



AXÉ SUR LA DIVERSITÉ

**Un cadre pour l'éducation
multiculturelle à
Terre-Neuve-et-Labrador**

Ce document est une traduction du document *Dedicated to Diversity, A Framework for Multicultural Education in Newfoundland and Labrador*, 2023, Department of Education.

Le ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador aimerait remercier le Bureau des services en français qui a coordonné les services de traduction ainsi que le Programme des langues officielles en éducation du Patrimoine canadien qui a fourni de l'aide financière à la réalisation de ce projet.

À NOTER : Dans le présent document le masculin est utilisé à titre épïcène.

Table des matières

Comité consultatif pédagogique multiculturel	6
Remerciements	7
Glossaire des sigles	8
Section 1.....	9
Contexte et justification	9
Objectifs	10
Section 2.....	11
Principes directeurs et clés du succès	11
Tableau des principes directeurs.....	12
Principe directeur n° 1 : Accès à la programmation scolaire	13
Principe directeur n° 2 : Identité et appartenance	18
Principe directeur n° 3 : Prise en compte des réalités culturelles	20
Principe directeur n° 4 : Équité.....	24
Principe directeur n° 5 : Citoyenneté mondiale	28
Annexes.....	30
Références	39
Glossaire	41



Ce tapis crocheté est une carte du monde montrant les 90 pays des élèves qui ont participé au programme « À la découverte de nos cultures » de 1999 à 2019. Le projet a débuté à l'Université Memorial en juillet 2018 avec l'idée de cartographier le monde sur un tapis crocheté. Cela a commencé par l'Université Memorial, le Centre scolaire et communautaire des Grands-Vents et l'école secondaire Holy Heart of Mary, et tout s'est développé à partir de là. De nombreuses amitiés se sont nouées entre les élèves du secondaire et les étudiants universitaires du monde entier. Le tapis est terminé, mais les amitiés ont duré. Les mots ne peuvent exprimer la valeur de ces souvenirs créés et des moments partagés ensemble. Ceux qui se sont réunis pour crocheter un tapis ont fini par gagner beaucoup plus. Cette expérience n'a pas de prix.



Comité consultatif pédagogique multiculturel

June Abbott
Newfoundland and Labrador English School District,
Ancienne directrice de l'apprentissage

Ays Sule Akinturk, Ph. D. (science politique)
Muslim Association of NL,
Membre exécutive
Représentante des parents

Victor Aucoin
Conseil scolaire francophone provincial, Enseignant

Sherri Breen
Association for New Canadians, Responsable de la
diversité

Remzi Cej
Ministère de l'Immigration des Compétences et du
Travail, Directeur, Bureau de l'immigration et du
multiculturalisme

Brad Clarke
Ministère de l'Éducation, Directeur des Programmes
et services

Jamie Coady
Newfoundland and Labrador English School District,
Directeur des écoles

Susanne Drover
Ministère de l'Éducation, Ancienne spécialiste en
éducation multiculturelle

Darlene Fewer-Jackson
Dept. of Education, Former Specialist in Student
Services

David Emiry
Newfoundland and Labrador English School District,
Enseignant anglais langue additionnelle

Darlene Fewer-Jackson
Ministère de l'Éducation, Ancienne spécialiste des
Services aux élèves

Joanne Hogan
Ministère de l'Éducation, Directrice
Évaluation et recherches

Vivien Keeping
Ministère de l'Immigration des Compétences et
du Travail, Gestionnaire, Immigration et services
d'établissement, Bureau de l'immigration et du
multiculturalisme

Ani Kinuthia
Association for New Canadians, Ancienne
coordonnatrice, Settlement Workers in Schools

Xuemei Li, Ph.D. (éducation)
Faculty of Education, Memorial University, Professeur
agrégée

Suzanne McBride
Newfoundland and Labrador English School District,
Enseignante anglais langue additionnelle

Tom Mugford
Ministère de l'Éducation, Spécialiste en éducation des
Autochtones

Regina North
Ministère de l'Éducation, Ancienne spécialiste des
programmes
Anglais 10-12, Enseignement religieux 10-12

Lloydetta Quaiocoe, Ph.D (éducation)
Sharing Our Cultures Inc., Fondatrice et directrice
générale

Jose Rivera
Refugee and Immigrant Advisory Council, Ancien
directeur

Tina Rowe
Newfoundland and Labrador English School District,
Enseignante anglais langue additionnelle

Miriam Sheppard
Newfoundland and Labrador Teachers' Association,
Agente administrative, Programmes et services

Elizabeth Vincent
College of the North Atlantic, Directrice du
développement des affaires internationales

Remerciements

Le ministère de l'Éducation tient à remercier les membres du personnel enseignant du Newfoundland and Labrador English School District qui ont collaboré à la rédaction du présent document.

David Emiry
Bureau régional du Labrador

Lourdes MacDonald
École élémentaire St. Andrew's

Suzanne McBride
École secondaire Holy Heart of Mary

Lana Reid
Bureau régional de l'Ouest

Daryl Rideout
École élémentaire Upper Gullies

David Ellis
École secondaire Mobile Central

Tina Rowe
Bureau régional de l'Avalon

Megan Schwartz
Bureau régional de l'Ouest

Greg Simmons
École secondaire Holy Heart of Mary

Martha Trahey, Ph.D. (éducation)
École secondaire Holy Heart of Mary

Michael Walsh
École élémentaire Bishop Field

Sigles utilisés dans ce document

ALA	Anglais langue additionnelle
ALS	Anglais langue seconde
DCL	Diversité culturelle et linguistique
EAA	Élève apprenant l'anglais
L1	Langue maternelle
L2	Langue seconde
LEARN	Literacy Enrichment and Academic Readiness for Newcomers
ME	Ministère de l'Éducation
QIC	Quotient d'intelligence culturelle

« Une sensibilisation accrue au multiculturalisme et à la diversité dotera les élèves des écoles de Terre-Neuve-et-Labrador d'une meilleure compréhension de l'importance d'accueillir les nouveaux arrivants dans la communauté scolaire. »

La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador (2017)

Section 1: Contexte et justification

Le rapport « Now is the Time : A report of the Premier's Task Force Improving Educational Outcomes »(2017) a souligné l'importance de l'éducation multiculturelle pour tous les élèves de Terre-Neuve-et-Labrador (T.-N.-L.). Ce cadre d'éducation multiculturelle est un engagement à soutenir les divers besoins éducatifs des élèves nouveaux arrivants et de tous les élèves issus de la diversité culturelle et linguistique (DCL) et à garantir qu'une perspective multiculturelle oriente l'éducation de tous les élèves.

Le document *La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador* (2017) renferme un plan visant à accroître l'immigration dans la province en tant qu'élément clé de la croissance économique et de la prospérité de la province. Combiné à l'augmentation du nombre de réfugiés venant au Canada, cet engagement a des implications majeures pour les soutiens éducatifs dans les écoles de Terre-Neuve.

Les élèves pour qui l'anglais est une langue additionnelle (ALA) constituent un segment croissant de la population scolaire de la maternelle à la 12^e année de Terre-Neuve-et-Labrador. Depuis 2006, le nombre d'élèves bénéficiant d'un soutien linguistique en anglais à Terre-Neuve-et-Labrador a presque triplé. Afin de conserver les nouveaux arrivants, le système d'éducation doit les accueillir et leur fournir les soutiens nécessaires. Dans le présent document, le terme « élève nouvel arrivant » fait référence à un élève du système de la maternelle à la 12^e année récemment arrivé au Canada.

De plus, dans la société de plus en plus diversifiée de la province, tous les élèves bénéficieront de la capacité de communiquer, d'interagir et de travailler efficacement avec des personnes d'origines et de perspectives culturelles variées de partout dans le monde. Les programmes éducatifs doivent refléter la population de plus en plus diversifiée et préparer tous les élèves à être des membres productifs et engagés de la communauté mondiale.

L'intégration de l'éducation multiculturelle dans le système de la maternelle à la 12^e année créera des occasions authentiques d'apprendre sur différentes cultures, tout en guidant les écoles quant aux moyens d'éliminer les stéréotypes, les préjugés, la discrimination et le racisme grâce à l'utilisation de pédagogies tenant compte des réalités culturelles. Les élèves développeront des compétences qui leur permettront de s'engager activement dans le monde, d'apprécier et de valoriser la diversité et de défier les injustices et les inégalités. La programmation scolaire mettra en valeur les contributions culturelles et autres des populations immigrante, réfugiée et nouvellement arrivée et soulignera leur rôle intégral dans l'histoire, la culture et la société de la province et du pays.

La diversité se définit comme la « présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 96). Aux fins du présent document, la diversité fait référence à la diversité culturelle et linguistique.

OBJECTIFS

« Nous devrions tous savoir que la diversité donne un riche tissu social et comprendre que tous les fils qui composent ce tissu ont la même valeur, quelle que soit leur couleur. »

Maya Angelou (1993)

Le présent document est un cadre conceptuel décrivant l'engagement du ministère de l'Éducation (ME) envers l'éducation multiculturelle à Terre-Neuve-et-Labrador. Il formule un plan pour créer et maintenir des environnements d'apprentissage adaptés à la diversité sociale, culturelle et linguistique au sein du système d'éducation de Terre-Neuve-et-Labrador. Ce cadre guidera les politiques et les pratiques pour la mise en œuvre de l'éducation multiculturelle dans toutes les écoles de Terre-Neuve-et-Labrador. Le cadre s'appliquera à tous les aspects de l'éducation dans la province, y compris les programmes d'études, l'administration, l'enseignement, les ressources, les environnements scolaires et les autres services de soutien.

Les objectifs du cadre sont de guider les politiques et les pratiques vers ce qui suit :

- rendre les programmes accessibles aux élèves nouveaux arrivants;
- offrir des soutiens et des programmes adéquats et appropriés aux élèves nouveaux arrivants;
- créer des environnements sûrs, inclusifs et accueillants qui permettent aux élèves nouveaux arrivants de s'épanouir;
- promouvoir un environnement exempt de stéréotypes, de préjugés et de racisme;
- éliminer les obstacles systémiques à la réussite des nouveaux arrivants dans le système d'éducation;
- doter les élèves et le personnel des connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires pour s'engager avec succès dans un contexte de mondialisation;
- souligner l'importance et la valeur de la citoyenneté mondiale dans les écoles;
- cultiver l'appréciation et l'acceptation de la diversité culturelle, linguistique et religieuse de tous les élèves;
- veiller à ce que les enseignants, en particulier ceux qui travaillent directement avec les élèves nouveaux arrivants dans des programmes spécialisés, aient la formation, les compétences et l'expérience nécessaires pour
- encourager le développement d'une vision critique du monde, notamment en favorisant la prise de conscience de ses propres préjugés et identités culturelles;
- intégrer des perspectives multiculturelles dans l'ensemble de la programmation scolaire.

Le ministère de l'Éducation s'engage à travailler en collaboration avec d'autres organismes et ministères gouvernementaux pour s'assurer que les objectifs de ce cadre sont atteints.

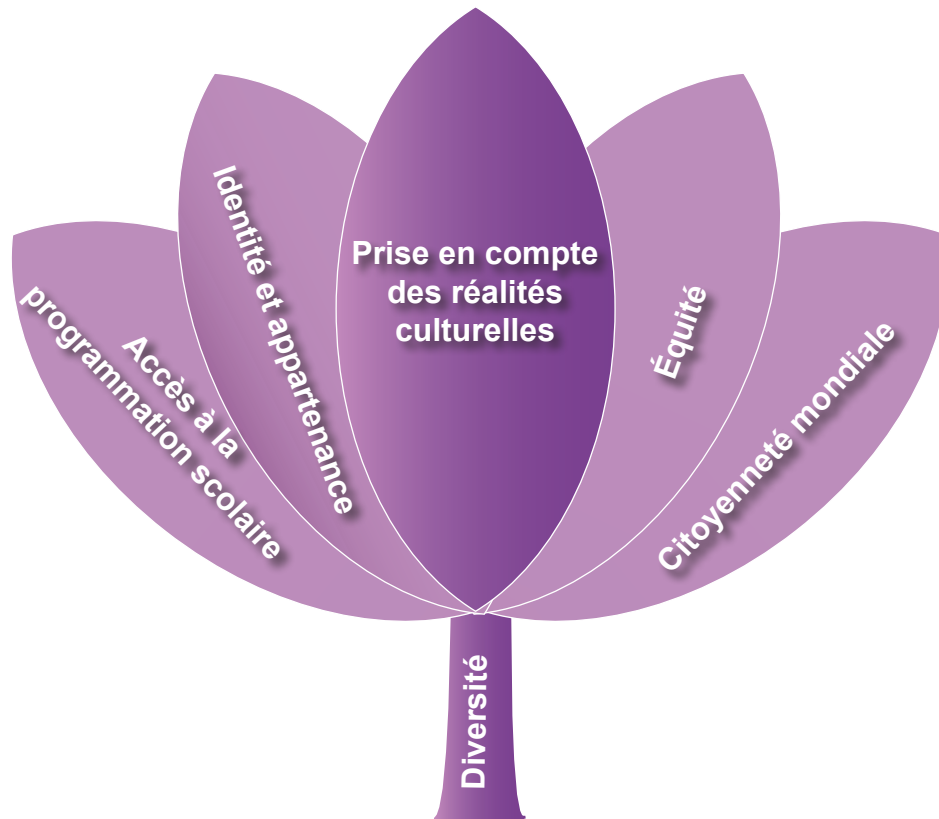
« L'éducation multiculturelle est définie comme une « approche pédagogique (englobant entre autres les politiques et procédures administratives, les programmes d'études et les activités d'apprentissage) qui reconnaît la valeur et les contributions des divers groupes culturels. L'un des objectifs de l'enseignement multiculturel est d'encourager les élèves à comprendre et à respecter la diversité raciale et culturelle » (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 97).

