

Rapport
de recherche
PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Pratiques de socialisation utilisées auprès d'élèves issus de l'immigration récente et d'élèves autochtones du primaire : comparaison internationale

Chercheure principale

Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal

Cochercheures

Maryse Potvin, Université du Québec à Montréal
Marilyn Jean Steinbach, Université de Sherbrooke

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2015-AP-187778

Titre de l'Action concertée

Les approches et pratiques favorables à la Persévérance et réussite scolaires

Partenaire(s) de l'Action concertée

Le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)
et le Fonds de recherche du Québec - Société et culture (FRQSC)

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	P.
3	
PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE.....	p.4
PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX.....	p.8
PARTIE C – MÉTHODOLOGIE.....	p.14
PARTIE D – RÉSULTATS.....	p. 15
PARTIE E – PISTES DE RECHERCHE.....	p. 24
PARTIE F – RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE.....	p. 25
ANNEXE 1 – ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET DE THÉORISATION DE LA RECHERCHE.....	p.29
ANNEXE 2 – MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE.....	p. 37
ANNEXE 3 – RÉSULTATS.....	p.72
3. 1. Exemples de pratiques de socialisation secondaire démontrées efficaces recensées.....	p.72
3.2. Effets constatés des pratiques de socialisation secondaire sur les apprentissages des élèves.....	p.75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Résultats de recherche dans la base de données ERIC.....p.
39

PARTIE A – CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Problématique. La situation socio-économique et scolaire des communautés autochtones et issues de l’immigration récente au Canada présente de nombreuses similitudes. Ainsi, du point de vue social, on constate des écarts significatifs, mesurés en fonction d’indicateurs relatifs à la qualité de vie, tels le niveau d’emploi et de revenu, entre les communautés majoritaires et les deux communautés précitées (Statistiques Canada, 2013). Du point de vue individuel, on assiste à des problématiques similaires d’intégration, avec des liens très forts avec la construction identitaire en situation minoritaire (que ce soit imposée dans le cas des communautés autochtones ou partiellement choisie dans le cas des personnes immigrantes), examinées surtout en contexte d’immigration (Allen, 2006; Brown-Jeffy et Cooper, 2011; DaSilva Iddings et Katz, 2007; Qribi, Courtinat et Prêteur, 2011), mais qui pourraient être adaptées aux réalités des communautés autochtones (Castagno, McKinley et Brayboy, 2008; Kanu, 2002 et 2011). Pour ce qui est de la scolarisation, les données relatives aux communautés autochtones démontrent des retards importants par rapport à la communauté majoritaire (Rhodes, 2011; Statistiques Canada, 2013; Tunison, 2007). Par contre, les élèves issus de l’immigration récente semblent en général bien réussir à l’école (PISA, 2013), mais avec des trajectoires très différenciées en fonction du pays d’origine et du statut d’immigration au Canada, soit immigrant reçu ou réfugié (PISA, 2013). Somme toute, les statistiques canadiennes brossent le portrait de deux types de communautés qui peinent à réaliser leur plein potentiel dans la société (Ship, 2005). Les problématiques auxquelles se confrontent les communautés autochtones et certaines communautés issues de l’immigration récente (surtout les réfugiés)

semblent similaires en termes de défis d'intégration sociale (Presseault, A., Martineau, S., Bergevin, C. et al, 2006;).

L'analyse rapide du contexte international démontre que, si des écarts significatifs sur plusieurs indicateurs entre les communautés autochtones et issues de l'immigration récente d'une part et les communautés de souche majoritaire d'autre part se maintiennent en général partout dans le monde, certains pays semblent s'inscrire dans une dynamique plus positive. Par exemple, l'Australie, la Nouvelle Zélande et la Norvège enregistrent, depuis le début des années 2000, des diminutions significatives des écarts entre les communautés autochtones et le reste de la population, autant du point de vue de la scolarité que de l'emploi (données statistiques des gouvernements de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et de la Norvège). Par contre, au Canada et aux États-Unis, les écarts importants entre les communautés autochtones et la population majoritaire se maintiennent pour la scolarité et pour l'emploi (taux d'emploi ainsi que niveau de revenu) (Statistiques Canada, 2013). Pour ce qui est des communautés issues de l'immigration récente, le portrait général reste assez sombre partout dans le monde, avec des écarts significatifs par rapport à la communauté majoritaire du point de vue de l'emploi et des revenus d'emploi (Eurostats, 2013; Organisation mondiale pour les migrations, 2013) et cela, malgré des niveaux comparables de scolarité. Pourtant, les statistiques portant sur la réussite scolaire des enfants immigrés de première génération indiquent plutôt des tendances différenciées surtout en fonction du pays d'origine, autant pour les pays européens (INSEE, 2013) que pour l'Amérique du Nord (Statistiques Canada, 2013). En effet, les élèves issus de communautés asiatiques et de l'Europe de l'Est semblent mieux réussir à l'école (Brinbaum,

Mogu rou et Primon, 2012, parlent d'une « sur-réussite » dans ces deux cas) que les élèves de la communauté majoritaire, tandis que les élèves issus de communautés africaines et sud-américaines enregistrent des retards significatifs (PISA, 2013).

Ces données statistiques reflètent certes des tendances historiques de marginalisation et même d'exclusion des membres de ces deux types de communautés, documentées par ailleurs par des résultats de recherche (Ship, 2005; Tenret, 2011). Nous remarquons en revanche que certains pays semblent avoir trouvé des moyens pour renverser la vapeur. Par exemple, l'Australie, la Nouvelle Zélande et la Norvège enregistrent récemment des progrès constants en ce qui concerne la réussite scolaire des communautés autochtones. Pour sa part, le Canada affiche des résultats généralement positifs pour la réussite scolaire des enfants immigrés de première génération, mais qui doivent être analysés de façon différenciée en fonction de la communauté ethnique d'origine et du statut d'immigration. Les données statistiques précitées nous conduisent légitimement à questionner les conditions de succès des systèmes qui semblent s'inscrire dans une dynamique positive du point de vue de l'intégration scolaire des élèves issus des communautés autochtones et immigrantes, mais aussi les conditions qui favorisent la meilleure réussite de certaines communautés par rapport à d'autres. Nous arrivons ainsi à formuler la question principale de recherche : *Quelles sont les pratiques gagnantes pour assurer la réussite scolaire d'élèves issus de communautés autochtones et immigrantes ?*

Objectifs de recherche. Cette synthèse de connaissances s'inscrit dans l'axe 3 de l'appel de propositions lancé en 2014 (L'amélioration de la persévérance et la

réussite scolaire chez certains groupes cibles), besoin 3.2. (Les enjeux de l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et des élèves autochtones).

Notre projet a poursuivi les six objectifs suivants:

1. Identifier les principales pratiques de socialisation mises en œuvre par des enseignants du primaire et du secondaire auprès des deux catégories d'élèves d'origine autochtone et issus de l'immigration récente;

2. Décrire les paradigmes épistémologiques associés aux pratiques de socialisation identifiées;

3. Analyser les caractéristiques contextuelles de l'utilisation des pratiques de socialisation identifiées;

4. Établir des liens entre les pratiques de socialisation identifiées et la construction identitaire individuelle et collective ainsi qu'avec la persévérance et la réussite scolaire des élèves ciblés;

5. À partir de résultats de recherches, dégager des pratiques gagnantes et des conditions de transfert;

6. Identifier des besoins de recherche pouvant conduire à des pistes d'action efficace en vue de l'implantation de pratiques gagnantes de socialisation des élèves autochtones et d'origine immigrante.

PARTIE B – PISTES DE SOLUTION EN LIEN AVEC LES RÉSULTATS, RETOMBÉES ET IMPLICATIONS DES TRAVAUX

1. Types d'auditoires ciblés

Les résultats de ce projet de recherche devraient intéresser plusieurs catégories d'auditoires, soit: a) des gestionnaires de l'éducation des niveaux de décision central (Ministère de l'éducation, de l'enseignement supérieur et de la recherche), intermédiaire (commissions scolaires) et local (établissements scolaires); b) des formateurs qui interviennent dans des programmes de formation initiale et continue des enseignants de même que dans des programmes d'insertion professionnelle; c) des chercheurs et d) des enseignants.

2. Signification des résultats de la recherche pour les gestionnaires, pour les décideurs et pour les intervenants

Les problématiques concernant la réussite scolaire des élèves issus des communautés autochtones et d'immigration récente semblent partager plusieurs points communs. L'aspect commun le plus important mis en exergue par les résultats de notre recherche réside dans la nécessité d'implanter une approche éducative émancipatrice, qui aille plus loin que l'éducation inclusive promue présentement et qui implique la valorisation du bagage culturel et linguistique d'origine. Deuxièmement, nous soulignons l'existence de liens significatifs entre la socialisation secondaire des élèves de ces deux populations et leurs apprentissages scolaires. Il semble en effet que la réussite scolaire soit soutenue par des pratiques de socialisation secondaire.

Au-delà de ces points communs fondamentaux, il appert que des approches différentes de socialisation secondaire devraient être envisagées pour chaque catégorie de population scolaire, afin de répondre à ses spécificités et à ses besoins. Les pratiques pédagogiques mises en œuvre en vue d'une éducation émancipatrice ne sauraient pas être les mêmes auprès des communautés autochtones et auprès des communautés immigrantes, car les dynamiques entre ces communautés et celle majoritaire restent foncièrement différentes.

3. Retombées immédiates ou prévues

Les retombées de cette synthèse de connaissances se situent selon nous sur le plan de l'élaboration de politiques pour soutenir l'implantation d'une approche éducative émancipatrice qui favorise la création d'une dynamique plus positive entre les communautés autochtones et d'origine immigrante et la communauté majoritaire. Nous nous permettons de suggérer la pertinence d'expérimenter des programmes d'éducation bilingue des communautés autochtones dans les écoles publiques des trois commissions à statut particulier ainsi que des programmes de valorisation de la langue et de la culture d'origine des communautés d'origine immigrante. Une refonte du référentiel des compétences professionnelles des enseignants devrait considérer le renforcement des composantes concernant le travail en contexte de diversité socio-économique et culturelle. Implanter des mesures qui favorisent l'attrition de plus de candidats d'origine autochtone dans les programmes de formation initiale des maîtres contribuerait à augmenter le nombre d'enseignants qualifiés dans les communautés autochtones. Enfin, nous nous permettons de recommander l'implantation de programmes d'implication des parents et des communautés dans le processus de socialisation secondaire. Les résultats de notre

recherche soulignent la pertinence de la mise en œuvre, par les enseignants qui interviennent auprès d'élèves autochtones ou d'origine immigrante, de pratiques visant à instaurer un rapport positif de ces élèves à la langue d'enseignement, à rendre plus significatives les activités d'enseignement-apprentissage et à exploiter le potentiel des pratiques différenciées. Enfin, reconsidérer les modalités de communication et de collaboration avec les parents contribuerait à la socialisation secondaire des élèves et soutiendrait leurs apprentissages.

4. Limites des résultats obtenus

Les résultats de ce projet de recherche doivent être interprétés avec prudence, en raison de certaines limites. Soulignons premièrement les barrières linguistiques, qui entravent l'accès à certaines informations. En effet, pour certains pays, nous avons eu accès seulement aux documents gouvernementaux qui ont été traduits et diffusés en anglais par les ministères respectifs de l'éducation, mais nous n'avons pas eu la chance de valider ces informations par d'autres sources.

Deuxièmement, l'implantation des pratiques de socialisation secondaire des élèves d'origine autochtone ou issus de l'immigration récente est inévitablement teintée par les caractéristiques socioéconomiques et politiques de chaque pays. Par exemple, l'immigration est encouragée par le Canada comme facteur de croissance démographique et économique, tandis que dans certains pays européens, l'immigration en provenance de régions bien déterminées est associée à de lourdes problématiques sociales. Cette réalité influence la nature des politiques éducatives mises en place, et subséquemment les fins de la socialisation secondaire. Nous l'avons par exemple vu dans des textes traitant de l'éducation des enfants roms en Belgique ou en France, où la socialisation secondaire vise explicitement l'inculcation

de normes sociales spécifiques, comparativement à des textes traitant de l'éducation d'enfants issus de l'immigration récente au Canada, où la socialisation secondaire concerne davantage la valorisation des cultures d'origine et la création de ponts entre les deux cultures. Cet aspect est en revanche moins visible quand il s'agit de l'éducation des enfants d'origine autochtone. Cela soulève des questions concernant le potentiel de transfert de certaines pratiques.

Une autre limite à prendre en considération concerne l'opérationnalisation du construit de socialisation secondaire. À notre connaissance, la socialisation secondaire ne fait pas l'objet d'une opérationnalisation mobilisée dans des recherches empiriques. Pour les fins de cette recherche, nous avons opérationné le construit sur la base d'une synthèse des définitions théoriques auxquelles nous avons eu accès. Cette opérationnalisation, pas encore mise à l'épreuve de recherches empiriques, peut être certes ajustée. Tout ajustement impliquerait des changements dans la construction du corpus analysé et par conséquent dans les conclusions.

5. Messages clés et pistes de solution suggérées selon les types d'auditoire visés

À l'intention des décideurs. En nous appuyant sur des résultats positifs obtenus par des recherches analysées dans le cadre de cette synthèse de connaissances, nous nous permettons de recommander l'implantation d'une approche d'éducation **émancipatrice**, qui implique la valorisation des langues et des cultures d'origine, autant auprès des élèves d'origine autochtone qu'auprès de ceux issus de l'immigration récente. Cela suppose tout d'abord la refonte des curricula afin d'y intégrer les perspectives autochtones, accompagnée par le soutien de l'implantation

d'approches pédagogiques inspirées des spécificités culturelles des communautés autochtones. Selon plusieurs études, cela pourrait conduire à la réconciliation historique entre les communautés autochtones et la communauté majoritaire. De telles mesures ont été implantées récemment en Colombie-Britannique, mais les effets n'ont pas encore été documentés de façon rigoureuse. Quant aux communautés immigrantes, une telle approche permettrait l'instauration d'une dynamique sociale positive et la diminution des risques de repli identitaire. Pour les deux catégories d'élèves, l'implication des parents et des communautés constitue un moyen puissant de socialisation secondaire qui favorise la réussite scolaire. Nous recommandons par conséquent le soutien des programmes d'implication communautaire et des parents.

Spécifiquement pour les milieux autochtones, plusieurs recherches soulignent les succès des programmes d'éducation bilingue, qui permettent la conservation et la valorisation des langues d'origine, tout en donnant accès à la culture majoritaire. De tels programmes fonctionnent dans des pays comme la Norvège, la Finlande ou la Nouvelle-Zélande, qui rapportent par ailleurs de bons résultats concernant la scolarisation des communautés autochtones. Mettre en place des mesures qui soutiennent la formation, l'attrition et le maintien en poste d'enseignants d'origine autochtone semble également contribuer à la socialisation secondaire des élèves ainsi qu'à leur réussite scolaire.

En ce qui concerne les élèves d'origine immigrante, il serait important, à la lumière des résultats de cette synthèse de connaissances, de redéfinir les compétences professionnelles des enseignants reliées au travail en milieux pluriethniques et multiculturels. Celles-ci devraient inclure, entre autres, la compréhension par les

enseignants des trajectoires migratoires, surtout dans le contexte de déplacement massif des populations des régions affectées par des conflits armés et d'accueil des réfugiés, les pratiques efficaces de différenciation pédagogique en fonction de facteurs pertinents et adaptés à la réalité des groupes-classes et les pratiques de communication et de collaboration avec les familles. Des modalités différentes d'organisation des services devraient être examinées, telle, par exemple, l'intégration partielle progressive dans les classes régulières.

À l'intention des enseignants. L'analyse du corpus constitué pour cette synthèse de connaissances nous a permis d'identifier les pistes suivantes d'action immédiate en salle de classe, auprès d'élèves autochtones et d'origine immigrante :

- Miser sur des approches émancipatrices, actives, collaboratives, différenciées et par projet
- Exploiter les dimensions affectives de l'apprentissage
- Mettre en place des approches participatives de régulation des comportements
- Décloisonner la classe par des activités ouvertes sur la communauté
- Intégrer des éléments des cultures d'origine dans les activités d'apprentissage
- Expérimenter des projets d'implication active des parents et des communautés (pour les communautés autochtones, l'implication des aînés serait à privilégier)

À l'intention des chercheurs. Plusieurs pratiques identifiées dans le cadre de cette synthèse de connaissance semblent avoir donné des résultats positifs dans d'autres contextes. Mentionnons par exemple des projets d'implication des parents,

d'implication communautaire, d'implantation d'approches éducatives émancipatrices, des rapprochements entre les communautés (surtout avec les communautés autochtones). Par contre, ces pratiques n'ont pas encore été expérimentées en contexte québécois. Nous recommandons par conséquent de privilégier des projets de recherche-action-formation et développement afin d'explorer le potentiel de ces pratiques ainsi que leurs conditions de transfert au Québec, autant en milieu autochtone qu'auprès de communautés immigrantes.

