partenaires impliqués, de partager des succès, de réfléchir aux défis les plus importants, bref de créer une dynamique d'interventions au service de l'intégration scolaire et sociale réussie des jeunes immigrants.

NOTE

1. Projet de loi 13: *Loi modifiant la Loi sur les écoles publiques (programmes d'éducation appropriés)* [<http://web2.gov.mb.ca/bills/38-2/b013f.php>]. Vous pouvez consulter la version modifiée de la *Loi sur les*

écoles publiques (C.P.L.M. c. P250) [<http://web2.gov.mb.ca/laws/statutes/ccsm/p250f.php>].

BIBLIOGRAPHIE

- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF) (2008) *Réflexion sur la diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada*, Québec, ACELF, 19 p. [Document élaboré dans la foulée du 60^e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française] [www.acef.ca/salle-presse/autres-publications.php]
- ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUÉBEC (2009) *Avis relatif au rapport du sous-comité sur l'intégration scolaire des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage: un débat social inattendu au cœur d'un rapport incomplet*, 14 p. [<http://www.acsq.qc.ca/down/49871.pdf>]
- BAHL, Boniface (2007) *Dérives et réussite sociale en Afrique*, Paris, L'Harmattan, 236 p.
- BROFENBRENNER, Urie (1979) *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and by Design*, Cambridge, Harvard University Press, 330 p.
- DENTON, Thomas (2004) «Surmonter les obstacles et relever les défis de l'immigration: le modèle du Manitoba», dans DESTREMPES, Hélène et RUGGERI, Joe (dir.) *Rendez-vous Immigration 2004: enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick / Immigration in New Brunswick: Issues and Challenges*, Fredericton, Policy Studies Centre, University of New Brunswick, p. 471-488. [atlanticportal.hil.unb.ca/eprints/publications/rendezvous/]
- DORÉ, Robert, WAGNER, Serge et BRUNET, Jean-Pierre (1996) *Réussir l'intégration scolaire*, Montréal, Éditions Logiques, 255 p.
- DUCHESNE, Hermann (1990) *L'intégration scolaire: un exemple manitobain*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 135 p.
- EMMERLING, Robert J., SHANWAL, Vinod Kumar et MANDAL, Manas K. (dir.) (2008) *Emotional Intelligence: Theoretical and Cultural Perspectives*, San Francisco, Nova Science Publishers, 233 p.
- FANTINO, Ana Marie et COLAK, Alice (2001) «Refugee Children in Canada: Searching for Identity», *Child Welfare*, vol. 80, n° 5, p. 587-596.

- GARMON, M. Arthur (2004) «Changing Preservice Teachers' Attitudes/Beliefs About Diversity: What are the Critical Factors?», *Journal of Teacher Education*, vol. 55, n° 3, p. 201-213.
- GENDRON, Bénédicte (2007) «Des compétences au capital émotionnel et bien-être et mal-être au travail des enseignants», communication présentée au congrès «Actualité de la recherche en éducation et formation», qui a eu lieu à Strasbourg du 28 au 31 août 2007, 11 p. [http://www.congresintaref.org/.../AREF2007_Benedicte_Gendron_143.pdf]
- GOLEMAN, Daniel P. (1995) *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ for Character, Health and Lifelong Achievement*, New York, Bantam Books, 368 p.
- GROSSMAN, Pamela L. et STODOLSKY, Susan S. (1995) «Content as Context: The Role of School Subjects in Secondary School Teaching», *Educational Researcher*, vol. 24, n° 8, p. 5-11.
- HOFFMAN, Lois, PARIS, Scott et HALL, Elizabeth (1994) *Developmental Psychology Today*, New York, McGraw-Hill, 640 p.
- ISENBARGER, Lynn et ZEMBYLAS, Michalinos (2006) «The emotional labour of caring in teaching», *Teaching and Teacher Education*, vol. 22, n° 1, p. 120-134.
- JAMES, Carl E. (2004) «Assimilation to Accommodation: Immigrants and the Changing Patterns of Schooling», *Education Canada*, vol. 44, n° 4, p. 43-45.
- KANU, Yatta (2009) «Educational Needs and Barriers for African Refugee Students in Manitoba», *Canadian Journal of Education*, vol. 31, n° 4, p. 915-940.
- KWAK, Kyunghwa (2003) «Adolescents and Their Parents: A Review of Intergenerational Family Relations for Immigrant and Non-Immigrant Families», *Human Development*, vol. 46, n°s 2-3, p. 115-136.
- LEWTHWAITE, Brian E. (2001) *The Development, Validation and Application of a Primary Science Curriculum Implementation Questionnaire*, thèse (ScEdD), Perth, Curtin University of Technology, 218 p.
- LEWTHWAITE, Brian E., STOEBER, Rodelyn et RENAUD, Robert (2007) «Teacher perceptions of factors influencing science delivery in Francophone-Minority Settings», *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, n° 22, p. 1-23.
- MADIBBO, Amal (2008) «The Integration of Black Francophone Immigrant Youth in Ontario: Challenges and Possibilities», *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, printemps, p. 45-49.

