

Article

« Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada »

Diane Gérin-Lajoie et Marianne Jacquet

Éducation et francophonie, vol. 36, n° 1, 2008, p. 25-43.

Pour citer cet article, utiliser l'information suivante :

URI: <http://id.erudit.org/iderudit/018088ar>

DOI: 10.7202/018088ar

Note : les règles d'écriture des références bibliographiques peuvent varier selon les différents domaines du savoir.

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter à l'URI <https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche. Érudit offre des services d'édition numérique de documents scientifiques depuis 1998.

Pour communiquer avec les responsables d'Érudit : info@erudit.org

Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada

Diane GÉRIN-LAJOIE

Professeure titulaire, OISE, Université de Toronto, Ontario, Canada

Marianne JACQUET

Professeure adjointe, Faculté d'éducation, Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

RÉSUMÉ

L'article pose un regard critique sur la façon dont les écoles de langue française de l'Ontario et de la Colombie-Britannique favorisent l'inclusion de la population scolaire immigrante au sein de la salle de classe. Adoptant une perspective critique de la notion de diversité, les auteures s'interrogent sur la manière dont l'école compose avec une population scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans racial, culturel et linguistique. En examinant plus particulièrement la situation dans les écoles de langue française situées en milieu francophone minoritaire, les auteures mettent en lumière les difficultés que pose l'implantation en milieu francophone minoritaire de directives et politiques de gestion de la diversité élaborées suivant une perspective de majoritaire. De plus, la prédominance de l'éducation multiculturelle, axée sur la célébration des différences, laisse peu de place à une approche plus critique qui permettrait de questionner le statu quo et d'engager une réflexion sur la manière de

concevoir et d'actualiser l'inclusion des minorités. À cet égard, une réflexion de fond s'impose sur la problématique de la diversité en milieu scolaire francophone minoritaire.

ABSTRACT

Perspectives on the Inclusion of Minorities in the Canadian Francophone Minority Context

Diane GÉRIN-LAJOIE

OISE, University of Toronto, Ontario, Canada

Marianne JACQUET

Simon Fraser University, British Columbia, Canada

The article takes a critical look at how French-language schools in Ontario and British Columbia favour the inclusion of the immigrant population in the classroom. Adopting a critical perspective on the notion of diversity, the authors question the way the school deals with an increasingly diversified school population on racial, cultural and linguistic levels. By examining the situation more closely in French-speaking schools located in Francophone minority areas, the authors reveal the problems of immigration to these areas in relation to administration directives and policies on diversity developed from a majority perspective. The predominance of multicultural education centred on the celebration of differences also leaves little room for a more critical approach, allowing the status quo to be questioned and reflections on how to conceive and update the inclusion of minorities. In this regard, a deep reflection is called for on diversity in the minority Francophone school milieu.

RESUMEN

Comparación de la inclusión de las minorías en contexto escolar francófono minoritario en Canadá

Diane GÉRIN-LAJOIE

OISE, Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

Marianne JACQUET

Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

Este artículo lanza una mirada crítica a la manera en que las escuelas de lengua francesa en Ontario y en Colombia Británica favorecen la inclusión de la población escolar inmigrante en los salones de clase. Adoptando una perspectiva crítica de la noción de diversidad cultural, las autoras cuestionan la manera en que la escuela se las arregla con la presencia de una población escolar cada vez más diversificada

racial, cultural y lingüísticamente hablando. Al examinar específicamente la situación en las escuelas de habla francesa situadas en medio francófono minoritario, las autoras ilustran las dificultades que conlleva la implantación de una perspectiva mayoritaria en medio francófono minoritario. Aun más, la predominancia de la educación multicultural, centrada en la celebración de las diferencias, deja muy poco lugar a un enfoque más crítico que permitiría cuestionar el statu quo y provocar una reflexión sobre la manera de concebir y de actualizar la inclusión de las minorías. Al respecto, se impone una reflexión de fondo sobre la problemática de la diversidad en el medio escolar francófono minoritario.

Introduction

Quand on examine la diversité raciale, culturelle et linguistique qui qualifie les élèves dans ces écoles, on se rend compte que les dynamiques d'inclusion de la population scolaire sont révélatrices de défis particuliers, autant pour les élèves que pour le personnel des écoles.

Dans les pages qui suivent, nous traiterons de la question de l'inclusion de la population scolaire immigrante dans les écoles francophones situées en milieu minoritaire au Canada. Ce contexte scolaire particulier demeure encore peu connu du milieu majoritaire, que l'on parle des francophones au Québec et à travers le monde, ou des anglophones au Canada ou ailleurs. Quand on examine la diversité raciale, culturelle et linguistique qui qualifie les élèves dans ces écoles, on se rend compte que les dynamiques d'inclusion de la population scolaire sont révélatrices de défis particuliers, autant pour les élèves que pour le personnel des écoles. Jusqu'à présent, c'est surtout dans le contexte des écoles situées en milieu majoritaire que le phénomène de l'inclusion des élèves au sein de l'école a été traité et ce, à partir de divers points de vue et fondements théoriques.