PARTIE C - MÉTHODOLOGIE

1. L'approche méthodologique. Pour atteindre les objectifs mentionnés, nous avons choisi la méthode de la synthèse de connaissances (Littell et coll., 2008), en adoptant une méthode mixte (Noyes et coll., 2008, Pope et coll., 2007). Notre synthèse en est une de type interprétatif (Grimshaw, 2008), qui offre une interprétation holistique du phénomène étudié, alimentée par les théories et les modèles explicatifs existants (Collins et Fauser, 2005). Plus précisément, nous avons utilisé la technique de la synthèse narrative, telle que définie par Petticrew et Roberts (2005). Nous avons suivi une démarche méthodologique adaptée de celle proposée par Littell et coll. (2008) et par Paterson, Thorne, Canam et Jillings (2001), dont les étapes sont explicitées dans l'Annexe 2.

2. Régions concernées par la recherche. En plus des provinces canadiennes, des pays qui présentent des profils sociaux pertinents (présence significative de communautés issues de l'immigration récente ou de communautés autochtones), tels la France, la Belgique, la Suisse, la Norvège, la Finlande, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. A été visé le système public, mais aussi des écoles privées ou alternatives (si des données pertinentes étaient identifiées).

3. Types de documents analysés. Cette synthèse de connaissance a inclus : des documents officiels provenant des différentes instances des régions géo-administratives ciblées, des textes scientifiques et des textes professionnels (voir l'Annexe 2 pour les données sur le corpus).

PARTIE D – RÉSULTATS

1. Les principaux résultats obtenus

Cette synthèse de connaissances concerne en égale mesure les élèves autochtones et ceux issus de l'immigration récente. Tout en reconnaissant que ces deux populations scolaires présentent certaines similitudes, que nous avons esquissées dans la première partie du présent rapport, nous nous devons de souligner les spécificités de chacune, autant du point de vue de la dynamique avec la communauté majoritaire que des rapports au système d'éducation. Afin de respecter ces particularités, qui appellent à des interventions adaptées, nous présenterons séparément les résultats de notre recherche, en fonction de la population scolaire à laquelle ils s'appliquent. Pour chacune, nous présenterons les résultats de notre recherche documentaire dans le discours officiel de différents pays ainsi que dans les textes professionnels et scientifiques inclus dans notre corpus.

a) Élèves d'origine autochtone

Discours officiel. Certains pays mettent l'accent sur la valorisation de la langue et de la culture d'origine des communautés autochtones, qui passe par la reconnaissance officielle de la langue d'origine. Par exemple, la Norvège reconnaît la langue same comme deuxième langue officielle du pays et l'éducation des enfants de cette communauté peut se faire en same ou de façon bilingue. La langue maorie est elle aussi reconnue parmi les trois langues officielles de la Nouvelle-Zélande, et les enfants de cette communauté ont droit à une éducation en maori ou bilingue. La Finlande, quant à elle, si elle ne reconnaît pas la langue same comme langue nationale au même titre que le finnois et le suédois, elle donne le droit à la

communauté same de recevoir des services publics, incluant l'éducation, dans sa langue. En Australie, les enfants autochtones ont le droit d'être scolarisés dans leur langue d'origine dès le primaire. Au Canada, aucune langue autochtone n'est officiellement reconnue. Par ailleurs, le nombre élevé de langues autochtones parlées au Canada en général et au Québec rendrait difficile voire impossible une telle politique. En revanche, l'implantation de programmes bilingues dans les écoles publiques nous apparaît comme une piste à explorer. En effet, dans les écoles de bande gérées par les conseils de bande et sous juridiction fédérale, les enfants des communautés autochtones peuvent être scolarisés dans leur langue d'origine au primaire. Dans les écoles publiques québécoises implantées en milieu autochtone, au contraire, les élèves sont scolarisés uniquement en langue officielle (anglais ou français). Par ailleurs, dans les pays qui ont implanté des programmes d'éducation bilingue, on observe une augmentation du nombre d'enseignants autochtones qualifiés (par exemple, en Norvège).

Certains pays ou provinces canadiennes mettent de l'avant une perspective interculturelle, concrétisée surtout dans l'implantation de curricula adaptés (par exemple, la Colombie-Britannique, mais aussi la Norvège et la Finlande) intégrant les cultures autochtones. Cette approche est complétée parfois par des mesures d'émancipation des communautés autochtones, comme par exemple l'auto-gestion ou encore des programmes d'études dédiés).

Textes professionnels. L'analyse de notre corpus a permis de regrouper les résultats selon plusieurs dimensions, soit la pédagogie, les activités à l'extérieur de l'école, les liens avec la communauté et le curriculum inclusif. Du point de vue de la pédagogie, les approches différenciées semblent prometteuses (Wotherspoon,

2016) ainsi que la réflexion active en lien avec les traditions de la communauté (McKachnie, 2015). Les activités à l'extérieur de l'école seraient à privilégier, en général (St. Denis, 2010), mais surtout pour l'enseignement des sciences (Fazio, 2016). Afin de tisser des liens avec la communauté, les pistes qui se sont avérées gagnantes consistent à reconnaître le rôle des aînés dans l'éducation traditionnelle et intégrer des façons de faire et des savoirs traditionnels (Fazio, 2016; Parent, 2016; Wotherspoon, 2007). Enfin, inclure les perspectives autochtones dans le curriculum aiderait à donner du sens à l'éducation (St. Denis, 2010 ; Harris, 2016)

Textes scientifiques. Plusieurs catégories ont émergé de l'analyse du corpus constitué des textes scientifiques, que nous avons regroupées comme suit :

a) Réduire l'écart culturel des approches d'enseignement : par une approche holistique, qui renforce le sentiment d'appartenance autant à la communauté d'origine qu'à la communauté majoritaire (Dockett, 2007), par une intégration des valeurs communautaires et la prise en compte du bagage culturel d'origine (Frigo, 2004; Purdie, 2011; Yektingtyas-Modouw, 2013), par l'intégration d'activités traditionnelles (par exemple, la production d'un livre sur la nutrition et les premiers soins avec des plantes – Godinho & Woolley, 2014).

b) Modifier positivement le rapport à la langue d'enseignement des élèves autochtones : par la valorisation des langues d'origine (Chandler, 2008; Ketsitlile, 2013; Laguarda & Woodwar, 2013; Phyak, 2013; Wigglesworth & Billington, 2013), par des activités de création intégrant des éléments culturels (Pietikainen & Pitkanen-Hyhta, 2013; Thanagan, 2015), par l'apprentissage bilingue (projet Pacific Voices : Skouye, 2007 ; programme d'immersion en langue seconde :

Usborne, 2011) ou encore par l'apprentissage de certaines matières en langue d'origine (mathématique : Borden, 2010; Nichol & Robinson, 2000).

c) Valoriser la culture d'origine et bâtir des ponts entre les deux cultures, par la participation des élèves autochtones à un contexte d'apprentissage non-autochtone (Ashton-Hay, 1996; Usborne, 2011), par l'utilisation d'approches différenciées (Fenwick, 2012; Warren, 2009) ou en encourageant l'engagement communautaire (Anthony-Steven, 2012; Asapass, 2009; Ashton-Hayk, 1996; Butt, 2014).

d) Donner du sens à l'apprentissage scolaire, en décloisonnant l'école et en l'ouvrant à la communauté (exemples : expéditions culturelles : Aguilera, 2013; approche interculturelle en sciences : Aikenhead, 2002), par l'intégration d'éléments culturels traditionnels dans l'enseignement : musique, arts (Faulkner, 2010; Moore, 2013; Nalder, 2009; Palmer, 2014), en conciliant les perspectives de la communauté et celle de l'école (Boon, 2006; Bromfield, 2005; Purdie, 2011), en misant sur la dimension affective de l'apprentissage (par exemple : intérêt des enseignants pour les étudiants – De Bortoli & Cresswell, 2004 ; favoriser une image positive de soi par le soutien par les pairs et par des techniques de questionnement – McAuley, 2009 ; approche collaborative – Wilkinson & Bradbury, 2013).

b) Élèves issus de l'immigration récente

Discours officiel. Tous les pays qui accueillent des immigrants sur une base régulière ont défini les cadres de vivre-ensemble, dans lesquels est affirmée la convergence nécessaire vers des valeurs partagées, et ont mis en place des mesures d'accueil pour les élèves immigrants. Évidemment, les problématiques sont différentes en fonction du contexte de chaque pays, en sachant que, par exemple, le Canada et

L'Australie misent sur l'immigration comme facteur de croissance démographique et de développement économique, tandis que des pays tels que la France, la Belgique, l'Italie ou l'Espagne se confrontent à des vagues d'immigrants illégaux et, plus récemment, avec des réfugiés dont la présence contribue à changer le profil de l'immigration. L'histoire de la présence des différentes communautés ethnoculturelles sur un territoire influence de façon significative la dynamique entre celles-ci et la communauté majoritaire. Des pays tels que le Canada et l'Australie misent sur une approche multiculturelle et ont mis en place des protocoles d'accueil dans les écoles des élèves d'immigration récente. On y retrouve des programmes qui visent la socialisation secondaire (apprentissage de la langue et familiarisation avec la culture d'accueil, surtout en ce qui concerne le comportement à l'école) : classes d'accueil (Québec), ou encore des programmes de valorisation de la langue et de la culture d'origine (Ontario, Alberta, Colombie-Britannique). Des pays de l'Europe occidentale ont créé des cadres spécifiques d'accueil et de scolarisation d'élèves roms (Belgique, France) ou réfugiés (France, Suisse). D'autres programmes soutiennent explicitement la socialisation secondaire : les classes passerelles similaires aux classes d'accueil québécoises (France, Belgique), les écoles à discrimination positive (Belgique) ou les classes différenciées de premier niveau (Belgique). Certains programmes s'adressent également aux parents comme vecteurs de la socialisation secondaire, comme c'est le cas du programme *Ouvrir l'école aux parents* en France, dans le cadre duquel le français est enseigné aux parents et ils sont familiarisés avec le fonctionnement de l'école. La Norvège a confié la responsabilité de gérer la diversité ethnoculturelle en éducation au *Centre national pour l'éducation multiculturelle*, qui est responsable de l'éducation en

langues minoritaires, assure la présence d'assistants d'enseignement bilingues dans les classes et développe des modèles de collaboration avec les parents immigrants, dont un programme d'apprentissage de la lecture impliquant ceux-ci.

Textes professionnels. L'analyse de ces textes nous a permis de dégager les catégories suivantes :

a) Éducation dans les deux langues : des programmes de formation dès le primaire en deux langues (langue officielle et langue d'origine) pour qu'à la fin de la scolarité les élèves soient parfaitement bilingues, en plus d'une approche culturelle valorisante (Superville, 2016 – Oregon, à l'intention d'élèves hispanophones et autochtones ; Cornell Gonzalez, 2016 – élèves hispanophones).

b) Implications des parents : afin d'engager les parents des enfants immigrants dans les apprentissages de leurs enfants, la présence active des parents à l'école est demandée. Les parents sont impliqués dans le suivi des apprentissages et des devoirs et une communication permanente est établie entre les parents et les enseignants (Adams, 2015).

c) Bâtir des ponts avec la communauté, concevoir les programmes et choisir les approches en fonction des priorités identifiées en partenariat avec les parents, faire de la place aux valeurs des communautés (Virginia Education Association, 2015).

d) Approches pédagogiques : ont démontré un fort potentiel la pédagogie par le jeu et l'intégration des activités artistiques (Plumelle, 2005) et les activités de connaissance réciproque (Virtue, 2007).

e) Activités à l'extérieur de l'école. On peut citer par exemple *Peaceful Village*, un programme académique alternatif après-école pour environ 300 familles de

réfugiés qui vivent aux environs de la ville de Winnipeg ; sont organisées différentes activités d'apprentissage, conversation, nourriture, arts, jeux, musique, poésie, théâtre et l'implication de toute la famille est demandées, tout en visant le réinvestissement à l'école (Sloane, 2014). L'accompagnement éducatif après-école, assorti d'horaires différenciés semble aussi prometteur (Lorcerie, 2004).

f) Parrainage, mentorat : le potentiel du mentorat entre pairs pour soutenir l'acquisition de la langue d'enseignement a été jugé très élevé (Feghali, 2014)

Textes scientifiques. Des pratiques de socialisation secondaires différentes ont été identifiées à la suite de l'analyse des textes scientifiques retenus dans notre corpus :

a) Le rapport à la langue d'enseignement. Pour soutenir l'appartenance identitaire à la communauté d'origine et pour développer l'appartenance à la communauté d'accueil, la valorisation de la langue et de la culture d'origine semble une voie prometteuse (Borland, 2005 : élèves d'origine maltaise en Australie). En revanche, la séparation des groupes pour l'apprentissage de l'anglais langue seconde semble avoir des effets négatifs sur l'estime de soi et sur la performance (Dabach, 2014 : États-Unis) ; ces études recommandent plutôt des interventions différenciées sans séparation des groupes.

b) Comportement, respect des normes. L'implantation d'un programme explicite de développement d'habiletés sociales a conduit à la diminution des incidents, à un engagement accru des élèves dans leur cheminement scolaire et à un sentiment d'appartenance (Kilian, 2007). Plusieurs expérimentations ont visé à améliorer le climat de l'école : la mise en place d'une ambiance de cohésion sociale (Morris,

2011), le développement du leadership collaboratif (Fletcher, 2013) ou encore l'engagement local (Hahn, 2015; Barnett & Artenucci, 2009). On peut encore mentionner le programme GBT (Good Behavior Game) qui analyse les effets des comportements prosociaux sur la réussite scolaire (Nolan, 2014), des initiatives de resocialisation par les pairs (Corona, 2013) ou d'émancipation des élèves par la médiation pour la gestion de la classe (Baraldi & Rossi, 2011).

c) Stratégies de travail et modes d'apprentissage : afin de contribuer à une émancipation des élèves, il faut exploiter les aspects affectifs qui influencent l'apprentissage, soit la représentation de soi-même comme apprenant et la confiance en ses chances de réussite (Hirst & Vadeboncoeur, 2006; Marat, 2005). Les pratiques inclusives, différenciées ou puisant dans le bagage culturel de l'élève favorisent la construction de ponts entre les deux cultures et ont un impact positif sur l'apprentissage scolaire (Barnard, 2009; Lotherington & Earner, 2008; Mabry & Bhavnagri, 2012; Malsbary, 2014; Von Aspern, 2009).

d) L'implication des parents dans le processus de socialisation secondaire : par exemple, le Programme familial de littératie bilingue – Parents as Literacy Supporters (Anderson, 2011), dans le cadre duquel des parents participent avec leurs enfants à des activités qui mobilisent la communication orale en langue officielle, tout en s'appuyant sur la langue d'origine.

2. Conclusions et pistes de solution

Qu'il s'agisse des élèves autochtones ou issus de l'immigration récente, nous observons que les pratiques recensées de socialisation secondaire semblent avoir des effets significatifs sur plusieurs aspects qui influencent positivement la

dynamique entre ces communautés et la communauté majoritaire, mais aussi l'apprentissage scolaire. Parmi ces effets, mentionnons a) la création d'un lien de confiance avec la communauté majoritaire, b) le développement d'un sentiment d'appartenance à la communauté majoritaire, c) le renforcement de l'estime de soi en se sentant compris et valorisé, d) l'encouragement de la convergence vers le vivre-ensemble dans des cadres partagés, e) des progrès significatifs dans l'apprentissage des matières de base (langue d'enseignement, mathématique, sciences).

3. Les principales contributions en termes d'avancement des connaissances

En plus de brosser un tableau documenté des pratiques de socialisation secondaire des élèves autochtones et issus de l'immigration récente dans plusieurs contextes géopolitiques et culturels, notre recherche a permis d'identifier des liens entre leur mise en œuvre et les apprentissages sociaux et scolaires des élèves. Du point de vue théorique, l'implication des parents dans le processus de socialisation secondaire est apparue comme une composante significative autant quand il s'agit des communautés autochtones que de celles immigrantes, et cela, dans les discours officiels ainsi que dans les textes professionnels et scientifiques. Cette récurrence nous conduit à ajuster notre modèle théorique initial de la socialisation secondaire en introduisant cette dimension.