Section 2: Principes directeurs - Clés du succès

La valorisation de la diversité est le fondement des principes directeurs de l'éducation multiculturelle dans les écoles de Terre-Neuve-et-Labrador. Ces principes directeurs sont les suivants :

- Accès à la programmation scolaire
- Identité et appartenance
- Prise en compte des réalités culturelles
- Équité
- Citoyenneté mondiale

Une liste des principes directeurs et des actions qui conduiraient à leur mise en œuvre réussie (les clés du succès) est fournie dans le tableau de la page suivante.



La fleur dans ce graphique a été conçue pour illustrer la relation entre les éléments du cadre d'éducation multiculturelle décrit dans le présent document. Le lotus a été choisi pour son association dans une variété de cultures à la connaissance, à l'espoir, à la force et à la persévérance. La diversité est illustrée dans la tige parce que la diversité culturelle est le fondement du cadre de l'éducation multiculturelle. Chaque pétale représente l'un des principes directeurs. Tout comme chaque pétale contribue de manière égale à la fleur entière, les principes directeurs contribuent de manière égale à la création d'un environnement où tous les élèves peuvent s'épanouir.

Ces principes directeurs s'alignent sur les documents suivants :

- *La voie à suivre : plan d'action en matière d'éducation* (2018)
- *La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador* (2017)
- *Écoles accueillantes et sécuritaires : politique* (2013)
- *Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies* (1948)



Cadre d'éducation multiculturelle : principes directeurs et clés du succès

Principe directeur n° 1 : Accès à la programmation scolaire

Les élèves nouveaux arrivants sont soutenus afin d'assurer un accès équitable à la programmation scolaire.

- 1.1 Fournir une évaluation de placement appropriée.
- 1.2 Assurer l'accès à l'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle (ALA).
- 1.3 Développer des compétences de base.
- 1.4 Fournir des ressources pour assurer l'accès à la programmation scolaire.
- 1.5 Assurer une intervention précoce.
- 1.6 Programme pour combler les lacunes en matière d'éducation
- 1.7 Mettre en œuvre des pratiques tenant compte des traumatismes.
- 1.8 Fournir des ressources supplémentaires aux élèves dont l'éducation formelle a été interrompue.

Principe directeur n° 2 : Identité et appartenance

Les écoles sont des environnements accueillants qui englobent les identités culturelles et linguistiques de tous les élèves et favorisent un sentiment d'appartenance.

- 2.1 Soutenir l'utilisation de la langue maternelle comme outil d'apprentissage et d'engagement.
- 2.2 Valider et promouvoir l'identité culturelle.
- 2.3 Accroître la sensibilisation aux élèves nouveaux arrivants qui ont vécu un traumatisme.

Principe directeur n° 3 : Prise en compte des réalités culturelles

Une pédagogie tenant compte des réalités culturelles et linguistiques sous-tend toutes les politiques et pratiques éducatives.

- 3.1 Surmonter les préjugés culturels et inconscients.
- 3.2 Reconnaître et valoriser les forces uniques de chaque élève issu de milieux culturels et linguistiques divers.
- 3.3 Maintenir une rigueur pédagogique et des attentes élevées pour tous les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers.
- 3.4 Reconnaître les différences dans les attentes culturelles liées à la scolarité.
- 3.5 Accroître la visibilité des cultures et des langues des élèves dans toute l'école.
- 3.6 Adopter une approche basée sur les atouts.

Principe directeur n° 4 : Équité

Tous les intervenants collaborent pour éliminer les obstacles systémiques qui empêchent la réussite des élèves nouveaux arrivants.

- 4.1 Accroître la sensibilisation aux obstacles systémiques.
- 4.2 Surmonter les obstacles dans la salle de classe.
- 4.3 Surmonter les obstacles en dehors de la salle de classe.
- 4.4 Collaborer avec tous les intervenants.

Principe directeur n° 5 : Citoyenneté mondiale

Tous les élèves reçoivent les connaissances culturelles, les compétences et les attitudes nécessaires pour être engagés et productifs.

- 5.1 Fournir des programmes d'études, du matériel et des ressources à l'appui de la citoyenneté mondiale.
- 5.2 Susciter l'intérêt des élèves avec des expériences et des démonstrations qui reflètent diverses visions du monde.
- 5.3 Promouvoir l'acceptation et le respect de la diversité culturelle et linguistique.
- 5.4 Accroître la sensibilisation aux enjeux mondiaux.
- 5.5 Préparer les élèves à participer à l'économie mondiale.



Principe directeur n° 1 : Accès à la programmation scolaire

Les élèves nouveaux arrivants sont soutenus afin d'assurer un accès équitable à la programmation scolaire.

Les élèves nouveaux arrivants viennent de divers horizons éducatifs et expériences pédagogiques. Certains élèves nouveaux arrivants peuvent exceller dans la programmation scolaire prescrite, tandis que d'autres peuvent avoir un accès limité à la programmation scolaire. Lorsque les élèves arrivent, ils sont confrontés à un déluge de nouvelles expériences et peuvent provenir de cultures scolaires qui diffèrent considérablement du système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador. Les élèves nouveaux arrivants ont divers degrés de compétence et d'expérience relativement à la langue anglaise. La programmation des élèves nouveaux arrivants nécessite un placement scolaire adapté à leur âge, ainsi qu'une évaluation pour déterminer si des stratégies, des ressources et des soutiens supplémentaires peuvent être nécessaires pour assurer des programmes scolaires fructueux.

Pour assurer aux nouveaux arrivants un accès équitable à la programmation scolaire, il faut fournir des ressources humaines, matérielles et technologiques adéquates. Cela commence dès l'arrivée de l'élève avec le processus de placement, qui doit être standardisé, complet et opportun. Il s'ensuit un placement approprié dans la programmation. Cela peut inclure la transmission des compétences de base, de l'alphabétisation et de la langue pédagogique, des connaissances préalables et des compétences technologiques pour assurer le succès. Tout au long du processus, l'élève nouvel arrivant et ses parents ou tuteurs sont des acteurs clés qui doivent être impliqués et informés à chaque étape.

Clés du succès :

(1.1) Fournir une évaluation de placement appropriée.

La réussite de l'élève nécessite un placement dans un programme approprié à un niveau qui correspond aux compétences linguistiques et scolaires actuelles de l'élève. L'accès à la programmation scolaire dépend du placement des élèves dans des groupes d'apprentissage de leur niveau. Afin d'assurer la bonne programmation pour les élèves nouveaux arrivants, leurs compétences linguistiques, leurs capacités de lecture et d'écriture et leurs aptitudes scolaires doivent être déterminées avec précision à leur arrivée. Cela devrait être effectué par des évaluateurs qualifiés travaillant dans un lieu centralisé, tel qu'un centre d'accueil ou de réception, et formés pour utiliser des outils d'évaluation approuvés pour les élèves apprenant l'anglais (EAA) dans la langue seconde (L2), les compétences linguistiques (écouter, parler, lire et écrire), les mathématiques et les compétences en littératie dans la langue maternelle (L1), si nécessaire. Les évaluations standard de littératie destinées aux locuteurs natifs ne doivent pas être utilisées pour évaluer les élèves nouveaux arrivants, car elles ne tiennent pas adéquatement compte des compétences et des capacités des élèves.

Afin d'assurer l'accès à la programmation scolaire, les évaluations de placement doivent avoir lieu en temps opportun. Par conséquent, les élèves (ALA) doivent être repérés le plus rapidement possible à leur arrivée ou au début de l'année scolaire. Il incombe au personnel du ME et/ou du conseil scolaire, y compris les administrations scolaires et les personnels enseignants, de repérer les élèves en ALA dans les écoles de Terre-Neuve-et-Labrador et d'organiser des évaluations de placement ALA en temps opportun.

Les évaluateurs doivent également être conscients que le développement de la langue additionnelle peut être à la source de certains comportements observés associés aux différences d'apprentissage. Des exemples se trouvent à l'annexe 2 du document *ESL Students and Students from Diverse Cultures: Guidelines for Comprehensive Assessment* (2012). Il est important que le processus de développement de la langue additionnelle ne soit pas interprété à tort comme une difficulté d'apprentissage. Dans les cas où une évaluation complète est recommandée, des considérations spéciales, telles que celles décrites dans les Lignes directrices, doivent être respectées.

L'évaluation du placement devrait être entreprise, et les résultats devraient être transmis aux écoles dans un délai raisonnable. Le placement dans un niveau d'études et le classement dans les cours et les soutiens recommandés doivent combler adéquatement les lacunes et correspondre au profil d'apprentissage établi lors des évaluations de placement.

(1.2) Assurer l'accès à l'enseignement de l'anglais comme langue additionnelle (ALA).

Les élèves nouveaux arrivants qui ont besoin d'un soutien en anglais pour accéder à la programmation scolaire prescrite nécessitent un enseignement en ALA intensif dispensé par des enseignants en ALA qualifiés et spécialisés et soutenu par l'ensemble de la communauté scolaire. Cela doit avoir lieu dans tout le système scolaire, de la maternelle à la 12^e année. Le ratio élèves-enseignants pour l'enseignement en ALA devrait refléter un besoin élevé et intensif d'enseignement en ALA, semblable à la prestation de l'enseignement pour d'autres compétences de base (voir la section 1.6). Les modèles de programme adoptés pour la prestation des services en ALA doivent être choisis en fonction de principes pédagogiques et de recherches solides.

(1.3) Développer des compétences de base.

Certains élèves nouveaux arrivants peuvent avoir besoin de soutien pour acquérir des connaissances générales sur la programmation scolaire et des savoirs en classe appropriés pour le nouveau contexte de la scolarité. La réussite scolaire suppose une grande partie des connaissances ainsi que des compétences linguistiques et scolaires sous-jacentes accumulées au fil des années en classe, qui peuvent varier selon le système scolaire. Les élèves ayant des compétences différentes ou manquantes doivent recevoir un enseignement ciblé menant à leur participation au programme d'études prescrit. Les élèves nouveaux arrivants peuvent avoir besoin d'un enseignement supplémentaire dans les compétences différentes ou manquantes, y compris l'anglais, les mathématiques, les sciences humaines, les sciences et les compétences technologiques connexes. Ces compétences sont développées dans le cadre du programme d'anglais langue additionnelle et du programme LEARN (enrichissement de la littératie et préparation scolaire des nouveaux arrivants), qui est décrit plus en détail à la section 1.6.

(1.4) Fournir des ressources pour assurer l'accès à la programmation scolaire.

Les nouveaux arrivants arrivent avec un ensemble unique de capacités et d'expériences qui doivent être reconnues, valorisées et soutenues à l'école et en classe. Tous les niveaux du système d'éducation sont responsables de fournir les ressources nécessaires pour s'assurer que tous les élèves atteignent leur potentiel. Ces ressources peuvent inclure un accès constant à des enseignants en ALA et du programme LEARN qualifiés, titulaires de classe/enseignants de matière; les enseignants spécialisés, comme les enseignants en adaptation scolaire (enseignants-ressources); les conseillers d'orientation; et d'autres membres du personnel enseignant; ainsi que des ressources pédagogiques, d'apprentissage

et technologiques. De plus, des possibilités d'apprentissage professionnel devraient être offertes pour doter le personnel enseignant des connaissances et des stratégies nécessaires pour soutenir les élèves nouveaux arrivants.

(1.5) Assurer une intervention précoce.

L'intervention précoce crée des taux de réussite plus élevés dans les études et conduit à la réussite à long terme. Les élèves nouveaux arrivants ont de meilleures chances d'atteindre leur potentiel scolaire lorsque les soutiens et les programmes nécessaires à leur réussite sont mis en place dès le début. Le fait d'offrir des programmes spécialisés et de qualité, comme LEARN, aux nouveaux arrivants ayant des écarts scolaires importants aux niveaux primaire et élémentaire aura des effets positifs sur la réussite scolaire future des élèves.