Dans le présent article, nous privilégierons une approche critique pour examiner l'inclusion des élèves d'origines diverses en milieu scolaire. Comme nous l'avons déjà mentionné, nous nous donnons comme objectif d'examiner le cas des écoles francophones situées en milieu minoritaire au Canada, en présentant deux contextes particuliers, celui de l'Ontario et celui de la Colombie-Britannique. Mais avant de parler plus spécifiquement de ces deux réalités, il est important de jeter un regard critique sur la notion même d'inclusion¹. Après avoir présenté le cas de ces deux provinces, nous proposerons alors quelques pistes de réflexion sur la façon de parvenir à une inclusion véritable des élèves inscrits dans ces écoles.

1. Nous tenons à préciser que la notion d'inclusion représente un effort d'intégration véritable pour tout élève inscrit à l'école. Pour sa part, la notion d'intégration est plutôt synonyme d'assimilation.

Point de vue critique sur la notion d'inclusion

Notre propre recherche dans le domaine de l'éducation des minorités indique que nous sommes en présence d'un modèle d'intégration qui ne tient nul compte du contexte social, politique et économique dans lequel ces écoles opèrent. En effet, ces dernières se définissent toujours à partir d'une philosophie propre au groupe majoritaire.

Dans leurs écrits, les théoriciens et théoriciennes critiques démontrent de quelles façons les minorités de toutes sortes se voient privées d'un traitement équitable à l'école, en raison de la place qu'elles occupent dans la structure des rapports de force existants (Sleeter et Grant, 1991; Ladson-Billings, 2004; Henry et Tator, 1999; Dei, 1999; Popkewitz, 1998, 2000). Notre propre recherche dans le domaine de l'éducation des minorités indique que nous sommes en présence d'un modèle d'intégration qui ne tient nul compte du contexte social, politique et économique dans lequel ces écoles opèrent. En effet, ces dernières se définissent toujours à partir d'une philosophie propre au groupe majoritaire (Gérin-Lajoie, 2003, 2006).

Le discours officiel ne semble pas thématiser l'inclusion de la diversité à l'école en regard des notions d'équité et de justice sociale (la justice sociale faisant ici référence à l'élimination de la domination institutionnelle et de l'oppression des groupes marginalisés). L'éducation multiculturelle, qui constitue toujours le fondement privilégié par le personnel enseignant et de direction pour assurer l'inclusion des élèves dans le système scolaire, se limite à reconnaître le besoin de mieux comprendre et de respecter les élèves d'origines raciales, culturelles et linguistiques diverses. Bien que ces principes soient louables, ils ne suffisent pas à créer les conditions d'une inclusion véritable. Tant que les notions d'équité et de justice sociale ne feront pas partie du discours officiel, il est illusoire de penser que l'école puisse répondre véritablement aux besoins de tous les élèves. De plus, tant que l'on ne reconnaîtra pas l'intersection des marqueurs de la différence (« race », langue, culture, etc.) et leur influence sur la vie des élèves, de même que la présence de racisme – explicite ou non – à l'école, il sera difficile de changer la façon dont le personnel des écoles compose avec la population scolaire (Sleeter, 2004; Dei, 1999).

L'éducation multiculturelle ne va pas assez loin aux dires de ces critiques qui encouragent plutôt l'utilisation de deux autres approches, soit l'éducation antiraciste ou l'éducation multiculturelle critique. La première approche s'intéresse à la façon dont les politiques et les pratiques scolaires contribuent à la reproduction d'inégalités. Dans cette analyse, la notion de « race » est centrale (Harper, 1997; Dei, 1999). La reconnaissance du racisme, de préjugés personnels et de discrimination systémique constitue la pierre angulaire de cette perspective. L'éducation multiculturelle critique, pour sa part, remet en question la façon dont le système scolaire contribue à maintenir le statu quo en matière de politiques et de pratiques d'inclusion. Cette deuxième approche met aussi l'accent sur les notions de pouvoir et de résistance à développer chez les groupes marginalisés (Henry et Tator, 1999). Différemment de la notion d'éducation multiculturelle, où tolérance et accommodement sont au cœur même de cette approche, l'éducation multiculturelle critique s'interroge sur la construction même de la notion de différence, sur les enjeux de pouvoir qui la traversent, et situe les principes de justice sociale et d'équité au cœur de sa démarche. Ces principes mettent en évidence les injustices et discriminations diverses qui filtrent l'expérience scolaire de nombreux immigrants et immigrantes et/ou minorités visibles, et envisagent l'acte éducatif dans une perspective plus large

de responsabilité sociale. L'éducation antiraciste et l'éducation multiculturelle critique insistent toutes deux sur l'importance pour le milieu scolaire de réexaminer la façon dont les pratiques scolaires reflètent la structure de pouvoir de la société.

