

DIVERSITÉ ET LANGUES EN ONTARIO FRANÇAIS : QUEL DESSEIN POUR LA FRANCOPHONIE ?

Carole FLEURET

Université d'Ottawa, Canada

cfleuret@uottawa.ca

&

Francis BANGOU

Université d'Ottawa, Canada

fbangou@uottawa.ca

Résumé : La notion de francophonie s'est actualisée en Ontario depuis 2009 en adoptant une définition plus élargie pour contrer l'assimilation anglophone, mais, aussi, pour s'ajuster à la variété des locuteurs du français résultant des flux migratoires. Repenser le concept de francophonie nous amène à discuter des enjeux socioculturels qui lui sont intrinsèquement liés. Dit autrement, on reconnaît théoriquement l'hétérogénéité des apprenants ; on célèbre d'ailleurs la diversité de manière maladroite, pour différentes raisons, et folklorisante ; on reconnaît également qu'il existe des variations linguistiques chez les locuteurs, mais la francophonie n'est envisagée que de façon unilatérale et ethnocentrée. Une dissonance tangible semble alors se dessiner entre cette nouvelle avenue définitoire et la réalité des établissements scolaires. Nous avons souhaité explorer, auprès des directeurs¹ d'école ayant une forte concentration d'élèves allophones dans leurs établissements, c'est-à-dire là où le programme d'actualisation linguistique est présent, la manière dont ils appréhendaient la diversité ethnolinguistique. Pour ce faire, nous avons réalisé des entrevues semi-dirigées. Même en côtoyant la diversité chaque jour, nos résultats soulignent que la majorité des directions d'école restent très ethnocentrées dans leurs façons de gérer la diversité. Il semble que celle-ci ne soit pas vraiment une variable à considérer dans le processus d'une éducation inclusive.

Mots clés : Milieu minoritaire ; diversité ethnolinguistique ; population immigrante ; langues d'origine.

DIVERSITY AND LANGUAGES IN FRENCH ONTARIO: WHAT PURPOSES FOR FRANCOPHONIE?

Abstract: The notion of Francophonie has been updated in Ontario since 2009 by adopting a broader definition to counter Anglophone assimilation, but also to adjust to the variety of French speakers resulting from migratory flows. Rethinking the concept of Francophonie leads us to discuss the socio-cultural issues that are intrinsically linked to it. In other words, the heterogeneity of learners is theoretically recognized; diversity is celebrated in an awkward, for various reasons, and folklorist way; linguistic variations among speakers are also recognized, but Francophonie is only considered in a unilateral and ethnocentric way.

¹ Le masculin est utilisé dans sa forme épique.

A tangible dissonance seems to emerge between this new definitional avenue and the reality of schools. We wanted to explore, with principals who have a high concentration of allophone students in their schools, i.e., where the language updating program is present, the way in which they understand ethnolinguistic diversity. To do this, we conducted semi-structured interviews. Even though they deal with diversity daily, our results show that most principals are still very ethnocentric in the way they manage diversity. It seems that diversity is not really a variable to be considered in the process of inclusive education.

Key words: Minority setting; ethnolinguistic diversity; immigrant population; heritage languages.

1. Problématique

Comme d'autres sociétés occidentales, le Canada voit la morphologie de sa population se modifier par une immigration croissante et régulière. Dans le cas de l'Ontario, province qui rejoint notre attention dans cet article, l'immigration est aussi en hausse et les francophones y sont minoritaires ; environ 5% parlent français sur 13 millions d'habitants (Statistique Canada, 2016). Alors, se joue, d'une part, une joute politique au sein des écoles francophones, pour assurer la pérennité du fait français, et, d'autre part, la prise en compte de cette diversité ethnolinguistique sous le couvert d'un principe inclusif fortement revendiqué dans la province. Dans cet ordre d'idées, en 2009, le gouvernement ontarien a souhaité actualiser la notion de francophonie, au-delà de la menace de l'assimilation anglophone, pour rendre compte des nouvelles vagues migratoires francophones afin d'être plus inclusif dans « sa définition » (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2013). Initialement, les francophones étaient définis « comme ceux ayant appris le français à la maison en bas âge et qui comprenaient encore le français au moment du recensement (Gouvernement de l'Ontario, 2021. s.d.). Aujourd'hui, cette visée plus inclusive concerne des locuteurs qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, mais qui ont des connaissances du français comme langue officielle et qui le parle à la maison, même à titre de deuxième langue (ibid.).

