

# Une pédagogie sensible et adaptée à la culture

## Adopter des pratiques équitables et inclusives dans les conseils scolaires de langue française en Ontario

Lory, M.-P. et Le Pichon, E.  
Université de Toronto  
CREFO, Centre de recherches  
en éducation franco-ontarienne



La culture est la possibilité même de créer, de renouveler et de partager des valeurs, le souffle qui accroît la vitalité de l'humanité. (...)

- Proverbe africain

## INTRODUCTION

Dans le cadre de son dernier recensement, Statistique Canada<sup>1</sup> (2017) souligne que 37,5 % des enfants âgés de moins de 15 ans résidant au Canada ont au moins un parent né à l'étranger, ce qui représente près de 2,2 millions d'enfants. Les enfants issus de l'immigration pourraient également constituer entre 39 et 49 % de la population totale d'enfants du Canada en 2036. À l'image du Canada, la diversité linguistique et culturelle est fortement présente dans les écoles de langue française de l'Ontario :

« Nous vivons dans un des territoires les plus diversifiés du monde et le gouvernement de l'Ontario est conscient que cette diversité fait de nous une société plus solide et plus riche. » (Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation, 2017, p. 4)

Dans l'optique de **protéger et de promouvoir les droits de la personne**, il est nécessaire que l'école s'adapte et puisse **prendre en compte la diversité sociale, linguistique et culturelle de tous les élèves et de l'équipe-école**.

En plus du français, les élèves des écoles de langue française de l'Ontario parlent 75 langues différentes, des langues autochtones et la langue des signes, et sont originaires de plus de 170 pays. La diversité colore donc le système scolaire et représente une ressource précieuse sur laquelle on peut s'appuyer pour vivre ensemble de façon équitable et inclusive dans une société toujours plus plurielle sur les plans linguistique et culturel. D'un point de vue éducatif, l'objectif est notamment de soutenir le bien-être et le développement harmonieux des élèves, en tant que citoyennes et citoyens.

Cette monographie poursuit les réflexions amorcées dans la [monographie 35](#) (*Une pédagogie sensible à la culture. Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario*, 2014) et répond aux enjeux de l'école d'aujourd'hui en considérant les recherches actuelles en matière d'éducation équitable et inclusive. Si nous reconnaissons que la pédagogie sensible et adaptée à la culture s'adresse à tous les élèves et à l'ensemble du personnel scolaire, et qu'elle prend en compte le « caractère unique de chaque personne » (origine ethnique, genre, situation socio-économique, religion, langues, etc.), cette monographie se concentre particulièrement sur **les élèves apprenant le français**. Elle s'ancre également dans une perspective de justice sociale en considérant que l'équité et l'inclusion doivent permettre d'offrir de meilleurs espaces de rencontre, des environnements qui valorisent les connaissances et cultures de toutes et tous, notamment de celles et ceux restés en périphérie (Monographie 35 [*Une pédagogie sensible à la culture. Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario*, 2014]; Dei, 2014).

<sup>1</sup> Données collectées en 2016 et publiées en 2017. <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>

# DÉFINITIONS CLÉS PRÉLIMINAIRES

Les quelques définitions suivantes vous permettront de faire le point sur des concepts clés utilisés dans cette monographie.

Particulièrement en contexte scolaire, **l'égalité** vise à traiter de la même manière l'ensemble des membres de la communauté scolaire. La Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada ajoute que « **L'équité**, quant à elle, vise à s'assurer que tous et toutes aient les mêmes chances de réussite en dépit de leurs différences. **L'inclusion** va plus loin. Elle vise à ce que tout le monde ait sa place ». (FCFA, p. 4)

## Différence entre l'égalité, l'équité et l'inclusion



adapté de: Diversis Inc.: Inspirée de l'illustration originale créée par Craig Froehle, University of Cincinnati.

Illustrations extraites du guide sur l'inclusion des personnes issues de la diversité culturelle dans les communautés francophones et acadiennes du Canada (FCFA, 2021, p. 5)

L'enseignement et l'apprentissage d'une langue sont transversaux aux disciplines scolaires, et un positionnement pédagogique inclusif et équitable demande que l'ensemble des connaissances linguistiques et culturelles des élèves et de l'équipe-école soit valorisé dans toutes les sphères de l'apprentissage. C'est dans cette perspective que s'inscrit la pédagogie sensible et adaptée à la culture que nous décrivons à la page suivante.

### ■ Diversité

Compréhension du caractère unique de chaque personne et reconnaissance de nos différences individuelles, lesquelles peuvent avoir trait à la race, à l'origine ethnique, au sexe, à l'orientation sexuelle, au statut socio-économique, à l'âge, aux aptitudes physiques, aux croyances religieuses, aux opinions politiques ou autres idéologies. Il peut également s'agir de différences exclusivement personnelles, comme la personnalité, le style et les capacités. (Plan stratégique triennal de l'Ontario contre le racisme, 2017, p. 52)

### ■ Diversité culturelle

Coexistence de plusieurs cultures (Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada [FCFA], 2021)

### ■ Équité en éducation

Adopter une pratique équitable en éducation vise à « cerner les pratiques discriminatoires, les obstacles systémiques et les préjugés dans les écoles et les salles de classe afin de les éliminer et de permettre à tous les élèves de réussir. » (Plan d'action ontarien d'équité en matière d'éducation, 2017, p. 4)

### ■ Éducation inclusive

« L'éducation inclusive signifie que tous les enfants, quels qu'ils soient, peuvent apprendre ensemble dans la même école. Cela implique de tendre la main à tous les apprenants et d'éliminer tous les obstacles qui pourraient limiter leur participation et leurs résultats. » UNESCO (n.d.)