L'objet du présent article n'est cependant pas de prendre position pour l'une ou l'autre de ces approches critiques. Nous en avons fait une brève présentation afin d'illustrer la façon dont les écoles francophones situées en milieu minoritaire problématisent l'inclusion, à travers leurs actions et leurs discours, renvoie davantage à une conception assimilationniste de l'éducation multiculturelle.

Le contexte scolaire canadien

La diversité raciale, culturelle et linguistique au sein de la population scolaire canadienne n'est pas un phénomène nouveau. Depuis déjà longtemps, le Canada accueille un nombre important d'immigrants et d'immigrantes (Kalbach et Kalbach, 1999). Cependant depuis les années 1950, on a pu remarquer un changement important dans la composition des nouveaux arrivants et arrivantes, ce qui a contribué à changer le tissu de la population scolaire. Par exemple, la population immigrante ayant des origines autres que britannique et française a augmenté de façon significative entre 1961 et 1991, passant de 25,8 % à 41,4 % (Breton, 1999). La notion de multiculturalisme est devenue centrale dans le discours officiel au Canada à partir des années 1960. Son importance se concrétisa avec l'adoption de la politique fédérale de multiculturalisme en 1971. Premier pays au monde à se prévaloir d'une telle politique, le Canada reconnaissait ainsi la valeur de tous ses citoyens et citoyennes, peu importe leurs origines ethniques, religieuses ou linguistiques (Li, 1999). En 1988, cette politique devenait loi.

Cette législation à portée fédérale a eu un grand impact sur les provinces et territoires canadiens, particulièrement dans le domaine de l'éducation. En effet, bien que ce secteur relève de la responsabilité des provinces et des territoires, les divers systèmes d'éducation ont élaboré des politiques spécifiques à leur réalité ou ont tout simplement mis en place des initiatives diverses en vue d'intégrer une population scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans racial, culturel et linguistique.

Cependant, même avant cette législation, l'école se préoccupait déjà de la diversité des élèves. Harper (1997) a d'ailleurs identifié cinq façons de répondre aux enjeux de la diversité au Canada. On a ainsi tenté : 1) de supprimer ces différences, 2) de reconnaître ces différences comme étant naturelles en misant sur la ségrégation, 3) de nier ces différences en misant cette fois-ci sur la notion de méritocratie, 4) de célébrer ces différences et enfin, 5) de faire une analyse critique de ces différences². Dans la majorité des cas, l'intégration a été synonyme d'assimilation. Si l'on examine la manière dont les divers systèmes scolaires semblent concevoir l'intégration de leurs élèves, on constate que l'on continue, à travers les politiques

2. Pour une analyse détaillée de ces cinq moments historiques, voir l'article de Harper listé dans les références bibliographiques.

d'éducation multiculturelle, à « célébrer les différences » (repas multiculturels, costumes du pays, danses, etc.), plutôt que d'en faire une analyse critique afin de parvenir à une inclusion véritable. Bien que les notions de diversité, d'intégration et/ou d'inclusion fassent partie du discours officiel depuis quelque temps déjà, il semble que peu de progrès ait été réalisé dans ce domaine.

Dans le contexte particulier de l'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada, la diversité est à présent un phénomène courant et le personnel des écoles doit composer avec une nouvelle réalité qui ne lui est pas toujours familière. Dans les pages qui suivent, nous examinerons deux contextes minoritaires particuliers, soit celui de l'Ontario et celui de la Colombie-Britannique. Nous verrons que même si la réalité de l'éducation de langue française dans ces deux provinces n'est pas la même, le discours officiel sur l'inclusion des élèves de diverses origines raciales, culturelles et linguistiques présente des similarités.

Le cas de l'Ontario

Le contexte socio-démographique

La province de l'Ontario compte plus de 12 millions et demi d'individus, dont 2 153 045 d'entre eux appartiennent à une minorité visible (Statistique Canada, 2001). Les francophones sont au nombre de 548 940 et constituent 4,8 % de la population de la province³. Parmi ces derniers, 58 520 sont aussi membres de minorités visibles et représentent 10,3 % de la population francophone de la province. Notons finalement qu'en Ontario, le nombre de francophones appartenant à une minorité visible a augmenté de plus de 40 % entre 1996 et 2001. Enfin, parmi les individus appartenant à une minorité visible nés à l'extérieur du Canada, 31,5 % sont originaires de l'Afrique, 30,5 % de l'Asie et 18 % du Moyen-Orient (Office des Affaires francophones, 2007).