Bien qu'un pas en avant ait été opéré par les instances gouvernementales, pour rendre compte de la diversité des apprenants, nous ne savons pas vraiment ce que cela signifie ou même ce que cela exige de la part des milieux scolaires. En effet, le ministère de l'Éducation laisse chaque conseil scolaire élaborer et appliquer, au regard de l'équité et de l'éducation inclusive, une politique et les lignes directrices s'y rattachant.

Ce que l'on sait, en revanche, c'est que différentes mesures existent pour aider les élèves migrants dans leur apprentissage du français (Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Le programme d'actualisation linguistique – ALF – a été créé en 2002 et révisé en 2010 (ministère de l'Éducation, dorénavant MEO). Il s'adresse à des locuteurs de l'anglais ou d'une autre langue qui est prédominante dans le foyer familial. Contrairement au programme de 2002, qui préconisait l'appropriation de la culture francophone à titre de domaine d'étude en soi, le programme-cadre révisé de 2010 propose plutôt d'intégrer des

référents culturels de la francophonie locale et mondiale à la pédagogie en vue « d’ancrer les apprentissages dans une réalité perceptible pour les élèves² » (MEO, 2010, p. 5).

L’autre programme d’appui aux nouveaux arrivants, communément appelé PANA vise « des élèves qui arrivent chaque année de l’étranger, surtout de pays où le français est la langue d’enseignement ou d’administration publique. Certains de ces élèves récemment installés en Ontario ont connu une scolarisation très différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés » (MEO, 2010, p.3).

Que ce soit pour les programmes-cadres ou encore pour ceux d’aide en français, les enseignants des écoles francophones de l’Ontario disposent également d’un document intitulé *L’approche culturelle de l’enseignement pour l’appropriation de la culture dans les écoles françaises de l’Ontario*³, créée en 2009 par le MEO. Cette approche ciblée vise à « [...] aider à mieux comprendre les tenants et les aboutissants de l’appropriation de la transmission de la culture francophone en Ontario dans le contexte scolaire » (p.9), dans un souci d’épanouissement personnel et collectif. Trois thèmes font office de guides : 1) un espace francophone pour se reconnaître, s’affirmer et grandir ; 2) une démarche de construction identitaire à stimuler et à accompagner ; 3) un univers culturel à connaître, à exploiter et à enrichir (p.9).

On constate, à travers les différentes ressources présentées, le souci d’accompagner les migrants au sein des établissements scolaires afin de favoriser leur réussite scolaire et sociale dans la société d’accueil. Dans cet ordre d’idées, le gouvernement de l’Ontario a élaboré une politique relative à l’équité et à l’inclusion.

1.1. Les lignes directrices pour l’équité et l’éducation inclusive

Révisé en 2014, le document intitulé *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l’Ontario : Lignes directrices pour l’élaboration et la mise en œuvre de politiques*⁴ propose un cadre de référence aux conseils scolaires dans la mise en place de politiques d’équité et d’éducation inclusive qui se déploiera à toutes les sphères concernées (ministère, conseils, etc.). Les principes directeurs sont les suivants pour une éducation équitable et inclusive : 1) la base de l’excellence; 2) répond aux besoins individuels; 3) reconnaît et élimine les obstacles; 4) encourage un sentiment d’appartenance; 5) met à contribution la communauté dans son ensemble; 6) vient prolonger et améliorer les initiatives existantes ou antérieures; 7) se manifeste dans l’ensemble du système (MEO, 2014, p.16).

L’implantation de ce cadre est laissée à la discrétion des conseils scolaires. En effet, il revient à ces derniers de réviser ou encore d’adapter leurs politiques au regard dudit cadre. Bien évidemment, les conseils et les écoles travaillent de concert pour offrir un contexte optimal aux élèves quant à la mise en œuvre des politiques.

³ Pour plus de détail, le document se trouve à l’adresse suivante : <https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/1H8qjiFchDj6UtpxauJ19Q/a18e30a16bd554918da2987d2a9df173/pourlafrancophonie2009.pdf>

⁴ Pour plus de détail, le document se trouve à l’adresse suivante : <https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/uq4hmx59avHLyem3ebItE/4062582ff0d025c25317108b7507e77d/inclusiveguide.pdf>

En somme, différentes ressources visant à rendre et à prendre en compte le changement morphologique de la population estudiantine qui s'opère au sein des écoles francophones sont présentes. Le gouvernement ontarien propose une sorte de cadre de référence, mais il demeure toutefois très évasif quant aux implications pédagogiques qui sous-tendent cette nouvelle définition de francophone. Par exemple, comment se définit la francophonie ontarienne si l'on inclut des locuteurs parlant français, mais n'étant pas franco-ontariens ? Quelle tangente prend cette définition ? Comment tout cela s'opérationnalise-t-il dans les écoles ?