# UNE PÉDAGOGIE SENSIBLE ET ADAPTÉE À LA CULTURE : DÉFINITION ET LÉGITIMITÉ EN CONTEXTE SCOLAIRE FRANCO-ONTARIEN

## Définition

La pédagogie sensible et adaptée à la culture est une vision de l'enseignement fondée sur la mise en place de pratiques pédagogiques équitables et inclusives, et où le bien-être et l'épanouissement des élèves sont au cœur du processus de développement des compétences transférables<sup>2</sup>. **La diversité culturelle et linguistique**, en tant que phénomène incontournable des sociétés contemporaines, devient alors **une ressource clé pour former les élèves en tant que citoyennes et citoyens et soutenir leur épanouissement**.

Précisons que la pédagogie sensible et adaptée à la culture (PSAC) s'inscrit dans les démarches pédagogiques développées dans le cadre de la *culturally responsive pedagogy* (Ladson-Billings, 1995; Gay, G., 2000, voir [la monographie 35](#) pour une description plus détaillée de ce courant pédagogique) et, plus récemment, de la *culturally sustaining pedagogy* (Paris, 2012; Paris et Alim, 2017). Pour répondre à des enjeux et à des phénomènes prégnants dans les sociétés contemporaines de plus en plus mouvantes et diversifiées sur les plans linguistique et culturel, Paris (2012) a élargi le concept de *cultural responsive pedagogy* à celui de *cultural sustaining pedagogy* (CSP) afin de mieux soutenir le multiculturalisme et le plurilinguisme au sein du système éducatif.

Le personnel enseignant, et plus largement les professionnelles et professionnels et spécialistes de l'éducation qui s'engagent dans une pratique de CSP, soutient les élèves **dans le développement d'identités culturelles positives**, quelle que soit la discipline d'enseignement, en adoptant des approches pédagogiques fondées sur **les atouts des élèves** (M.-Factor, ou l'*atout plurilingue*, Bono, M. et Stratilaki, S., 2009), par opposition à la perspective dominante, fondée sur le déficit, qui considère les diverses cultures, langues et identités comme des obstacles à l'apprentissage d'une langue d'enseignement.

<sup>2</sup> « Les compétences transférables englobent les habiletés et les traits de caractère dont les élèves ont besoin pour s'épanouir dans leur quotidien et à l'avenir. [...] Le ministère de l'Éducation de l'Ontario a défini sept compétences transférables qui aideront les élèves à trouver leur place sur le marché du travail et à s'engager dans leur avenir avec succès. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2020-2021, Compétences transférables) Ces compétences sont décrites sur le site suivant : <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/planification/competences-transferables>.

## La culture au sein de la pédagogie sensible et adaptée à la culture

Il importe d'envisager la **culture** dans son sens large afin de prendre en considération les différents aspects des identités sociales et personnelles d'une personne, dont les origines ethniques, la classe sociale, l'identité sexuelle, l'orientation sexuelle... Cette reconnaissance est, notamment en contexte scolaire, essentielle pour **prendre conscience des privilèges et de l'oppression historique et actuelle** qui persistent dans les sociétés contemporaines et agir à ce sujet (Murray et West-Burns, 2011; Paris, 2012).

Adopter cette vision inclusive et nuancée de la culture permet ainsi à l'équipe-école de s'écarter des pratiques pédagogiques homogènes et parfois réductrices et stéréotypées pour explicitement reconnaître le caractère dynamique, complexe, varié et unique des identités des élèves (Fenner, 2010; Murray et West-Burns, 2011).

**Le concept de culture**, au cœur de la pédagogie sensible et adaptée à la culture, bien qu'écrit au singulier s'entend donc **pluriel et inclusif**. Il veut, pour les écoles de langue française de l'Ontario, favoriser un développement des compétences inter et transculturelles chez les élèves et l'équipe-école, où **la culture d'expression française, aux côtés des cultures du monde, enrichit l'espace scolaire**. Cela inclut la diversité des langues des élèves, de leurs parents, de l'équipe-école, de la communauté environnante et, plus largement, les langues du monde en tant que ressources linguistiques précieuses pour soutenir les apprentissages.

Ces perspectives font écho aux réflexions conduites en particulier par l'UNESCO sur la nécessité de former les élèves citoyennes et citoyens de façon équitable et inclusive, et sur le fait que « la défense de la diversité culturelle est un impératif éthique, inséparable du respect de la dignité de la personne humaine. Elle implique l'engagement de respecter les droits de l'homme et les libertés fondamentales, en particulier les droits des personnes appartenant à des minorités et ceux des peuples autochtones » (2001, p. 4).