Le tissu social de la communauté francophone a donc considérablement changé au cours des dernières années. Nous sommes en présence d'une communauté de plus en plus éclatée sur le plan de la race, de la culture et de la langue. Il faut cependant reconnaître que même avant la venue d'élèves immigrants, des changements importants sur le plan linguistique s'étaient déjà produits. Avec le phénomène de l'urbanisation, les francophones ont en effet quitté le milieu rural, encore homogène sur le plan de la langue et de la culture, pour s'établir en ville, où l'anglais dominait déjà en milieu de travail. Les francophones ont commencé à vivre davantage en anglais. Vinrent par la suite les mariages exogames où dans la plupart des cas, les francophones ont dû utiliser l'anglais, puisque leur conjoint ou conjointe anglophone était de façon générale unilingue. La majorité anglophone a ainsi eu une influence considérable sur l'identité des francophones en Ontario, autant sur le plan individuel que collectif.

3. Au Canada, un million de francophones vivent à l'extérieur du Québec, dont plus de la moitié en Ontario.

Le rôle de l'école de langue française en Ontario

À travers ces changements, l'école a joué un rôle essentiel auprès de la minorité francophone de la province et contribue toujours au maintien de la langue et de la culture françaises. Les écoles de langue française ont toujours existé en Ontario. Mais depuis 1982, les francophones de citoyenneté canadienne qui habitent à l'extérieur du Québec possèdent un droit constitutionnel, selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés, de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité dans la province ou le territoire où ils habitent. Ce sont des ayants droit. En Ontario, les parents qui ne sont pas de citoyenneté canadienne peuvent avoir accès aux écoles de langue française par le biais de comités d'admission mis sur pied par les conseils scolaires.

On compte un total de 397 écoles (élémentaires et secondaires) de langue maternelle française à travers la province. Ces institutions diffèrent des écoles d'immersion française, qui elles, s'adressent aux élèves des écoles anglophones. Les élèves qui fréquentent les écoles de langue française reflètent la réalité sociale ambiante. En milieu urbain, elle présente une forte hétérogénéité linguistique, raciale et culturelle. Les origines sont en effet nombreuses. Certains des pays représentés sont les suivants : Liban, Somalie, Égypte, Haïti, Zaïre, Rwanda, Suisse, Belgique, France, etc. (Gérin-Lajoie et Wilson, 1997). Il en est de même pour la langue. Par exemple, un conseil scolaire de la région de Toronto compte 84 langues parmi ses élèves. Dans ce contexte, les élèves immigrants deviennent « une minorité à l'intérieur de la minorité ». Ce phénomène de minorisation s'inscrit donc dans des rapports de force particuliers puisque la société d'accueil est elle-même une minorité dans le contexte anglophone de l'Ontario. Dans ces circonstances, les élèves issus de l'immigration se trouvent dans une situation où ils doivent s'intégrer dans une communauté elle-même minorisée. Il ne faut donc pas minimiser ce phénomène de double minorité et parfois même de triple minorité (élèves issus de l'immigration, appartenant à une minorité visible et francophone), puisqu'il complexifie les rapports de force entre les minorités raciales et ethniques, les francophones et les anglophones (Gérin-Lajoie, 1995; Jacquet *et al.*, 2006, 2008).

Pour comprendre les pratiques qui ont cours dans les écoles francophones en Ontario, il faut d'abord examiner la réalité du milieu majoritaire anglophone ambiant. On doit préciser, en effet, que les politiques, réformes et diverses initiatives en éducation sont fondamentalement le fruit de la majorité (sauf dans le cas d'une politique d'aménagement linguistique dont il sera question un peu plus loin). Bien entendu, les francophones sont représentés au sein des divers comités ministériels. Mais il n'en demeure pas moins que les décisions qui sont prises reflètent généralement la réalité anglophone, puisque ce sont les anglophones qui détiennent le pouvoir. Par conséquent, le personnel des écoles francophones se trouve parfois aux prises avec des mesures qui ne sont pas toujours adaptées aux besoins des élèves.

Le discours officiel face à la diversité raciale, culturelle et linguistique des élèves

La présence dans les écoles francophones d'élèves d'origines raciales et ethniques variées représente encore un phénomène assez récent, si l'on compare avec

la situation dans les écoles de langue anglaise. On pouvait déjà noter au début des années 1970 une augmentation appréciable du nombre d'élèves d'origines diverses dans les écoles majoritaires de langue anglaise. Par conséquent, des mesures d'intégration ont dû être prises par le milieu scolaire à cette époque afin de s'assurer de répondre aux besoins de tous les élèves, peu importe leurs origines. On misa alors sur l'éducation multiculturelle pour l'intégration des élèves immigrants. Au début des années 1990, le Parti Néo-démocrate, après avoir pris le pouvoir aux mains des Conservateurs, élabora des lignes directrices visant l'élaboration et la mise en œuvre, dans les écoles de la province, de politiques antiracistes locales. Dans un document intitulé *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique – 1993*, le nouveau gouvernement faisait ainsi un virage à gauche en délaissant l'éducation multiculturelle au profit de l'éducation antiraciste. Ces principes directeurs furent élaborés à la suite d'un amendement à la Loi sur l'éducation, en 1992, qui exigeait que tous les conseils scolaires de la province mettent en place une politique d'équité raciale et ethnoculturelle dans leurs écoles dans les domaines des programmes, du matériel scolaire, de l'évaluation des élèves, du personnel et des relations avec la communauté.