- MALHERBE, Jean-François (1996) *L'incertitude en éthique: perspectives cliniques*, Montréal, Fides, 58 p.
- MANITOBA LABOUR AND IMMIGRATION (2008) *Manitoba Immigration Facts: 2007 Statistical Report*, 32 p. [http://www2.immigratemanitoba.com/asset_library/en/resources/pdf/mif07.pdf]
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK (2004) *L'inclusion scolaire: étude des services en adaptation scolaire au Nouveau-Brunswick*, 9 p. [<http://www.gnb.ca/0000/publications/mackay/Annexes.pdf>]
- _____ (2006) *Compte rendu du Forum sur l'inclusion scolaire*, 18 p. [<http://www.gnb.ca/0000/publications/.../ForumCompteRendu.pdf>]
- PIQUEMAL, Nathalie (2009) «Langue, culture et intégration scolaire: expériences, perspectives et défis des nouveaux arrivants», *Inform-action*, vol. 38, n° 3, p. 5-7.
- PIQUEMAL, Nathalie, BAHI, Boniface et BOLIVAR, Bathélemy (à paraître) «Immigration humanitaire et immigration économique au Manitoba: défis, opportunités et inégalités», *Revue canadienne des sciences sociales*.
- PIQUEMAL, Nathalie et BOLIVAR, Bathélemy (2009) «Discontinuités culturelles et linguistiques: portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire», *Revue de l'intégration et de la migration internationale / Journal of International Migration and Integration*, vol. 10, n° 3, p. 245-264.
- ROUSSEAU, Nadia et BÉLANGER, Stéphane (2004) (dir.) *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 340 p.
- SLEETER, Christine, E. (1992) «Resisting Racial Awareness: How Teachers Understand the Social Order from Their Racial, Gender, and Social Class Locations», *Educational Foundations*, vol. 6, n° 2, p.7-32.
- ST. DENIS, Vera et SCHICK, Carole (2003) «What Makes Anti-Racist Pedagogy in Teacher Education Difficult? Three Popular Ideological Assumptions», *Alberta Journal of Education*, vol. 49, n° 1, p. 55-69.
- THOMAS, Gary (1997) «Inclusive Schools for an Inclusive Society», *British Journal of Special Education*, vol. 24, n° 3, p. 103-107.

ANNEXE

Paroles d'élèves:

Au début c'était dur parce que j'avais un peu oublié le français, mais maintenant je peux parler un peu français et j'aime l'école. J'ai des amis et je comprends. Les professeurs sont gentils et on peut demander si on ne comprend pas. (Ayana, 7 ans, élève de deuxième année)

– Raconte-moi une journée à l'école.

– On prend le bus. On chante «O Canada». Après, on travaille en français. Après, on joue dehors. On peut demander si on ne comprend pas. (Natnaël, 9 ans)

– Te souviens-tu de ton premier jour à l'école?

– Oui. Je ne comprenais pas ce qu'on me disait. Et je ne savais pas ce qu'il fallait faire. J'essayais de deviner en regardant les autres. Maintenant, ça va mieux, mais j'ai encore de la difficulté avec plusieurs cours. C'est vraiment dur de rattraper le retard. (Sharane, 13 ans)

Parfois, c'est difficile d'être dans un groupe. Si tu veux être avec le Blanc quand vous devez faire le même projet, tu te sens seul... il y a des choses comme ça qui arrivent. Il y a des Blancs qui vont te comprendre et puis les autres ne comprennent pas quand je parle. (Jérôme, 15 ans)

Paroles de parents:

Avec l'inclusion des enfants à l'école, les enfants n'ont pas eu beaucoup de problème puisque c'est un système qui est bien modernisé où tout le monde a droit à l'étude. Donc, quand nous sommes arrivés, nos enfants ont pu tout de suite aller à l'école et être dans une classe [...] Mais le problème est que certains de nos enfants avaient un âge avancé et n'étaient pas allés beaucoup à l'école avant. Et ici on considère l'âge, donc on place l'enfant suivant son âge, donc ma fille qui avait 11 ans avait un niveau de deuxième année ; mais, suivant son âge, elle devrait être en 5^e ou en 6^e année ici. Donc, vous voyez, quelqu'un qui vient de deuxième année, on la place en cinquième année; il y a un trou, donc ils ont maintenant des difficultés d'apprendre la langue et la matière aussi. (Aron, parent de trois enfants scolarisés)

Nos enfants ont vécu des mauvais moments, des moments très difficiles... (Marine, parent de deux enfants scolarisés)

Moi, quand je suis arrivé, mes enfants avaient étudié en anglais en Afrique du Sud. Maintenant, les enfants étudient en français et ils ont rattrapé le retard, mais quand ils se parlent, même entre eux, c'est en anglais, et je leur dis toujours, cet anglais, ça vient d'où? Ils se parlent toujours en anglais. (Gaetu, parent de quatre enfants scolarisés)

Paroles d'enseignants:

Là, j'ai une petite fille qui ne parle ni français ni anglais, et d'ailleurs sa mère non plus. Elle est en 4^e année, elle est arrivée au milieu de l'année et, tout ce qu'elle pense à faire, c'est de jouer, mais elle a fait des progrès en français. Finalement, on fait de notre mieux, on essaye de leur trouver une place, on fait en sorte qu'ils se sentent bien. Mais évidemment on ne peut pas leur donner l'encadrement dont ils ont en besoin, car il faut s'occuper de tous les autres. (Tamara, enseignante, élémentaire)

Je remarque que les élèves parlaient plus français il y a quelques années qu'ils ne parlent maintenant. Au fil des années, avec l'arrivée des nouveaux arrivants, ce n'est plus le cas, vu qu'ils ont passé du temps dans des camps de réfugiés et ils ne parlaient pas nécessairement en français dans les camps. Mais certains arrivent ici en parlant très bien le français, mais ils ne sont pas nombreux. (Lucienne, enseignante, élémentaire)

Pour moi, le plus grand défi, c'est la langue. C'est de faire en sorte qu'ils comprennent et qu'ils soient capables de communiquer. J'ai besoin de quelqu'un pour m'aider avec la langue. Souvent, ils ne comprennent pas ce que je dis, car je ne suis pas capable de m'exprimer en swahili. On a besoin de plus de ressources, comme on a des parents qui aident avec le swahili. C'est important avec toutes ces choses de base. Donc j'ai besoin de ressources humaines pour aider des enfants à s'habituer. Parce que nous les professeurs, on est là pour enseigner, apprendre à lire, à écrire. On aimerait faire plus, mais on n'a pas le temps. Et puis, on n'est pas responsable de ce qu'ils ont vécu. Alors parfois, on est brûlé! (Marie, enseignante, élémentaire)

Je fais de mon mieux. Je modifie mon programme, je forme des petits groupes de parrainage dans la classe. Dans l'ensemble, je pense que j'ai été capable de les mettre à l'aise. Je pense qu'ils se sentent bien accueillis dans ma classe. Et puis, on s'entraide beaucoup dans notre école, entre collègues, et on a aussi les conseillers et les auxiliaires qui nous assistent. Et puis, l'administration nous encourage beaucoup. (Ariane, enseignante, élémentaire)

C'est difficile d'imaginer ce qu'ils peuvent avoir vécu dans ces pays en guerre ou même dans les camps de réfugiés. On a besoin de mieux comprendre. Par exemple, un jour je parlais de camp de fin d'année et un de mes élèves a eu très peur et ne voulait pas y aller parce qu'il pensait y voir des hommes avec des fusils. Il faut comprendre les séquelles que ces jeunes ont. (Louanne, enseignante, secondaire)

L'inclusion, c'est d'accepter tout le monde, en espérant qu'ils sont capables de suivre notre programme et c'est à nous de modifier notre programme pour qu'ils puissent suivre. Mais ce n'est certainement pas toujours à l'avantage des élèves. Ça représente des échecs, car je n'évalue pas le travail d'un Canadien et d'un nouvel arrivant de la

même façon. Ce n'est pas du tout la même chose. Définitivement pas. Je modifie leur programme. Et je dois mentionner, quand je leur donne des notes, que j'ai modifié leur programme. Je n'ai pas le choix! (Michel, enseignant, secondaire)

L'inclusion, c'est d'abord accepter la personne, alors si on l'accepte, on est prêt à l'accompagner. C'est de prendre la personne dans la situation où on la trouve, et, tout doucement, l'amener à comprendre son milieu, à comprendre ce qu'elle a à faire et à l'aider à devenir un peu plus indépendante. Le principal défi, c'est la question de savoir s'ils sont vraiment intégrés, surtout au niveau académique [...] On les inclut, oui, mais sont-ils intégrés? (Clara, enseignante, secondaire)

L'inclusion, c'est d'accepter l'enfant tel qu'il est, peu importe les différences, et de l'aimer. L'empathie, c'est très important. Dans le cas des nouveaux arrivants, il faut aussi soulager les peines et les séquelles, et leur enseigner pour qu'ils aient les mêmes droits que les autres. (Lisou, enseignante, élémentaire)

L'inclusion, ça engage la responsabilité de chacun dans la communauté, car l'enseignant ne peut pas tout faire. (Hannah, enseignante, secondaire)

C'est juste l'académique qu'ils ne savent pas, tu sais. Leur maturité, leurs émotions, leur bagage culturel et social, c'est là. Mais c'est l'académique qui les fait descendre à un niveau où on manque parfois de moyens, et c'est ça qui me rend triste. Parce que je vois bien qu'ils veulent réussir. C'est juste... c'est pas facile. Il nous manque un programme spécial pour eux. Vraiment, comme je voudrais voir un programme pour eux, pour les intégrer mieux, c'est juste leur vécu qui les empêche, et c'est tellement, pour moi, c'est tellement triste que... c'est tellement pas juste, je trouve que c'est pas leur faute qu'ils n'ont pas eu de scolarisation. (Alysée, enseignante, secondaire)