PARTIE E - PISTES DE RECHERCHE

1. Nouvelles pistes et questions de recherche

Des recherches ont démontré que les programmes d'éducation bilingue en milieu autochtone ont des impacts positifs sur la revitalisation des communautés et sur les apprentissages scolaires des élèves, en plus de contribuer à créer des liens avec la communauté majoritaire. Plusieurs pistes seraient à explorer dans cette direction : comment renforcer les programmes d'éducation bilingue déjà existants dans les écoles de bande? Comment les rendre plus significatifs pour les élèves, de façon à contribuer à la revitalisation des communautés, à créer des liens avec la communauté francophone majoritaire à et valoriser l'apprentissage scolaire et la diplomation comme préparation au marché du travail ? Comment implanter une approche éducative émancipatrice auprès des élèves autochtones ? Quelles sont les compétences pertinentes des enseignants qui interviennent auprès des élèves autochtones ? Comment attirer et maintenir en poste des enseignants qualifiés d'origine autochtone dans leurs communautés ?

Pour les communautés d'origine immigrante, nous suggérons d'explorer les moyens de créer des liens significatifs et harmonieux avec la communauté francophone majoritaire, d'implanter une approche éducative émancipatrice auprès des élèves d'origine immigrante et de réexaminer les compétences pertinentes des enseignants qui interviennent en contexte d'hétérogénéité des populations scolaires.

2. La principale piste de solution à cet égard

Nous priorisons la conceptualisation et l'opérationnalisation des approches éducatives émancipatrices, comme un pas en avant par rapport à l'éducation inclusive.

PARTIE F - RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

Allen, D. (2006). Who's in and who's out ? Language and the integration of new immigrant youth in Quebec. *International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.

Brinbaum, Y., Moguéro, L. et Primon, J. L. (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. INSEE. http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_d_D2_scol.pdf

Brint, S. (2006). Schools and Socialization. In G. Handel (eds.) *Childhood Socialization* (p. 157-175). New Brunswick, NJ: AldineTransaction.

Brown-Jeffy, S. et Cooper, J. E. (2011). Toward a conceptual framework of culturally relevant pedagogy : an overview of the conceptual and theoretical literature. *Teacher education quarterly*, 38(1), 65-84.

Camilleri, C. et Malewska-Peyre, H. (1997). Socialization and Identity Strategies. Dans J. Berry, P. Dasen et T. Saraswathi, *Handbook of Cross-Cultural Psychology, Basic Processes and Human Development*, vol. 2 (p. 41-67). Boston: Allyn Bacon.

Camilleri, C., Kastarsztein, J., Lipiansky, E., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris: Presses Universitaires de France.

Castagno, A.E., McKinley, B., Brayboy, J. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 78, (4) 941-993. Document téléaccessible à l'adresse: <http://www.jstor.org/stable/40071151>

CCA, Conseil Canadien de l'apprentissage. (2007). Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Ottawa: Canada. Document téléaccessible à l'adresse : www.ccl-cca.ca

CCA, Conseil Canadien de l'apprentissage. (2009). État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Document téléaccessible à l'adresse: www.ccl-cca.ca.

Darmon, M. (2007). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Deschamps, J. et Devos (1999). Les relations entre identité individuelle et collective ou comment la similitude et la différence peuvent covarier. In J. Deschamps, J. Morales, D. Paez et S. Worchel (dir.), *L'identité sociale. La construction de l'individu dans les relations entre groupes* (p. 149-167). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école. *Revue française de sociologie*, 37(4), 511-535.

Gayet, D. (1998). École et socialisation. Le profil social des écoliers de 8 à 12 ans. Paris: L'Harmattan.

Ghosh, R. et Abdi, A. (2004). Education and the politics of difference: Canadian perspectives. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Grimshaw, J. (2008). Guide sur la synthèse des connaissances. Institut de recherche en santé du Canada. Consulté en ligne: <http://www.cihr-irsc.gc.ca/f/41382.html>

Harden, (2010). Mixed-Methods Systematic Reviews: Integrating Quantitative and Qualitative.

Hogg, M. (2006). Social Identity Theory. In P. Burke (dir.), Contemporary Social Psychology Theories (p. 111-137). Stanford, CA : Stanford University Press.

Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires, *Revue Française de Pédagogie*, 117(1), 39-52.

Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction sociale. In J.-P. Payet et A. Battegay (eds.) *La reconnaissance à l'épreuve Explorations socio-anthropologiques*. (p. 45-58). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Honneth, A. (2010). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : cerf.

Janosz, M., Pascal, S., Belleau, L., Archambault, I., Parent, S. et Pagani, L. (2013). Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans. Institut de la Statistique, Québec 7, (2), Février 2013. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/education/frequentation-scolaire/decrochage.pdf>

Jourdain, C. (2004). *L'enseignement des valeurs à l'école L'impasse contemporaine*. Paris : L'Harmattan.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.

Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Abumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : Une question de classe sociale, de langue ou de culture? *Éducation et Francophonie*, 36(1), 177-196.

Métraux, J. (2011). *La migration comme métaphore*. Paris : La Dispute.

Noyes, J., Popay, J., Pearson, A., Hannes, K. et Booth, A. (2008). Incorporating evidence from qualitative research. Dans J. P. T. Higgins et S. Green (Éds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (p. 571-591). Chicester, Angleterre.

OCDE. (2012). Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE, Éditions OCDE.

Paterson, B. L., Thorne, S. E., Canam, C., & Jillings, C. (2001). Meta-study of qualitative health research: A practical guide to meta-analysis and meta-synthesis. Thousand Oaks, CA: Sage.

Petticrew, M. et Roberts, H. (2005). Systematic reviews in social sciences: a practical guide. Malden : Wiley Blackwell.

Pope, C., Mays, N. et Popay, J. (2007). Synthesizing qualitative and quantitative health research. Berkshire : Open University Press.

Portes, P. (1999). Social and Psychological Factors in the Academic Achievement of Children of Immigrants : A Cultural History Puzzle. American Educational Research, 36(3), 489-507.

Presseault , A., Martineau, S., Bergevin, C. et al.(2006).Contribution à la compréhension du cheminement et de l'expérience scolaires de jeunes autochtones à risque ou en difficulté en vue de soutenir leur réussite et leur persévérance scolaires. Gouvernement du Québec, Ministère de l'éducation. [http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-AnniePresseauFQRSC-2006\(V30\).pdf](http://www.frgsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/RF-AnniePresseauFQRSC-2006(V30).pdf)

Oribi, A., Courtinat, A. et Prêteur, Y. (2011). Socialisation interculturelle et dynamiques identitaires chez les jeunes adultes issus de l'immigration maghrébine en France. International Revue of Education, 56, 683-703.

Storari, C. et Gilles, I. (2008). Relations entre identité sociale et identité individuelle dans une situation de catégorisations croisées. Sciences croisées, 2-3. Document téléaccessible à l'adresse <<http://sciences-croisees.com/N2-3/storari.pdf>>. Consulté le 19/02/2013.

Tap, P. (1988). La société Pygmalion? Intégration sociale et dynamique de la personne. Paris : Dunod.

Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. In H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), la socialisation de l'enfance à l'adolescence (p. 49-73). Paris : Presses Universitaires de France.

Tap, P. (2005). Identité et exclusion. Connexions, 83(1), 53-78.

Tenret, É. (2011). L'école et la méritocratie Représentations sociales et socialisation scolaire. Paris: PUF.

Tunison, S. (2007). L'apprentissage chez les Autochtones : une analyse des indicateurs de réussite actuels. Université de la Saskatchewan, Aboriginal Education Research Centre, Saskatoon (Saskatchewan) et First Nations and Adult Higher Education Consortium, Calgary (Alberta) http://www.ccl-cca.ca/pdfs/ablkc/Report_ScottTunisons_Apr2009_FR.pdf

Vanandruel, M. (1991). La socialisation de soi. In H. Malewska-Peyre et P. Tap (dir.), la socialisation de l'enfance à l'adolescence (p. 129-161). Paris : Presses Universitaires de France.

Vasquez-Bronfman, A. et Martinez, I. (1996). La socialisation à l'école, approche ethnographique. Paris : Presses universitaires de France.

Vatz Laaroussi, M. (2007). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec. *Enfances, Familles, Générations*, 6. Document téléaccessible à l'adresse : < <http://www.erudit.org/revue/efg/2007/v/n6/016480ar.html>>. Consulté le 03/28/2014.

Verhoeven, M. (2005). Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée ». *Lien social et politiques – RIAC*, 53, 105-115.

Xavier de Brito, A. et Vasquez, A. (1998). Les divers univers de socialisation des jeunes : famille, école et quartier. *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, 30, 143-155.

ANNEXE 1

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATISATION ET DE THÉORISATION DE LA RECHERCHE

1. Justification de l'angle d'approche choisi

La recherche a identifié plusieurs facteurs qui expliqueraient les écarts entre les communautés minoritaires (telles celles autochtones ou celles issues de l'immigration récente) et majoritaire. Ainsi, pour les communautés autochtones, sont mentionnés des facteurs sociaux (des moyens financiers insuffisants, des incidents de racisme et un sentiment d'exclusion), environnementaux (éloignement et isolement géographique) et scolaires (des lacunes au niveau de leur préparation scolaire, un manque de confiance en soi et de motivation, une mésadaptation des établissements et des programmes d'enseignement héritiers d'un projet historique d'assimilation à la culture autochtone, l'absence d'exemples positifs dans leur communauté) (Friesen et Krauth, 2011; Lavoie, 2001; Malatest et Associates, 2008; Hot et Terreza, 2011; Tunison, 2007). Si les facteurs sociaux et environnementaux sont bien documentés, la recherche a peu approfondi l'analyse des facteurs scolaires. De façon générale, deux dimensions principales sont invoquées, soit l'oralité comme caractéristique majeure de l'apprentissage autochtone (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2010) et la situation de diglossie. Les pratiques culturelles autochtones ont été historiquement intégrées dans un répertoire privilégiant l'oralité, avant que l'éducation scolaire en français ou en anglais n'impose une réinterprétation du rapport à l'écrit dont le bilan reste mitigé (Ball, 2009; Baraby, 2011; Hot, 2008, 2010). En effet, les communautés autochtones sont scolarisées dans une langue officielle imposée, soit le français, soit l'anglais,

mais qui ne fait pas partie de leur héritage culturel traditionnel. La langue de la communauté d'origine et la langue officielle d'enseignement assument des fonctions et des postures différentes (Deloria, 2001; Drapeau, 2013; Fishman, 1967; Gumperz, 1966, 1971; Legendre, 2005). Chez les Autochtones, cette diglossie se matérialise par l'utilisation de la langue officielle majoritaire (le français ou l'anglais) dans presque tous les domaines nécessitant l'usage de l'écrit (éducation, emploi), et de la langue autochtone dans la vie privée, les réseaux communautaires, les emplois manuels ou non spécialisés. De plus, la langue officielle a tendance à envahir des domaines traditionnellement occupés par la langue autochtone (Drapeau, 2013; Drapeau et Corbeil, 1992; Norris, 2007). Cette situation diglossique est omniprésente et se vit au quotidien chez les Autochtones, dont elle façonne la dynamique du rapport individuel et collectif à l'école comme vecteur d'assimilation culturelle. Il s'agit donc d'un phénomène multidimensionnel qui implique non seulement la compétence dans au moins deux langues mais aussi les corrélats psychologiques associés à un tel état (Hamers et Blanc, 1983 et 2000), avec des racines dans des écarts culturels entre les communautés autochtones et la majorité (Nakata, 2007).

Parmi les facteurs qui font obstacle à l'intégration des personnes issues de l'immigration récente, on retrouve, entre autres, la connaissance et la compréhension de la culture d'accueil, la maîtrise de l'une des deux langues officielles, la réceptivité sociale et la discrimination (Lebeau et Renaud, 2003; Picot, 2004 ; Piquemal et Bolivar, 2009 ; Portes, 1999). En lien avec ces facteurs qui jouent dans la trajectoire d'intégration de la personne immigrante, la recherche a analysé en profondeur les aspects subjectifs reliés aux stratégies d'acculturation

(Berry, 1997 ; Kanouté, 2002 ; Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Abumati-Trache. et Ait-Said, 2008 ; Steinbach, 2010), en insistant sur l'importance de l'écart culturel dans ce processus. Le point de vue de différents acteurs a été le plus souvent mobilisé pour expliquer le processus d'acculturation de la personne immigrante. Les pratiques mises en place à l'école ont aussi été examinées (Dusi, Steinbach et Messeti, 2012 ; Froelich, 2010 ; Qribi, Courtinat et Prêteur, 2011).

Tel que ce bref survol le démontre, la langue et l'identité culturelle constituent des défis récurrents pour les communautés minoritaires, qu'elles soient autochtones ou immigrantes. De plus, ces deux facteurs qui semblent influencer de façon déterminante l'intégration sociale des membres des communautés minoritaires comptent aussi dans la trajectoire scolaire de ceux-ci (Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Abumati-Trache. et Ait-Said, 2008). La problématique de la maîtrise de la langue d'enseignement en tant que langue seconde ou même troisième langue pour certaines communautés tant autochtones qu'immigrantes a été amplement étudiée (Allen, 2006; Ball, 2009) et a conduit à des avancées importants en termes de connaissance des processus cognitifs impliqués, avec des retombées sur des aspects didactiques et pédagogiques. Toutefois, dans une autre perspective, la problématique de la langue apparaît imbriquée à celle de l'acculturation et de la construction de l'identité culturelle (Antaki et Widdicombe, 1998; Hohl et Normand, 1996 ; Nakata, 2007 ;) et, au-delà des aspects cognitifs reliés à la maîtrise de la langue d'enseignement, se retrouvent des enjeux reliés à l'intégration sociale des enfants autochtones et immigrants, avec des effets sur leur réussite scolaire. En effet, les chercheurs ont souligné l'importance de la dynamique entre la socialisation reçue en famille (socialisation *primaire*) et celle reçue à l'école (socialisation

secondaire) (Berthoud-Aghili, 2002 ; Gayet, 1998 ; Kanu, 2007 ; Levasseur, 2012 ; Verhoeven, 2005). Les décideurs québécois, quant à eux, admettent le rôle déterminant de la socialisation secondaire et la nécessité que l'école prenne en considération des éléments de la socialisation primaire (Gouvernement du Québec, 1997). Il est légitime alors de se demander comment l'école parvient-elle à favoriser un processus d'acculturation de ces élèves ? Quelles pratiques les enseignants mettent-ils en oeuvre pour favoriser la socialisation secondaire ? Y a-t-il des pratiques de socialisation secondaire qui contribuent à la réussite scolaire de ces élèves ? Jusqu'à présent, malgré les avancées théoriques, les décisions politiques ainsi que les choix des milieux de pratique semblent s'appuyer le plus souvent sur des intuitions peu documentées par des résultats de recherche. Pourtant, un corpus impressionnant de connaissances issues de la recherche empirique et théorique existe (Steichen, 2014) et son appropriation par les acteurs de l'éducation saurait conduire à des choix plus judicieux.

Nous avons par conséquent abordé la question principale de recherche concernant les pratiques favorisant la réussite scolaire des communautés minoritaires par le biais des pratiques de socialisation à l'école. Plus encore, nous avons opté pour une perspective comparative internationale, en cherchant à comprendre les pratiques gagnantes mises en place dans les pays qui enregistrent des augmentations significatives des taux de scolarisation des communautés minoritaires, que ce soit des communautés autochtones ou immigrantes.

2. Cadre de référence

Notre projet s'appuie sur le concept de socialisation, décliné selon différentes approches théoriques. Comptant parmi les trois missions de l'école québécoise

(MÉQ, 1997), la socialisation renvoie à des enjeux reliés au vivre-ensemble mais aussi à la construction identitaire individuelle et collective, avec des impacts significatifs sur l'intégration scolaire et sociale des jeunes (Tap, 1991 et 2005 ; Tenret, 2011). Ainsi, selon Dubar (2000, p. 84), « qu'il s'agisse de son groupe d'origine au sein duquel s'est déroulée sa petite enfance et auquel il appartient objectivement ou d'un groupe extérieur dans lequel il veut s'intégrer et auquel il se réfère subjectivement, l'individu se socialise en intériorisant des valeurs, des normes, des dispositions qui en font un être socialement identifiable ». La socialisation est donc un processus de construction de soi qui se passe autant en famille qu'à l'école et, tel que de nombreux écrits sur les jeunes d'origine autochtones et immigrante l'ont montré (Steinbach, 2010), des conflits peuvent apparaître entre les deux systèmes de valeurs (Brint, 2006 ; Hogg, 2006 ; Jourdain, 2004).