À la même époque, le gouvernement provincial mit sur pied une commission d'enquête dont le but était de faire des recommandations en vue d'améliorer le système d'éducation en Ontario. La Commission royale sur l'éducation recommanda des changements importants dans plusieurs domaines : par exemple, que le nombre d'années d'études au palier secondaire passe de cinq ans à quatre ans; que l'on revienne à l'utilisation d'un programme d'études commun; que l'on crée un ordre professionnel pour les enseignantes et les enseignants; que l'on réduise le nombre de conseils scolaires, ainsi que plusieurs autres mesures (Anderson et Ben Jaafar, 2006). Le gouvernement mit en œuvre certaines de ces recommandations, avant de perdre le pouvoir aux mains des Conservateurs sous la direction de Mike Harris en 1995.

Avec ce nouveau gouvernement, les questions d'équité furent reléguées à l'arrière-plan, spécialement dans le domaine de l'éducation. Par exemple, on ferma le Secrétariat provincial sur l'antiracisme qui avait été créé par le gouvernement précédent et on tenta de retirer, des documents portant sur les politiques scolaires, toute référence aux questions d'équité.

Le travail amorcé en vue du développement de politiques antiracistes locales fut ignoré par le gouvernement conservateur. La priorité fut plutôt donnée à d'importantes mesures prescriptives dont le but était d'assurer la redevabilité du système scolaire dans les milieux gouvernementaux et dans le public en général. Les questions d'équité furent ainsi éliminées du discours politique, tant du côté francophone que du côté anglophone en Ontario.

Au même moment, des directives spécifiques furent données aux écoles francophones afin qu'elles puissent mieux répondre aux besoins particuliers des élèves sur le plan linguistique et rester fidèles à leur mission, c'est-à-dire contribuer au maintien de la langue et de la culture françaises. Avec la publication en 1994 de trois documents, soit la *Politique d'aménagement linguistique* ainsi que deux programmes

intitulés *Investir dans l'animation culturelle* et *Actualisation linguistique en français/ Perfectionnement du français*, le ministère de l'Éducation de l'Ontario reconnaissait la forte hétérogénéité linguistique des élèves, c'est-à-dire que la maîtrise du français pouvait varier considérablement chez les élèves et ce, pour diverses raisons. La politique d'aménagement linguistique ne fut mise à l'essai que dans quelques conseils scolaires de la province. Il a fallu alors attendre jusqu'en 2004 pour voir l'élaboration cette fois d'une politique d'aménagement linguistique reformulée, qui met particulièrement l'accent sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves et au développement de leur sens d'appartenance à la francophonie. La présente politique d'aménagement linguistique est donc un outil important pour les francophones de l'Ontario. Cette politique est présentement mise en œuvre dans les 12 conseils scolaires francophones de la province.

La réalité de la salle de classe et la diversité

Lorsqu'on examine la situation dans les écoles de langue française, on peut constater que pendant longtemps c'est surtout l'hétérogénéité linguistique des élèves, plus précisément l'omniprésence de l'anglais à l'école, qui a le plus préoccupé le personnel des écoles. Cependant, on remarque que depuis le milieu des années 1990, le discours du personnel a changé pour inclure également la diversité raciale et culturelle des élèves dans ses préoccupations, surtout en milieu urbain (Gérin-Lajoie et Wilson, 1997; Gérin-Lajoie, 2002a). Une étude ethnographique récemment terminée (Gérin-Lajoie, 2007) permet également de faire les constats suivants: 1) les enseignantes et les enseignants ne se sentent pas toujours outillés pour répondre à la diversité raciale, culturelle et linguistique au sein de leur salle de classe; 2) la formation initiale à l'enseignement reçue, de même que la formation en cours d'emploi, ne semblent pas adresser suffisamment la question de la diversité au sein de la salle de classe, ces résultats venant ainsi confirmer ceux d'autres études canadiennes et américaines (King, 2004; Solomon et Levine-Rasky, 1996; Mujawamaryia et Mahrouse, 2004); 3) la diversité raciale et culturelle des élèves est souvent ignorée par les enseignantes et les enseignants, comme si tous les élèves étaient les mêmes, indépendamment du fait que certains d'entre eux vivent diverses formes de discrimination, constatation qui se retrouve aussi dans d'autres études américaines et canadiennes, entre autres dans celles menées par Sleeter (2004) et Dei (1999); 4) par ailleurs, on tend à évoquer la diversité lorsque celle-ci est synonyme de « problèmes », c'est-à-dire quand ces élèves nuisent au bon fonctionnement de la salle de classe, et dans de tels cas, il s'agit de trouver rapidement la solution; 5) le discours du personnel n'est généralement pas critique et s'inscrit dans la philosophie de l'éducation multiculturelle, soit de « célébrer les différences ». Ces célébrations consistent principalement à faire connaître la nourriture et les coutumes vestimentaires des pays d'origine. On donne donc un sens folklorique à la notion de différence, comme l'ont déjà constaté Harper (1999) et Ladson-Billings (1994) dans des études précédentes faites au Canada et aux États-Unis.