En ce qui a trait à la diversité linguistique spécifiquement, Armand, Dagenais et Nicollin (2008) ainsi qu'Auger et Le Pichon (2021) ont fait ressortir, à partir de l'analyse de nombreuses recherches, que si le système scolaire n'est pas en mesure de prendre en compte le répertoire linguistique pluriel de ses élèves, certains d'entre eux se sentiront quelque peu à l'écart, seront susceptibles de ressentir une insécurité linguistique, ne se permettront pas de réaliser des transferts langagiers et culturels pouvant favoriser leur apprentissage dans la langue d'enseignement et, de ce fait même, ne seront pas en mesure d'atteindre leur plein potentiel. Ces résultats sont d'ailleurs confirmés par des recherches en psychologie développementale, qui soulignent que l'expérience d'exclusion, qu'elle soit sociale ou linguistique, positionne les élèves comme étant à risque de développer de l'anxiété, une certaine détresse émotionnelle, mais aussi un engagement plus faible dans leurs apprentissages scolaires (Mulvey, Boswell et Niehaus, 2018).

L'UNESCO souligne la nécessité d'« utiliser les savoirs culturels en vue d'encourager le respect et la reconnaissance de la diversité culturelle, [et de] veiller à la compréhension du développement durable et à la transmission des valeurs culturelles » (2019, p. 69).

C'est donc dans l'optique de répondre adéquatement aux besoins des élèves plurilingues, aux origines et cultures variées, que l'équipe-école est invitée à **favoriser un climat de respect et d'acceptation de la diversité non seulement culturelle et linguistique, mais aussi ethnique en cultivant un environnement scolaire culturellement équitable et inclusif.**

Pour les élèves immigrants ou issus de l'immigration, une pédagogie qui valorise l'ensemble des ressources culturelles et linguistiques des élèves telle que la pédagogie sensible et adaptée à la culture est fondamentale dans la mesure où elle permet entre autres de considérer leur passé migratoire comme un tremplin dans leurs apprentissages et leur développement identitaire<sup>3</sup>. Cummins (2012) souligne également que l'adoption de pratiques pédagogiques qui valorisent la diversité culturelle et linguistique représente une stratégie précieuse d'enseignement pour tous les élèves. Pour ceux immigrants ou marginalisés en particulier, « **cela peut faire la différence entre la réussite ou l'échec scolaire** » (p. 41).

« À cette heure de la mondialisation, le personnel scolaire se doit donc de considérer l'**impact que le droit d'utiliser et le fait d'encourager l'utilisation de sa ou de ses langues maternelles ou d'autres langues parlées dans l'environnement familial des élèves a sur le sentiment de bien-être et d'appartenance que peut éprouver l'élève.** Ce qui, en retour, la ou le motive à apprendre et lui montre la valeur de sa ou de ses langues et de sa ou de ses cultures. Dès lors, la valorisation de la diversité linguistique et culturelle représente un **symbole important** qui permet d'établir des liens de qualité entre les familles, les communautés et l'école, et de souligner que les connaissances linguistiques et culturelles des familles ont aussi une place valorisée à l'école et par celle-ci. » (PSAC, *Approches plurielles des langues et des cultures*)

## **ADOPTER UNE PÉDAGOGIE SENSIBLE ET ADAPTÉE À LA CULTURE POUR SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE COMPÉTENCES DES ÉLÈVES**

L'espace scolaire, en tant que microsphère de la communauté, participe à la construction de dynamiques plus ou moins transformatives et inclusives entre les élèves. Dans une perspective de justice sociale et de respect des droits de la personne, l'équipe-école a donc un rôle fondamental à jouer en soutenant de façon active, chez ses élèves, le développement d'une conscience critique et d'une acceptation de la diversité dont elles et ils font partie. Dans un document sur [la construction identitaire](#), l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF, 2012) propose un continuum d'ouverture de l'élève portant sur la diversité culturelle. Le cheminement dans lequel s'engage l'élève pour peu à peu développer des compétences interculturelles et transculturelles représente des balises à considérer par l'équipe-école afin de mieux outiller les élèves dans leur développement de compétences.

<sup>3</sup> <https://psac.lecentrefranco.ca/index.html>

Étapes du cheminement (selon le modèle construit par l'ACELF)	Compétences culturelles	Compétences interculturelles	Compétences transculturelles
Ouverture et constat	Mieux se connaître soi-même et mieux connaître son identité culturelle.	Connaître d'autres cultures.	Approfondir sa connaissance de sa propre culture et celle des autres avec l'intention de construire une culture collective renouvelée.
Expérience	Établir des relations individuelles et de groupe dans sa culture d'origine.	Établir des relations individuelles et de groupe avec des personnes d'autres cultures.	Gérer des échanges interculturels.
Mode d'affirmation	S'engager envers la culture francophone de sa communauté et affirmer son identité.	Interpréter les contextes culturels et ajuster ses comportements.	Construire de nouvelles représentations culturelles communes.

Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF), fascicule n° 10 Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles, 2015, p. 5, [www.acef.ca/CCI](http://www.acef.ca/CCI).

Le rôle de l'élève, plus passif dans le développement des compétences culturelles, devient de plus en plus engagé au fur et à mesure qu'il a la possibilité de s'éveiller à la diversité et de développer des connaissances avec ses camarades et son enseignante ou enseignant.

Prendre le risque de partager sa langue ou ses langues, sa culture ou ses cultures, ses us et coutumes, ses traditions permet aux élèves, aux équipes-écoles, aux familles et à la communauté de co-construire des espaces de rencontre où la diversité enrichit les expériences d'enseignement et d'apprentissage. Naît alors la possibilité du **partage authentique dans un lien de confiance et de respect** où un apprentissage optimal peut se vivre.