De même, la prestation des services en ALA et du programme LEARN requis à tous les élèves admissibles le plus rapidement possible après leur arrivée favorisera la mobilisation des élèves, modélisera de bons comportements d'apprentissage et d'enseignement, encouragera des niveaux plus élevés de réussite finale et favorisera un accès plus rapide à la programmation scolaire prescrite. La procédure d'admission dans les écoles de quartier devrait inclure la vérification de l'admissibilité potentielle à l'enseignement en ALA ou au programme LEARN. L'accès précoce au service suppose le repérage rapide des élèves en ALA ou du programme LEARN dans les écoles. Le personnel du ME et/ou du conseil scolaire, les administrateurs scolaires et les enseignants doivent unir leurs efforts pour repérer rapidement les élèves admissibles à l'enseignement en ALA ou au programme LEARN.

« Il faut améliorer le ratio d'enseignants d'anglais langue seconde par élève afin de répondre aux besoins complexes des nouveaux arrivants, en particulier les réfugiés qui ont une connaissance limitée ou nulle de l'anglais, ont des expériences limitées avec l'enseignement formel et qui ont subi des traumatismes dans leurs environnements précédents. Les enseignants d'anglais langue seconde et du programme LEARN qui travaillent directement avec les nouveaux arrivants ont besoin d'une meilleure formation initiale des enseignants et d'un perfectionnement professionnel continu, et ils ont besoin de soutien pour évaluer les besoins éducatifs, sociaux et psychologiques des élèves nouveaux arrivants et y répondre de manière appropriée. »

« Premier's Task Force: Now is the Time » (2017)

Considérations particulières : élèves issus de milieux de réfugiés

« Alors que l'histoire de chaque réfugié est différente et que son angoisse lui est personnelle, ils ont tous en commun un courage extraordinaire : le courage non seulement de survivre, mais de persévérer et de reconstruire leurs vies brisées. »

Antonio Guterres (Haut Commissariat des Nations unies pour les réfugiés, 2005)

Certains des élèves apprenant l'anglais (EAA) dans les salles de classe de Terre-Neuve-et-Labrador sont issus de milieux de réfugiés. La discrimination, le déplacement forcé, l'exposition à des conflits violents et des années passées dans des camps de réfugiés avec un accès limité aux soins de santé et à l'éducation peuvent créer un profil unique pour ces élèves. Les élèves issus de milieux de réfugiés et nouveaux arrivants sont souvent confrontés à d'importants défis scolaires, sociaux et émotionnels qui peuvent constituer des obstacles à leur réussite scolaire; ils peuvent avoir besoin de programmes spécialisés en réponse à ces difficultés. Ces élèves ont souvent une scolarité antérieure très limitée et bon nombre d'entre eux manquent de compétences en littératie dans leur langue maternelle. En plus d'apprendre une nouvelle langue, ils doivent développer des compétences de base en littératie et en numératie, acquérir des connaissances générales sur la programmation scolaire et renforcer leurs savoirs en classe.

De nombreux élèves issus de milieux de réfugiés ou leurs familles ont vécu des événements traumatisants dans le passé. Ils peuvent avoir été en danger immédiat de mort, en raison d'un conflit ou d'une fuite, et peuvent avoir directement subi la violence de la guerre. Beaucoup ont subi des violences physiques, ont été séparés des membres de leur famille, ont vécu la mort ou la disparition d'un membre de leur famille immédiate, ont été témoins de viols et de tortures, en plus d'avoir un accès limité aux produits de première nécessité et à des soins médicaux adéquats dans les camps de réfugiés.

Les traumatismes peuvent avoir une incidence sur l'apprentissage, le comportement et la santé mentale. Des recherches démontrent que les traumatismes de l'enfance se répercutent sur l'apprentissage en affectant la mémoire, la cognition, la concentration, le comportement, la régulation émotionnelle et la formation de relations. Les traumatismes peuvent donc constituer un obstacle à la réussite scolaire des élèves issus de milieux de réfugiés. La recherche indique que l'un des meilleurs facteurs de protection contre les effets négatifs des traumatismes est d'établir des environnements sécuritaires et bienveillants qui offrent aux enfants la possibilité de créer de nouveaux souvenirs positifs et des relations dans des contextes de groupe qui favorisent un sentiment d'appartenance. Il est impératif de veiller à ce que les écoles et les salles de classe soient de tels environnements.

Les familles issues de milieux de réfugiés font également face à une nouvelle série de défis lorsqu'elles arrivent à Terre-Neuve-et-Labrador. Elles sont souvent confrontées à des défis financiers importants, à des problèmes de santé et à des difficultés d'adaptation aux normes et aux attentes d'une nouvelle culture. Ces facteurs présentent également des obstacles à la réussite scolaire. Ces élèves peuvent ne pas disposer des ressources souvent présumées couramment disponibles, telles que des ordinateurs, des imprimantes, des téléphones intelligents et même des éléments de base tels que la nourriture et les billets d'autobus. Les enfants plus âgés peuvent avoir à assumer un rôle de leadership dans la famille en travaillant, en traduisant pour les parents ou les tuteurs ou en s'occupant de frères et sœurs plus jeunes, ce qui peut entraîner des absences de l'école. Des soins de santé et dentaires antérieurs inadéquats peuvent entraîner des problèmes de santé et des absences importantes de l'école pour des rendez-vous pour eux-mêmes et les membres de leur famille. Ces problèmes financiers, de santé et familiaux peuvent constituer des obstacles à la réussite scolaire des élèves issus de milieux de réfugiés. Une compréhension de ces considérations spéciales est nécessaire pour soutenir adéquatement ces élèves.

Pour une liste de ressources favorisant une pratique tenant compte des traumatismes, voir l'annexe A.

(1.6) Programme pour combler les lacunes en matière d'éducation

« Les enseignants doivent savoir quoi faire lorsque les élèves divulguent des informations difficiles. Parfois, le traumatisme se manifeste par écrit ou par des images. Les enseignants doivent s'y préparer, pour comprendre d'où viennent ces enfants et que faire de ces informations pour soutenir ces enfants. »

*Jan Stewart
(Dufresne,
2015)*

Les élèves nouveaux arrivants ayant des lacunes importantes en matière d'éducation ont besoin d'un programme spécialisé pour développer les compétences de base nécessaires pour accéder à la programmation scolaire prescrite. La base de la programmation pour ces élèves nouveaux arrivants est le développement de ces compétences. Ces compétences sont acquises dans le cadre du programme LEARN, qui offre une instruction protégée, supplémentaire et en petits groupes en ALA, en littératie, en numératie et dans des domaines tels que les sciences et les sciences humaines. Les élèves ayant de grandes lacunes en éducation et peu ou pas d'alphabétisation dans la langue maternelle ont besoin d'un enseignement individualisé ciblant leurs points forts et accélérant leur développement et devraient avoir accès à de tels programmes spécialisés. Les élèves qui ont développé une certaine maîtrise de l'anglais et des compétences en littératie et en numératie, ainsi que ceux qui ont de plus petites lacunes en matière d'éducation et une certaine littératie dans leur langue maternelle, auront également besoin d'un soutien considérable pour maximiser et accélérer leur apprentissage.

À tous les niveaux, les élèves dont l'éducation formelle a été interrompue devraient participer à toutes les classes de contenu dans lesquelles ils peuvent réussir, tout en continuant à recevoir du soutien. Les titulaires de classe et de matière devraient fournir un soutien aux élèves apprenant l'anglais en utilisant des stratégies, telles que la fourniture de banques de mots, la lecture de texte à haute voix, la fourniture d'un cadre de rechange et de temps supplémentaire pour les évaluations, la clarification ou la traduction d'instructions, de directives, de questions et l'accès aux cours de soutien programmés, à des traducteurs électroniques et à la différenciation pédagogique. Au fur et à mesure que les élèves font la transition vers les classes du programme d'études prescrit, il est impératif de continuer à les soutenir.

(1.7) Mettre en œuvre des pratiques tenant compte des traumatismes.

L'apprentissage social et émotionnel jette les bases de pratiques tenant compte des traumatismes. Une compréhension des effets des traumatismes sur l'apprentissage devrait être intégrée dans la programmation et devrait imprégner l'ensemble du système d'éducation afin que les élèves qui ont subi un traumatisme continuent d'être soutenus à mesure qu'ils progressent. Les écoles devraient mettre en œuvre des pratiques qui garantissent que l'ensemble de l'école peut reconnaître les besoins des élèves qui ont vécu un traumatisme et y répondre. Les enseignants, les administrateurs, les conseillers d'orientation, les psychopédagogues et les autres éducateurs devraient être formés aux pratiques tenant compte des traumatismes. Une liste sélectionnée de ressources utiles pour la pédagogie tenant compte des traumatismes se trouve à l'annexe A.

(1.8) Fournir des ressources supplémentaires aux élèves dont l'éducation formelle a été interrompue.

La résilience des élèves issus de milieux de réfugiés est bien documentée; cependant, certains peuvent manquer des ressources dont ils ont besoin pour réussir à l'école. Les écoles doivent examiner attentivement les ressources nécessaires pour accéder à la programmation scolaire et, dans les cas où les élèves ne disposent pas de ces ressources, elles doivent leur être fournies. Cela peut inclure la technologie, des fournitures scolaires, le transport, des vêtements adéquats, ainsi que le temps et l'espace au sein de l'école afin que les élèves puissent facilement accéder aux ressources pédagogiques.

En plus des ressources physiques, certains élèves réfugiés ont besoin de ressources humaines supplémentaires pour accéder à la programmation scolaire. Les élèves qui ont directement vécu des événements extrêmement traumatisants tels que le viol, la torture, l'emprisonnement et la violence, ou qui en ont été témoins, peuvent avoir besoin d'un soutien et d'un enseignement plus individualisés en classe. Un accès accru à des conseillers d'orientation ou à d'autres membres du personnel de soutien formés aux traumatismes liés à la guerre ou au déplacement peut également être nécessaire pour ces élèves.



Principe directeur n° 2 : Identité et appartenance

Les écoles sont des environnements accueillants qui englobent les identités culturelles et linguistiques de tous les élèves et favorisent un sentiment d'appartenance.

« En tant qu'éducateurs, notre acceptation inconditionnelle porte un message d'appartenance et de sécurité émotionnelle. Cela communique, en paroles et en actes, que l'élève est le bienvenu quels que soient ses antécédents ou sa situation actuelle et fait partie du tissu de la classe et de l'école. »

*Zacarian,
Alvarez-Ortiz
and Haynes
(2017)*

Les écoles s'enrichissent lorsqu'elles tiennent compte des identités culturelles et linguistiques de tous les élèves. Cela contribue à favoriser un fort sentiment d'appartenance et permet aux élèves de participer pleinement à tous les aspects du système scolaire de Terre-Neuve-et-Labrador. Les élèves de tous les horizons culturels et linguistiques ont besoin de se sentir soutenus et inclus. Les communautés scolaires doivent faire un effort concerté pour apprendre à connaître chaque élève, ses identités culturelles et linguistiques, ses expériences vécues et, dans le cas des élèves nouveaux arrivants, leur pays d'origine, et dans le cas des élèves apprenant l'anglais, la langue qu'ils parlent à la maison.

Pour les élèves qui apprennent l'anglais, la langue maternelle est essentielle au développement de l'identité, au maintien de la culture et à la transmission des connaissances. L'accent devrait être mis sur l'importance de la langue et de l'identité en encourageant l'utilisation de la langue parlée à la maison tout au long de la scolarisation. Cela donne à l'enfant un sentiment d'appartenance et aide à développer la confiance. Si les élèves nouveaux arrivants apprenant l'anglais et leurs familles se sentent accueillis et valorisés, ils sont plus susceptibles de participer activement et en toute confiance à l'apprentissage.

Clés du succès :

(2.1) Soutenir l'utilisation de la langue maternelle comme outil d'apprentissage et d'engagement.

Les élèves qui apprennent l'anglais ont plus de chances de réussir si la L1 est prise en charge en tant qu'outil d'apprentissage, ainsi que pour accéder aux connaissances antérieures. Le développement de la langue additionnelle est fondé sur la compétence dans la L1. La prise en charge de la L1 en classe stimule la motivation, la mobilisation et l'apprentissage des élèves, car cela donne à l'élève un sentiment de valeur et permet un traitement à un niveau d'apprentissage et d'analyse plus élevé que ce qui est possible dans une langue additionnelle émergente.

La L1 peut être intégrée en permettant aux élèves de traduire en L1 et en les encourageant à le faire au besoin, de faire des recherches et à rédiger des devoirs en L1 avant de présenter le travail final dans la langue additionnelle, à utiliser la L1 dans toute l'école et, si possible, à travailler ensemble en groupes de L1 en classe et à entrer en relation avec des locuteurs de la L1 dans la communauté.

(2.2) Valider et promouvoir l'identité culturelle.

Pour nous assurer que les écoles sont des communautés accueillantes, il faut assurer une attitude positive envers la diversité culturelle et linguistique. La diversité des cultures et des langues doit non seulement être acceptée, mais aussi célébrée et encouragée de manière à ce que tous les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers se sentent non seulement à l'aise d'exprimer leur identité, dont la culture fait partie intégrante, mais habilités à le faire. Il existe de nombreuses stratégies que les écoles peuvent utiliser pour créer un environnement chaleureux et encourageant. Pour des suggestions, voir l'annexe B.