Définie essentiellement comme un « processus par lequel on contraint l'enfant à agir et à penser en conformité avec un système social, ou [...] processus par lequel l'enfant s'adapte à ce système » (Gayet, 1998, p. 23), la socialisation peut être mise en lien avec des postures spécifiques au regard des rapports majorité-minorité ou encore collectif-individuel (Lenoir, 2009). Ainsi, les pratiques de socialisation peuvent se placer sur un continuum entre deux visions polarisantes de l'éducation, que Van Haecht (2005) nomme vision minimaliste (limitée à une inculcation contraignante des valeurs sociales) et vision maximaliste (qui repose sur une « insertion progressive d'un être humain dans la vie sociale et culturelle » d'une communauté). Dans les termes de Métraux (2010), la vision minimaliste de l'éducation s'associerait à une perspective déficitaire de la diversité, dans laquelle

les différences sont perçues comme des manques à combler par des mesures compensatoires ; la vision maximaliste renverrait à une approche de reconnaissance de la différence, où la diversité acquiert de la légitimité et rejoint la théorie de la reconnaissance (Honneth, 2010). En lien avec les paradigmes sous-jacents, les pratiques de socialisation peuvent être décrites comme des pratiques d'inculcation et d'intégration. Chacune de ces deux catégories de pratiques fut décrite, d'un point de vue uniquement théorique, entre autres, par Lenoir (2009, 2010) et par Lenoir et Froelich (2012).

Les pratiques de socialisation ont des effets significatifs sur les processus de construction identitaire des jeunes (Abdallah-Preteille, 2007; Dubar, 2000). Cela est d'autant plus vrai dès qu'il s'agit de jeunes membres de communautés minoritaires, telles des communautés autochtones ou des communautés immigrantes, où on parle d'écart parfois très importants entre une socialisation primaire, réalisée dans la communauté, et une socialisation secondaire, réalisée à l'école (Hohl et Normand, 1996 ; Piquemal et Bolivar, 2009 ; Verhoeven, 2005). En abordant la socialisation en tant que processus de construction sociale de la réalité, Berger et Luckmann (1996) constatent que « l'individu appartenant à la société [...] simultanément extériorise son propre être dans le monde social et l'intériorise en tant que réalité objective. [...] L'individu, cependant, n'est pas né membre d'une société » (p. 223). Par conséquent, l'individu passe d'abord une première socialisation, « socialisation primaire », où il intériorise des représentations d'un environnement spécifique. En ce sens, la famille est avant tout conçue comme agent de socialisation primaire. C'est ainsi que l'enfant arrive à considérer que « le réel "à l'extérieur" correspond au réel "à l'intérieur" » (Ibid., p. 229-230). La

socialisation secondaire, quant à elle, caractérise les intériorisations ultérieures prenant place dans la biographie de l'individu, conçu comme membre d'un environnement préalable et ayant intériorisé ses normes, valeurs et rôles. Dans ce sens, la socialisation secondaire constitue selon Berger et Luckmann (1996, p. 236) « l'institutionnalisation de "sous-mondes" institutionnels ou basés sur des institutions. Son étendue et ses caractéristiques sont dès lors déterminées par la complexité de la division du travail et de la distribution sociale ». Dans ce sens, nous considérons l'école comme étant un agent de socialisation secondaire.

La socialisation secondaire renvoie selon Darmon (2007) à trois processus, soit : a) un apprentissage explicite de contenus et de compétences prescrites, b) un apprentissage implicite de normes et de valeurs véhiculées par l'école et par l'enseignant et c) un apprentissage de normes et comportements véhiculés par les pairs. Pour Gayet (1998), l'apprentissage de la socialisation à l'école se situe à trois niveaux : premièrement, le niveau du savoir, puisque les normes doivent être connues (niveau du savoir) ; le niveau du savoir-faire, puisqu'elles doivent être pratiquées ; et enfin le niveau du savoir-être, puisque le sujet doit y adhérer. Une socialisation réussie signifie l'atteinte du troisième niveau. Par ailleurs, dans une recherche récente, Steichen (2014) a analysé des pratiques de socialisation mises en œuvre par une enseignante en classe d'accueil au primaire au Québec et en a dégagé plusieurs catégories : des pratiques de socialisation associées à la langue d'enseignement, au comportement acceptable en milieu scolaire et en société, à l'apprentissage, aux stratégies de travail, à l'interaction avec les pairs et avec les adultes. Ce sont les catégories qui ont orienté notre recherche documentaire et la construction de notre corpus.

Pour les fins de cette recherche, nous nous sommes penchées spécifiquement sur la socialisation secondaire réalisée par le biais des pratiques mises en place par des enseignants, tout en prenant en compte les orientations du système scolaire et du contexte social dans lequel lesdites pratiques sont utilisées. Les trois niveaux de socialisation mis en lumière par Gayet ont été pris en considération. Pour notre cadre de référence, nous avons retenu aussi les cinq catégories de pratiques de socialisation identifiées par Steichen (2014), mais complétées par une posture de recherche émergente, qui accorde de la place aux catégories qui ressortent de l'analyse.

ANNEXE 2

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

1. Démarche et procédures de recherche

Nous avons visé une large couverture géo-administrative, afin d'offrir un portrait exhaustif et nuancé de l'état des faits. En plus des provinces canadiennes, des pays qui présentent des profils sociaux pertinents (présence significative de communautés issues de l'immigration récente ou de communautés autochtones), tels la France, la Belgique, la Suisse, la Norvège, la Finlande, les États-Unis, l'Australie et la Nouvelle-Zélande. A été visé le système public, mais aussi des écoles privées ou alternatives (si des données pertinentes étaient identifiées).

Avec Littell et coll. (2008), nous croyons que la synthèse de connaissances, si réalisée en respectant une méthodologie rigoureuse et transparente, permet de valoriser une utilisation efficace de résultats de recherche, conduisant au terme à un ancrage des décisions dans des données probantes. Aux fins de la synthèse de connaissances que nous proposons, nous avons adopté une méthode mixte (Noyes et coll., 2008, Pope et coll., 2007). Ce choix méthodologique présente l'avantage de ne pas limiter notre synthèse à des données quantitatives ou qualitatives, mais de rendre compte de l'ensemble des données de recherche disponibles dans le domaine jusqu'à présent, sans égard à leur nature (Harden, 2010). Notre synthèse en est une de type interprétatif (Grimshaw, 2008), qui offre une interprétation holistique du phénomène étudié, alimentée par les théories et les modèles explicatifs existants (Collins et Fauser, 2005). Plus précisément, nous avons utilisé la technique de la synthèse narrative, telle que définie par Petticrew et Roberts (2005).

Pour les fins de cette synthèse de connaissances, nous avons suivi une démarche méthodologique adaptée de celle proposée par Littell et coll. (2008) et par Paterson, Thorne, Canam et Jillings (2001), dont voici les étapes :

a) Formuler les critères d'inclusion pour constituer le corpus d'analyse

Cette synthèse de connaissances a concerné plusieurs types de documents, soit :

- Des documents officiels provenant des différentes instances des régions géo-administratives ciblées (mesures gouvernementales, documents émanés des commissions scolaires ou équivalents ou encore d'organismes communautaires) ont permis de préciser le contexte social et politique relié à la scolarisation des élèves autochtones ou d'origine immigrante. Nous avons ainsi pu identifier le statut accordé dans chaque pays à ces communautés ainsi que les mesures de soutien et les programmes spécifiques implantés à leur intention.

- Des textes scientifiques ont fourni des résultats de recherche à analyser en lien avec la problématique de notre recherche. Cette catégorie de documents primaires a inclus des recherches empiriques ayant utilisé des données quantitatives, qualitatives ou mixtes, peu importe le type de recherche (descriptive, collaborative, etc.). Les textes théoriques et les synthèses de connaissances ont été exclus.

- Des textes professionnels ont clarifié certaines conditions d'implantation de mesures ou de pratiques et ont apporté les perceptions du milieu pratique à l'égard desdites mesures.

Parmi les critères d'inclusion pour constituer le corpus d'analyse, mentionnons tout d'abord les critères généraux, tels le type de document, la région géo-administrative concernée, la date de publication. Il s'ensuit les critères plus spécifiques, qui ont découlé de notre cadre de référence et qui se traduisent dans

deux catégories de mots-clés combinés avec l'opérateur ET lors de la recherche documentaire. En nous basant sur l'évolution des principes de l'éducation inclusive dans le monde occidental, et ne visant pas à réaliser un panorama historique de la problématique, nous avons limité notre recherche aux textes publiés après 1995. Le tableau suivant présente à titre d'exemple les résultats de recherche dans la base de données ERIC.

MOTS CLEFS 1	MOTS CLEFS 2	NB RESULTATS
socialisation	immigrant students aboriginal students Indigenous Populations or indegenous students ethno-cultural diversity OR ethnocultural diversity TOTAL	49
teaching methods or practices	immigrant students aboriginal students Indigenous Populations or indegenous students ethno-cultural diversity OR ethnocultural diversity TOTAL	842
socialisation methods or socialisation practices	immigrant students aboriginal students Indigenous Populations or indegenous students ethno-cultural diversity OR ethnocultural diversity TOTAL	4
democratic citizenship or democratic citizenship education	immigrant students aboriginal students Indigenous Populations or indegenous students ethno-cultural diversity OR ethnocultural diversity TOTAL	13
second language learning	immigrant students aboriginal students	331

	Indigenous Populations or indegenous students	
	TOTAL	378
behaviour management	immigrant students	
	aboriginal students	
	Indigenous Populations or indegenous students	
	diversity	
	linguistic diversity	
	ethno-cultural diversity OR ethnocultural diversity	
	religious diversity	
	racial diversity	
	TOTAL	43
classroom management	immigrant students	
	aboriginal students	
	Indigenous Populations or indegenous students	
	diversity	
	linguistic diversity	
	ethno-cultural diversity OR ethnocultural diversity	
	religious diversity	
	racial diversity	
	TOTAL	87
learning strategies	immigrant students	
	aboriginal students	
	Indigenous Populations or indegenous students	
	TOTAL	148
working strategies	immigrant students	
	aboriginal students	
	Indigenous Populations or indegenous students	
	TOTAL	30

Tableau 1 : Résultats de recherche dans la base de données ERIC

b) Localisation et filtrage des documents primaires

Des méthodes diversifiées de localisation des documents primaires pertinents ont été utilisées en fonction de leur type. Ainsi, pour les documents officiels, la consultation des sites internet des différentes instances a constitué la source principale. Pour les textes scientifiques, la recherche par mots-clés (voir la sous-

section précédente) des principales bases électroniques spécialisées en éducation mais aussi généralistes a été accompagnée d'une recherche dans des revues spécialisées afin d'identifier les articles inadéquatement répertoriés. Aussi, pour la même catégorie de textes, la consultation de recensions des écrits déjà existantes a donné des pistes intéressantes. Enfin, pour les textes professionnels, l'examen des revues professionnelles provenant des régions géo-administratives ciblées fut la technique principale. En raison de la barrière linguistique, seulement des revues professionnelles publiant en français ou en anglais ont été ciblées.

Dans un premier temps, les textes identifiés ont été filtrés à la suite de la lecture du résumé. Les textes sélectionnés à la suite de cette étape ont été soumis à une lecture rapide pour vérifier leur pertinence par rapport aux objectifs de recherche et aux critères d'inclusion. Finalement, les textes choisis au terme de ce filtrage ont été analysés en utilisant les grilles spécialement conçues. Le filtrage des textes a été le résultat du travail des trois chercheuses, afin d'arriver à un accord inter-juges acceptable. Les textes problématiques ont été soumis à un deuxième filtrage. La liste complète des textes retenus figure ci-dessous.

c) Organisation du corpus

À cette étape, une base de données a été créée, incluant les documents primaires retenus, qui contient les éléments suivants : identification de chaque texte (éléments bibliographiques), type de texte (officiel, scientifique, professionnel), mots-clés, région géo-administrative concernée, période concernée, type de données utilisées (quantitatives ou qualitatives).

d) Analyse du corpus

Notre corpus est constitué autant de données qualitatives (les documents officiels et les textes professionnels, auxquels s'ajoutent des textes scientifiques) que de données quantitatives (provenant de textes scientifiques). La plupart des textes scientifiques retenus utilisent une approche de recherche qualitative, seulement sept recourent à une méthodologie quantitative. Il convient donc d'appliquer une méthode d'analyse mixte qui, selon Harden (2010), se réalise en deux étapes, après avoir divisé le corpus selon la nature des données utilisées. Dans une première étape, une synthèse séparée a été réalisée pour chacun des deux sous-corpus (quantitatif et qualitatif), suivie par une synthèse finale, intégratrice.

La méthode d'analyse privilégiée a été la synthèse narrative, technique d'analyse interprétative adaptée autant aux données de nature quantitative que qualitative (Petticrew et Roberts, 2005 ; Sandelowski et Barroso, 2006). Celle-ci a été réalisée en trois temps et fut appliquée à chacune des deux sous-catégories du corpus (celle contenant les données quantitatives et celle contenant les données qualitatives) :

- Organisation thématique du corpus, en fonction des thèmes qui se sont dégagés de la première lecture, orientée par le cadre de référence retenu pour la recherche – pratiques de socialisation, pratiques d'enseignement, enseignement-apprentissage d'une langue seconde, stratégies d'apprentissage et de travail, gestion de la classe et gestion du comportement ;

- Description narrative de chaque document primaire. Cette description narrative a été effectuée en utilisant une grille spécifique pour chaque catégorie de document.

Ainsi, la grille d'analyse pour les documents officiels a compris les dimensions suivantes : orientations du système concernant la scolarisation des élèves d'origine autochtone et immigrante et leur socialisation, mesures spécifiques en place, etc. La

grille d'analyse des textes scientifiques a inclus aux aspects suivants : objectifs de la recherche, type de recherche (protocole de type descriptif, expérimental, collaboratif ou évaluatif), méthodologie (population, contexte, méthode de collecte des données et d'analyse), résultats principaux, liens avec l'impact sur la réussite scolaire des élèves ciblés, le cas échéant. Enfin, la grille d'analyse des textes professionnels a abordé les thèmes suivants : contexte de la mesure ou de la pratique de socialisation décrite, description de la mesure ou de la pratique, ses effets constatés.

La synthèse des résultats a été réalisée en fonction de plusieurs dimensions. Premièrement, pour chacun des deux sous-corpus, ont été indiqués le nombre de textes analysés de chaque type et les régions géo-administratives représentées dans le corpus en lui associant le nombre et les types de textes. Ensuite, a été réalisée une analyse par région géographique, avec une description du contexte général basée sur les données disponibles. Les liens possibles entre les types de pratiques de socialisation ont été identifiés et une analyse contextuelle du cadre politique et systémique a été entreprise. L'aspect le plus pertinent émergé a été le statut des langues autochtones et, pour les élèves issus de l'immigration, les dispositifs d'accueil et l'organisation des services. Deuxièmement, a été réalisé un regroupement par catégories de pratique de socialisation et description des caractéristiques de chaque pratique, en précisant la population cible, les avantages et les limites observées. Pour les textes scientifiques, a été documentée de façon critique la méthodologie utilisée (approche, design de la recherche, critères de scientificité).

Les résultats des deux synthèses partielles ont été intégrés dans une synthèse intégratrice de manière à présenter un tableau exhaustif de la situation. La synthèse intégratrice a été organisée de façon à répondre aux objectifs fixés.