2. Cadre conceptuel

D'entrée de jeu, nous pouvons affirmer que le contexte sociolinguistique qui prévaut en Ontario rend complexe la situation linguistique. En effet, il est clair qu'une tension permanente, pour ne pas être en contradiction entre la pérennité du fait français et l'accueil des nouveaux arrivants dans une perspective inclusive, est présente (Bangou, Fleuret, Mathieu et Jeanveaux, 2021). Ayant comme toile de fond les théories sociolinguistiques, il est tout à fait envisageable de penser que le personnel enseignant puisse se sentir minorisé et le français menacé laissant ainsi peu, voire pas de place aux langues d'origine des élèves (Auger, Fleuret, 2021). Bélanger soutient que l'on assiste à une reproduction sociale d'un contexte dominants-dominés (2007) entre les Franco-Ontariens dits « de souche » et les autres – les nouveaux arrivants. D'ailleurs comme le rappelle Cardinal (1994) l'expression de souche est apparue en 1985 à la suite de positions très claires de l'Association canadienne-française de l'Ontario afin de marquer clairement la dichotomie entre les « vrais » francophones et ceux qui le seraient moins. Ce positionnement amène l'école de langue française « à défendre une conception monolingue et homogénéisante, qui la rend de fait élitiste et la conduit à minorer les faits liés à la diversité » (Bélanger, p. 53).

Différentes études ont été menées en contexte francophone ontarien (Gérin-Lajoie, 2020 ; Fleuret, Auger, 2019 ; Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013 ; McAndrew et Ciceri, 2003) et elles ont clairement illustré ce constat. En fait, bien que bien que les politiques soient modifiées ou que les programmes soient révisés, la mission de l'école reste historique et la tradition scolaire demeure culturellement franco-ontarienne. On sait également que l'école francophone repose d'abord et avant tout sur un bilinguisme que l'on veut additif puisque la particularité linguistique canadienne fait état de deux langues officielles, donc l'anglais demeure la seule autre langue à apprendre (McAndrew et Ciceri). Par conséquent, il reste peu de place pour accueillir les autres idiomes.

Dans la mouvance des approches plurielles de Candelier (2003)⁵, un grand nombre de chercheurs mettent de l'avant la nécessité de considérer les répertoires langagiers des élèves dans l'apprentissage du français de scolarisation (Castellotti et Moore, 2010 ; Marshall, 2019). Les allers-retours cognitifs opérés entre la ou les langues d'origine favorisent les transferts et organisent la catégorisation des concepts dans la langue seconde. Cependant, il ne s'agit pas uniquement d'autoriser les élèves à utiliser le ou les répertoires langagiers

⁵ Les approches plurielles des langues et des cultures sont « des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d'enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d'une) variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, Camilleri-Grima, Castellotti, de Pietro, Lörincz, Meissner, Noguerol, A. et Shröder-Sura, 2012: p. 6)

qu'ils détiennent, même si c'est déjà, en soi, quelque chose de prometteur puisque cela signifie que d'autres langues sont autorisées dans l'espace scolaire. Il est aussi nécessaire de former les différents éducateurs, notamment le personnel enseignant. Fleuret et Auger (2019), dans leur recherche intersite Canada-France, ont clairement montré l'importance de la durée de formation pour mettre en place des pratiques faisant davantage écho aux élèves, dans une perspective interculturelle. Même après un accompagnement de 12 semaines auprès d'enseignantes travaillant avec des élèves allophones, l'imprégnation des pratiques pédagogiques et la place de langue d'enseignement demeuraient, la plupart du temps, traditionnelles.

« Il convient donc de comprendre que “parler sur les langues et les cultures” n'implique pas forcément de parler “avec elles”, ce qui est pourtant bien nécessaire psychoaffectivement et cognitivement. Pour intégrer aux pratiques translangagières les langues et les cultures des élèves, il convient d'abord de s'assurer qu'elles font partie du corpus de réflexion de la séquence de classe » (Fleuret, Auger, p.122-123).