« Rejeter le langage d'un enfant à l'école revient à rejeter l'enfant. »

Jim Cummins (2001)

« Tous les membres de la communauté scolaire sont responsables de nourrir une culture positive à l'école. L'engagement des élèves, des enseignants, des parents et de la communauté doit être encouragé, cultivé et attendu. »

(Écoles accueillantes et sécuritaires : politique, 2013)

Considérations particulières : élèves ayant subi un traumatisme

Pour que l'apprentissage ait lieu, les élèves doivent d'abord se sentir en sécurité et bien accueillis dans leurs salles de classe et leur environnement scolaire. Certains enfants réfugiés qui fréquentent les écoles de Terre-Neuve-et-Labrador ont été victimes ou témoins de violence, y compris parfois des meurtres, des viols, des tortures et d'autres expériences traumatisantes. Les élèves qui ont vécu un tel traumatisme peuvent souffrir plus souvent d'anxiété et de dépression, de défis à gérer le stress et de difficultés à établir de nouvelles relations de confiance. Pour ces élèves, le sentiment d'appartenance est particulièrement important, car c'est l'un des facteurs de protection contre les incidences négatives des traumatismes

Pour une liste de ressources favorisant une pratique tenant compte des traumatismes, voir l'annexe A.

(2.3) Accroître la sensibilisation aux élèves nouveaux arrivants qui ont vécu un traumatisme.

Les écoles accueillant des élèves qui ont subi des traumatismes liés à des milieux de réfugiés doivent être des environnements sûrs et respectueux, sensibles aux expériences passées et vécues des élèves. Les élèves devraient avoir la possibilité d'établir des relations positives et de participer à des activités qui favorisent leur bien-être social et émotionnel, les aident à développer une bonne estime de soi et à favoriser un sentiment d'appartenance.



Principe directeur n° 3 : Prise en compte des réalités culturelles

Une pédagogie tenant compte des réalités culturelles et linguistiques sous-tend toutes les politiques et pratiques éducatives.

« L'enseignement tenant compte des réalités culturelles n'est pas une stratégie. Il s'agit davantage d'un état d'esprit pour l'enseignement qui adopte, valorise et intègre la culture dans l'enseignement au quotidien dans le but d'apprendre à entrer en relation avec les élèves. Les élèves se sentent valorisés, respectés et attachés à l'enseignement. »

*Valentina
Gonzalez (2018)*

L'enseignement tenant compte des réalités culturelles et linguistiques est une pédagogie qui suppose que la culture sous-tend tous les aspects de l'apprentissage. La prise en compte des réalités culturelles et linguistiques garantit des attentes élevées pour les élèves en intégrant les cultures, les antécédents et les expériences des élèves dans l'environnement scolaire et les activités en classe.

Une pédagogie tenant compte des réalités culturelles et linguistiques doit être une approche d'équipe à l'échelle de l'école. Les styles et les stratégies d'enseignement doivent être adaptés pour correspondre aux styles d'apprentissage, culturels et de motivation de tous les élèves issus de la diversité culturelle et linguistique. Une pédagogie tenant compte des réalités culturelles et linguistiques suppose l'utilisation de ressources et de programmes qui reflètent et respectent les cultures, les perspectives et les expériences des apprenants. Dans le cas des élèves qui apprennent l'anglais, leur langue maternelle doit être respectée et considérée comme un atout pour l'école et la communauté.

Clés du succès :

(3.1) Surmonter les préjugés culturels et inconscients.

Un enseignement tenant compte des réalités culturelles et linguistiques nécessite de reconnaître et de remettre en question ses propres préjugés culturels et de contrecarrer la supposition selon laquelle une culture devrait être la norme. Surmonter les préjugés culturels et inconscients nécessite une compétence interculturelle. Les enseignants doivent reconnaître, examiner et analyser de manière critique leurs propres attitudes pour surmonter les jugements fondés sur des préjugés culturels et inconscients. Ils doivent à leur tour sensibiliser tous les élèves aux préjugés, faire participer les élèves à la discussion et les aider à développer des compétences en matière de pensée critique pour reconnaître des exemples de préjugés dans leurs environnements et surmonter ces préjugés. Un modèle de culture et quelques exemples de préjugés culturels et inconscients sont fournis à l'annexe C.

Il est important de reconnaître que les préjugés s'étendent non seulement aux suppositions sur les gens, mais aussi aux histoires et aux groupes culturels. La vision qu'a une personne des cultures autres que la sienne est influencée par l'histoire culturelle et les relations historiques de pouvoir entre les groupes culturels. Les enseignants et les élèves doivent également apprendre à reconnaître les préjugés à cette plus grande échelle et à lutter contre ceux-ci en reconnaissant et en validant la valeur égale de toutes les histoires culturelles.

(3.2) Reconnaître et valoriser les forces uniques de chaque élève issu de milieux culturels et linguistiques divers.

L'un des principes de base de l'éducation est d'enseigner en fonction des talents de chaque enfant; cependant, les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers, y compris les élèves nouveaux arrivants, sont souvent considérés comme des membres d'un groupe homogène, plutôt que comme des individus.

Il est important que l'ensemble de l'école traite tous les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers comme des individus uniques, et non comme des membres d'un groupe homogène. Pour ce faire, il faut établir des liens et apprendre à connaître chaque élève et ses qualités, ses caractéristiques et ses forces uniques. Tous les enseignants doivent être conscients de leur rôle et en assumer la responsabilité en encourageant activement le

développement des forces et du potentiel de tous les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers, y compris les élèves nouveaux arrivants.

(3.3) Maintenir une rigueur pédagogique et des attentes élevées pour tous les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers.

Pour tenir compte des réalités culturelles, les éducateurs doivent avoir une opinion positive et affirmée de tous les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers et de leur capacité à apprendre et à réussir leurs études. Il faut inciter les élèves à développer un état d'esprit axé sur la croissance.

Pour permettre aux élèves d'atteindre leur potentiel, il est important de leur en fournir les moyens nécessaires tout en maintenant la rigueur pédagogique. Il faut faire savoir aux élèves qu'ils sont tenus à des normes élevées et qu'ils doivent être tenus responsables de leurs efforts. Les élèves nouveaux arrivants, quels que soient leurs niveaux de formation et de compétence en anglais, doivent être tenus de participer en classe et de se prêter à des évaluations valides et accessibles. Une rétroaction formative constructive doit être fournie à toutes les étapes de l'apprentissage.

Pour les élèves nouveaux arrivants, une évaluation des progrès des élèves dans toutes les matières doit être fournie aux parents ou tuteurs à chaque période de rapport après l'arrivée. Si un élève n'est pas en mesure d'effectuer les mêmes évaluations que ses pairs, « il conviendrait d'inclure un commentaire ou un encart anecdotique pour informer les parents ou les tuteurs a) des sujets abordés b) de la participation de l'élève et c) des progrès ou des réalisations observés dans la matière. » (*Meeting the Needs of Students from Diverse Cultures*, 2010, p.14). Pour les élèves apprenant l'anglais, une liste de pratiques d'évaluation suggérées pour améliorer les évaluations des progrès se trouve dans les suggestions d'évaluation pour les enseignants à l'annexe D.

(3.4) Reconnaître les différences dans les attentes culturelles liées à la scolarité.

Les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers peuvent avoir des hypothèses et avoir des expériences scolaires qui diffèrent considérablement de celles des écoles de Terre-Neuve-et-Labrador. Les élèves et leurs familles, par exemple, peuvent avoir des points de vue différents sur les rôles et les comportements des élèves et des enseignants en classe. La structure de la journée scolaire et les approches en matière de discipline peuvent différer. Des normes différentes d'interactions enseignant-élève et de communication non verbale peuvent également créer des malentendus. Il est important que les enseignants soient conscients de ces différentes hypothèses et expériences lorsqu'ils travaillent avec des élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers, et en particulier des élèves nouveaux arrivants. Les normes et attentes des écoles de Terre-Neuve-et-Labrador doivent être clairement communiquées; cependant, il peut s'écouler un certain temps avant que les élèves nouveaux arrivants ne se familiarisent avec les nouvelles attentes.

(3.5) Accroître la visibilité des cultures et des langues des élèves dans toute l'école.

Pour tenir compte des réalités culturelles et linguistiques, les écoles doivent refléter leur population scolaire diversifiée. Cela peut être accompli à l'aide de ressources et de programmes d'enseignement multiculturels, en mettant en valeur les cultures des élèves, en mettant en évidence les fêtes culturelles et religieuses, en dotant les écoles de livres bilingues et multiculturels et en affichant des panneaux et des ressources multilingues dans toute l'école. Un élément clé de la pédagogie tenant compte des réalités culturelles est la mobilisation des parents ou des tuteurs et de la communauté. Pour des raisons linguistiques, culturelles ou pratiques, certains parents ou tuteurs peuvent ne pas être en mesure de s'impliquer dans l'école et peuvent avoir besoin qu'on les encourage et qu'on les invite à participer. Afin d'améliorer les contacts entre l'école et tous les parents ou tuteurs et la

« Afin de remédier aux inégalités en classe, nous devons reconnaître les inégalités ainsi que nos propres préjugés inconscients et les lacunes de notre raisonnement. Lorsque nous regardons les élèves d'un point de vue déficitaire, nous invalidons les perspectives, les compétences et les expériences uniques des élèves. »

*Bishop,
Berryman and
Wearmouth
(2014)*

communauté dans son ensemble, les écoles peuvent prendre en considération des moyens de faire participer la communauté à la vie scolaire. Elles peuvent inviter les parents ou les tuteurs en tant que conférenciers, en organisant des salons du livre et des séances d'échange de renseignements. Les parents ou tuteurs issus de milieux culturels et linguistiques divers, en particulier les nouveaux arrivants pour qui le système scolaire peut être nouveau, peuvent aussi être invités à faire partie des comités de bénévoles et des conseils d'école. Voir la section 2.2 pour plus de suggestions.

(3.6) Adopter une approche basée sur les atouts.

Adopter une approche basée sur les atouts. Les élèves excellent lorsque leur rendement et leurs capacités sont considérés d'un point de vue basé sur les atouts plutôt que sur les déficits. Dans le cas des élèves nouveaux arrivants apprenant l'anglais, cela signifie que, plutôt que de considérer ce que les élèves ne peuvent pas faire en anglais et la nouvelle salle de classe, leur langue maternelle, leur culture, les compétences et les expériences acquises devraient être considérées comme bénéfiques et comme des outils à développer et à célébrer en classe. Cela peut être accompli pour les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers en s'appuyant sur les appartenances culturelles et linguistiques des élèves et en mettant en évidence leurs perspectives uniques. Il est important de reconnaître que lorsqu'un élève éprouve des difficultés, cela peut être dû non pas à un manque de capacité ou d'effort, mais à un manque de soutien linguistique ou pédagogique, qui devrait être fourni.

Page blanche



Principe directeur n° 4 : Équité

Tous les intervenants collaborent pour éliminer les obstacles systémiques qui empêchent la réussite des élèves nouveaux arrivants.

Les obstacles systémiques sont des politiques, des pratiques et des procédures organisationnelles qui entraînent le traitement inéquitable de groupes particuliers. Ces obstacles peuvent inclure un accès inégal aux ressources, un manque de représentation dans la prise de décision, des obstacles au succès auxquels la majorité des membres du groupe ne sont pas confrontés, et ainsi de suite. Les obstacles systémiques sont souvent enracinés dans des préjugés inconscients ou implicites et peuvent donc être difficiles à reconnaître et à corriger. Pour en savoir plus sur les préjugés inconscients et culturels, voir l'annexe C. Les obstacles systémiques peuvent être particulièrement difficiles à reconnaître, car ils sont inhérents à la culture dominante. L'accès aux systèmes sociaux tels que l'éducation, les soins de santé et la justice dépend de l'adhésion aux normes établies, qui peuvent différer considérablement de celles de la culture du nouvel arrivant. Les obstacles systémiques dans le système d'éducation sont profondément enracinés et ont de fortes répercussions sur les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers, en particulier lorsqu'il s'agit de nouveaux arrivants.

La discrimination systémique basée sur la diversité culturelle et linguistique se produit dans l'éducation lorsqu'un élève nouvel arrivant ne peut pas accéder à une ressource, à un soutien ou à un service parce qu'il diffère des normes locales en matière de religion, d'économie, d'expérience antérieure, de langue ou d'attentes culturelles. Comparativement à la population étudiante générale, les élèves nouveaux arrivants peuvent être empêchés par des obstacles systémiques d'accéder à l'enseignement dans les classes de contenu, à un programme complet en ALA et LEARN, à des ressources humaines et matérielles appropriées pour leur réussite, à des soutiens dans des domaines de compétences spécialisés, à des relations entre l'école et la maison et à des ressources matérielles pratiques solides.

Le fondement de l'élimination de ces obstacles systémiques est l'attitude selon laquelle l'augmentation de la diversité culturelle et linguistique de la population représente un atout enrichissant. L'éducation multiculturelle devrait s'appuyer sur les compétences culturelles de tous les apprenants, une tâche qui exige un engagement et un leadership solides.