Les compétences interculturelles et transculturelles ainsi développées seront des outils essentiels pour participer activement à une société plurielle en constante évolution.

La recherche a souligné les bénéfices de la mise en place de pratiques pédagogiques qui valorisent la diversité linguistique et culturelle. Celles-ci permettent le développement de compétences interculturelles et linguistiques, aussi bien sur le plan cognitif (Araújo e Sà et Melo-Pfeifer, 2009) que socioaffectif en renforçant le sentiment d'appartenance à la communauté des élèves et leur motivation à apprendre la langue et la culture de l'école (Little et Kirwan, 2021).

S'appuyant sur plusieurs auteurs, la Politique d'aménagement linguistique souligne que les compétences interculturelles « permettent de s'engager dans un processus de compréhension mutuelle et de communication saine. Elles permettent de **prévenir la discrimination et le racisme** et renforcent la capacité à gérer les conflits. Elles favorisent **l'ouverture à la pluralité et le partage des espaces communs** qu'il s'agisse de la classe ou de l'école et plus tard dans la société » (p. 28).

## Les compétences transférables

Précisons que ces compétences font également écho aux [compétences transférables](#) pour lesquelles, à titre d'exemple, les élèves « reconnaissent différentes sources de savoir, y compris les formes de savoir autochtone » (compétence de collaboration) ou encore « les élèves acquièrent des connaissances sur différentes langues, y compris les langues autochtones, et comprennent l'importance culturelle de ces langues » (compétence de communication).

Comme le souligne Auger (2007), la démarche interculturelle ne va pas que dans un sens; elle met aussi l'enseignante et l'enseignant au cœur de ce processus, enrichit ses connaissances de la communauté scolaire et des normes et habitudes de ses membres (p. 17). Cette démarche offre aussi aux enseignantes et enseignants l'occasion de renforcer leurs liens avec les élèves en s'intéressant à qui elles et ils sont, et en apprenant d'elles et d'eux. À cette fin, les sections suivantes explorent, de façon pratique, ces approches qui valorisent la diversité des cultures et des langues en contexte scolaire franco-ontarien.

## LA PÉDAGOGIE SENSIBLE ET ADAPTÉE À LA CULTURE DANS LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE DE L'ONTARIO

Plusieurs chercheuses et chercheurs dans le monde, et plus spécifiquement au Canada, ont activement collaboré avec le personnel enseignant pour mettre en œuvre des pratiques pédagogiques innovantes afin de faire de la diversité un atout dans les salles de classe. Ces pratiques relèvent notamment des pratiques de littératie plurilingues (p. ex. : la littérature jeunesse bi- et plurilingue), des programmes de sensibilisation et de découverte des langues et cultures (entre autres, [l'éveil aux langues](#)) et des pratiques artistiques plurilingues (p. ex. : le [concours kamishibai plurilingue](#), le [théâtre plurilingue](#))<sup>4</sup>.

Ces approches abondent dans le même sens, car elles respectent les principes d'équité, d'inclusion et de respect des droits de la personne. Elles mettent également à l'honneur la diversité linguistique et culturelle en s'appuyant sur des recherches qui ont documenté la manière dont l'apprentissage d'une langue d'enseignement peut être favorisé quand l'élève peut s'appuyer sur les connaissances linguistiques et culturelles en présence dans son environnement familial (Auger et Le Pichon, 2021; Cummins, 2000; Moll, Amanti, Neff et Gonzalez, 1992). De plus, elles incitent à la mise en place d'espaces collaboratifs qui permettent la participation et l'engagement des élèves et de leurs familles en faisant le pont entre la culture scolaire et les cultures familiales, et en les valorisant explicitement au sein de l'école<sup>5</sup>.

C'est par cette collaboration linguistique et culturelle que l'espace scolaire s'ouvre alors à la diversité du monde en dépassant les murs de la salle de classe (Auger et Le Pichon, 2021; Lory et Prasad, 2020). Dans ce même ordre d'idée, le projet [École amie des langues](#) actuellement en développement au

<sup>4</sup> Voir la liste non exhaustive de recherches-action au Canada en annexe.

<sup>5</sup> Moll, Amanti, Neff et Gonzalez (1992) parlent à cet égard de *funds of knowledge*.

Canada par Le Pichon propose une démarche pratique pour soutenir l'école dans son cheminement et ainsi favoriser la mise en place de collaborations et d'espaces linguistiquement et culturellement inclusifs entre le personnel enseignant et les familles.

Plus spécifiquement, ces dernières années, dans les écoles de langue française de l'Ontario, plusieurs écoles ont participé à des projets créatifs et plurilingues. [Des exemples concrets](#) sont présentés sur le [site d'autoformation sur la pédagogie sensible et adaptée à la culture](#).

De plus, en 2016-2017, dans le cadre d'un projet partiellement financé par l'unité de l'Équité et de l'Éducation inclusive du ministère de l'Éducation, Farmer, Connelly et Da Silva ont collaboré avec le conseil scolaire Viamonde à une recherche-formation sur l'éducation inclusive. Les outils de formation et des exemples de projets d'école sont disponibles sur [le site du projet](#).