2.1. Les répertoires plurilittératiés

En écho à la définition de Martin-Jones et Jones (2000) *multilingual literacies* (littératies plurilingues), qui soulignaient l'importance de considérer la singularité de chaque groupe (langue-s et habitus), on a assisté à l'émergence du vocable répertoire plurilittératié chez un certain nombre de chercheurs (Dagenais, 2017 ; Moore, 2006 ; Moore et Sabatier, 2014) pour illustrer les différents répertoires langagiers de l'enfant et, entre autres, la façon dont ils s'opérationnalisent en contexte. Actuellement, dans la mouvance des études portant sur les transferts langagiers, le terme *translanguaging* nous est familier surtout depuis une dizaine d'années. Pour Garcia et Wei (2014), il ne s'agit pas seulement de transferts entre les langues, pour elles, le concept renvoie à un système intégré par les différents registres détenus par l'élève, qui s'actualisent lors des interactions entre les locuteurs. De cette façon, il n'existe plus de frontières entre les langues et les individus, car elles occupent toutes le même statut.

Au-delà des débats épistémologiques, ce qu'il est important de retenir ici c'est la place légitime que doivent occuper les langues d'origine dans le parcours scolaire des élèves. Ce choix repose sur un grand nombre de recherches qui soulignent le rôle central qu'occupent ces répertoires dans l'apprentissage d'une langue seconde. De plus, leur reconnaissance permet de déconstruire cette vision normocentrée à l'égard du français, dans le cas qui nous intéresse ici, tout en considérant un même statut d'égalité envers les différents idiomes en présence.

2.2. L'éducation inclusive

En totale cohérence avec la prise en compte des répertoires langagiers, l'éducation inclusive demeure la pierre angulaire des actions en devenir, notamment des politiques mises en place au sein des écoles et dans la salle de classe. Inclure n'est pas seulement synonyme d'un regroupement hétérogène d'élèves dans la même classe. Inclure signifie prendre en compte les besoins de chaque élève, appelant, par voie de conséquence, à un processus transformatif des écoles et des pratiques éducatives (Potvin, 2013). Rappelons qu'à l'origine l'inclusion se fondait sur une approche systémique rendant compte d'un processus équitable pour tous les élèves en visant le plein potentiel de chacun (Potvin). La

réalisation de ce dernier n'est envisageable que par une reconnaissance de leurs besoins différenciés. En d'autres mots, l'éducation inclusive permet à chaque élève de recevoir une éducation adaptée à ses expériences et ses besoins (Larochelle-Audet, Magnan, Doré, Potvin, St-Vincent, Gélinas-Proulx et Amboulé-Abath, 2020).

C'est avec cet état d'esprit et en gardant en toile de fond les résultats des différentes études réalisées en Ontario que nous avons souhaité explorer la façon dont est prise en compte la diversité ethnoлингistique, au regard de cette nouvelle avenue définitoire et du cadre de référence du gouvernement ontarien. On peut penser que les directions d'école côtoyant des élèves allophones inscrits au programme d'ALF auraient une démarche différenciée à l'égard des diverses communautés ethnoлингistiques. Un de nos objectifs était le suivant : décrire les pratiques éducatives mises en place par les directions d'école à l'égard de la diversité ethnoлингistique.

3. Methodologie

Le choix du directeur d'école repose sur la place capitale qu'il occupe. En effet, il veille au maintien des politiques d'inclusion, il vise à les mettre en place de manière efficiente et il exerce un rôle de leader auprès des enseignants quant aux représentations qu'ils détiennent sur les élèves migrants. En d'autres mots, il donne le ton quant à la prise en charge de ces élèves dans le programme, mais, plus largement, au sein de l'école.

Nous avons rencontré beaucoup de réticence des conseils scolaires et des écoles pour ce projet, malgré le fait que le programme ALF n'a jamais été évalué depuis son implantation. Nous n'en connaissons pas la raison, mais nous avons sollicité tous les conseils scolaires francophones à travers la province et malgré tout, nous n'avons obtenu que quatre réponses positives pour les entrevues d'une durée de 20 minutes auprès des directeurs d'école (n=4) de quatre conseils différents. Elles ont été faites par vidéoconférence, au moment qui leur convenait.

La visée des entrevues avait pour but d'identifier : 1) les procédures utilisées par les conseils scolaires pour accepter un élève dans le programme et déterminer quand un élève peut quitter le programme ; 2) identifier les instruments d'évaluation diagnostiques utilisés par les conseils scolaires pour évaluer les élèves au début et à la fin du programme ; 3) établir le profil des directions et du personnel enseignants (pratiques éducatives et représentations).