Clés du succès :

(4.1) Accroître la sensibilisation aux obstacles systémiques.

La première étape pour éliminer les obstacles systémiques consiste à les reconnaître. Il peut être difficile de reconnaître les obstacles potentiels pour les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers. Les membres de toutes les organisations doivent être attentifs aux obstacles potentiels et travailler à accroître leur sensibilisation aux différences culturelles et aux autres défis susceptibles de se répercuter sur l'accès des élèves aux ressources, aux soutiens et aux services. Pour un aperçu des obstacles systémiques, voir la définition des obstacles systémiques à la page 24.

(4.2) Surmonter les obstacles dans la salle de classe.

Les élèves nouveaux arrivants qui font face à des obstacles pour accéder à la programmation scolaire doivent bénéficier de programmes, de ressources et de soutiens au besoin, ainsi que d'un accès constant à l'enseignement de l'ALA. Ils doivent être inclus dans toute programmation, planification et allocation destinée à la population scolaire

« L'équité en matière d'éducation signifie que chaque élève a accès aux ressources et à la rigueur pédagogique dont il a besoin au bon moment de son éducation, quels que soient sa race, son genre, son origine ethnique, sa langue, son handicap, ses antécédents familiaux ou le revenu de sa famille. La lutte pour l'équité en matière d'éducation nous met au défi d'examiner les préjugés et de mettre fin aux pratiques inéquitables afin de créer des environnements scolaires inclusifs et multiculturels qui cultivent les intérêts et les talents des enfants, des jeunes et des adultes issus de différents milieux. »

(AESP/CSSO, 2017)

générale. Leurs cours et leur travail, même aux premiers stades de l'apprentissage, doivent se voir attribuer un crédit et une valeur égaux. Il faut les encourager à effectuer le travail scolaire au mieux de leur potentiel, à l'aide des soutiens adéquats fournis pour garantir leur réussite. Ils doivent se voir attribuer un personnel enseignant et de soutien qualifié à des niveaux adaptés à leurs compétences et à leurs difficultés.

Cela nécessite une prise de conscience du processus d'acquisition d'une langue additionnelle et une connaissance des pratiques exemplaires pour les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers, ainsi qu'une collaboration avec les enseignants en ALA et du programme LEARN quant à la programmation destinée aux élèves dans le cas des élèves apprenant l'anglais et des élèves nouveaux arrivants dont l'éducation formelle a été interrompue.

(4.3) Surmonter les obstacles en dehors de la salle de classe.

Les obstacles en dehors de la salle de classe peuvent inclure des obstacles liés à la communication et à la logistique. Il est possible de surmonter les obstacles à la communication en veillant à ce que des efforts soient déployés pour communiquer avec les parents ou les tuteurs et traduire les informations scolaires dans la langue maternelle des nouveaux arrivants qui apprennent l'anglais. Il est possible de surmonter les obstacles liés à la logistique en facilitant le transport lié aux programmes éducatifs et parascolaires spécialisés et la participation à ceux-ci.

(4.4) Collaborer avec tous les intervenants.

Tous les intervenants doivent s'engager pour s'assurer que les besoins éducatifs des élèves nouveaux arrivants et des élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers sont pris en compte. Ces intervenants comprennent les ministères gouvernementaux, les conseils scolaires, les écoles, les organismes d'établissement et les organismes communautaires.

Avec le soutien de tous les intervenants, les obstacles systémiques peuvent être cernés et éliminés. Un engagement à comprendre le profil unique des élèves nouveaux arrivants et des élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers est primordial. Les enseignants, les dirigeants scolaires et communautaires et tous les intervenants doivent jouer un rôle actif dans la promotion de la justice sociale et de l'égalité dans les programmes offerts aux élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers.

Définition des obstacles systémiques

Le racisme systémique

Le racisme systémique survient dans le système scolaire lorsque le traitement ou l'expérience des élèves à l'école est différente de celle de la population générale en raison de leur origine ethnique ou culturelle. Pour parvenir à l'équité, il faut cerner et éliminer ces différences.

Accès insuffisant à des programmes d'études complet liés aux cours d'anglais langue additionnelle (ALA) et au programme LEARN

Cet obstacle survient lorsque les cours d'ALA et du programme LEARN n'existent pas ou ne sont pas offerts, lorsque les élèves ne peuvent pas avoir accès à la programmation scolaire de façon ponctuelle ou lorsque des crédits et une valeur égale aux cours ordinaires ne sont pas attribués aux cours et aux travaux dans le cadre des cours de ALA et au programme LEARN. Pour assurer l'équité dans la programmation scolaire, il faut valoriser le travail des élèves nouveaux arrivants par l'attribution des crédits aux travaux des cours à tous les niveaux, et l'offre de cours d'ALA et du programme LEARN, au besoin.

Manque de ressources humaines

Cet obstacle se produit lorsque le personnel enseignant et le personnel-ressource formés et expérimentés pour travailler avec des élèves apprenant l'anglais ou des élèves issus de milieux de réfugiés ne sont pas disponibles et mis à disposition. Il est possible de surmonter cet obstacle en veillant à ce que les élèves nouveaux arrivants disposent d'enseignants et d'autres enseignants spécialisés, y compris des enseignants en anglais langue additionnelle (ALA) et du programme LEARN, des conseillers en orientation, et des enseignants en adaptation scolaire formés dans l'enseignement aux élèves apprenant l'anglais (EAA) et aux élèves issus de milieux de réfugiés, au besoin.

Accès limité à la programmation prescrite

Cet obstacle existe lorsque le contenu est présenté d'une manière qui ne correspond pas au niveau de compétence de l'élève en anglais ou lorsque les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers sont traités comme un groupe différent et séparé de la population étudiante générale. En recourant à une variété de stratégies pour rendre le contenu accessible aux élèves apprenant l'anglais et en reconnaissant et en favorisant les forces et les profils individuels de chaque élève, on peut assurer l'accès à la programmation scolaire.

Communication limitée entre l'école et la maison

Les différences linguistiques et culturelles peuvent créer un obstacle à de solides relations entre la maison et l'école pour les familles issues de milieux culturels et linguistiques divers. Cet obstacle est surmontable lorsque des efforts sont déployés pour communiquer les informations scolaires dans la langue parlée à la maison, faire appel à des traducteurs, si possible, et comprendre, accepter et prendre en compte d'autres visions de l'éducation et du rôle des écoles.

Ressources matérielles inadéquates

Cet obstacle comprend un manque d'accès à des manuels d'apprentissage des langues appropriés et un accès limité à la technologie à la maison. Cet obstacle peut être partiellement surmonté en augmentant la sensibilisation à la situation familiale de l'élève en ce qui concerne le matériel et les ressources et en fournissant un soutien technologique à l'école, dans la mesure du possible. À l'école, il peut être réduit en s'assurant que des ressources d'apprentissage linguistique appropriées, y compris des livres multilingues lorsqu'ils sont disponibles, et du matériel du niveau de compétence en anglais de l'élève sont disponibles aux fins d'enseignement.

Obstacles liés à la logistique

Des obstacles liés à la logistique existent lorsque des problèmes pratiques, tels que le transport et les finances, empêchent les élèves nouveaux arrivants de participer à des activités scolaires et parascolaires. Les obstacles liés à la logistique peuvent être surmontés dans un premier temps en reconnaissant la cause profonde de la non-participation et en fournissant des outils pour les surmonter, comme un accès accru au transport ou à une aide financière, au besoin.

Collecte de données insuffisante

Cet obstacle se produit lorsque les informations généralement utilisées pour éclairer les décisions de programmation destinée aux élèves de la population générale ne sont pas disponibles concernant les élèves qui participent aux programmes anglais langue additionnelle ou LEARN. Il est possible de surmonter l'obstacle II en décelant les lacunes et en créant ou en améliorant les fonctions de collecte de données, de suivis, de rapports et de contrôle.

Accès insuffisant à une évaluation complète et à des programmes de soutien

Les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers pour lesquels une évaluation complète est recommandée rencontrent des obstacles lorsqu'ils ne reçoivent pas une évaluation ponctuelle en raison de leurs compétences en anglais ou d'une formation antérieure limitée. Il est possible d'assurer l'accès équitable à une évaluation complète en respectant des considérations particulières, telles que celles décrites dans le document « ESL Students and Students from Diverse Cultures: Guidelines for Comprehensive Assessment »(2012).

(Dés)avantages systémiques liés à la foi

Cette expression fait référence à la mise en place de systèmes sociétaux basés sur la religion (généralement) historiquement dominante dans une société. Les (dés)avantages systémiques liés à la foi créent un obstacle lorsque les calendriers, les structures, les normes et les institutions établis sont basés sur ceux de la religion dominante et ne reflètent ni ne respectent les religions ou pratiques différentes. Connaître les calendriers religieux et culturels des élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers et prendre en compte et célébrer les différences au sein de l'école permettra d'établir un climat d'équité.



Principe directeur n° 5 : Citoyenneté mondiale

Tous les élèves reçoivent les connaissances culturelles, les compétences et les attitudes nécessaires pour être engagés et productifs.

« L'éducation doit viser le plein épanouissement de la personnalité humaine et le renforcement du respect des droits de la personne et des libertés fondamentales. Elle doit favoriser la compréhension, la tolérance et l'amitié entre toutes les nations et tous les groupes raciaux ou religieux, ainsi que le développement des activités des Nations Unies pour le maintien de la paix. »

(Assemblée générale des Nations Unies, 1948)

L'éducation multiculturelle doit être intégrée à tous les programmes d'études de la maternelle à la 12^e année. Les connaissances culturelles sont essentielles pour permettre aux élèves d'atteindre leur plein potentiel. Les connaissances culturelles supposent une compréhension des diverses caractéristiques culturelles, dont les valeurs, les systèmes de croyances, l'histoire et les normes sociales. Des recherches ont révélé que ceux qui étaient dotés d'une intelligence culturelle, également connue sous le nom de quotient culturel (CQ), étaient mieux outillés pour relever les défis de la vie et du travail. La *National Education Association* définit le quotient culturel dans la salle de classe comme la prise de conscience de sa propre identité culturelle et de ses opinions sur la différence, ainsi que la capacité d'apprendre et de s'appuyer sur des normes culturelles et communautaires variables.

Les connaissances culturelles peuvent favoriser les liens et aider à briser les barrières culturelles; elles renforcent la confiance, augmentent les compétences en communication, renforcent l'empathie et favorisent la citoyenneté mondiale. Un citoyen du monde valorise et respecte la diversité et est capable de travailler avec les autres, tout en assumant la responsabilité de ses actions. Fournir des connaissances culturelles peut faciliter une société plus tolérante, inclusive et équitable en favorisant la reconnaissance du fait qu'en tant que groupe diversifié, nos nombreuses parties contributives nous enrichissent. Une salle de classe multiculturelle peut offrir d'énormes possibilités d'apprentissage et peut permettre d'échanger des idées fascinantes qui ne se trouvent pas dans les manuels.

La diversité croissante fait de Terre-Neuve-et-Labrador une province plus forte. Il est essentiel que nous profitons de cette occasion et investissons dans notre avenir en fournissant le soutien nécessaire pour que tous les élèves soient des citoyens du monde engagés et productifs. Des recherches ont révélé que les enfants ayant des amis issus de milieux divers avaient des niveaux plus élevés de compétence sociale et une meilleure estime de soi. Ils ont également tendance à être plus aptes à prendre du recul, ce qui donne lieu à une empathie et à une compréhension accrues.

Clés du succès :

Des exemples des applications en classe de ces éléments clés, et une discussion à ce sujet, figurent dans le tableau *Keys to Success for Global Citizenship chart* (éléments clés du succès de la citoyenneté mondiale) à l'annexe E.

(5.1) Fournir des programmes d'études, du matériel et des ressources à l'appui de la citoyenneté mondiale.

Les programmes d'études, le matériel et les ressources pédagogiques dans toutes les matières de tous les niveaux doivent refléter des perspectives multiculturelles. Il faut examiner les programmes d'études et le matériel pédagogique pour détecter les préjugés implicites et culturels (voir l'annexe C) et les tenir à jour pour faire en sorte qu'ils reflètent une vision du monde multiculturelle. Ces ressources ne doivent pas contenir de récits favorisant ou reproduisant des préjugés et des stéréotypes envers des communautés de milieux culturels et linguistiques divers. Des critères normalisés devraient être établis pour faciliter la sélection de nouvelles ressources pédagogiques afin de s'assurer qu'elles sont exemptes de préjugés inconscients et culturels et reflètent les apprentissages multiculturels appropriés.

« Exposer les jeunes élèves aux avantages du multiculturalisme et de la diversité en classe joue un rôle important pour ce qui est faire de Terre-Neuve-et-Labrador une province plus accueillante. »

La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador (2017)

« Les écoles peuvent encourager la sensibilité et le respect interculturels en permettant aux élèves de vivre des expériences qui favorisent l'appréciation des divers peuples, langues et cultures. »

(OCDE, 2019)

(5.2) Susciter l'intérêt des élèves avec des expériences et des démonstrations qui reflètent diverses visions du monde.