## LA PÉDAGOGIE SENSIBLE ET ADAPTÉE À LA CULTURE : UNE PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT RÉFLEXIVE ET EFFICACE

« Dans le contexte de la mondialisation dans lequel évolue la communauté francophone de l'Ontario, l'école de langue française doit aussi encourager le plurilinguisme de manière à ce que l'attachement au français coexiste bien avec l'écoute et la prise en compte des besoins de la personne culturellement différente du fait de sa langue d'origine ou de son origine ethnique. Croire que les traditions et les pratiques de sa propre culture, y compris la pratique de sa langue, sont supérieures à celles des autres relève de l'ethnocentrisme. En valorisant l'apprentissage et l'utilisation, dans des contextes appropriés, de l'anglais et des autres langues d'origine des francophones de l'Ontario, l'école de langue française peut aider à bâtir une solidarité qui se concrétise dans la communication ainsi que l'écoute et l'expression de la diversité dans un contexte multiculturel. » ([Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario. Cadre d'orientation et d'intervention](#), 2009a, p. 19)

Pour mettre efficacement en place une pédagogie sensible et adaptée à la culture, nous proposons aux enseignantes et enseignants d'adopter une démarche réflexive sur leurs pratiques, à partir des principes ci-dessous. Ces principes, ancrés dans des pratiques pédagogiques équitables et inclusives, sont adaptés des stratégies d'enseignement de Brown, Dennis et Matute-Chavarria (2019), Haynes-Mendez et Engelsmeier (2020) et Prasad et Lory (2019) ainsi que des approches plurielles des langues et des cultures (CARAP, 2012) afin de mieux répondre aux enjeux spécifiques du contexte scolaire franco-ontarien.

« En valorisant l'apprentissage et l'utilisation, dans des contextes appropriés, de l'anglais et des autres langues d'origine des francophones de l'Ontario, l'école de langue française peut aider à bâtir une solidarité qui se concrétise dans la communication ainsi que l'écoute et l'expression de la diversité dans un contexte multiculturel. » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a, p. 19)

# PRINCIPES POUR CRÉER DES ESPACES SCOLAIRES INCLUSIFS ET ÉQUITABLES

---

Comment feriez-vous pour :

## adopter une humilité culturelle?

L'humilité culturelle implique que chaque membre du personnel enseignant adopte une conscience critique, ouverte à la diversité. Elle implique aussi qu'il négocie **les rapports de pouvoir** et de privilège dans la salle de classe en considérant les connaissances culturelles riches de chacun de ses membres. Enfin, elle implique que le personnel enseignant devienne un moteur de la valorisation de ces connaissances dans et par le système scolaire.

## favoriser la mise en place d'une synergie entre les élèves, les équipes-écoles, les familles et la communauté?

Une telle synergie nécessite une concertation entre ces différents acteurs, ainsi que la création d'espaces qui valorisent les diverses identités et la **collaboration linguistique et culturelle** (valorisation des connaissances des élèves et de leurs familles, développement de compétences inter/transculturelles...).

## planifier des unités pédagogiques dans une perspective de justice sociale et de respect des droits de la personne?

La diversité linguistique et culturelle devient **le cœur d'une pratique d'enseignement équitable et inclusive**, par exemple, en faisant des approches plurilingues une composante de l'enseignement.

## utiliser un langage basé sur les forces des élèves?

Il s'agit de reconnaître que **la diversité apportée par les élèves à l'école est une richesse** pour leur formation en tant que citoyennes et des citoyens.

## adopter un état d'esprit axé sur la croissance?

Un état d'esprit axé sur la croissance implique d'avoir des **attentes élevées envers tous les élèves et de déployer des stratégies adaptées et différenciées** pour leur permettre d'atteindre ces attentes.

**QUEL PLAN D'ACTION METTRIEZ-VOUS EN PLACE POUR INTÉGRER CES PRINCIPES DANS VOS PRATIQUES PÉDAGOGIQUES?**

## CONCLUSION

**L'éducation inclusive**, fondée sur des principes d'acceptation et d'inclusion de l'ensemble des élèves, de leurs familles et de l'équipe-école, s'inscrit dans une démarche collaborative afin de veiller « à ce que tous les élèves se sentent représentés dans le curriculum et dans leur milieu immédiat de même que dans le milieu scolaire en général dans lequel la diversité est valorisée et toutes les personnes sont respectées. » (Ministère de l'Éducation, Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive, p. 4)

À l'heure actuelle, le risque d'une fracture est grand entre une société de plus en plus diversifiée et une école qui n'accepterait pas d'embrasser cette diversification. Pour l'éviter, la communauté francophone de l'Ontario et les écoles de langue française sont encouragées à valoriser le plurilinguisme de manière à ce que l'attachement au français cohabite de façon harmonieuse avec la diversité linguistique et culturelle présente en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009; Connelly et Farmer, 2020; Farmer et Lory, 2019).

Grâce aux résultats des recherches menées en collaboration avec les enseignantes et enseignants, le système éducatif dispose d'outils théoriques et de pratiques pour que l'ignorance et l'évitement des différences culturelles et linguistiques ne puissent plus être la norme, et pour faire de la **diversité** (qu'elle concerne le genre, les origines, les croyances, les cultures, les langues, etc.) **un atout** qui soutient le bien-être et le développement des compétences chez tous les élèves.