Corpus : textes professionnels

- Adams, C.J. (2015). Schools Enlist Parents to Bridge Cultural Barriers. *Education Week*. (October, 2015). <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/10/28/schools-enlist-parents-to-bridge-cultural-barriers.html>
- Bradford, B., Schmidt, E., (2016). Making cross-curricular connections. *Canadian teacher magazine*. http://www.canadianteachermagazine.com/articles_teaching_ideas.html
- Carr, W., (2014). Teaching and Learning Beyond the Classroom. Community field experience in UBC's Teacher Education Program. *Éducation Canada*. Vol, 54(4). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/teaching-and-learning-beyond-classroom>
- Cheng Li, L., (2016). Faire de l'éducation autochtone une priorité! *Perspectives. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3105/>
- Desjardins, M.A., (2014). Un centre original et inclusif à la CSDM. Le Centre de formation professionnelle pour Autochtones dans les métiers de la construction (CFPAMC). *Éducation Canada*. Vol, 54(3). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/un-centre-original-et-inclusif-à-la-csdm>
- Family-School-Community Partnerships. Joining Together. Effective partnerships among families, schools and communities are a thing of beauty. Here's how you can make the most of one. *Virginia Journal of Education* (April, 2015) <http://www.veanea.org/home/2540.htm>
- Fazio, X., (2016). Science Learning within and Communities. Engaging students through authentic community based science. *Education Canada*, Vol. 56(1). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/issue/Spring2016>
- Fillion, F., (2016). Vérité et réconciliation : De quoi s'agit-il? Un cahier de discussion pour la salle de classe. *Perspectives. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3102/>

- Froese-Germain, B., Riel, R., (2016). Principales constatations du Sondage de la FCE auprès du personnel enseignant sur l'éducation autochtone. *Perspectives.Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3101/>
- Glogowski. K., (2015). Community-based Dropout prevention. Pathways to Education offers individualized support to help marginalize youth succeed. Education Canada, Vol. 55(2) <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/community-based-dropout-prevention>
- Hamm, L., (2014). The Culturally Responsive Classroom. A proactive approach to diversity in Canadian schools. Éducation Canada. Vol, 54(4) <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/culturally-responsive-classroom>
- Harris, W., (2016). "Kill the Indian, Kill the Deaf". Teaching about the residential schools. *Rethinking Schools*. Vol. 30. No.4. Summer, 2016. <http://www.rethinkingschools.org/ProdDetails.asp?ID=RTSVOL30N4>
- Inglis, E., (2016). Refugee Resettlement in Ontario Schools. *ETFO Voice. The magazine of the Elementary Teachers' Federation of Ontario*. <http://etfovoice.ca/feature/refugee-resettlement-ontario-schools#sthash.2pFHjQBK.dpbs>
- McCaffrey, V., (2016) What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good. *ETFO Voice. The magazine of the Elementary Teachers' Federation of Ontario*. <http://etfovoice.ca/feature/what-kind-citizen-educating-our-children-common-good#sthash.GvvuGPwt.dpbs>
- McKechnie, J., (2015).Go home Qallunaat! Decolonizing student-teacher discourse in Nunavut's classrooms . Pedagogy of reconciliation. *The Canadian Journal for teacher research*. <http://www.teacherresearch.ca/blog/article/2015/12/27/277-go-home-qallunaat---decolonizing-student-teacher-discourse-in-nunavuts-classrooms-a-pedagogy-of-reconciliation>
- Mettalic, T., (2014). Contexte actuel des Premières Nations. L'échec des systèmes coloniaux dans les communautés des Premières Nations. Éducation Canada. Vol, 54(3). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/contexte-actuel-des-premières-nations>
- Morand, V., (2014). Libérer le potentiel des élèves autochtones ontariens. Éducation Canada. Vol, 54(3). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/libérer-le-potentiel-des-élèves-autochtones-ontariens>

- Noseworthy, E., J., (2013). A Chance to LEARN. A bridging program for refugee students. *Éducation Canada*. Vol, 54(1). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/issue/Winter2014>
- Sloane, A., (2014). The Peaceful Village. Supporting newcomer students – and their families. *Éducation Canada*. Vol, 54(1). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/peaceful-village>
- St. Denis, V. (2010). A Study of Aboriginal Teachers' Professional Knowledge and Experience in Canadian Schools. Canadian Teachers' Federation http://www.oise.utoronto.ca/otso/UserFiles/File/ABORIGINAL_Report2010_EN_Web.pdf
- Superville, D.R. (2016). Document is meant to frame schools' thinking on bias. *Education week*, may 2016. <http://www.edweek.org/ew/articles/2016/06/01/oregons-equity-lens-frames-schools-take-on.html?qs=identity+achievements>
- Villeneuve, M., (2016). L'histoire et l'héritage des pensionnats autochtones et le programme d'études des Territoires du Nord-Ouest. *Perspectives. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. <http://perspectives.ctf-fce.ca/fr/article/3107/>
- Watson, T.N., Bogotch, I., (2015). Reframing Parent Involvement: What Should Urban School Leaders Do Differently? Leadership and Policy in Schools. Routledge, Taylor & Francis Group. <http://www.researchgate.net/publication/281831062>
- Wotherspoon, T. (2007). Teaching for Equity? What teachers say about their work in aboriginal communities ? *Education Canada*, Vol. 47(4). <http://www.cea-ace.ca/education-canada/issue/fall2007>

Corpus : textes scientifiques

- Achren, L. Newcombe, J., Roberts, D., (2012). *Responding to CALD Learners: Cultural Report Board Diversity in Action*. Prepared by AMES for the Authorised by the Adult, Community and Further Education (ACFE) Board. Melbourne, Australie.
- Agrawal, A., (2005). The Politics of Indigenous Knowledge. *Australian Indigenous Knowledge and Libraries*. Vol.6. p. 73-84.
- Alexiu, T. M. & Sordé, T. (2011). How to turn difficulties into opportunities: drawing from diversity to promote social cohesion. Dans *International Studies in*

Sociology of Education, 21:1, 49-62, DOI: 10.1080/09620214.2011.543852.
<http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2011.543852>

- Allard, E., et al., (2014). Immigrant Spanish as Liability or Asset? Generational Diversity in Language Ideologies at School. *Journal of Language, Identity & Education*. Vol.13, No.5, p.335-353.
- Amato, S., (2013). Addressing indigenous (ICT) approaches in South-East Asian learning systems. *Multicultural Education & Technology Journal*. Vol.7, No.1, p.46-63.
- Amoroso, L., A., et al.,(2010). The Diversity Education Dilemma: Exposing Status Hierarchies Without Reinforcing Them. *Journal of Management Education*. Vol.34(6), p.795 –822.
- Andrews, B., A., (2006). Re-Play: Re-Assessing The Effectiveness of an Arts Partnership in Teacher Education. *Review of Education*. Vol. 52, p.443–459.
- Androussou, A., (2005). Working with Others: facets of an educational experience. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 13, No.1, p.87-107.
- Appanna, S., D., (2011). Embedding Indigenous Perspectives in Teaching School Science. *The Australian Journal of Indigenous Education*. Vol.40, p.18-22.
- Arizpe, E., et al., (2014). Visualizing intercultural literacy: engaging critically with diversity and migration in the classroom through an image-based approach. *Language and Intercultural Communication, Journal*. Vol.14:3, p.304-321.
- Ashton-Hay, S. (1996). A Study of Patterns of Participation of Arnhem Land Aboriginal Students in a Non-Aboriginal Urban Secondary School. *TESOL in Context* 6(2), p.26-32. Australia Council of TESOL Associations (ACTA).
- Baraldi, C., Rossi, E., (2011). Promotion of participation and mediation in multicultural classrooms. *Irish Educational Studies* Vol. 30, No. 3, p.383-401.
- Barnett, J., Antenucci, R., (2009). Building connection in working with new arrival immigrant and refugee students. *TESOL in Context Pedagogies of Connection*. Special Edition, Volume S2, p. 1-8.
- Barney, K., Mackinlay, E. (2010). Creating rainbows from words and transforming understandings: enhancing student learning through reflective writing in an Aboriginal music course. *Teaching in Higher Education*. Vol. 15, No. 2, April 2010, p.161-173.
- Bissett, S., Z., (2012). Bala ga lili: Meeting Indigenous Learners Halfway. *Australian Journal of Environmental Education*. Vol. 28(2), p.78–91.

- Blackmore, J. et al (2003). *Effective Use of Information and Communication Technology (ICT) to Enhance Learning for Disadvantaged School Students*. Deakin Centre for Education and Change Institute of Koorie Education. Deakin University Institute of Disability Studies Deakin University.
- Blackmore, J., Hutchison, K., (2010). Ambivalent relations: the 'tricky footwork' of parental involvement in school communities. *International Journal of Inclusive Education*, Vol.14, No. 5, p.499-515.
- Blom, S., Severiens, S., (2008). Engagement in self-regulated deep learning of successful immigrant and non-immigrant students in inner city schools. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXIII, No. 1, p. 41-58.
- Boon, J.-H. (2006). *Students at-risk : a bioecological investigation*. Thesis. School of Education. James Cook University, Australie.
- Boulton-Lewis, G., M., et al., (2004). A longitudinal study of learning for a group of indigenous Australian university students: Dissonant conceptions and strategies. *Higher Education*. Vol.47, p.91–112.
- Broadbent, A., (2004). Understanding Place- Value. A case study of the base ten game. *APMC*. Vol. 9 (4), p. 45-46.
- Bumpus, M., (2005). Using motion pictures to teach management : refocusing the camera lens through the infusion approach to diversity. *Journal of Management Education*. Vol. 29, No. 6. p.792-814.
- Busatto, S., (2004). What's making the difference in achieving outstanding primary school learning outcomes in numeracy ? *APMC*, Vol. 9 (4). P. 24-26.
- Callahan, R. and Obenchain, K. (2012). Finding a Civic Voice: Latino Immigrant Youths' Experiences in High School Social Studies. Dans *The High School Journal*, Vol. 96, No. 1, pp. 20-32. <http://www.jstor.org/stable/23275422>
- Callahan, R., Muller, C. and Schiller, K. (2008). Preparing for Citizenship: Immigrant High School Students' Curriculum and Socialization. Dans *Theory and Research in Social Education*, 36 (2), pp. 6-31.
- Chandle, P., et al., (2008). Aboriginal Languages Research: Impact of Learning an Aboriginal Language on Primary School Students' Literacy in English. *Report to the NSW Board of Studies, May 2008*, 4p.
- Chen, C., C., Huang, T., C., (2012). Learning in a u-Museum: Developing a context-aware ubiquitous learning environment. *Computers & Education*. Vol. 59, p. 873–883.

- Chigeza, P., (2008). Language Negotiations Indigenous Students Navigate when Learning Science. *The Australian Journal of Indigenous Education*, Vol. 37, p. 91-97.
- Chigeza, P., (2010). *Cultural resources in science learning : research with Torres Strait Islander middle school students. Thesis.* School of Education. James Cook University.
- Clyne, M., et al., (2004). Developing and Sharing Community Language Resources Through Secondary School Programmes, International. *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Vol. 7, No.4, p.255-278.
- Colleen, K., et al., (2012). Where did I lose you? Accessing the literacy demands of assessment. *Primary and Middle Years Educator*, Vol. 10, No. 2, p.3-11.
- Cumming-Potvi , W.-M (2001). *A Socio-Cultural Analysis of Language Learning and Identity Transformation During a Teaching Experiment Whith Primary School Students. Thesis.* University of Queensland, Australie.
- Dabach, D., B., (2014). "I Am Not a Shelter!": Stigma and Social Boundaries in Teachers' Accounts of Students' Experience in Separate "Sheltered" English Learner Classrooms. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, Vol. 19:2, p.98-124.
- De Bortoli, L., Cresswell, J., (2004). *Australia's Indigenous Students in PISA 2000: Results from an International Study. ACER Research Monograph*, No. 59. Australie.
- Deakins, E., (2009). Helping students value cultural diversity through research-based teaching. *Higher Education Research & Development*. SSN: 0729-4360 (Print) 1469-8366 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/cher20>
- Devi, A., S., (2011). Embedding Indigenous Perspectives in Teaching School Science. *The Australian Journal of Indigenous Education*. Vol. 40, January 2011, p.18-22.
- Diez, J., et al., (2011). Placing Immigrant and Minority Family and Community Members at the School's Centre: the role of community participation. *European Journal of Education*, Vol. 46, No. 2, 2011, Part I. p, 184-194.
- Dixon, S., (2013). Educational failure or success : aboriginal children`s non-standard english utterances. *Articles.* School of Language Studies, The Australian National University. p.302-315.

- Dockett, S., et al., (2006). Successful Transition to School for Australian Aboriginal Children. *Childhood Education*, Vol. 82, No. 3, p. 139-144.
- Dockett, S., et al., (2007). *Successful transition programs from prior-to-school to school for Aboriginal and Torres Strait Islander children*. Final Report submitted to the Project Group. University of Western Sydney, Charles Sturt University, Australian Catholic University.
- Doerr, N., M., (2009). Laughing at Mistakes: Language Politics, Counter-Hegemonic Actions, and Bilingual Education in Aotearoa/New Zealand. *Journal of Language, Identity, and Education*, Vol. 8, p.124–143.
- Doherty, C., (2002). Extending horizons: Critical technological literacy for urban Aboriginal students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, Vol. 46, No. 1, September, 2002, p.50-59. International Reading Association.
- Donaldson, M., (2012). Despairing the Disparity: What Can We Do to Help? *Weaving educational threads. Weaving educational practice. KAIRARANG*. Vol. 13, ISSUE 2 p. 49-53.
- Dorner, L, et al., (2009). Citizenship Education un Elementary Schools That Serve New immigrants. *Social studies and the Young Learner*. Vol. 22, No.2, p.23-26.
- Dotson-Blake, K., P., (2010). Learning From Each Other: A Portrait of Family-School Community Partnerships in the United States and Mexico. *Professional School Counseling*. Vol. 14 Issue 1, p.101-114.
- Dray, B., Wisneski, D., B., (2011). Mindful Reflection as a Process for Developing Culturally. *Teching exceptional Children*, Vol. 44, No. 1, P.28-36.
- Enguita, M. (2004). School and ethnicity: the case of gypsies. Dans *Pedagogy, Culture & Society*, 12(2), p. 201-216. DOI: 10.1080/14681360400200196. <http://dx.doi.org/10.1080/14681360400200196>
- Ewing, B., (2011). Direct Instruction In Mathematics: Issues For Schools With High Indigenous Enrolments: A Literature Review. *Australian Journal of Teacher Education*. Vol. 36, Issue 5, p.65-92.
- Faulkner, S., Ivery, P., Wood, L. and Donovan, R. (2010). Holyoake's Drumbeat Program: Music as a Tool for Social Learning and Improved Educational. Dans *The Australian Journal of Indigenous Education*, 39(01), pp 98 – 109. Published online: 22 July 2015. http://journals.cambridge.org/abstract_S1326011100000958

- Fletcher, J., et al., (2011). Supporting young adolescent students from minority cultural groups who are underachieving in learning. *British Journal of Learning Support. Support for Learning*, Vol. 26, No. 3, p. 122-126.
- Fletcher, J., et al., (2013). Raising reading achievement in an 'at risk', low socioeconomic, multicultural intermediate school. *Journal of Research in Reading*, Vol. 36, Issue 2, p. 149–171.
- Forrest, S., N., (2006). Three foci of an effective highschool Generatio 1.5 literacy program. *International Reading Association Journal of Adolescent and Adult Lliteracy. Underachievement and Minority Groups*. Vol. 50, No.2, p. 106–112.
- Frigo et al., (2004). Supporting English Literacy and Numeracy Learning for Indigenous Students in the Early Years. *ACER Research Monograph.. Australian Council for Educational Research*. Vol. 57.
- Garcia, O., Bartlett, L., (2007). A Speech Community Model of Bilingual Education: Educating Latino Newcomers in the USA. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. Vol. 10, No.1, p.1-25.
- Godinho, S., Woolley, M., Webb, J., Winkel K., (2014). Regenerating Indigenous literacy resourcefulness: A middle school intervention. *Literacy Learnin : the Middle Years*. Vol. 22, No.1, February, 2014.
- Goodson, I., Crick, R., D., (2009). Curriculum as narration: tales from the children of the colonised. *The Curriculum Journal*. Vol. 20, No. 3, p.225–236.
- Hackling, M., et al., (2015). A pedagogical model. Engaging Aboriginal Children with science learning. *Teaching science*. Vol. 61, No. 1, p.26-39.
- Hahn,C., L., (2015). Teachers' perceptions of education for democratic citizenship in schools with transnational youth: A comparative study in the UK and Denmark. *Research in Comparative & International Education*. Vol.10(1), p. 95–119.
- Hale, B., et al., (2012). Opening the Pages, Opening the Doors. *Literacy Learning: the Middle Years*. Vol. 20, No. 3, October 2012.
- Hamilton, P., (2013). Including migrant worker children in the learning and social context of the rural primary school. *International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education. International Journal of Primary, Elementary and Early Yea . Education 3-13*. Vol 41. No.2, p. 202-217.
- Han, K., T., Scull, W., R., (2012). Listening to Hyun-woo: What Can We Learn from a Korean American English Learner? *The Clearing House*, Vol. 85, p. 23–32.

- Hansen-Thomas, H., (2008). Sheltered Instruction: Best Practices for ELLs in the Mainstream. *KAPPA DELTA PI RECORD*. Summer 2008, p.165-169.
- Harbour, C., P., Ebie, G., (2011). Deweyan Democratic Learning Communities and Student Marginalization. *NEW DIRECTIONS FOR COMMUNITY COLLEGES*, no. 155, Fall, 2011, p.5-11.
- Hardy, I., (2013). Contesting national literacy assessment policy in complex schooling settings. *Australian Journal of Language and Literacy*, Vol. 36, No. 2, p. 67-77.
- Harper, H., (2013). The child under the table: Optimism and melancholy in school-based ethnography. *Learning Communities. International Journal of Learning in Social Contexts*. No. 12, April, 2013, p.24-28.
- Harris, A., (2013). Peered and tiered learning: action research as creative cultural pedagogy. *Educational Action Research*, Vol. 21, No. 3, p.412-428.
- Heslop, J.P., (1998). *"I See Something Better Soon" A STUDY INTO THE DEVELOPMENT OF A SCHOOL-COMMUNITY PARTNERSHIP AT WARAKURNA REMOTE COMMUNITY*. Thesis. Faculty of Education. Northern Territory University.
- Hirst, E., Vadeboncoeur, J.A., (2006). Patrolling the Borders of Otherness: Displaced Identity Positions for Teachers and Students in Schooled Spaces. *Positions for Teachers and Students in Schooled Spaces, Mind, Culture, and Activity*, Vol. 13, No. 3, p.205-227.
- Howard, P., (2001). *Beliefs about the nature and learning of mathematics in years 5 and 6 : The voices of Aboriginal children, parents, Aboriginal educators and teachers*. Doctoral dissertation. Sydney : University of Western Sydney.
- Huches, B., (2009). Leading for improved performance: 'Turnaround pedagogy'. *Primary & Middle Years Educator*, 14476436, Apr.2009, Vol. 7, Edition 1.
- Hutchings, C., (2006). Reaching students: lessons from a writing centre. *Higher Education Research & Development*, Vol. 25, No. 3, p.247-261.
- Iwama, M., (2000). `At Dawn, our Bellies Full`: Teaching tales of food and resistance from residential schools and internment camps in Canada. *Journal of Intercultural Studies*. Vol.21 No.3, p.239-
- Johnson, K., (2005). Confronting child labor. *Educator*, 14476436, Oct. 2005, Vol. 3, Edition 3254.