Nous avons fait relire le contenu du guide d'entrevue à deux experts en administration scolaire afin de savoir si nos questions étaient trop directes, voire injonctives. Ils ont trouvé l'ensemble satisfaisant, donc nous sommes allés de l'avant.

4. Resultats et discussion

Nous présenterons ici quelques résultats relatifs au point 3, car ils reflètent la façon dont s'opèrent les pratiques qui touchent l'inclusion. Concernant les pratiques éducatives, nous avons demandé, dans un premier temps, comment le directeur s'assurait de l'efficacité du programme. Ce que l'on remarque chez la plupart d'entre eux, c'est qu'ils se fient sur le côté chevronné de l'enseignant en associant son degré de compétence à son dévouement et à la façon dont il assure le suivi du programme-cadre comme l'illustrent les extraits ci-dessous :

« Très dévoué à son poste, qui... qui a des attentes élevées envers les enfants et envers le programme alors ça, c'est la première façon. »

« Je demande une planification de la part de mes enseignantes ALF. Elles doivent évidemment suivre le programme-cadre, donc la planification annuelle est faite, la planification à rebours est faite, ainsi qu'une planification journalière. »

« À un moment donné, elle voulait commander des dictionnaires bilingues, des dictionnaires anglais/français pour ses élèves, illustrés. Alors je l'aide avec l'achat de ressources. »

Les deux premiers exemples mettent de l'avant le programme-cadre, la planification et les attentes envers les élèves. On note que les directions restent très centrées sur les résultats scolaires. Rappelons que l'Ontario, au début des années 2000, a instauré un système d'évaluation standardisée concernant les acquis des élèves, orchestré par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE). Le rendement des élèves occupe donc une place très importante et cela peut entraîner des pressions néfastes sur les enseignants comme l'illustre la recherche de Yerly (2018). Ces derniers voient les bienfaits des tests, mais ils précisent aussi que cela les conduit, malgré eux, à rester focaliser sur ce qui sera attendu à l'examen. Cette réalité s'illustre dans les deux premiers propos tenus par les directions dans les extraits ci-haut. Pour le troisième exemple, on voit que la direction souhaite répondre aux besoins de l'enseignante en achetant des ressources bilingues, ce qui est une très bonne chose, car une langue autre que le français, la deuxième langue officielle, est introduite dans la classe, ce qui souligne une certaine ouverture.

Concernant leur rôle en tant que directions par rapport au programme, ce directeur est clairement le gardien du français dans son établissement.

« Oui je dirais de modérateur, j'ai un rôle préventif aussi quand les enfants s'inscrivent ici à l'école, j'ai un rôle préventif dans le sens que le plus que vous parlez en français à vos enfants, le plus que son français va se développer. Faut que ce soit à la maison, autant qu'à l'école qu'on parle français. »

Il est toujours problématique de voir que l'on continue de dire aux parents de parler français à la maison. Comme le souligne Dagenais (2020, p. 36-37), en contexte francophone minoritaire, l'enseignement et l'attachement au fait langagier font du plurilinguisme et de la variété linguistique une menace au maintien du français. Dans l'extrait ci-dessus, la direction parle de prévention, du français comme d'une recommandation posologique à une mesure prophylactique à l'égard des autres idiomes parlés qui seraient « menaçants ». Nous savons que le contexte sociolinguistique est complexe et amène les directeurs à tenir des propos qui préservent le fait français au sein des établissements scolaires, mais cela ne reflète pas une politique inclusive à l'égard des élèves allophones.

Pour les autres directeurs, les propos tenus soulignent sans aucun doute des pratiques normatives ou encore ethnocentrées qui demeurent.

« Au niveau de l'école bin... français oral c'est aussi un de nos objectifs de notre plan d'action école. Donc on a mis en place des choses pour que l'élève puisse pratiquer le français, comme par exemple au début, avant qu'on arrive à l'école cette année, c'était d'autres directeurs d'école puis ça devait être silence dans les

corridors, alors nous on s'est dit, « comment est-ce que les élèves vont pratiquer leur français, si dans les déplacements structurés, ils sont toujours en silence? »

« Parle français svp. » « Parle français svp. » Un des règlements c'est : français ou silence. Tu n'es pas obligé de parler français, mais tu peux rester en silence. Il y a les systèmes de récompense dans certaines des classes. Je ne permets pas les punitions pour l'utilisation d'une autre langue, mais il y a certainement des récompenses pour ceux qui utilisent le français.