La **pédagogie sensible et adaptée à la culture** veut souligner qu'une francophonie inclusive et équitable passe, entre autres, par la valorisation des cultures et des langues de tous les élèves. C'est dans cet esprit que le Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation (2017) souligne la nécessité de travailler main dans la main avec les élèves, les équipes-écoles, les leaders du système, les familles et la communauté pour concrétiser le plan d'action et créer un milieu d'apprentissage qui inspirera les élèves et les incitera à réaliser leur plein potentiel et à devenir des citoyennes et des citoyens épanouis, économiquement productifs et engagés (p. 4).



L'école franco-ontarienne doit aujourd'hui être sensible à la diversité des cultures, adapter ses pratiques pour mieux répondre à un public de plus en plus hétérogène et complexe et s'engager à former les citoyennes et citoyens dans le **respect des droits de la personne**.

## BIBLIOGRAPHIE

- ACELF (2012). *Comprendre la construction identitaire. Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles*. Repéré à : [https://acelf.ca/ressources/comprendre\\_la\\_construction\\_identitaire\\_1\\_a\\_4/](https://acelf.ca/ressources/comprendre_la_construction_identitaire_1_a_4/).
- Auger, N. (2005). *Comparons nos langues. Démarches d'apprentissage du français auprès d'enfants nouvellement arrivés*. CRDP Languedoc-Roussillon. Repéré à : [https://www.youtube.com/watch?v=\\_ZiBiAoMTBo&ab\\_channel=FaridBouzit](https://www.youtube.com/watch?v=_ZiBiAoMTBo&ab_channel=FaridBouzit).
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). « La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'éveil aux langues à l'éducation plurilingue », *Éducation et francophonie*, vol. 36, n° 1, p. 44-64.
- Armand, F., Lory, M.-P. et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre » (Tahina), *Revue de linguistique et de didactique des langues*, vol. 48, p. 37-55.
- Auger, N. (2007). « Enseignement des langues d'origine et apprentissage du français : vers une pédagogie de l'inclusion », *Le français aujourd'hui*, vol. 3, n° 3, p. 76-83. Repéré à : <https://doi.org/10.3917/lfa.158.0076>.
- Auger, N. et Le Pichon, E. (2021). *Défis et richesses des classes multilingues. Construire des ponts entre les cultures*, ESF Sciences humaines.
- Araújo e Sà, M.-H et Melo-Pfeifer, S. (2009). « La dimension interculturelle de l'intercompréhension : négociation des désaccords dans les clavardages plurilingues romanophones », dans M.-H. Araújo e Sà, R. Hidalgo, S. Melo-Pfeifer, A. Serre et C. Vela (dir.), p. 117-149.
- Bono, M. et Stratilaki, S. (2009). « The M-factor, a bilingual asset for plurilinguals? Learners' representations, discourse strategies and third language acquisition in institutional contexts », *International Journal of Multilingualism*, vol. 6, n° 2, p. 207-227.
- Brown, M. R., Dennis, J. P. et Matute-Chavarria, M. (2019). « Cultural Relevance in Special Education: Current Status and Future Directions », *Intervention in School and Clinic*, vol. 54, n° 5, p. 304-310. Repéré à : <https://doi.org/10.1177/1053451218819252>.
- Camilleri, C. (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue française de pédagogie*, p. 43-50. Repéré à : [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1993\\_num\\_103\\_1\\_1296](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296).
- CARAP. Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., de Pietro, J.F., Lőrincz, I., Meißner, F.-J., Noguero, A. et Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Compétences et ressources*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Connelly, C. et Farmer, D. (2020). « Renouveler sa posture réflexive sur l'équité et l'éducation inclusive : retour sur une initiative de formation auprès du personnel enseignant d'une école élémentaire de langue française en Ontario », *Éducation et francophonie*, Association canadienne d'éducation de langue française, vol. 48, n° 1, p.184-209.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy bilingual children in the crossfire*, Multilingual Matters. Repéré à : <https://doi.org/10.21832/9781853596773>.
- Cummins, J. (2012). « Language Awareness and Academic Achievement among Migrant Students », dans Claudine Balsiger, Köhler, B., de Pietro, J.-F. et Perregaux, C. (dir.). *Éveil aux langues et approches plurielles. De la formation des enseignants aux pratiques de classe*, Paris, France, L'Harmattan, p. 41-55.
- Cummins, J. et Early, M. (2011). *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools*, Stoke-on-Trent, Trentham Books.
- Cummins, J., Ntelioglou, B. Y., Prasad, G. et Stille, S. (2017). « Identity Text Projects: Generating Academic Power in Multilingual Classrooms », dans M. Blatherwick, M. et J. Cummings (dir.). *Creative Practices in Curriculum and Teaching in the 21st Century*, Pearson.
- Dagenais, D., Armand, F., Maraillet, E. et Walsh, N. (2007). « L'éveil aux langues et la co-construction de connaissances sur la diversité linguistique », *Revue canadienne de linguistique appliquée*, vol. 10, n° 2, p. 197-219.
- Dagenais, D., Toohey, K., Bennett Fox, A. et Singh A. (2017). « Multilingual and multimodal composition at school: ScribJab in action », *Language and Education*, vol. 31, n° 3, p. 263-282. Repéré à : <http://dx.doi.org/10.1080/09500782.2016.1261893>.
- Dei, G. (2014). « Global Education from an 'Indigenist' Anti-colonial Perspective », *Journal of Contemporary Issues in Education*, vol. 9, n° 2, p. 4-23. Repéré à : <http://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/JCIE>.
- École amie des langues. Repéré à : <https://languagefriendlyschool.org/accueillir-toutes-les-langues/>.