- Joshi, A., et al., (2005). Dialogue across Cultures: Teachers' Perceptions about Communication with Diverse Families. *Understanding Family Diversity*. Winter, 2005, p.11-15.
- Kelly, P., (2009). Group Work and Multicultural Management Education. *Journal of Teaching In International Business*, Vol.20, p.80–102.
- Kerwin, D., (2010). Two Way Pedagogy. *Journal of Multiage Education* Vol. 4, No. 1., p.19-20.
- Keskitalo, P., Määttä, K., (2011). How Do the Sámi Culture and School Culture Converge — or Do They? *The Australian Journal of Indigenous Education*, Vol. 40, p. 112-119.
- Kidman, J., Yen, C. and Abrams, E. (2013). Indigenous Students' Experiences Of The Hidden Curriculum In Science Education: A Cross-National Study In New Zealand And Taiwan. *Dans International Journal of Science and Mathematics Education*, 11, p. 43-64.
- Kilian, J., M., et al., (2007). Making Schools Safe. *Journal of Applied School Psychology*, Vol. 23, No. 1, p.1-30.
- Kim, M., S., (2011). Toward activity-centered literacy: teaching and learning Korean literacy in a multilingual montreal context. *Asia Pacific Education*. Education Research Institute, Seoul National University, Seoul, Korea 2011. Vol. 12, p.447–461.
- Kirk, D., Durant, R., (2010). Crossing the Line: Framing Appropriate Responses in the Diversity Classroom. *Journal of Management Education*.Vol.34(6), p. 823 – 847.
- Lamb, S., et al., (2005). *Equity programs for government schools in New South Wales: a review*. Report. Equity programs for government schools in New South Wales.
- Lane, S., (2010). Valuing All alhways to Literacy. An action research project with indigenous early childhood students. *Practically Primary*. Vol. 15, No, 2, June 2010, p.7-9.
- Leo, K., (2012) Investigating Cohesion and Coherence Discourse Strategies of Chinese Students with Varied Lengths of Residence in Canada. *TESL CANADA JOURNAL/REVUE TESL DU CANADA*, Vol. 29, SPECIAL ISSUE 6, p.157-179.
- Lillemyra, O. F., Søbstad, F., Marderb, K. and Flowerdayc, T. (2010). Indigenous and non-Indigenous primary school students' attitudes on play, humour, learning and self-concept: a comparative perspective. *Dans European Early*

Childhood Education Research Journal, 18(2), p. 243–267. DOI: 10.1080/13502931003784396. <http://www.informaworld.com>

London, M., et al., (2005). Interpersonal Congruence, Transactive Memory, and Feedback Processes. *Heather Human Resource Development Review*. Vol.4, No.2, p. 114-134.

Mabelle Paderez, V., (2012). Turning Miscommunicatio Events into oppourtunities for Developing internatinal Competence. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 38, No.1, Jan-Jun. 2012, p.141-163.

Mabry, M., Bhavnagri, N., P., (2012). Perspective Taking of Immigrant Children Utilizing Children’s Literature and Related Activities. *Promising Practices. MULTICULTURAL EDUCATION*. Spring, 2012, p.48-54.

MacMahon,K., (2013). The promise of milmarra. *Learning Communities. Journal of Learning in Social Contexts*. Vol.12, p. 18-27.

MacNaughton, G., Davis, K., (2001). Beyond ‘Othering’: rethinking approaches to teaching young Anglo-Australian children about indigenous Australians. *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 2, No. 1, p.83-93.

Malsbary, C. B. (2014). “It’s not just learning English, it’s learning other cultures”: belonging, power, and possibility in an immigrant contact zone. *Dans International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(10), p. 1312-1336. DOI: 10.1080/09518398.2013.837210.

Marat, D., (2005). Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland: Implications for academic achievement. *Educational Research*, Vol. 15, p.1-21.

Marat, D., (2005). Assessing mathematics self-efficacy of diverse students from secondary schools in Auckland : Implications for academic achievement. *Educational Research*, Vol 15, 2005.

Marti-Bucknall, W., (2007). *The home-school connection: Immigrant family literacy practices and use of technology*. Thesis. University of Canberra.

Matusov, E., et al., (2010). The creation and maintenance of a ‘learning-loving minority’ in conventional high schools: a research-based response to John Ogbu. *Oxford Review of Education*, Vol.36, No.4, p.463-480.

McConachie, S., et al., (2006). Task, Text, and Literacy for All Subject. *Educational Leadership*, Oct. 2006, p.8-14.

- McEachron, G., Bhatti,G.,(2005). Language Support for Immigrant Children: A Study of State Schools in the UK and US. *Language, Culture and Curriculum*. Vol. 18, No.2, p.164-180.
- McKay, P., (1999). The Bilingual Interface Project: The relationship between first language development and second language acquisition as students begin learning English in the context of schooling. *QJER*, Vol. 15, p.1-7.
- McTaggart, R., (2010). Language needs of Indigenous students: issue and strategy. *QTU Professional Magazine*, November, 2010.
- Mickan, P. (2007). Doing Science and Home Economics: Curriculum Socialisation of New Arrivals in Australia. Dans *Language and education*, 21(2), p. 107-123.
- Miller, J., (2009). Teaching Refugee Learners with Interrupted Education in Science: Vocabulary, literacy and pedagogy. *International Journal of Science Education*. Vol.31, No.4, p. 571-592.
- Miller, J., (2014). *Young Indigenous Students' Experiences in Mathematics: An Exploration in Pattern Generalisation*. Thesis. School of Education. Faculty of Education and Arts Australian Catholic University.
- Molyneux, P.,D., (2006). Transportable literacies and transformative pedagogies: an investigation of the tensions and choices in the provision of education for bilingualism and biliteracy. Thesis. Learning and Educational Development, The University of Melbourne.
- Moore, J., (2013). They throw spears: Reconciliation through music. *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 2013, Vol. 12 No.1, p.146–160.
- Morgan, M., B., et al., (2008). Cooperative Learning Jigsaw Strategies and Reflections of Graduate and Undergraduate Education Students. *College Teaching Methods and Styles Journal*. February 2008., Vol. 4, No.2, p.1-6.
- Morris, A., B., et al., (2011). Promoting community cohesion in England. *School Leadership & Management*, Vol. 31, No. 3, p. 281-296.
- Morrissey, K., et al, (2010). Teaching and Acknowledging Expected Behaviors in an Urban High School. *Techching Exceptional Children*. Vol. 42. No.5, p.26-35.
- Munns, G., O'Rourke, V., Bodkin-Andrews, G., (2013). Seeding Success: Schools That Work for Aboriginal Students. *The Australian Journal of Indigenous Education*, Vol. 42, pp 1-11.

- Munoz, E., A., et al., (2012). Assessment of Student Learning: Estudios Chicana/o Cultivating Critical Cultural Thinking. *Teaching Sociology*. Vol. 40, No. 1 (JANUARY 2012), p. 34-49.
- Murray, C., (2010). Imagination in your Pocket: mobile learning and apps. *Delphian eLearning. App-titude Learning*.
- Murray, F., (2010). English-Additional-Language Students in the Middle Years of School: Students in a Muddle? Literacy Learning: the Middle Years. *Practical Strategies*. Vol. 18, No.2, p. 1-12.
- Nakata, M., (2012). CDSI Plenary: Widening participation, social inclusion, closing the gap. *Journal of Academic Language & Learning* Vol. 6, No. 12, 2012, p.11-18.
- Nichol, R., Robinson, J., (2000). Pedagogical challenges in making mathematics relevant for Indigenous Australians. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 2000, VOL. 31, NO. 4, p.495-504.
- Nikou, V., (2011). *Experiential learning for a globalised workforce: Responses by Secondary Schools*. Thesis. RMIT University, Graduate School of Business, Australie.
- Nolan, J., D., et al., (2014). The Good Behavior Game: A classroom-behavior intervention effective across cultures. *School Psychology International*. Vol. 35(2), p.191–205.
- Norris, J., A., (2003). Looking at Classroom Management through a Social and Emotional Learning Lens. *Theory Into Practice. Classroom Management in a Diverse Society*. Vol. 42, No. 4, p. 313-318.
- NSW Department of Education and Training (2009). *Quality Teaching to support the NSW Professional Teaching Standards. The Professional Learning Continuum*.
- O'Brien, K., (2008). Academic Language, Power and the Impact of Western Knowledge Production on Indigenous Student Learning. *AUSTRALIAN JOURNAL OF INDIGENOUS EDUCATION*, Vol. 37, p.56-60.
- Obenchain, K. and Callahan, R. (2014). Building the Civic Potential of Immigrant Youth. Dans *Social Education*, 78(4), pp 179–182.
- Ogden, T., Sørli, M. A. and Hagen, K. A. (2007). Building strength through enhancing social competence in immigrant students in primary school. A pilot study. Dans *Emotional and Behavioural Difficulties*, 12(2), pp. 105–117.

- Oliver, G.-R., Coyte, R., (2010). Learning for living: using teams for student centred learning. *Synergy*. No. 30. Institute for teaching and learning. University of Sydney. Australie.
- Oliver, R., et al., (2013). A task-based needs analysis for Australian Aboriginal students: Going beyond the target situation to address cultural issues. *International Journal of Training Research*, Vol.11, No.3, p.246–259.
- Osborne, S., (2013). Kulintja Nganampa Maa-kunpuntjaku (Strengthening Our Thinking): Place-Based Approaches to Mental Health and Wellbeing in Anangu Schools. *The Australian Journal of Indigenous Education*. Vol. 42, Special Issue 02, p. 182 – 193.
- Palmer Wolf, D., et al., (2014). "Some Things in My House Have a Pulse and a Downbeat" The Role of Folk and Traditional Arts Instruction in Supporting Student Learning. *Journal for Learning through the Arts*, Vol. 10, No.1., p.1-14.
- Paradise, R. and De Haan. (2009). Responsibility and Reciprocity: Social Organization of Mazahua Learning Practices. Dans *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), pp.187–204.
- Parkin, B., (2006). Expanding Indigenous identity in the South Australian Accelerated Literacy program: Participants in academic and literate discourse. *TESOL in Context*; Series 'S': Special Edition, p.104-116.
- Parry, Z., Baird, C., (2012). Removing the Walls and Textbook from the Classroom. A case study of a creative entrepreneurship class of multinational students in South Korea. *Journal of Learning Design. Special issue : The borderless classroom*.
- Partington, G., Waugh, R., Forrest, S., (2001). Interpretations of Classroom Discipline Practices by Teachers and Indigenous Students in a Western Australian Secondary School. *Education Research and Perspectives*, Vol.28, No.2, 2001.
- Peguero, A. & Bondy, J. M. (2011). Immigration and Students' Relationship With Teachers. Dans *Education and Urban Society*, 43(2), p. 165–183.
- Planas, N., Setati, M., (2009). Bilingual Students using their Languages in the Learning of Mathematics. *Mathematics Education Research Journal*. Vol. 21, No. 3, p.36-59.
- Plaza-Coral ,D., A., (1998). *Australian Spanish-speaking background secondary school students and the construction and reconstruction of their cultural*

identity: a «wog» experience. Thesis. Faculty of Education University of Wollongong.

Pollock, M., Amaechi, U., (2013). Texting as a channel for personalized youth support: participatory design research by city youth and teachers. *Learning, Media and Technology*. Vol. 38, No.2, p.128-144.

Prout, S., (2009). Policy, practice and the 'revolving classroom door': Examining the relationship between Aboriginal spatiality and the mainstream education system. *Australian Journal of Education*, Vol. 53, No. 1, 2009, p.39–53.

Purdie et al., (2011). Literacy Learning: What Works for Young Indigenous Students? Lessons from the Longitudinal Literacy and Numeracy Study for Indigenous Students.. *Literacy Learning: the Middle Years*. Vol. 19, No. 3. October 2011, p. 51-59.

Purdon, A., (2010). Living in the mainstream. *Ngoonjook: a Journal of Australian Indigenous Issues*, no. 35, 2010, pp. 31–43.

Rahman, K., (2013). Belonging and learning to belong in school: the implications of the hidden curriculum for indigenous students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 2013 Vol. 34, No. 5, p. 660-672.

Rennie, J., (2006). Meeting Kids at the School Gate: The Literacy and Numeracy Practices of a Remote Indigenous Community. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 33, No. 3, December 2006, p.123-140.

Reynolds, R., J., (2002). The Search for Relevance and Identity: The Education and Socialization of Australian Aboriginal Students. *International Study. The Education and Socialization of Australian Aboriginal Students*. p. 19-32.

Rico, B., (2013). Awakening vision: examining the reconceptualization of Aboriginal education in Canada via Kaupapa Māori praxis. *Asia Pacific Journal of Education*. Vol. 33, No. 4, p.380-393.

Roxas, K., Roy, L., (2012). "That's How We Roll": A Case Study of a Recently Arrived Refugee Student in an Urban High School. *Urban*. Vol. 44, p.468–486.

Russell, M., (2010). The formation of effective work groups within an FE classroom. *Research in Post-Compulsory Education*, Vol.15, No.2, p. 205-221.

Schellenberg, V., (2011). The Impact of Immigration on Southern Manitoba Schools: A Case Study of a Rural School Division. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*. Vol. 5, No.4, p.277-284.

- Shahzad, F., (2011). The Role of Interpretative Communities in Remembering and Learning. *Canadian Journal of Education*. Vol. 34, No.3, p.301-316.
- Shameem, N. (2000). Factors affecting language gain and loss in young immigrants and the case of the Wellington Indo-Fijians. *Prospect*. Vol. 15, No. 2. P.48-64.
- Sharifian, F., and the Department of Education WA (2012). *Understanding stories my way: Aboriginal-English speaking students' (mis)understanding of school literacy materials in Australian English*. Australian Gouvernement. Monash University. Licensed for Neals.
- Sharma, (2011). *Perspectives on Primary School Literacy in Australia: ESL Parents and Years 3-6 Teachers*. Thesis. Faculty of Education, Monash University.
- Shaw, J., B., (2004). A fair go for all? The «impact of intragroup diversity outcomes in team-based class projects. *Journal of Management Education*. Vol. 28, No.2, p. 139-168.
- Shin, H., (2015). Everyday racism in Canadian schools: ideologies of language and culture among Korean transnational students in Toronto. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Vol. 36, No.1, p.67-79.
- Shipp, C., (2013). Bringing Aboriginal and Torres Strait Islander perspectives into the classroom: Why and how. *Literacy Learning: the Middle Years*. Vol. 21, No. 3, October 2013, p.24-28.
- Sinkkonen, H., M., Kyttala, M., (2014). Experiences of Finnish teachers working with immigrant students. *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 29, No.2, p.167-183.
- Smith, R., G., (1998). *'INDIGENOUS AUSTRALIAN MUSIC AND DANCE IN WEST-CENTRICALLY ORIENTED PRIMARY CLASSROOMS - Evaluating the initiation, application and appropriateness of a series of customised teaching and learning strategies designed to communicate musical and related understandings interculturally.'* Thesis. Faculty of Education of the Northern Territory University.
- Soodak, L., C., (2003). Management in Inclusive Settings. *Theory Into Practice, Classroom Management in a Diverse Society*. Vol. 42, No. 4, p. 327-333.
- Spotti, M., (2007). "What Lies Beneath?" Immigrant Minority Pupils' Identity Construction in a Multicultural Flemish Primary Classroom. *JOURNAL OF LANGUAGE, IDENTITY, AND EDUCATION*, Vol. 6(1), p.31–51.
- Stewart, M., A., (2012). Juxtaposing Immigrant and Adolescent Girl Experiences: Literature for All Readers. *The English Journal*. Vol. 101, No. 5, p. 17-22.