« Alors, on est en train de développer une matrice des comportements attendus et à l'intérieur de la matrice des comportements attendus nous allons avoir, le français va être prédominant dans toutes les aires d'apprentissage de l'école et toutes les aires de l'école et le projet qui sera mis en place n'est pas encore déterminé. »

On remarque, dans les deux derniers extraits retenus que les directeurs prennent appui sur une posture très behaviorale pour travailler le comportement attendu, à savoir – Parler français –, ce qui nous situe loin de l'éducation inclusive prônée en Ontario. En effet, rappelons que les lignes directrices pour une éducation inclusive et équitable soulignent l'importance de répondre aux besoins individuels des élèves, d'être équitable et inclusif, de reconnaître et d'éliminer les obstacles, de développer un sentiment d'appartenance, etc. Bref, il existe une dissonance évidente entre les pratiques décrites ici et ce que soulignent ces lignes directrices proposées. Ce repli sur la langue peut conduire à une rigidité identitaire qui occulte d'une certaine façon la diversité représentée dans les écoles. Il semble alors difficile de vouloir inclure les groupes ethnolinguistiques sans une vraie volonté de repenser la francophonie dans sa dimension plurielle.

Finalement, nous avons posé la question suivante : Comment prenez-vous en compte la diversité culturelle au sein de votre établissement ?

« Eh, je dirais que non, je dirais que c'est tellement multiculturel que c'est pas, ça ne semble pas être un défi à notre école l'intégration culturelle. »

« Dans notre établissement c'est vraiment, le mot que je vais vous donner c'est le franglais. Vraiment la culture francophone, anglophone. Les francophones sont fiers d'être francophones, mais ce ne sont pas des mordus : « Oh je suis franco-ontarien ! ». les gens sont plus fiers d'être bilingues (...) Des nouveaux arrivants, des gens de d'autres cultures on en a quelques-uns dans nos écoles, et on s'assure de les inclure. Mais vraiment la culture dans notre région c'est une culture d'assimilation, alors on comprend qu'il n'y en a pas une qui est plus positive que l'autre, c'est vraiment un mélange des deux. Puis les enfants, si tu leur demande : « Est-tu francophone ou anglophone ? » Ils ne peuvent pas te répondre, ils vont dire : « Je suis bilingue ».

La première remarque est intéressante, car dans toutes les politiques ministérielles et les programmes-cadres de l'Ontario, nous retrouvons une place allouée à la diversité. Les propos de ce directeur semblent dire que puisque l'école est multiculturelle elle est forcément synonyme d'inclusion, qu'il n'y a pas de défis. D'ailleurs, même si ce n'est pas volontaire, il est aussi intéressant de noter qu'il a associé de manière similaire les termes *inclusion* et *intégration* bien qu'ils aient des assises fort différentes. En effet, ce n'est pas parce que tous les élèves se côtoient au sein d'un même établissement ou d'une même classe qu'ils

sont intégrés et que les différents acteurs scolaires répondent à leurs besoins adéquatement, soit de façon inclusive.

Un autre directeur nous parle de diversité est tangible. Il parle de programmes sur les sociétés inuites

« on offre une programmation qui est respectueuse des programmations des sociétés inuit, on a une douzaine d'élèves du programme. »

Il aborde aussi, dans le cadre de son programme international, un programme d'espagnol qui est offert aux élèves.

« On a le programme espagnol c'est avant les heures de classe. On a beaucoup d'élèves de maternelle qui participent, puis ça c'est presque tous les jours de la semaine. Donc ça, ça aide beaucoup. Puis, c'est ça. Bin l'intégration de la culture ce serait dans le cadre des projets souvent en études sociales ou en géographie. »

De manière générale, on voit que la diversité culturelle est présente à travers les différents extraits recensés. On observe aussi la présence d'une hybridité linguistique comme Thibeault (2017) l'a d'ailleurs notée dans le cadre de son étude auprès d'élèves franco-ontariens.