- Farmer, D., Connelly C., et Da Silva, E. (2018). Projet Inclusion du CREFO. Repéré à : <http://projetinclusioncrefo.ca>.
- Farmer, D. et Lory, M.-P. (2019). « Langues et identités plurielles en contexte éducatif canadien francophone : comment une langue s'épanouit-elle au travers des mouvements de société? », *Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 75, n° 4, p. 353-364. Repéré à : <https://doi.org/10.3138/cmlr.2019-0021>.
- FCFA, Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada (2021). *Guide sur l'inclusion des personnes issues de la diversité culturelle dans les communautés francophones et acadienne du Canada*, Gouvernement du Canada, Immigration, Réfugiés et Citoyenneté Canada. Repéré à : [https://immigrationfrancophone.ca/images/2021/Guide\\_sur\\_inclusion\\_diversite\\_culturelle\\_FCFA.pdf](https://immigrationfrancophone.ca/images/2021/Guide_sur_inclusion_diversite_culturelle_FCFA.pdf)
- Fenner, A.-B. (2010). « Cultural Awareness in the Foreign Language Classroom », dans Cenoz, J., et Hornberger, N. H. (éd.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2<sup>e</sup> édition, volume 6 : Knowledge about language, Springer, p. 273-285.
- Fleuret, C., (2013). « Quand la langue d'origine devient un levier nécessaire dans la résolution de problème orthographique chez des élèves en français langue seconde en difficultés d'apprentissage », dans D. Daigle, I. Montésinos-Gelet et A. Plisson (dir.). *Orthographe et populations exceptionnelles : perspectives didactiques*, Presses de l'Université du Québec, p. 81-104.
- Fleuret, C. et Thibeault, J. (2016). « Interactions verbales d'élèves allophones en retard scolaire lors de résolutions collaboratives de problèmes orthographiques », *Recherches en didactique des langues et des cultures*, vol. 13, n° 2. Repéré à : <https://doi.org/10.4000/rdic.881>.
- Forestal, C. (2008). « Vers une approche transculturelle en didactique des langues-cultures », *Études de linguistique appliquée*, vol. 152, p. 393-410. Repéré à : <https://www.cairn.info/revue-ela-2008-4.htm>.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, practice, & research*, New York, NY, Teachers College Press.
- Haynes-Mendez, K. et Engelsmeier, J. (2020). « Cultivating Cultural Humility in Education », *Childhood Education*, vol. 96, n° 3, p. 22-29. Repéré à : <https://doi.org/10.1080/00094056.2020.1766656>.
- Ladson-Billings, G. (1995). « Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy », *American Educational Research Journal*, vol. 32, n° 3, p. 465-491.
- Le Pichon, E. & Cummins, J. (2020). « Multilingual Studi & Binogi », dans E. Le Pichon, H. Siarova et E. Szonyi (dir.). *The Future of Language Education in Europe: Case-Studies of Innovative practices*, NESET II report, Luxembourg, Publications Office of the European Union. Repéré à : <https://nesetweb.eu/en/resources/library/the-future-of-language-education-in-europe-case-studies-of-innovative-practices/>.
- Little, D. et Kirwan, D. (2021). « A plurilingual approach to language education at primary level: An example from Ireland », dans U. Lanvers, A. S. Thompson et M. East (dir.). *Language Learning in Anglophone Countries: Challenges, Practices, Ways Forward*, Cham, Switzerland, Palgrave Macmillan/Springer, p. 405-423.
- Lory, M.-P. (2018). « Le *kamishibai* plurilingue : une pratique orale créative qui valorise la diversité linguistique et culturelle », *Vivre le primaire*, p. 69-70. Repéré à : <https://aqep.org/wp-content/uploads/2018/09/10-lekamishibai.pdf>.
- Lory, M.-P. (accepté). « Plurilingual Practices, The Canadian Perspective », dans E. Piccardo, G. Lawrence et A. Germain-Rutherford (dir.). *Plurilingual Handbook of Language Education*, New York et Londres, Routledge.
- Lory, M.-P. et Armand, F. (2016). « Éveil aux langues et évolution des représentations d'élèves plurilingues sur leur répertoire linguistique », *Alterstice : revue internationale de la recherche interculturelle*, vol. 6, n° 1, p. 27-38.
- Lory, M.-P. et Prasad, G. (2020). « Instaurer un espace de collaboration linguistique et culturelle dans les écoles de l'Ontario », dans J. Thibeault et C. Fleuret (dir.), *Didactique du français en contextes minoritaires. Entre normes scolaires et plurilinguismes*, Ottawa, Canada, Presses de l'Université d'Ottawa.
- McAndrew, M. (2007). « Quebec's Interculturalism Policy: An Alternative Vision », dans K. Banting, T. J. Courchene et F. L. Seidle (dir.). *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*, Institut de recherche en politiques publiques, p. 143-154.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *La politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009b). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Monographie 35, Une pédagogie sensible à la culture. Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre des politiques*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Plan d'action ontarien pour l'équité en matière d'éducation*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2017). *Plan stratégique triennal de l'Ontario contre le racisme*, Toronto, gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2019). *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture*, Le Centre franco. Repéré à : [https://link.edgepilot.com/s/02866975/bZNM4CZb5Uy0nEpyQ\\_5lLq?u=https://psac.lecentrefranco.ca/](https://link.edgepilot.com/s/02866975/bZNM4CZb5Uy0nEpyQ_5lLq?u=https://psac.lecentrefranco.ca/).
- Moll, L., Amanti, C., Neff, D., et Gonzalez, N. (1992). « Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms », *Theory into Practice*, vol. 31, n° 2, p. 132-141. Repéré à : <https://doi.org/10.1080/00405849209543534>.
- Moore, D., Hoskyn, M. et Mayo, J. (2018). « Thinking Language Awareness at a Science Centre: Ipad, science and early literacy development with multilingual, kindergarten children in Canada », *International Journal of Bias, Identity and Diversities in Education (IJBIDE)*, vol. 3, n° 1, p. 40-62. Doi : 10.4018/IJBIDE.2018010104.
- Moore, D. et Sabatier, C. (2015). « An ethnography of emergent writing and multilingual literacy in French immersion in multicultural classes in Canada », *Les carnets de sociolinguistique*, vol. 41, n° 2, p. 157-171.
- Mulvey, K. L., Boswell, C., et Niehaus, K. (2018). « You don't need to talk to throw a ball! Children's inclusion of language-outgroup members in behavioral and hypothetical scenarios », *Developmental Psychology*, vol. 54, n° 7, p. 1372-1380.
- Murray, K. et West-Burns, N. (2011). *Equity Continuum: Action for Critical Transformation in Schools and Classrooms*, Centre for Urban Schooling, Ontario Institute for Studies in Education, Université de Toronto.
- Naqvi, R., McKeough, A., Thorne, K. et Pfitscher, C. (2013). « Dual-language books as an emergent-literacy resource: Culturally and linguistically responsive teaching and learning », *Journal of Early Childhood Literacy*, vol. 13, n° 4, p. 501-528. Doi : 10.1177/1468798412442886.
- Paris, D. (2012). « Culturally Sustaining Pedagogy: A Needed Change in Stance, Terminology, and Practice », *Educational Researcher*, vol. 41, n° 3, p. 93-97. Repéré à : <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>.
- Paris, D. et Alim, H. (2017). *Culturally sustaining pedagogies: teaching and learning for justice in a changing world*, Teachers College Press.
- Prasad, G. (2018). « "How does it look and feel to be plurilingual?": Analyzing children's representations of plurilingualism through collage », *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Repéré à : <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1420033>.
- Prasad, G. et Lory, M.-P. (2019). « Linguistic and Cultural Collaboration (LCC) in schools: Reconciling majority and minoritized language users », *TESOL Quarterly*, AOP. Doi : 10.1002/tesq.560.
- PSAC, *Pour une pédagogie sensible et adaptée à la culture* (2019). Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Le Centre franco. Repéré à : <https://psac.lecentrefranco.ca>.
- Savidan, P. (2009). *Le multiculturalisme*, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Statistique Canada. (2017). Recensement de la population, 2016. Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures. Repéré à : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>.
- Stille, S., et Prasad, G. (2015). "Imaginations": Reflections on Plurilingual Students' Creative Multimodal Works, *TESOL Quarterly*, vol 49, n° 3, p. 608-621.
- UNESCO. (n.d). *Éducation inclusive*. Repéré à : <http://www.iiep.unesco.org/fr/education-inclusive>.
- UNESCO (2001). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*. Repéré à : [http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5\\_Cultural\\_Diversity\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/5_Cultural_Diversity_FR.pdf).
- UNESCO (2019). *Indicateurs culture 2030*. Repéré à : <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371557>.