- Subban, P., (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 2006, Vol. 7, No. 7, p. 935-947.
- Sun, M. (2014). Ethnicity, Religion, and Academic Preparedness: A Comparative Analysis of Chinese Supplementary Secular Schools and Nonsecular Church-Affiliated Schools. Dans *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 8(2), p. 75-91, DOI: 10.1080/15595692.2013.857304. <http://dx.doi.org/10.1080/15595692.2013.857304>
- Swain-Bradway, J., et al., (2014). Systematically Addressing Discipline Disproportionality Through the Application of a School-Wide Framework. Multiple Voices for Ethnically Diverse Exceptional Learners, Vol. 14(1), p.3–17.
- Tange, H., Kastberg, P., (2013). Coming to terms with ‘double knowing’: an inclusive approach to international education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 17, No. 1, p. 1-14.
- Tangen, D., Fielding-Barnsley, R., (2007). Environmental Education in a Culturally Diverse. *Australian Journal of Environmental Education*, Vol. 23, p.23-30.
- Taylor, P., (2005). *An illuminative participatory evaluation of the response of Queensland schools to Indigenous literacy policies*. Thesis, James Cook University.
- Taylor-Leech, K., Yates, L., (2012). Strategie for Building Social Connection Through English: Challenges for Immigrants and Implications for Teaching English as a Second Language. *Strategie for Building Social Connection Through English*. p.138-155.
- Tjitayi, K., Osborne, S., (2014). AT THE HEART OF LEARNING. Kurunta kanyintja: Holding knowledge in our spirit. *Alternative*. Vol. 10. No. 1, 2014, p.23-32.
- Tong, V., M., (2014). Understanding the Acculturation Experience of Chinese Adolescent Students: Sociocultural Adaptation Strategies and a Positive Bicultural and Bilingual Identity. *Bilingual Research Journal*, Vol.37, p.83–100.
- Valiente Catter, T., (2012). Intercultural bilingual education in Nicaragua: Contextualisation for improving the quality of education. *International Review of Education*. Vol. 57, p.721-735.
- Von Aspern, E., (2009). Telling it like it is: Children’s perceptions on cultural belonging. *TESOL in Context Pedagogies of Connection*, Special Edition, Volume S2, p.1-17.
- Wallace, R., et al., (2008). Working from Our Strengths: partnerships in learning. *International Journal of Training Research*. Vol. 6, No. 2, p. 75-91.

- Walters, S., (2007). Researching Bangladeshi pupils' strategies for learning to read in (UK) primary school settings. *Language Learning Journal*. Vol. 35, No. 1, p. 51–64.
- Walton, G., (2011). Spinning our wheels: reconceptualizing bullying beyond behaviour-focused approaches. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, Vol. 32, No. 1, February 2011, p. 131-144.
- Warren, E., et al., (2009). Closing the gap: Myths and truths behind subitisation. *Australian Journal of Early Childhood*. Vol.34. No. 4. p. 46-53.
- Warren, E., et al., (2009). Closing the gap: Myths and truths behind subitisation. *Australian Journal of Early Childhood*. . Vol.34., No., 4, p.46-53.
- Wilson, B., (2014). A share in the future. *Review of Indigenous Education in the Northern Territory. The Education Business*.
- Wotley, S.E., (2002). *Immigration and Mathematics Education over Five Decades: Responses of Australian Mathematics Educators to the Ethnically Diverse Classroom*. Thesis. Faculty of Education Monash University.
- Yektiningtyas-Modouw. W., Karna, S.R.W., (2013). Using Folktales to Strengthen Literacy in. *Australian and International Journal of Rural Education*, Vol. 23, No.3, p. 83-93.
- Yen, S., H., (2009). Effective strategies for teaching Taiwanese minority students with low achievement and low socio-economic backgrounds. *Asia Pacific Education Review*. Vol.10, p.455–463.
- Yunkaporta, T., (2009). *Aboriginal pedagogies at the cultural interface*. Thesis. James Cook University.
- Zimmerman-Orozco, S., (2011). A Cycle of Caring. *Educational Leadership*. Mai 2011, p.64-68.

Corpus : documents officiels

Canada

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/bulletin-statistique-de-leducation-no-42-leducation-des-populations-scolaires-dans-les-comm/>

<http://www.parl.gc.ca/HousePublications/Publication.aspx?Mode=1&DocId=6532106&Language=F&File=32#1>

http://www.kativik.qc.ca/sites/kativik.qc.ca/files/documents/11/mission_statement_f_0.pdf

http://www.edu.gov.mb.ca/efpa/plan_action/plan_08-11.pdf

<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/pol/persp/docs/complet.pdf>

<http://education.alberta.ca/media/775855/shesl.pdf>

<http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/PALC.pdf>

<http://laws.gnb.ca/en/ShowPdf/cs/E-1.12.pdf>

<https://www.edu.gov.on.ca/eng/policyfunding/inclusiveguide.pdf>

Affaires autochtones et développement du Nord Canada (AADNC) (2013) Élaborer une loi sur l'éducation des Premières Nations. Plan pour l'ébauche d'une loi, juillet 2013 (p.3). http://www.aadnc-aandc.gc.ca/DAM/DAM-INTER-HQ-EDU/STAGING/texte-text/fN-Education_blueprint-ebauche_1373053903701_fra.pdf

Affaires autochtones et développement du Nord Canada (AADNC) Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations. <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1100100033703/1100100033704>

Affaires autochtones et développement du Nord Canada (AADNC) Programme des partenariats en éducation (PPE) et du Programme de réussite scolaire des étudiants des Premières Nations (PRSEPN) <http://www.aadnc-aandc.gc.ca/fra/1320347889634/1320348080062>

CCA, Conseil Canadien de l'apprentissage. (2007). Redéfinir le mode d'évaluation de la réussite chez les Premières nations, les Inuits et les Métis. Ottawa: Canada. Document téléaccessible à l'adresse : www.ccl-cca.ca

CCA, Conseil Canadien de l'apprentissage. (2009). État de l'apprentissage chez les Autochtones au Canada : Une approche holistique de l'évaluation de la réussite. Document téléaccessible à l'adresse: www.ccl-cca.ca.

CCA, Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). Des élèves qui déménagent : Comment atténuer les retombées de la mobilité chez les élèves autochtones. Carnet du savoir ,15 mai 2008. Document téléaccessible à l'adresse: www.ccl-cca.ca.

CMEC Conseil des ministres de l'éducation (2010). Renforcer la réussite des autochtones. Rapport sommaire. Sommet du CMEC sur l'éducation des Autochtones, 24 et 25 février, 2009. Document téléaccessible à l'adresse : www.cmec.ca

- First Nations School Association (2012) School Measures and Data Collection Project 2011/12. West Vancouver, BC. <http://www.fnesc.ca/wordpress/wp-content/uploads/2011/03/SchoolMeasuresDataFinal1112.pdf>
- First Nations University of Canada. Télé-accessible sur le site : <http://www.fnuniv.ca/programs/programs-dpp/indigenous-education>. Consulté le 28 octobre 2013.
- Gouvernement de l'Ontario(2013) De solides bases : Deuxième rapport d'étape sur la mise en oeuvre du Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières Nations, des Métis et des Inuits (2013). Imprimeur de la Reine pour l'Ontario (p. 3,16)
- Gouvernement de la Colombie britannique. (2012).Ministère de l'éducation. Enabling Innovation Transforming Curriculum and Assessment. August 2012. http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/ca_transformation.pdf
- Gouvernement de la Colombie-Britannique (2013). Exploring Curriculum Design. Transforming Curriculum and Assessment. January 2013. Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (p.3). http://www.bced.gov.bc.ca/irp/docs/exp_curr_design.pdf
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. Aboriginal education enhancement agreements. Ministère de l'éducation de la Colombie britannique <http://www.bced.gov.bc.ca/abed/agreements/>
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. How are we doing ? Aboriginal Report 2007/08 - 2011/12 http://www.bced.gov.bc.ca/reports/pdfs/ab_hawd/Public.pdf
- Gouvernement de la Saskatchewan Ministère de l'éducation. First Nations and Métis Education. <http://www.education.gov.sk.ca/FNMEPAC>
- Gouvernement de la Saskatchewan. (2008). Developing a Culturally Responsive School Division. Final Report. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.education.gov.sk.ca/culturally-responsive-school-division>
- Gouvernement du Canada (1998) Loi sur l'éducation des Mi'kmaq, L.C. 1998, ch. 24, Sanctionnée 1998-06-18. Télé-accessible sur le site <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/M-7.6/TexteComplet.html>. Consulté le 5 septembre 2013.
- Gouvernement du Canada (2006) Lois du Canada. Loi sur la compétence des premières Nations en matière d'éducation en Colombie-Britannique. L.C. 2006, ch. 10. Sanctionnée le 12 décembre 2006. Projet de loi C-34. Télé-accessible sur le site :

<http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/F-11.75/index.html>. Consulté le 15 septembre 2013.

Gouvernement du Manitoba, Cadre pour l'éducation et la formation professionnelle des autochtones. <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/polapp/docs/cadre-edu/abo-edu-tr-framework.pdf>

Gouvernement du Manitoba, Direction de l'éducation (2008) Faire le pont entre deux mondes : Plan d'action pour l'éducation et l'emploi des autochtones. 2008-2011-FAIRE. (p.3).

Gouvernement du Manitoba, Éducation et Jeunesse (2003) Intégration des perspectives autochtones dans les programmes d'études .Ouvrage de référence pour les concepteurs de programmes d'études les enseignants et les administrateurs. http://www.edu.gov.mb.ca/efpa/plan_action/plan_08-11.pdf

Gouvernement du Manitoba. Aboriginal Education. Incorporating Aboriginal. Perspectives: A Theme-Based Curricular Approach. Site du Ministère de l'éducation du Manitoba. Télé-accessible à l'adresse:
<http://www.edu.gov.mb.ca/k12/abedu/perspectives/index.html>. Consulté le 20 septembre 2013.

Gouvernement du Nunavut .La Loi sur l'éducation du Nunavut : Foire aux questions. Site du Ministère de l'éducation du Nunavut. Télé-accessible à l'adresse
<http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=73> Consulté le 7 octobre, 2013.

Gouvernement du Nunavut. Loi sur l'éducation : aperçu. Site du Ministère de l'éducation du Nunavut. Télé-accessible à l'adresse:
<http://www.edu.gov.nu.ca/apps/authoring/dspPage.aspx?page=71> Consulté le 7 octobre, 2013.

Gouvernement du Québec (2010) Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS) Évaluation de programme. Réussite éducative des élèves autochtones. Évaluation de la mesure 30108B. Rapport d'évaluation.
http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/BSM/Aff_institutionnelles_autochtones/ReussiteEducElevesAutochtones_EvalMesure30108B.pdf

Gouvernement du Québec (2013). Mikinak : Un guide de sensibilisation aux Premières nations distribué dans les écoles québécoises. Communiqué de presse. Ministère de l'éducation du Loisir et du sport. <http://www.mels.gouv.qc.ca/salle-de-presse/communiques-de-presse/detail/article/mikinak-un-guide-de-sensibilisation-aux-premieres-nations-distribue-dans-les-ecoles-quebecois/>

Gouvernement du Québec. (1997). L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec. (2006). Unis dans l'action. Plan d'action interministériel en toxicomanie.
<http://publications.msss.gouv.qc.ca/acrobat/f/documentation/2005/05-804-01.pdf>

Gouvernement du Québec. (2012a). Présence en 2012 des immigrants admis au Québec de 2001 à 2010. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence_2012_immigrants_admis_Qc_2001-2010.pdf>. Consulté le 02/21/2013. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Gouvernement du Québec. (2012b). Portraits régionaux 2001-2010. Caractéristiques des immigrants établis au Québec et dans les régions en 2012. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_regionaux_2001-2010.pdf>. Consulté le 01/30/2013.

Gouvernement du Québec. (2012c). Tableaux sur l'immigration permanente au Québec 2007-2011. Document téléaccessible à l'adresse : <<http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Immigration-Quebec-2007-2011.pdf>>. Consulté le 02/21/2013. Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.

Gouvernement du Québec. (2012d). L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2007_2011.pdf>. Consulté le 01/30/2013.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS) Sensibilisation à la réalité autochtone. Télé-accessible sur le site : <http://www.mels.gouv.qc.ca/enseignants/integration/communautes-autochtones/sensibilisation-a-la-realite-autochtone/> Consulté le 12 octobre 2013.

Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation du loisir et du sport (MELS) Programme de formation de l'école Québécoise. Télé-accessible sur le site : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/> Consulté le 20 octobre 2013.

Le Conseil national de développement économique des Autochtones. (2012) Le Rapport d'analyse comparative de l'économie des Autochtones. Juin, 2012. <http://www.naedb-cndea.com/wp-content/uploads/D2409-Fre-lores.pdf>

Mi'kmaw Kina'matnewey (2012) Strategic plan.2012-2013 (p.4)Télé-accessible sur le site: <http://kinu.ns.ca/>. Consulté le 20 septembre 2013.

Proactive information Services (2011) Rapport de mise en oeuvre du programme MEW. Winnipeg, Manitoba.
http://www.edu.gov.mb.ca/aed/mew_imple_report_fr.pdf

Saskatchewan School Boards Association (2013) Télé-accessible sur le site : <http://www.saskschoolboards.ca/index.php?id=advocacy-mediarelease-2013#9>. Consulté le 30 octobre 2013.

Statistiques Canada. (2012) Les langues autochtones au Canada. Langue, Recensement de la population de 2011. Document téléaccessible à l'adresse : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_3-fra.cfm

Statistiques Canada. (2013) Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada. Enquête nationale auprès des ménages (ENM), 2011. Document téléaccessible à l'adresse: http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/99-012-x2011003_3-fra.pdf

Teachers' Federation of Ontario (2015). Aboriginal History and realities in Canada. A curriculum planning resource. *ETFO Voice. The magazine of the Elementary Teachers' Federation of Ontario.* <http://etfovoice.ca/curriculum>

Territoires du Nord-Ouest -Norhtwest Territories (2005) Building on Our Success. Strategic Plan 2005 -2015. Department of Education, Culture and Employment (ECE).
http://www.ece.gov.nt.ca/files/publications/FINAL_Building_on_our_Successes_Strategic_Plan_2005-2015.pdf

Territoires du Nord-Ouest -Norhtwest Territories. Department of Education Culture and employment. (ECE) <http://www.ece.gov.nt.ca/early-childhood-and-school-services/school-services/curriculum-k-12/aboriginal-languages>

Toronto District Schoole Board. (sans date). *Aboriginal voices in the curriculum: A guide to teaching aboriginal studies in K-8 classrooms.* Toronto: Toronto District School Board.

Tshakapesh (2012) Rapport annuel 2012, Le savoir Innu au service de l'éducation.

France

<http://www.immigration.interieur.gouv.fr/Accueil-et-accompagnement/Education-et-parentalite/Education-et-parentalite>

http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_d_D2_scol.pdf

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf

Norvège

<https://www.regjeringen.no/contentassets/6857cc8822ee45208770edbd94fa5388/norway---imo-report-2013-2014-final.pdf>

<http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/04/Presentation-Yasmin-Naz.pdf>

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/examens-des-politiques-nationales-d-education-la-formation-tout-au-long-de-la-vie-en-norvege-2002_9789264296428-fr#page12

http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/social-issues-migration-health/perspectives-des-migrations-internationales-2014/norvege_migr_outlook-2014-32-fr#page1

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/likeverdig_eng_net.pdf

<http://www.sirius-migrationeducation.org/wp-content/uploads/2014/02/WP2.2-Third-peer-review-self-report-Oslo.pdf>

Gouvernement de Norvège. Ministère de l'éducation et de la recherche de Norvège. The Norwegian Education System. Télé-accessible sur :

<http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/compulsory-education/the-norwegian-education-system.html?id=445118>. Consulté le 2 septembre 2013.

Gouvernement de Norvège. Ministry of Education and Research .Subject curriculum in Sami as the first language. Sami 1. Télé-accessible sur:

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/english/5/Subject_curriculum_in_sami_as_the_first_language_sami_1.doc. Consulté le 12 septembre 2013.

Sami University College .Télé-accessible sur le site :

<http://www.samiskhs.no/index.php?c=220&kat=S%E1mi+University+College>.

Statistics Norway (2012) Sami, 2009-2011 Télé-accessible sur :

<http://www.ssb.no/en/befolkning/statistikker/samisk>. Consulté le 15 septembre 2013.

Statistics Norway, (2010) Sami Statistics 2010, Official Statistics of Norway D 443, Statistisk sentralbyrå • Statistics Norway. Oslo–Kongsvinger.
http://www.ssb.no/a/english/publikasjoner/pdf/nos_d443_en/nos_d443_en.pdf.