Conclusion

Les propos tenus ici ne sont pas généralisables, car le nombre de directeurs ayant accepté de prendre part à l'étude est restreint. Cependant, plusieurs choses peuvent être mises de l'avant. Tout d'abord, on observe une centration tangible sur le fait français. Les représentations à l'égard des autres langues et de leur place dans l'enceinte scolaire ne semblent pas envisagées. Les différentes stratégies mises en place pour que les élèves parlent français demeurent centrées sur la langue de scolarisation uniquement. L'idée n'est pas de minimiser ces stratégies, car les élèves sont là pour apprendre le français, mais les langues d'origine demeurent absentes, pourtant elles représentent de fabuleux outils cognitifs pour appréhender une nouvelle langue (Fleuret et Auger, 2019).

En somme, cette nouvelle définition de francophone ne semble pas suscitée de changements chez les directions d'école à proprement parler. Pourtant, la diversité ethnolinguistique que l'on retrouve dans les écoles francophones de l'Ontario amène à repenser l'essence même de ce qu'elle définit pour l'envisager plurielle dans une perspective véritablement inclusive.

Références bibliographiques

- Bangou, Francis, Fleuret, Carole; Mathieu, Marie-Philippe, Jeanveaux, Bianca. (2021). Promoting Inclusive Plurilingual Practices in Ontario's Francophone Elementary Schools: The Views and Practices of Principals and Teachers. *Journal of Belonging, Identity, Language, and Diversity*, 5(2), 5-24. [J-BILD_5-2_Bangou_etal.pdf \(bild-lida.ca\)](#)
- Bélangier, Nathalie. (2007). Une école, des langues...? L'enseignement du français en milieu minoritaire en Ontario. *Le français d'aujourd'hui*, V3, p. 49-57
- Cardinal, Linda. (1994). Ruptures et fragmentations de l'identité francophone en milieu minoritaire ; un bilan critique. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), 71-86.
- Candelier, Michel, Camilleri-Grima, Antoinette, Castellotti, Véronique, de Pietro, Jean-François, Lörincz, Ildikó, Meissner, Frantz-Joseph, Noguerol, Artur et Shröder-Sura,

- Anna. [avec M. Molinié] (2012). CARAP/FREPA. Un Cadre de référence pour les approches plurielles, Compétences et ressources. Centre européen pour l'enseignement des langues. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf>
- Castellotti, Véronique et Moore, Danièle. (2010). Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration: Études et ressources, 4. https://www.academia.edu/6666932/R%C3%A9pertoires_plurilingues_et_pluriculturels_Leur_valorisation_pour_une_meilleure_int%C3%A9gration_scolaire_Par_V%C3%A9ronique_Castellotti_and_Dani%C3%A8le_Moore
- Commissariat aux services en français (2013). Définition inclusive de francophone (DIF). <https://csfontario.ca/fr/rapports/ra1516/30-ans-de-la-loi/dif>
- Dagenais Diane. (2020). Exploration du plurilinguisme et de la multimodalité dans l'enseignement des littératies en contextes minoritaires. Dans J. Thibeault, J. et C. Fleuret (2020) (Dir.). Didactique du français en contextes minoritaires : entre normes scolaires et plurilinguismes, (p. 35-52). Presses de l'Université d'Ottawa.
- Dagenais, Diane. (2017). Tensions autour de l'enseignement des littératies plurielles en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 45(2), 5-21.
- Fleuret, Carole et Auger, Nathalie. (2019). Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): opportunités et défis pour la classe. *Cahiers de l'ILOB*, 10, 107-136. <https://doi.org/10.18192/olbiwp.v10i0.3789>
- Fleuret, Carole et Auger, Nathalie. (2021). Didactisation et plurilinguisme : l'apport de la littérature de jeunesse pour approcher la norme scolaire. *Français d'aujourd'hui*, 215(4), 89-104. <https://www.revues.armand-colin.com/lettres-langues/francais-aujourd'hui/francais-aujourd'hui-no215-42021/didactisation-plurilinguisme-lapport-litterature-jeunesse-approcher-norme-scolaire>
- Fleuret, Carole, Bangou, Francis et Fournier, Chantal (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. IsaBelle (Dir). *D'hier à aujourd'hui : pour le plein potentiel des élèves franco-ontariens. État des lieux : études et pratiques* (p.243-276). Presses de l'Université du Québec.
- Fleuret, Carole, Bangou, Francis et Ibrahim, Awad. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, V36, (4), 280-298. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1558>
- García, Ofélia et Wei, Li. (2014). *Translanguaging : Language, bilingualism and education*. Palgrave Macmillan.
- Gérin-Lajoie, Diane. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48 (1), 164-183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>
- Larochelle-Audet, Julie, Magnan, Marie-Odile, Doré, Emmanuelle, Potvin, Maryse, St-Vincent, Lise-Anne, Gélinas-Proulx, Andréanne et Amboulé Abath, Anastasie. (2020). *Diriger et agir pour l'équité, l'inclusion et la justice sociale : Boîte à outils pour les directions d'établissement d'enseignement*. Observatoire sur la formation