## ANNEXE : Exemples de recherches et de pratiques pédagogiques plurilingues qui favorisent la diversité linguistique et culturelle en milieu scolaire au Canada (tirés de Lory, accepté)

Pratiques qui valorisent les langues et les cultures	Chercheuses et chercheurs canadiens
Pratiques plurilingues artistiques (ex. : collages, kamishibais)	Prasad (2018) Lory (2018)
L'éveil aux langues ( <a href="http://www.elodil.umontreal.ca">www.elodil.umontreal.ca</a> <a href="http://www.elodilontario.com">www.elodilontario.com</a> )	Dagenais, Armand, Walsh et Maraillet (2007) Armand, Dagenais et Nicollin (2008) Lory et Armand (2016)
Binogi ( <a href="http://www.binogi.com">www.binogi.com</a> )	Le Pichon et Cummins (2020)
Théâtre plurilingue : Théâtre Pluralité Élodil ( <a href="https://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/">https://www.elodil.umontreal.ca/guides/theatre-pluralite-elodil/</a> )	Armand, Lory et Rousseau (2013)
Textes identitaires	Cummins et Early (2011) Cummins, Ntelioglou, Prasad et Stille (2017) Stille et Prasad (2015)
Éveil aux langues, sciences et développement des compétences en littératie	Moore, Hoskyn et Mayo (2018)
Utilisation des langues maternelles pour soutenir le développement de compétences scolaires	Fleuret (2013) Fleuret et Thibeault (2016)
Projets de bilittératie et de littératie plurilingue	Dagenais, Toohey, Bennett Fox et Singh (2017) Moore et Sabatier (2015) Naqvi, McKeough, Thorne et Pfitscher (2013)