Il faut intégrer diverses visions du monde dans l'enseignement en classe. Cela peut se faire au moyen de sources primaires telles que des conférenciers invités, des parents ou tuteurs, des élèves, ainsi que des sources secondaires telles que des livres, des films et des textes issus d'autres cultures. Tout le matériel devrait refléter une perspective mondiale. Si le matériel ne reflète pas une perspective mondiale, du matériel supplémentaire ou adapté devrait être inclus dans l'enseignement.

(5.3) Promouvoir l'acceptation et le respect de la diversité culturelle et linguistique.

Les élèves devraient être encouragés à considérer la diversité culturelle et linguistique comme un avantage pour leur collectivité, leur école et leur propre expérience d'apprentissage. En tant que citoyens du monde, les élèves doivent connaître d'autres langues et d'autres cultures, y être exposés et les valoriser. Cela nécessite un esprit ouvert et sans jugement et l'utilisation de matériel, de ressources et de textes issus d'un éventail de langues, de contextes culturels et de visions du monde. Pour promouvoir l'acceptation et le respect de la diversité, il faut fournir une formation en littératie médiatique critique afin d'habiliter les élèves à reconnaître et à contrer les manifestations de xénophobie, d'ethnocentrisme et de discrimination raciale qu'ils peuvent observer dans la culture populaire, les médias sociaux et leur collectivité.

(5.4) Accroître la sensibilisation aux enjeux mondiaux.

Une prise de conscience des événements mondiaux et une capacité à les situer dans des contextes historiques et économiques plus larges est fondamentale pour une vision du monde éclairée et critique. Tous les élèves devraient se pencher sur des sujets importants de l'actualité, du divertissement, de la politique et de l'économie d'autres pays et cultures d'un point de vue critique de la diversité un point de vue éclairé et critique. La compréhension des questions d'importance sociale, économique, politique, éthique et environnementale dans d'autres pays favorise la pensée critique, renforce l'engagement des élèves envers la mondialisation et favorise le sens de la responsabilité sociale.

(5.5) Préparer les élèves à participer à l'économie mondiale.

Bon nombre des objectifs économiques décrits dans La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador (2017) sont liés au multiculturalisme. Il s'agit notamment d'accroître l'intégration à l'économie mondiale, d'attirer et de maintenir en poste davantage d'entrepreneurs immigrants et d'étudiants étrangers et d'augmenter les recettes du tourisme. La connaissance et la compréhension d'autres langues et cultures sont importantes pour l'intégration à l'économie mondiale. L'éducation multiculturelle aide les élèves à développer des compétences de communication et de résolution de problèmes collaboratives et flexibles qui sont essentielles dans divers environnements de travail. Les élèves sont habilités à critiquer et à remettre en question leurs propres croyances et valeurs, tout en développant une compréhension des croyances et des valeurs d'autres cultures.

Annexe A : Ressources pour les pratiques tenant compte des traumatismes.

Bridging Two Worlds – Supporting Newcomer and Refugee Youth: A Guide to Curriculum and Implementation and Integration par Dr. Jan Stewart et Lorna Martin **(en anglais)**

Un synopsis se trouve au lien suivant : <https://ceric.ca/wpdm-package/bridging-two-worlds-supporting-newcomer-refugee-youth/>

Il s'agit d'un guide de ressources destiné aux éducateurs travaillant avec des élèves issus de milieux de réfugiés et des jeunes nouveaux arrivants dans les écoles de la maternelle à la 12^e année. Ce guide propose des idées pédagogiques pratiques et des programmes d'études élaborés sur la base de données pour mieux répondre aux besoins des élèves nouveaux arrivants qui ont vécu le traumatisme de la guerre, de la séparation familiale et d'un deuil.

La garde des enfants réfugiés syriens : Guide pour accueillir les jeunes enfants et leur famille

https://cmascanada.ca/wp-content/uploads/2018/02/refugee_guide_FRENCH.pdf

Ce document porte sur l'accueil des jeunes réfugiés de Syrie. En plus de fournir des renseignements généraux sur la Syrie, il fournit des suggestions pratiques pour les écoles accueillant des élèves réfugiés, dont beaucoup s'appliquent également aux élèves d'autres pays. En outre, le document énonce de bonnes stratégies pour intégrer un enseignement tenant compte des réalités culturelles dans les écoles.

Feuille de conseils de CMAS (en anglais)

<https://cmascanada.ca/category/supporting-refugees/supporting-refugees-tip-sheets/>

Ce site Web propose plusieurs feuilles de conseils pour aider les réfugiés. CMAS (Childminding Monitoring, Advisory and Support) est une organisation canadienne vouée à soutenir l'installation des enfants et des jeunes issus de milieux de réfugiés.

Lesley Institute for Trauma Sensitivity: Trauma Sensitive Schools Checklist (en anglais)

<https://lesley.edu/sites/default/files/2017-06/trauma-sensitive-school-checklist.pdf>

Ce document provient de l'Université de Lesley à Cambridge au Massachusetts, qui propose des cours pour travailler avec des élèves qui ont vécu un traumatisme. Une liste de contrôle pour évaluer la sensibilité aux traumatismes est fournie.

The How and Why to Trauma-informed Teaching (en anglais)

<https://www.edutopia.org/article/how-and-why-trauma-informed-teaching>

Cet article traite de la relation entre l'apprentissage social et émotionnel et la pédagogie tenant compte des traumatismes et de l'importance de ceux-ci.

Trauma-Informed Classrooms (National Council of Juvenile and Family Court Judges) (en anglais)

https://www.ncjfcj.org/sites/default/files/NCJFCJ_SJP_Trauma_Informed_Classrooms_Final.pdf

Bien que cette ressource américaine ne soit pas écrite spécifiquement pour les réfugiés, elle donne un excellent aperçu des effets cognitifs et comportementaux des traumatismes sur les jeunes, ainsi que des stratégies de classe pour répondre aux besoins des élèves qui ont subi un traumatisme (à partir de la p. 10). Elle décrit également les effets du stress traumatique secondaire et les stratégies de soins personnels à l'intention des enseignants.

Annexe B : Créer un environnement chaleureux et encourageant

Préparer les autres élèves à l'arrivée d'un nouvel élève : prononcer correctement le nom de l'élève, localiser le pays d'origine, assurer une place optimale pour l'élève en classe, lui attribuer un pair mentor, étiqueter les objets de la classe et les salles de classe.

Encourager la participation, l'acceptation et le respect.

Aider les élèves avec les expressions de survie essentielles, telles que « Puis-je aller aux toilettes, s'il vous plaît? »

Fournir des orientations pour le choix des cours. Au niveau secondaire, il arrive que les élèves réussissent mieux leur première année avec des cours moins tributaires de la langue.

Inclure les élèves apprenant l'anglais dans les activités en classe et parascolaires (p. ex. aide en classe, équipes sportives, chorale scolaire).

Assurer l'accès à des dictionnaires bilingues, à des dictionnaires pour enfants ou à des dictionnaires illustrés et encourager leur utilisation.

Amorcer la conversation avec l'élève à l'extérieur de la salle de classe; chaque conversation est pertinente pour l'élève et l'enseignant.

Utiliser les connaissances culturelles et linguistiques de l'élève nouvel arrivant pour améliorer l'apprentissage des autres élèves : inviter l'élève à communiquer de l'information sur son pays d'origine à la classe ou durant une assemblée scolaire, apprendre aux autres élèves quelques mots de la langue maternelle, prendre part à un événement multiculturel, etc.

Rechercher de l'information sur la langue maternelle et le système d'écriture de l'élève afin de mieux comprendre l'influence de celui-ci sur les progrès de l'élève en anglais.

Soutenir l'utilisation continue de la langue maternelle par l'élève; admettre que les conversations des élèves avec leur famille et leurs amis auront probablement lieu dans cette langue. Accroître chez l'élève la fierté de son patrimoine et sa fierté d'être bilingue, un atout pour quiconque.

Permettre aux élèves d'écrire dans leur langue maternelle (journal personnel, notes d'étude) ou de lire un livre dans leur langue maternelle pendant la période de lecture silencieuse.

Encourager les bibliothèques, y compris les bibliothèques publiques et les carrefours d'apprentissage des écoles, à promouvoir la culture au moyen de livres bilingues et de littérature multiculturelle.

Créer des groupes parascolaires célébrant la diversité culturelle, comme un club international, un comité multiculturel, une exposition d'art multiculturelle ou un club de danse international.

Promouvoir l'utilisation de la langue maternelle à l'école en traduisant des bulletins d'information dans différentes langues, en fournissant un affichage dans le hall d'entrée présentant des panneaux multiculturels et des horloges mondiales, en faisant des annonces dans différentes langues, etc.

Déléguer un éducateur pour s'assurer que les forces individuelles de l'élève sont repérées, encouragées et développées peu après son arrivée. Il est particulièrement important de reconnaître les compétences d'un élève dans les domaines de la musique, des sports, des arts et d'autres activités lorsque la langue freine la démonstration de ses compétences scolaires au début.

(Adapté de « Meeting the Needs of Students from Diverse Cultures », 2010, p.11)

Annexe C : Préjugés culturels et inconscients

Cerner les préjugés culturels et inconscients :

Questions d'autoréflexion

Les questions ci-dessous sont incluses comme matière à réflexion et pour entamer la conversation sur les préjugés inconscients et culturels. Les préjugés inconscients et culturels sont inhérents. Ces questions visent à accroître la reconnaissance et la sensibilité par l'autoréflexion, car elles incluent des exemples typiques de préjugés culturels et inconscients.

Ai-je déjà évité de m'asseoir à côté d'une personne en public en fonction de la façon dont je percevais sa race, sa religion ou ses capacités?

Me suis-je déjà justifié(e) d'utiliser un langage qui pourrait être offensant pour certains parce qu'un ami m'a dit que cela ne le dérangeait pas?

Si je pense à mes trois meilleurs amis, est-ce qu'ils me ressemblent?

Ai-je déjà spécifié la race de quelqu'un alors que ce n'était pas pertinent pour la description (par exemple, en qualifiant une personne de « médecin noir » ou d'« avocat mexicain »)?

Ai-je déjà présumé la position d'une personne sur des questions sociales en fonction de sa religion?

Ai-je déjà exclu certains quartiers des endroits où je pourrais vivre ou envoyer mes enfants à l'école en fonction de la composition démographique?

Ai-je déjà demandé ou entendu quelqu'un demander « D'où viens-tu vraiment? »

Ai-je déjà changé ou évité de dire le nom d'une personne parce qu'il était difficile à prononcer?

Ai-je déjà présumé le statut social et économique d'une personne en fonction de ses vêtements, de ses possessions ou de son apparence?

Ai-je déjà supposé qu'une personne n'était pas en mesure de faire un travail ou une tâche en raison de son niveau de compétences en anglais?

M'est-il déjà arrivé de ne pas vouloir travailler ou collaborer avec une personne en raison de son origine ou de sa langue?

Ai-je déjà évité de manger avec une personne en raison de l'aspect ou de l'odeur de sa nourriture?

Ai-je déjà présumé les origines d'une personne en me basant sur son apparence?

Est-ce que je ne trouve que les personnes de certaines races attirantes?

Ai-je déjà supposé que les gens avaient des talents particuliers en fonction de leurs origines?

Ai-je déjà ciblé un groupe culturel comme objet de railleries?

Ai-je déjà fait des suppositions sur l'intelligence d'une personne en fonction de son niveau d'anglais?

Quand j'imagine un médecin (ou encore un avocat ou un enseignant), à quoi ressemble la personne?

Quel est le dernier stéréotype que j'ai entendu? L'ai-je signalé à mon interlocuteur?

À quand remonte la dernière fois que j'ai occupé un poste où le leader venait d'un milieu culturel différent du mien?

À quand remonte la dernière fois que j'ai pris l'initiative d'accueillir une personne d'un autre milieu culturel que le mien?

Questions tirées/adaptées de :

1) *Love Has No Labels* <https://lovehasnolabels.com/>

2) *The North American Student Coop*

<https://www.nasco.coop/sites/default/files/srl/Activity.Implicit%20Bias%20Discussion%20Questions.pdf>

La culture et le modèle de l'iceberg (Penstone, 2011)



« L'idée de la culture en tant qu'iceberg est simple mais puissante lorsque l'on réfléchit à la manière dont une école pourrait promouvoir activement l'éducation interculturelle. Nous nous identifions facilement aux aspects les plus "visibles" et "évidents" de la culture, et reconnaissons ainsi où nous célébrons ces aspects dans le programme scolaire. Cependant, pour qu'une éducation interculturelle véritablement significative ait lieu, toute la communauté scolaire doit réfléchir aux aspects "invisibles" moins tangibles mais non moins importants et se renseigner à leur sujet, comme il est suggéré sous la ligne de flottaison sur l'image ci-dessous. Fondamentalement, les aspects culturels de la partie visible de l'iceberg sont influencés par les valeurs, les croyances, les notions, les attitudes et les hypothèses sous la surface. » (Penstone, 2011, para 3).