à la diversité et l'équité
<https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/22946>

- Marshall, Steve. (2019). Understanding plurilingualism and developing pedagogy: teaching In linguistically diverse classes across the disciplines at a Canadian University. *Language, Culture and Curriculum* 33 (2), p.142-156. <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1676768>
- Mc Andrew, Marie. et Ciceri, Coryse. (2003). L'enseignement des langues d'origine au Canada : réalités et débats. *Revue européenne des migrations internationales*, 19, 8-8. <https://www.cairn.info/revue-europeenne-des-migrations-internationales-2003-1-page-8.htm?contenu=resume>
- Martin-Jones, Marylin et Jones, Kathryn. (2000), *Multilingual Literacies*. John Benjamins.
- Ministère de l'Ontario (2014). Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques. Comment tirer parti de la diversité. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2002). Actualisation linguistique en français et Perfectionnement du français. Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année. Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010). Actualisation linguistique en français. Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année (Révisé). Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2010a). Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le Curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année (Révisé). Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère des Affaires francophones (2021). Portrait de la population francophone de l'Ontario-2016. <https://www.ontario.ca/fr/page/profil-de-la-population-francophone-de-lontario-2016#section-0>
- Moore, Danièle et Sabatier, Cécile, (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit et pour favoriser le lien famille-école en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 17 (2), p. 32-65. <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2014v17-n2-ncre01902/1030887ar.pdf>
- Moore, Danièle, (2006), *Plurilinguisme et école*. Éditions Didier.
- Potvin, Maryse. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire- Fondements et perspectives. Dans M. McAndrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (Dir.). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (p. 9-23). Presses de l'Université du Québec.
- Statistique Canada (2016). Profil du recensement de 2016. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=CD&Code1=3506&Geo2=PR&Code2=35&SearchText=Ottawa&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=3506&TABID=1&type=0>
- Yerly, Gonzague. (2018). Le testing provincial de l'Ontario vu par les enseignants. Opportunité de développement professionnel ou obligation de faire réussir leurs élèves aux tests ? *Journal international de recherche en éducation et formation*, 4(3), 79-103.

Annexe 1 : entrevue avec les directions d'école

1. Depuis combien de temps l'ALF est-il implanté dans votre école ?

2. Depuis la mise en place de l'ALF, que diriez-vous des élèves qui y sont inscrits ?
3. Comment le conseil scolaire se mobilise-t-il pour soutenir votre école sur le plan des ressources financières et humaines pour l'ALF ?
4. Selon, vous, comment votre conseil scolaire pourrait vous aider davantage dans la gestion de l'ALF ?
5. Recevez-vous reçu des formations pour mieux saisir les enjeux relatifs à l'ALF ?
 - a. Si oui, de quel type et par qui ?
 - b. Sinon, lesquelles souhaiteriez-vous ?
6. Comment vous assurez-vous de l'efficacité de l'ALF en tant que direction ?
7. Que diriez-vous des modalités d'évaluation :
 - a. des élèves inscrits à ALF ?
 - b. du programme en tant que tel ?
 - c. des personnes impliquées auprès des élèves inscrits à l'ALF ?
8. Quelles sont les pratiques pédagogiques que vous préconisez auprès de ces élèves ?
 - a) Comment envisagez-vous votre rôle par rapport à l'ALF ?
 - b) auprès de la personne-ressource ?
 - c) auprès des enseignants ?
 - d) auprès des parents ?
10. Quels sont vos plus grands défis en tant que directeur par rapport à l'ALF ?
 - a. Comment les contournez-vous ?
 - b. Que suggèreriez-vous comme améliorations ?
11. Comment les parents se mobilisent-ils pour vous soutenir dans votre mission ?
12. Comment prenez-vous en compte la diversité culturelle au sein de votre établissement ?
13. Quelles sont les politiques si un élève parle une autre langue que le français dans l'école ?
14. Comment décidez-vous qu'un élève devrait faire partie du programme ALF ?
15. Comment décidez-vous qu'un élève devrait être retiré du programme ALF ?
16. Comment vous assurez-vous du progrès de l'élève inscrit au programme ALF ?