Il est important d'ajouter par ailleurs que, dans le discours du ministère de l'Éducation de l'Ontario, la question de l'inclusion des élèves des minorités raciales

et culturelles ne constitue une priorité ni pour les anglophones ni pour les francophones. Depuis le milieu des années 1990, l'accent est plutôt mis sur la redevabilité du système scolaire.

Le cas de la Colombie-Britannique

L'impératif démographique en Colombie-Britannique

La réflexion sur l'inclusion de la diversité⁴ dans le système scolaire, anglophone et francophone, de la Colombie-Britannique (C.-B.) est incontournable à la lumière de « l'impératif démographique » (Ladson-Billings, 2004) que connaît cette province. Selon le recensement de 2001, 26 % de la population de la C.-B. est née en dehors du Canada et 22 % de la population appartient à une minorité visible⁵, un pourcentage qui est bien au-delà de la moyenne canadienne de 13 %. (Statistique Canada, 2003). Le nombre de francophones ayant déclaré le français comme langue maternelle en plus d'autres langues maternelles s'élevait à 63 630 personnes en 2001; ce qui représente une augmentation de 4,9 % par rapport au recensement de 1996 (Statistique Canada 2001b). Toutefois, ce nombre n'est pas comparable à celui des francophones établis en Ontario, qui est huit fois plus élevé.

Les tendances migratoires de la communauté francophone en C.-B. sont beaucoup plus récentes et diversifiées qu'elles ne le sont en Ontario. Après l'Alberta, c'est en effet en C.-B. que le taux d'accroissement des francophones a le plus augmenté au Canada entre 1996 et 2001. Il se situe à 3,8 % en C.-B., comparativement à 1,9 % en Ontario (Statistique Canada, 2001b). De plus, 9,2 % des francophones sont identifiés à des minorités visibles (Floch, 2003); un pourcentage inférieur à celui de l'Ontario (10,3 %), mais proportionnellement plus élevé, compte tenu du nombre restreint de francophones en C.-B.

La grande diversité observée à l'échelle de la province se reflète dans le système scolaire de la C.-B. Pour l'année scolaire 2005-2006, 21,2 % des élèves fréquentant les écoles publiques, primaires et secondaires, parlaient une autre langue que l'anglais à la maison; alors que pour l'année scolaire 1996-1997, ce pourcentage s'élevait à 16,2 % (BC Ministry of Education, 2006). Un constat similaire peut être fait dans les écoles du Conseil scolaire francophone (CSF) où une grande diversité de langues et de cultures peut être observée, depuis ces dernières années. Dans son rapport annuel 2005-2006 (CSF, 2006a), le Conseil scolaire francophone indique que le nombre d'élèves fréquentant le système scolaire francophone a augmenté de 5 % en septembre 2006 pour se situer à 3 820 élèves; depuis lors, le cap des 4 000 élèves a été dépassé. Certains des élèves et leurs familles proviennent de pays francophones et d'autres de pays non francophones.

Au total, les écoles de langue française desservent une population très hétérogène provenant de 72 pays, dont l'Allemagne, l'Australie, la Tanzanie, le Burundi, l'Égypte, le Maroc, le Koweït, le Mexique, le Guatemala et la Chine. Une

4. Pour les fins de notre discussion, le terme *diversité* renvoie plus particulièrement ici à l'éventail des langues, cultures et religions présentes à l'école ainsi qu'à l'identification à une minorité visible.