Annexe D : Suggestions d'évaluation pour les enseignants

Fournir des instructions claires et bien expliquer la tâche.

Fournir des modèles, des exemples ou des démonstrations.

S'assurer de la compréhension de différentes manières.

Fournir des structures de phrase et des banques de mots.

Proposer des étapes pour aider à réaliser un projet et suivre les progrès des élèves.

Trouver d'autres ressources telles que des documents plus faciles à lire sur le même sujet.

Offrir un choix de sujets et de formats de présentation.

Veiller à ne pas enlever de points pour les fautes de langue dans les évaluations axées sur le contenu.

Accorder du temps supplémentaire pour les tests ou les devoirs en classe.

Fournir un dictionnaire bilingue, pour enfants ou pour apprenants.

Veiller à ce que l'enseignant en ALA ou un membre de l'équipe dédié à l'ALA soit disponible pendant les examens formels dans la mesure du possible.

Recourir à des évaluations orales, à des entretiens ou à des conférences.

Inclure des évaluations qui dépendent moins de la langue écrite (images, graphiques, diagrammes, questions à choix multiples).

(Adapté de « Meeting the Needs of Students from Diverse Cultures », 2010, p.11)

Annexe E : Clés du succès de la citoyenneté mondiale

Clé du succès	Explication/description	Remarques/suggestions
<p><i>5.1 Fournir des programmes d'études, du matériel et des ressources à l'appui de la citoyenneté mondiale.</i></p>	<p>Une grande partie du contenu présenté dans les salles de classe est considérée comme « neutre » ou aculturelle, en particulier dans les matières dites « objectives » comme les mathématiques et les sciences. En fait, le contenu présenté dans les écoles est inextricablement lié à l'histoire, à la culture et aux objectifs éducatifs de la société. Pour encourager une perspective globale, les élèves doivent apprendre à reconnaître l'influence de la société dans le matériel et les ressources et à valoriser et à apprécier les contributions des autres cultures.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Incorporer des exemples d'inventions, de découvertes et de développements d'autres cultures ou dans d'autres langues dans toutes les matières. Par exemple, reconnaître et célébrer les inventions et les avancées d'experts non européens. - Être conscient des perspectives ethnocentriques qui teintent les ressources. Par exemple, dans les sciences humaines, l'histoire de l'Europe est normalement présentée selon une perspective historique chrétienne, alors qu'en fait d'autres cultures et religions, telles que l'islam, ont également eu une influence. - Intégrer une perspective multiculturelle dans les matières en utilisant, par exemple, des structures et des œuvres d'art d'autres cultures (p. ex. des pyramides, des mandalas, des capteurs de rêves) comme base d'exemples en géométrie et en physique.
<p><i>5.2 Susciter l'intérêt des élèves avec des expériences et des démonstrations qui reflètent diverses visions du monde.</i></p>	<p>Là où les élèves sont largement entourés de personnes de leur propre culture, ils ont peu d'occasions d'être confrontés à une perspective culturelle différente et de s'en imprégner de manière significative. La clé pour développer un sens de la conscience globale est d'être exposé à des personnes, à du matériel et à des ressources d'autres cultures. Les enseignants disposent de nombreuses façons créatives d'y parvenir, par exemple la littérature, les vidéos, les médias sociaux et la technologie et les conférenciers invités.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utiliser des ressources présentant le monde selon diverses perspectives culturelles pour intégrer d'autres visions du monde dans la salle de classe. - Exposer les élèves aux films, aux documentaires, à la musique et à la télévision d'autres langues et pays comme une façon amusante pour eux de développer une appréciation de diverses cultures. - Inviter des conférenciers et des invités de divers horizons culturels pour inspirer les élèves ou propager un message, une compétence ou un talent important. Les organismes communautaires et les organismes d'établissement sont souvent des ressources utiles pour trouver et inviter des conférenciers.

Clé du succès	Explication/description	Remarques/suggestions
<p>5.3 <i>La promotion de l'acceptation et du respect de la diversité culturelle et linguistique.</i></p>	<p>Afin d'apprécier et de valoriser la diversité linguistique et culturelle, les cultures et les langues autres que la sienne doit être considérée comme un atout et une force. On ne peut y arriver qu'en reconnaissant ses propres préjugés inconscients et en se familiarisant avec d'autres cultures et d'autres langues. Un contenu et des exemples authentiques et significatifs d'autres cultures et d'autres langues doivent être intégrés dans les leçons. Grâce à la connaissance et à la familiarité, les élèves en viennent à accepter, à adopter et à célébrer toutes les cultures, y compris la leur, ce qui favorise un sentiment d'appartenance pour tous les élèves. Outre les suggestions du point 5.1 ci-dessus, les élèves peuvent participer à des foires multiculturelles et alimentaires où ils représentent chacun un pays différent. Il est possible d'afficher des mots de différentes langues dans l'école et d'encourager la connaissance d'autres cultures parmi les élèves, le personnel et les autres intervenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter des exemples et du contenu multiculturels en basant les leçons sur des enjeux mondiaux qui touchent tous les pays, tels que la croissance démographique, la sécurité alimentaire et hydrique et le climat. - Utiliser du matériel provenant d'autres pays (p. ex. de nouveaux rapports, des études de cas) pour étayer l'enseignement. - Familiariser les élèves avec d'autres cultures au moyen de salons multiculturels. Chaque élève ou groupe pourrait être responsable d'une culture ou d'un pays particulier et être chargé de présenter l'histoire, la musique, la nourriture, les traditions, les jeux, etc. du pays attribué. - Intégrer les langues et les cultures du monde dans la vie scolaire au moyen d'annonces, de cours de langue, de la « phrase du jour », d'affiches, des musiques du monde, de panneaux de bienvenue et d'horloges mondiales. Les fêtes et festivals d'autres cultures peuvent être reconnus et célébrés avec ceux de la culture locale dominante. - Encourager les occasions de participer à des ateliers sur les compétences interculturelles, qui traitent de questions telles que la communication interculturelle, le racisme et l'intimidation fondée sur la race, la culture ou la religion. Des organismes communautaires locaux peuvent offrir des ateliers.

Clé du succès	Explication/description	Remarques/suggestions
<p>5.4 Accroître la sensibilisation aux enjeux mondiaux.</p>	<p>La prise de conscience globale et le contenu global peuvent être intégrés dans le programme existant à tous les niveaux scolaires et dans toutes les matières. On peut donner un enseignement tenant compte des réalités mondiales en se servant de défis mondiaux réels comme contextes pour introduire de nouveaux concepts (c'est-à-dire en utilisant des problèmes écrits portant sur la croissance démographique comme moyen d'enseigner les règles des exposants). Un enseignement tenant compte des réalités mondiales ne nécessite pas de cours ou d'unité d'études distincts, car il existe d'innombrables façons de représenter diverses perspectives culturelles en classe (c.-à-d. que les enseignants des arts du langage peuvent sélectionner des œuvres littéraires de partout dans le monde).</p> <p>Pour tenir compte des réalités culturelles, les enseignants doivent mettre en évidence les cultures, les langues, les perspectives et les expériences d'élèves de diverses origines culturelles et linguistiques dans l'enseignement. Cela peut également inclure des apprentissages sur la communauté locale des élèves, car on croit à tort que l'enseignement de la conscience mondiale exclut les enjeux locaux.</p> <p>L'enseignement de la justice sociale est un moyen important de réduire les préjugés et d'autonomiser les groupes minoritaires. Il est impossible de l'enseigner en une seule leçon facile; c'est une valeur qui doit être intégrée dans les philosophies et les actions des éducateurs. Par exemple, les enseignants peuvent inclure les élèves dans le processus décisionnel quant aux apprentissages qu'ils font et de quelle manière afin de favoriser l'autonomisation et tenir compte de leurs opinions (p. ex. dans la conception des devoirs ou des blocs thématiques, l'établissement des critères d'évaluation, l'autoévaluation et les conférences dirigées par les élèves).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Profiter des avancées médiatiques et technologiques pour établir des liens interculturels. Les enseignants peuvent organiser des échanges avec des classes d'autres pays pour une série de projets et d'activités. - Offrir des occasions virtuelles d'entrer en relation et de collaborer avec d'autres écoles et d'intégrer l'éducation interculturelle à des projets interculturels dans toutes les matières. - Adopter une approche à la fois formelle et informelle de l'intégration de pratiques d'enseignement tenant compte des réalités culturelles. De manière informelle, on peut tenir compte des réalités culturelles en adoptant une vision globale dans les conversations quotidiennes, en apportant des artefacts et des photos qui reflètent une autre vision du monde et en intégrant des exemples mondiaux dans les discussions. - Incorporer des instructions sur la justice sociale en créant des occasions de réfléchir, d'exprimer des idées et des opinions et de raconter des récits qui reflètent diverses visions du monde dans le cadre de discussions et d'activités de rédaction d'un journal. - Inviter des conférenciers représentants de pays et de communautés culturelles pour qu'ils fassent connaître leurs expériences et leurs points de vue sur des problèmes locaux ou mondiaux.

Clé du succès	Explication/description	Remarques/suggestions
<p><i>5.5 Préparer les élèves à participer à l'économie mondiale.</i></p>	<p>Les élèves entreront sur le marché du travail dans une économie mondiale hyperconcurrentielle et en constante évolution. Pour réussir dans une économie mondiale, les élèves ont besoin à la fois de connaissances de base et appliquées, de compétences informatiques, d'une pensée créative et de compétences interpersonnelles. Les compétences en communication interculturelle et la capacité de collaborer avec des personnes d'autres cultures constituent des capacités essentielles.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des compétences de communication interculturelle en faisant appel à des professionnels d'autres cultures pour discuter des styles de communication et des différences. Les élèves peuvent travailler ensemble pour résoudre des problèmes réels et utiliser des statistiques réelles pour analyser les problèmes. Ceci est particulièrement efficace lorsqu'ils peuvent aborder des problèmes et des préoccupations avec une autre classe dans une autre partie du monde et y travailler. - Offrir aux élèves la possibilité d'apprendre d'autres langues au moyen de clubs de langues ou d'échanges linguistiques. - Offrir des occasions d'ateliers de communication interculturelle offerts par des organismes communautaires, le cas échéant. - Sensibiliser les élèves aux avantages d'une perspective globale à l'aide des ressources en ligne.

Références

- Angelou, M. (1993). *Wouldn't take nothing for my journey now*. New York: Random House.
- Aspen Education & Society Program and the Council of Chief State School Officers [AESP and CCSO]. (2017). *Leading for Equity: Opportunities for State Education Chiefs*. Washington, D.C.; National Equity Project. (n.d.). <http://nationalequityproject.org/>
- Bishop, R., Berryman, M., & Wearmouth, J. (2014). *Te Kotahitanga: Towards effective education reform for indigenous and other minoritised students*. Wellington, New Zealand: Nzcer Press.
- British Columbia Teachers' Federation [BCTF]. (2014). *Labour History Project: A partnership of the Labour Heritage Centre and the BCTF*. Victoria, CB. Accessible à <https://teachbcdb.bctf.ca/download/181?filename=SJ12%20Intro%20and%20Summary%20LHP.docx>
- Collins, A., Fushell, M., Philpott, D., et Wakeham, M. (2017). *The Premier's Task Force on Improving Educational Outcomes: Now is the time - The next chapter in education in Newfoundland and Labrador*. Accessible à https://www.ed.gov.nl.ca/edu/task_force/report.pdf
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: *Why is it important for education?* Sprogforum, 19, 15-20. Accessible à http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- DaCosta, B., Meyen, E. et Seok, S. (2010). *Handbook of research on human cognition and assistive technology: Design, accessibility and transdisciplinary perspectives*. IGI Global: Hershey, PA.
- Ministère de l'Enseignement postsecondaire, des Compétences et du Travail (AESL). (2017a). *La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador*. Accessible à https://www.gov.nl.ca/immigration/files/Immigration_101-1.pdf
- Ministère de l'Enseignement postsecondaire, des Compétences et du Travail (AESL). (2017b). *La voie à suivre en matière d'immigration à Terre-Neuve-et-Labrador*. Accessible à <https://www.gov.nl.ca/immigration/files/Final-Immigration-French.pdf>
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [EDPE]. (2010). *Meeting the Needs of Students from Diverse Cultures*. Accessible à https://www.gov.nl.ca/EECD/files/k12_curriculum_guides_esl_meeting-the-needs.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [EDPE]. (2013). *Écoles accueillantes et sécuritaires : politique*. Accessible à https://www.gov.nl.ca/education/files/k12_french_languepremiere_pdf_fr_policy_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [EDPE]. (2018). *La voie à suivre : plan d'action en matière d'éducation*. Accessible à https://www.gov.nl.ca/education/files/eap-report_fr.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [EDPE]. (2012). *ESL Students and Students from Diverse Cultures: Guidelines for Comprehensive Assessment*. Accessible à https://www.gov.nl.ca/EECD/files/k12_studentsupportservices_publications_esl_students_and_students_from_diverse-cultures_guidelines_for_comprehensive_assessment.pdf
- Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance [EDPE]. (2009). *Who is the ESL student?* Accessible à https://www.gov.nl.ca/EECD/files/k12_curriculum_guides_esl_esl_student.pdf
- Dovidio, J., Hewstone, M., Glick, P., et Esses, V. (2010). *Prejudice, stereotyping and discrimination: Theoretical and empirical overview*. *The SAGE Handbook of Prejudice, Stereotyping and Discrimination*. Accessible à <https://www.semanticscholar.org/paper/Prejudice%2C-stereotyping-and-discrimination%3A-and-Dovidio>
- Dufresne, S. (2015, Dec. 1). *Canadian researcher worries teachers unprepared for Syrian students*. CBC News. Accessible à <https://www.cbc.ca/news/canada/manitoba/teachers-unprepared-syrian-refugees-1.3345253>