Belgique

<http://ecolo.be/?Un-nouveau-decret-pour-ameliorer>

<http://www.ufapec.be/files/files/analyses/ACCUEIL%20Immigr%C3%A9s%20%C3%A0%20l'%C3%A9cole.pdf>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0423:FIN:FR:PDF>

http://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/37785_001.pdf

<http://www.ulb.ac.be/socio/germe/documentsenligne/2Care98.pdf>

http://www.mi-is.be/sites/default/files/doc/be_strategie_rom.pdf

[http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05\) Pictures, documents and external sites/09\) Publications/PUB 2011 303 8 EnfantsROMS.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/KBS-FRB/05) Pictures, documents and external sites/09) Publications/PUB 2011 303 8 EnfantsROMS.pdf)

Suisse

http://www.netzwerk-kinderbetreuung.ch/files/FVDAGEW/fokuspublikation_integrations_a4_fr_140908_low_res.pdf

<http://www.jura.ch/Htdocs/Files/v/17438.pdf>

<http://www.skbf-csre.ch/fr/monitorage-de-leducation/rapport-2014/>

<https://www.bj.admin.ch/dam/data/bj/sicherheit/kriminalitaet/jugendgewalt/ber-integration-bfm-f.pdf>

http://ge.ch/integration/media/integration/files/documents/pic-ge-2013-version_finale_01_08_2013.pdf

<http://www.ge.ch/dip/doc/classes-accueil/classes-accueil-fr.pdf>

http://www.fr.ch/senof/fr/pub/migration_et_integrations/cours_ete_fls.htm

http://www.fr.ch/dics/files/pdf23/diversite_a_l_ecole.pdf

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung/hsk-

[unterricht/organisation.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/04_Migration_Integration/interkultur_hsk_Leitfaden_f.pdf](#)

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/interkulturelle_bildung.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/09_Schulleitungen_Lehrpersonen/sl_lp_Unterlagen_asylsuchende_kinder_f.pdf

http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/integration_und_besonderemassnahmen/deutsch_als_zweitsprache.assetref/dam/documents/ERZ/AKVB/fr/01_Besondere_Massnahmen/bes_massnahmen_daz_leitfaden_f.pdf

https://www.ag.ch/media/kanton_aargau/bks/dokumente_1/volksschule_kindergarten/schulstruktur_schulorganisation/BKSVS_Schulbeschrieb_franzoesisch.pdf

<http://www.oecd.org/fr/migrations/49654929.pdf>

Nouvelle-Zélande

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001575/157580fb.pdf>

<http://www.education.govt.nz/assets/Documents/Ministry/Strategies-and-policies/Ka-Hikitia/KaHikitiaAcceleratingSuccessEnglish.pdf>

<http://www.education.govt.nz/ministry-of-education/overall-strategies-and-policies/>

<http://www.education.govt.nz/assets/Documents/School/Inclusive-education/InclusivePracticeSecondarySchoolsForSchoolLeaders.pdf>

Gouvernement de Nouvelle Zélande (2013). Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Zélande. The Māori education strategy: Ka Hikitia - Accelerating Success 2013 - 2017.

http://www.minedu.govt.nz/theMinistry/PolicyAndStrategy/~/_media/MinEdu/Files/TheMinistry/KaHikitia/KaHikitiaAcceleratingSuccessEnglish.pdf

Gouvernement de Nouvelle-Zélande. BES (Iterative Best Evidence Synthesis) Programme - What Works Evidence Hei Kete Raukura. Télé-accessible sur le site :

<http://www.educationcounts.govt.nz/topics/BES>. Consulté le 12 octobre 2013.

Gouvernement de Nouvelle-Zélande. Ministère de l'éducation de la Nouvelle-Zélande. Pasifika education plan. 2013-2017.

http://www.minedu.govt.nz/NZEducation/EducationPolicies/PasifikaEducation/~/_media/MinEdu/Files/EducationSectors/PasifikaEducation/PEPfoldup12Feb2013.pdf

Report to the Ministry of Education. Ministry of Education, New Zealand.

http://www.nzcer.org.nz/system/files/869_Eval-LPDP.pdf

Statistiques Nouvelle-Zélande. Maori. Tél-accessible sur le site :

http://www.stats.govt.nz/browse_for_stats/people_and_communities/maori.aspx.

Statistiques Nouvelle-Zélande. Pasifika participation and attainment in NCEA. Tél-accessible sur le site :

<http://www.educationcounts.govt.nz/statistics/schooling/ncea-attainment/participation-and-attainment-of-pasifika-students-in-national-certificate-of-educational-achievement>. Consulté le 5 octobre 2013.

Finlande

http://www.oph.fi/download/47659_OPH_maahanmuu ajaesite_envalmis.pdf

<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm03.pdf>

http://www.oph.fi/download/47671_core_curricula_basic_education_1.pdf

http://www.oph.fi/download/47675_POPS_net_new_2.pdf

http://www.oph.fi/download/138886_national_core_curriculum_for_instruction_preparing_for_basic_education_2009.pdf

Australie

<http://www.education.vic.gov.au/school/teachers/teachingresources/diversity/eal/Pages/ealnewstudent.aspx>

<https://www.education.tas.gov.au/documentcentre/Documents/Guidelines-for-Inclusive-Language.pdf>

<http://deta.qld.gov.au/earlychildhood/service/indigenous-perspectives.html>

https://www.det.nsw.edu.au/policies/student_serv/equity/comm_rela/PD20050234.shtml?level=Schools&categories=Schools%7Caccess+%26+equity%7Cmulticultural

http://www.cese.nsw.gov.au/images/stories/PDF/2013-LBOTE-Bulletin_v4.pdf

<https://www.det.nsw.edu.au/media/downloads/about-us/how-we-operate/annual-reports/mpsp/mpsp2013-14.pdf>

<http://www.education.nt.gov.au/parents-community/students-learning/tml-program>

http://www.acara.edu.au/verve/resources/EALD_Overview_and_Advice_revised_February_2014.pdf

ANNEXE 3 : RÉSULTATS

3. 1. Exemples de pratiques de socialisation secondaire démontrées efficaces recensées

Afin d'offrir au lecteur une image plus complète des résultats obtenus, nous présenterons dans ce qui suit l'inventaire des pratiques reliées à la socialisation secondaire que nous avons pu identifier à la suite de l'analyse de notre corpus, accompagnées des exemples ayant enregistré les résultats les plus convaincants.

1. *Apprentissage de l'autorégulation*

- Good Behavior Game (Nolan et al., 2014) : système d'émulation compétitif ; la classe est divisée en deux groupes aléatoires et les comportements négatifs sont enregistrés pendant une certaine période de temps ; l'équipe ayant le moins de comportements négatifs gagne ;
- ACHIEVE Social Skills Program (Kilian, 2007) : programme cognitif-comportemental pour apprendre aux élèves à gérer leur comportement ; approche « arrête et réfléchis » ;
- Co-construction des règles de vie dans la classe (Barnard, 2009)
- Journal de résolution de problèmes (Norris, 2003) : des traces des stratégies de gestion du comportement ; le journal est collectif et individuel
- Apprentissage socio-émotionnel (Bhavnagri, 2012) : prévoir des moments pour discuter des émotions suscitées par certains événements dans la classe

2. *Apprentissage de la langue d'enseignement*

- Éducation bilingue interculturelle (Valiente Catter, 2012) : utilisés en Amérique du Sud auprès d'élèves autochtones afin d'optimiser l'apprentissage

de l'espagnol ; l'enseignement est donné autant en langue autochtone qu'en espagnol

- Programme d'éducation bilingue basé sur la langue première autochtone (Paraide, 2011) : programme implanté en Nouvelle-Guinée depuis 1986 ;
- Programme d'éducation multilingue (Phyak, 2013) : programme expérimenté de 2007 à 2009 au Népal ;
- Module pédagogique d'histoires numériques (Thanabalan et al, 2015) : utiliser des histoires autochtones numérisées
- Production écrite collaborative (Godinho et Woolley, 2014)
- Différentes utilisations des médias pour l'apprentissage de la lecture et de l'écriture : livres audio, livres animés, jeux de rôles vidéos
- Enseignement stratégique (Walters, 2007)
- Approche centrée sur l'écriture (Kim, 2011)
- Approche centrée sur le vocabulaire (Hackling et al, 2015)
- Intégration rapide en classe régulière (Hamm, 2014; Sinkkonen et Kyttala, 2014)

3. Approches visant à favoriser l'engagement scolaire

- Approches créatives et transformatives (Harris, 2013) – inspirées par Dewey et la littératie multimodale, expérimentées avec succès auprès d'élèves Sami
- Groupements flexibles : tutorat par des pairs (McAuley, 2009) ; groupements en fonction de besoins ou de caractéristiques (Hamilton, 2013) ; instruction en petit groupe (Fletcher et al, 2011)
- Exploitation du patrimoine culturel traditionnel, intégration de différents éléments culturels et artistiques dans les activités d'apprentissage, autant

pour les élèves autochtones que pour ceux issus de l'immigration : musique traditionnelle, danse, contes (Palmer Wolf et al, 2014; Rico, 2013)

- Pédagogie par le jeu en mathématique ou sciences (Nichol et Robinson, 2009)
- Intérêt de l'enseignant au sujet du bagage culturel des élèves (Fletcher et al, 2011)

4. *Approches pédagogiques qui favorisent les interactions entre les communautés*

- Les activités qui proposent la collaboration entre des élèves issus de communautés différentes (autochtone et majoritaire, immigrante et majoritaire) semblent avoir les effets les plus significatifs sur la socialisation secondaire, avec des impacts observables sur la réussite scolaire. Ces effets sont intensifiés quand l'activité proposée mobilise des éléments du patrimoine culturel ou des préférences d'apprentissage spécifiques à une communauté ou à une autre, comme par exemple la recherche de Moore (2013) qui a expérimenté la mise en place d'équipes formées d'élèves autochtones et majoritaires pour développer leurs habiletés musicales et leurs compétences en écriture ou celle de Doerr (2009) qui utilise des pairages entre des élèves Maori et majoritaires dans des activités sportives et de communication orale. L'étude de Goodson et Crick (2009) en est un autre exemple, qui mobilise l'interaction entre des élèves immigrants et majoritaires pour l'écriture d'articles dans un journal et pour des activités artistiques.
- L'interaction avec les adultes est un autre facteur important. Est constaté de façon générale l'impact positif de la présence d'une personne enseignante

provenant de la communauté autochtone ou d'une communauté immigrante, car celle-ci peut se transformer en un modèle de réussite et de valorisation à la fois de la communauté d'origine que de celle majoritaire (Dockett et al, 2007). Les enseignants issus de la communauté majoritaire ne sont pas rejetés, mais les élèves semblent préférer ceux qui s'intéressent à eux, à leur trajectoire et expérience, qui démontrent une compréhension de leur culture et de leurs besoins spécifiques d'apprentissage, qui mobilisent des éléments culturels dans leur enseignement, qui font des ponts entre les cultures et surtout qui gardent des attentes élevées tout en étant justes et équitables.

- Spécifiquement pour les communautés autochtones, intégration de la communauté et surtout des aînés dans les activités pédagogiques (Cheng Li, 2016; Froese-Germain et Riel, 2016; Villeneuve, 2016).

5. Implication des parents

- Création de ressources multilingues à l'intention des parents qui ne maîtrisent pas bien la langue d'enseignement (Schellenberg, 2011)
- Création d'espaces informels d'échanges pour les parents (Diez et al, 2011)

3.2. Effets constatés des pratiques de socialisation secondaire sur les apprentissages des élèves

L'analyse de notre corpus scientifique et professionnel nous a permis de dégager les principaux effets constatés des pratiques de socialisation secondaire décrites. Nous les avons regroupés dans les quatre catégories suivantes.

1. Effets sur les apprentissages scolaires

- De façon générale, des effets ont été constatés sur les apprentissages scolaires des élèves impliqués dans les recherches portant sur des méthodes

d'enseignement soutenues également par la socialisation, et cela, en lecture, en écriture, en mathématique ou en sciences. Les résultats les plus positifs ont été observés dans les cas où les didactiques des matières mobilisaient des éléments du patrimoine culturel d'origine ou exploraient des possibilités de dialogue entre les deux cultures (majoritaire et d'origine), ou encore quand des caractéristiques des élèves pertinentes pour l'apprentissage étaient prises en compte (par exemple, pour les élèves autochtones, l'appel à des activités de décroisement de la classe en sciences par exemple et mobilisation des savoirs traditionnels dans l'apprentissage des sciences ou exploration du potentiel de l'oralité et du chant traditionnel dans l'apprentissage de la langue d'enseignement). Les recherches ayant fait appel aux technologies et à la littératie multimodale rapportent aussi des résultats positifs, surtout quand les activités proposées faisaient des ponts avec les cultures d'origine. Cette affirmation concernant les effets positifs des enseignements appuyés par des pratiques de socialisation secondaire sur les apprentissages des élèves est valable autant pour les élèves autochtones que pour ceux issus de l'immigration. Par contre, les recherches recensées ayant abordé cet aspect sont sans exception des recherches de nature qualitative, conduite auprès un petit nombre de participants et sur une courte durée. Par conséquent, même si les conclusions de ces études convergent, nous préférons suggérer plutôt des recherches visant à valider de façon plus robuste ces résultats.

- Des apprentissages civiques ont été enregistrés (Goodson et Crick, 2009), surtout concernant les relations entre les communautés autochtones et britanniques en Australie, mais leur pérennité n'a pas été démontrée.

2. Effets sur le comportement des élèves

- Appropriation de comportements : pour des élèves issus de l'immigration récente, l'appropriation de stratégies efficaces de lecture a été accompagnée par un épanouissement des élèves dans la micro-communauté de la classe et par conséquent d'une socialisation secondaire positive (Walters, 2007)
- Collaboration avec des pairs : pour des élèves autochtones en classe hétérogène, le soutien des pairs contribue autant à l'apprentissage scolaire qu'au développement des comportements sociaux (Ashton-Hay, 1996; Moore, 2013)
- Développement de la réflexivité et des habiletés sociales reliées au dialogue
- Développement d'attitudes positives à l'égard des autres, autant pour les élèves autochtones que pour ceux issus de l'immigration. Les activités qui mettent en scène des pratiques collaboratives, des approches par projets interculturels et des périodes d'immersion dans la culture de l'autre semblent conduire à développer des attitudes positives à l'égard de l'autre autant chez les élèves autochtones et issus de l'immigration qu'à ceux issus de la culture majoritaire.

3. Effets en lien avec les parents et les communautés

- Augmentation du degré de confiance des parents en l'école : la présence accrue des parents à l'école, expérimentée dans certaines recherches recensées (Frigo et al, 2004; Diez et al, 2011), démontre que la proximité

des parents autochtones contribue à améliorer leurs représentations de l'école et les aide à gagner de la confiance en l'école. Cela a été observé dans le cas de parents immigrants aussi (Kim, 2011, qui décrit un programme spécial d'implication accrue de parents coréens dans une école montréalaise). Un plus grand engagement des parents à l'école, l'instauration d'une dynamique positive des rapports autrement tendus entre l'école et des communautés autochtones mais aussi certaines communautés immigrantes et la prise de conscience de la contribution que l'école peut apporter au développement des communautés autochtones font partie des effets positifs constatés dans ces recherches. Ces pratiques de socialisation secondaire qui passe par l'implication des parents se heurtent par contre à des résistances à la fois de l'école et des communautés minoritaires desservies (Hynds, 2010; Stewart, 2012).

4. *Émancipation et identité*

- Les recherches qui ont mis en œuvre des pratiques de socialisation secondaire qui mobilisent des éléments culturels autochtones et immigrants et qui misent sur le dialogue interculturel ont constaté des retombées significatives sur la construction identitaire de ces élèves. Ainsi, on évoque une réappropriation de leur patrimoine culturel chez les élèves autochtones (Doerr, 2009; Goodson et Crick, 2009) ou d'une valorisation de celui-ci en contexte d'immigration (Dabach, 2014). Cela encourage l'expression et l'affirmation de soi chez des élèves qui étaient repliés auparavant (Arizpe et al, 2014; Baraldi et Rossi, 2011). L'estime de soi, la représentation positive de soi comme apprenant, la valorisation de ses origines comptent également

parmi les dimensions qui ont subi une influence à la suite de l'utilisation de ces pratiques. En parallèle, un sentiment d'appartenance à l'école semble se développer (Dockett et al, 2007; Godinho et Woolley, 2014). Ces résultats doivent être nuancés, car les expérimentations ont généralement duré une période limitée de temps et la stabilité dans le temps de ces résultats n'a pas été vérifiée. En revanche, la seule étude longitudinale recensée, celle de Purdie et al. (2011), étalée sur six ans et faisant suite à celle de Frigo et al. (2004), confirme la stabilité des résultats si l'intervention est maintenue années après année.