5. Les trois groupes les plus importants issus de minorités visibles en C.-B. sont originaires de la Chine (9,4 %), de l'Asie du Sud (5,4 %) et des Philippines (1,7 %) (Statistique Canada, 2003).

diversité qui se donne aussi à voir dans la variété impressionnante de langues répertoriées sur le territoire scolaire. En effet, en plus du français et de l'anglais, le nombre de langues recensées à l'école francophone s'élève à 58, dont l'arabe, le croate, le japonais, le roumain, le russe, le polonais, l'espagnol, le mandarin et le punjabi (CSF, 2006a). Dans ce contexte, le Conseil scolaire francophone en C.-B. fait figure de « conseil le plus diversifié culturellement au Canada français » (CSF, 2006a). Une diversité qui, jusqu'à présent, était concentrée dans la grande région métropolitaine de recensement mais qui se fait sentir progressivement dans les petites communautés rurales francophones, dont les écoles étaient, jusqu'à présent, restées très homogènes.

De l'émergence d'une politique de gestion de la diversité en Colombie-Britannique

La problématique de l'inclusion de la diversité en éducation est relevée dès la fin des années 1980 dans le rapport de la Commission royale sur l'éducation, *A Legacy for Learners* (Sullivan, 1988), lequel souligne l'importance de favoriser le respect des droits en matière de langue, de préserver le patrimoine multiculturel, de promouvoir l'égalité et la justice sociale. Deux ans plus tard, en octobre 1990, une politique de multiculturalisme est adoptée mais il faut attendre juillet 1993 avant que la *Loi sur le Multiculturalisme* (Loi 39) ne soit promulguée. Cette politique provinciale possède trois grands axes : la compréhension interculturelle, l'antiracisme et l'élimination des barrières d'accès à l'égalité. En octobre 2003, le gouvernement a aussi créé le *Multicultural Advisory Council*, afin de développer pour la province des principes directeurs en matière de multiculturalisme et d'antiracisme. Le rapport de ce comité, *Strategic Framework for Action*, a proposé les six recommandations suivantes pour améliorer la qualité et l'efficacité de l'intégration systémique du multiculturalisme et de l'antiracisme en C.-B. : 1) la promotion et la compréhension du multiculturalisme; 2) le développement d'une capacité à gérer les actes haineux, préjudiciables et discriminatoires; 3) le soutien aux secteurs privé et public dans la création d'opportunités économiques et éducationnelles destinées aux groupes et individus désavantagés; 4) l'accès aux ressources sur le multiculturalisme et l'antiracisme; 5) le soutien aux recherches et forums communautaires axés sur l'impact des préjugés et de la haine ainsi qu'aux recherches portant sur l'efficacité de la formation et des techniques d'intervention; 6) et enfin, le soutien des ministères dans leur promotion et modélisation du multiculturalisme et de l'antiracisme (BC Multicultural Advisory Council, 2005: 3).

De son côté, le ministère de l'Éducation de la C.-B. (2004) a développé, dans son document *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique. Document-cadre*, quatre grands axes d'intervention afin de favoriser l'inclusion de la diversité dans l'ensemble du système scolaire de la province : le multiculturalisme, les droits de la personne, l'équité en matière d'emploi et la justice sociale. La définition qui est donnée de la diversité dans ce document est globale, elle renvoie tout à la fois aux particularités individuelles et au sens d'appartenance et d'identification à un ou des groupes : « la diversité se rapporte aux particularités qui nous différencient les uns

des autres. Certaines différences sont visibles (p. ex. race, origine ethnique, sexe, âge, aptitudes), tandis que d'autres le sont moins (culture, ascendance, langue parlée, croyances religieuses, orientation sexuelle, milieu socioéconomique) » (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2004, p. 7).

Ainsi, conformément aux valeurs énoncées dans différentes lois-phares, le système scolaire est tenu d'établir et de maintenir plusieurs conditions jugées nécessaires à la réussite de tous les élèves, à un traitement juste et équitable et au respect des droits.

Au niveau de la compréhension, du respect mutuel et de l'inclusion, les districts scolaires doivent s'assurer notamment que les enseignantes et les enseignants modélisent eux-mêmes cette ouverture à l'altérité, notamment à travers la prise en compte de la diversité des croyances, des coutumes, des pratiques, des langues, des comportements et des différences physiques et culturelles (Ministère de l'Éducation de la C.-B., 2004). D'emblée, il est aisé d'entrevoir les difficultés et les limites d'une telle approche, dont les paramètres de l'inclusion sont si larges qu'ils en deviennent contradictoires. La discussion sur les conflits de valeurs, qui ne manquent pas de se poser dans les sociétés pluriethniques (Bourgeault *et al.*, 1995; Jacquet, 2002), ainsi que celle sur les balises permettant de les gérer, sont tout simplement absentes de ce document.