- Echevarria, J., Vogt, M. et Short, D. (2010). *Making content comprehensible for secondary English learners: The SIOP Model*. Boston: Allyn et Bacon.
- Gonzalez, V. (2018, Jan, 8). *Culturally responsive teaching in today's classrooms*. [Billet de blogue]. NCTE National Council of Teachers of English. Accessible à <https://www2.ncte.org/blog/2018/01/culturally-responsive-teaching-todays-classrooms/>
- Implicit Bias*. (2019, Juill. 31). Dans *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Accessible à <https://plato.stanford.edu/entries/implicit-bias/>
- Leung, K., Ang, S., et Tan, M.L. (2014). *Intercultural competence*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour* 1, 489–519. doi: 10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229
- Manitoba Education, Citizenship and Youth (n.d.). *Diversity and equity in education*. Accessible à <https://www.edu.gov.mb.ca/k12/cur/eal/terminology.pdf>
- McKinnon, S. (n.d.). *What is Intercultural Competence?* Accessible à https://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf
- McLeod, S. (2008). *Prejudice and discrimination*. Accessible à <https://www.simplypsychology.org/prejudice.html>
- Norton, B. (2016). *Identity and language learning: Back to the future*. *TESOL Quarterly*, 50 (2), 475-479.
- 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 de politiques*. Accessible à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD/PISA global competence framework*. Accessible à <https://www.oecd.org/education/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf>
- Penstone, J. (2011, Mars 5). *Visualizing the iceberg model of culture*. [Billet de blogue]. *Interculturalism Matters*. Accessible à <http://opengecko.com/interculturalism/visualising-the-iceberg-model-of-culture/>
- School Challenges: Teaching Refugees with Limited Formal Schooling* (2012). Accessible à <http://teachingrefugees.com/student-background/school-challenges/>
- Smedley, A. (n.d.). *Racism*. Accessible à <https://www.britannica.com/topic/racism>
- Statistique Canada. (2015). *La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : définitions*. Accessible à <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/note-fra.cfm>
- Understanding Implicit Bias*. (2015). Accessible à <http://kirwaninstitute.osu.edu/research/understanding-implicit-bias/>
- Assemblée générale des Nations Unies (1948). Déclaration universelle des droits de l'homme. Accessible à <https://www.un.org/fr/universal-declaration-human-rights/>
- Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés [HCR]. (2005, Juin 15). *Le Haut Commissaire António Guterres entame son mandat au HCR*. Accessible à <https://www.unhcr.org/fr/news/stories/2005/6/4acf004226/haut-commissaire-antonio-guterres-entame-mandat-hcr.html>
- Yingst T.E. (2011). Cultural bias. Dans S. Goldstein and J.A. Naglieri (Eds.) *Encyclopedia of Child Behaviour and Development*. Boston, MA: Springer DOI <https://doi.org/10.1007/978-0-387-79061-9>
- Zacarian, D., Alvarez-Ortiz, L., et Haynes, J. (2017). *Teaching to strengths: Supporting students living with trauma, violence and chronic stress*. ASCD: Alexandria, Virginia.

GLOSSAIRE

Anglais comme langue additionnelle (ALA) – « L’anglais comme langue additionnelle (ALA) [fait référence] à la programmation en anglais pour les apprenants linguistiquement diversifiés. Ce terme reflète la nature additive de l’apprentissage d’une autre langue. L’approche additive reconnaît les forces et les contributions de [la] population étudiante interculturelle et multilingue et s’appuie sur celles-ci. Le terme « anglais langue additionnelle » (ALA) fait référence aux élèves dont la langue première ou principale est autre que l’anglais et qui ont besoin de programmes spécialisés ou de services supplémentaires pour développer leur maîtrise de la langue anglaise et réaliser leur potentiel dans le cadre du système scolaire » (ministère de l’Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse du Manitoba, n.d.).

Anglais comme langue seconde (ALS) – Programme destiné aux élèves dont la langue principale ou la langue à la maison est autre que l’anglais et qui ont besoin d’un soutien supplémentaire en anglais pour développer leurs compétences en lecture, en écriture, en écoute et en expression orale (ministère de l’Éducation, 2009).

Catégories de nouveaux arrivants (EDU, 2010, p. 3)

Citoyen canadien – devrait détenir un passeport, un certificat de naissance ou un certificat de citoyenneté

Résident permanent – (parfois appelé immigrant admis) : devrait détenir une carte de résident permanent. (réfugiés pris en charge par le gouvernement, réfugiés parrainés par le secteur privé, la catégorie de ceux qui sont parrainés par la famille, la catégorie économique)

Résident temporaire – Un élève qui se trouve temporairement au Canada en raison de l’emploi ou des études d’un parent. Le parent doit avoir un permis d’études ou un permis de travail. L’enfant peut avoir un permis d’études.

Étudiant étranger – (traditionnellement appelé étudiant avec visa) étudiant qui est venu étudier au Canada sans un parent accompagnateur ou dont le parent est au Canada en tant que visiteur. Cet étudiant est tenu de payer des frais de scolarité. Cet élève devrait détenir un permis d’études s’il étudie au Canada pendant plus de six mois.

Élève participant à un programme d’échanges – un élève qui est au Canada pour étudier dans le cadre d’un accord de réciprocité.

Compétence interculturelle – Johnson et coll. (2006, p. 530) ont défini la compétence interculturelle comme « l’efficacité que démontre une personne à s’appuyer sur un ensemble de connaissances, de compétences et d’attributs personnels afin de travailler avec succès avec des personnes d’origines culturelles nationales différentes chez lui ou à l’étranger » (Leung, Ang, et Tan, 2014).

Culture – « La culture peut être définie comme “la somme d’un mode de vie, y compris le comportement attendu, les croyances, les valeurs, la langue et les pratiques de vie partagées par les membres d’une société. Il se compose de règles à la fois explicites et implicites en fonction desquelles l’expérience est interprétée” » (Herbig, 1998, cité dans McKinnon, s.d., p. 1).

Élève apprenant l’anglais (EAA) – Dans ce document, le terme « élève apprenant l’anglais » (EAA) fait référence à un élève qui parle une langue autre que l’anglais à la maison et qui a besoin de programmes et de soutiens spécialisés en anglais pour accéder au programme d’études du niveau approprié. La plupart des élèves apprenant l’anglais seront de nouveaux arrivants, mais certains pourraient être nés au Canada (ministère de l’Éducation, 2009).

Élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers – « Un terme non péjoratif faisant référence à des personnes issues de groupes raciaux et ethniques autres que la culture [dominante ou majoritaire] ou qui peuvent parler des langues autres que l’anglais comme langue maternelle » (DaCosta, Meyen et Seok, 2010, p. 387). Dans ce document, les élèves issus de milieux culturels et linguistiques divers peuvent faire référence à un éventail d’élèves, y compris les élèves nouveaux arrivants et les citoyens canadiens de tous les niveaux de compétences en anglais (y compris les locuteurs natifs).

Identité – « La façon dont une personne comprend sa relation au monde, la structure de cette relation dans le temps et dans l’espace, et la façon dont la personne comprend les possibilités pour l’avenir... » (Norton, 2016, p. 476).

Instruction protégée – « L’instruction protégée est une approche pour enseigner le contenu aux apprenants de l’anglais de manière stratégique qui rend les concepts de la matière compréhensibles tout en favorisant le développement de la langue anglaise chez l’élève. Le modèle convient le mieux aux cours d’anglais langue seconde basés sur le contenu et aux cours à contenu protégé qui font partie d’un programme d’études pour les apprenants de l’anglais et les lecteurs en difficulté » (Echevarria, Vogt et Short, 2010, p. 5-6).

Justice sociale – Le ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique définit la justice sociale comme « la pleine participation et inclusion de toutes les personnes dans la société, de même que la promotion et la protection de leurs droits juridiques, civils et humains. Le but de la justice sociale, c'est-à-dire en arriver à une société juste et équitable où tous participent à la prospérité de cette société juste, est poursuivi par des personnes et des groupes par leur action sociale collaborative » (FECB, 2014, p. 1).

Langue maternelle (L1) – la langue qu'une personne acquiert en premier. Aux fins du présent document, la langue maternelle fait référence à la langue parlée à la maison.

Langue seconde/additionnelle (L2) – Toute langue acquise après la langue maternelle. Aux fins du présent document, la langue seconde fait référence à la langue de l'école, lorsqu'elle est différente de la langue parlée à la maison.

Literacy Enrichment and Academic Readiness for Newcomers (LEARN) – LEARN consiste en une programmation spécialisée pour les élèves nouveaux arrivants dont l'éducation formelle comporte des lacunes importantes. Le programme LEARN comprend une instruction protégée, supplémentaire et en petits groupes en anglais, en littérature, en numératie et dans des matières du programme d'études telles que les sciences et les sciences humaines.

Nouvel arrivant – Le gouvernement du Canada définit les nouveaux arrivants comme des immigrants nés à l'extérieur du Canada et récemment arrivés au Canada. Il existe quatre catégories d'immigrants au Canada : économique, parrainé par la famille, réfugié et « autre » (Statistique Canada, 2015). Aux fins des programmes éducatifs, les nouveaux arrivants renvoient généralement aux élèves qui sont normalement arrivés au Canada au cours des sept dernières années.

Préjugé – « Le préjugé est une attitude injustifiée ou incorrecte (généralement négative) envers un individu basée uniquement sur [les caractéristiques ou] l'appartenance de l'individu à un groupe social » (McLeod, 2008).

Préjugé culturel – « Le préjugé culturel suppose un préjugé qui laisse croire à la préférence d'une culture par rapport à une autre. Les préjugés culturels peuvent être qualifiés de discriminatoires. Les préjugés culturels présentent le comportement accepté d'un groupe comme valorisé et distinct d'un autre groupe social moins valorisé » (Yingst, 2011, p. 41).

Préjugés inconscients – « La recherche sur les « préjugés inconscients » laisse entendre que les gens peuvent agir sur la base de préjugés et de stéréotypes sans que ce soit intentionnel de leur part » (Implicit bias, 2019). Le Ohio University Kirwan Institute for the Study of Race and Ethnicity explique que « nos associations implicites subconscientes nous amènent à avoir des sentiments et des attitudes à l'égard d'autres personnes en fonction de caractéristiques telles que la race, l'ethnicité, l'âge et l'apparence » (Understanding implicit bias, 2015).

Racisme – « Le racisme correspond à toute action, pratique ou croyance qui reflète la vision du monde raciale : l'idéologie selon laquelle les humains peuvent être divisés en entités biologiques distinctes et exclusives appelées « races », qu'il existe un lien de causalité entre les traits physiques et les traits de personnalité, l'intellect, la moralité et d'autres caractéristiques culturelles et comportementales; et que certaines races sont intrinsèquement supérieures aux autres » (Smedley, s.d.).

Savoirs en classe – « Lorsque les élèves présentent des lacunes dans leur éducation formelle, les conventions d'une école et d'une salle de classe ne leur sont souvent pas familières. Ils peuvent ne pas comprendre les comportements attendus qui sont tenus pour acquis. Le personnel de l'école peut avoir besoin d'aider les élèves à comprendre comment : utiliser les toilettes; faire la queue et attendre leur tour; communiquer avec les adultes au sujet des urgences, des maladies, des absences, etc.; rester au même endroit pendant de longues périodes; utiliser des dispositifs scolaires tels que des poignées de porte, des serrures [et des agrafeuses]; gérer du matériel pédagogique tel que des instruments d'écriture, des carnets de notes, des ordinateurs portables. Les élèves qui ont une expérience limitée de l'enseignement formel peuvent également travailler très lentement, éprouver des difficultés à reconnaître les relations et à appliquer des modèles, copier d'autres camarades de classe et compter sur l'aide de leurs camarades de classe, manquer de constance dans leur travail, sembler désorganisés » (*School challenges*, 2012).

Stéréotypes – « En somme, les stéréotypes représentent un ensemble de qualités perçues comme reflétant l'essence d'un groupe. Nous définissons les stéréotypes comme des associations et des croyances sur les caractéristiques et les attributs d'un groupe et de ses membres qui façonnent la façon dont les gens pensent et réagissent au groupe » (Dovidio, Hewstone, Glick et Esses, 2010, p. 8).