Par ailleurs, on peut s'interroger sur la mise en œuvre d'une telle politique dans les écoles, dans la mesure où les enseignantes et les enseignants, tout comme les membres de la direction d'école, ne connaissent souvent pas eux-mêmes cette politique (Jacquet, 2006). De plus, le manque de formation critique des enseignantes et des enseignants sur les enjeux de la diversité en éducation représente à notre avis un frein au développement d'une praxis pédagogique inclusive dans les écoles (Wideen et Bernard, 1999; Jacquet, 2007). Enfin, dans un contexte de contraintes professionnelles importantes en C.-B. (nombre d'élèves par classe plus élevé, augmentation de la charge de travail, ressources plus limitées) et face à des demandes plus grandes de reddition de comptes (Grimmett *et al.*, 2007), il est fort probable que l'inclusion soit une préoccupation bien éloignée des décideurs qui n'ont tout simplement pas le temps de réfléchir de manière critique à leur propre leadership dans ce domaine.

Dans la région métropolitaine de Vancouver, certaines organisations ont développé des politiques ou orientations visant le multiculturalisme, l'antiracisme et la justice sociale. C'est le cas, par exemple, de la Fédération des enseignantes et enseignants de la Colombie-Britannique et de commissions scolaires établies depuis longtemps – comme le *Vancouver School Board*, le *Richmond School District* et le *Surrey School District*. Il n'existe pas à l'heure actuelle de politique de gestion de la diversité dans le système francophone en C.-B. Toutefois, il est à noter qu'un nouveau projet, *Pédagogie 2010*, encore au stade embryonnaire de son développement, se donne comme objectif la réussite des élèves francophones en C.-B. Ce projet possède un volet culturel et communautaire et vise notamment le développement de l'identité culturelle des jeunes francophones (CSF, 2006).

La gouvernance récente de l'institution scolaire en Colombie-Britannique

La gouvernance récente de l'institution scolaire francophone en C.-B. explique, en partie, l'absence d'une politique d'inclusion de la diversité. La notion de gouvernance dans sa version « nouvelle » est fondée sur un partage du pouvoir, des connaissances et des ressources entre les acteurs appartenant à différents réseaux (Cardinal *et al.* 2005). En effet, ce n'est qu'en 1995 que le Conseil scolaire francophone (CSF) a été créé pour offrir un programme en français aux élèves ayants droit de la province. Auparavant connu sous le nom de *programme-cadre*, le programme francophone était jusque-là géré par des commissions scolaires anglophones. En 1997, la loi scolaire de la province a été amendée afin que soit reconnue définitivement l'autonomie du CSF dans la gestion du programme francophone⁶. D'abord limitée à la grande région métropolitaine de Vancouver, la responsabilité du CSF s'est ensuite étendue en 1998 à l'ensemble des écoles de langue française du territoire de la C.-B. Actuellement, il existe un réseau de 39 écoles primaires et secondaires dans la province (dont une école virtuelle) et une nouvelle école secondaire homogène est en voie de construction à Vancouver. Ces écoles desservent la population de 78 communautés installées dans divers milieux à travers la province : urbain, semi-urbain, rural. De plus, 17 des écoles du CSF sont homogènes (CSF, 2006b), alors que 21 écoles où le programme francophone est offert sont hétérogènes; c'est-à-dire qu'elles partagent l'infrastructure d'écoles anglophones. Cette situation se retrouve particulièrement en milieu rural où une population francophone restreinte ne peut justifier l'ouverture d'une école entièrement homogène.

Il faut souligner par ailleurs la difficulté d'appliquer tel quel le cadre de référence sur la diversité élaboré par le ministère de l'Éducation, lequel ne tient pas compte de la situation particulière des écoles de langue française en milieu minoritaire. En effet, bien que cette politique reconnaisse aux écoles la possibilité de valoriser la diversité en fonction des besoins sociaux et culturels des différentes collectivités qu'elles desservent, elle est conçue à partir de la perspective de la majorité anglophone. Or, comme nous l'avons mentionné dans les pages précédentes, en milieu francophone minoritaire, un des mandats de l'école est de promouvoir le maintien et le développement de « la » communauté francophone (Gérin-Lajoie, 2002b, 1996; Heller, 2002, 1998). La position de triple minorité, discutée dans le cas de l'Ontario, se pose aussi dans l'espace scolaire de la C.-B. Une situation qui révèle combien la manière de composer avec la diversité au sein de l'école de langue française n'est jamais totalement univoque; elle est faite d'ouverture, de résistance, de luttes intestines et de coercition. Par exemple, la politique généralisée d'interdiction de l'usage de l'anglais dans les écoles de langue française, aussi légitime soit-elle si l'on adopte le point de vue minoritaire, est en totale rupture avec celle proposée par le ministère de l'Éducation dans son cadre de référence sur la diversité à l'école.

6. Les programmes d'immersion en français ne relèvent pas du CSF, car il s'agit de programmes qui s'adressent à l'ensemble des élèves de la province, ce qui n'est pas le cas du programme francophone, destiné aux seuls ayants droit.

Quelques défis en milieu scolaire francophone en Colombie-Britannique

La diversité des langues et des cultures dans le système scolaire francophone de cette province représente sans conteste un capital important à l'ère de la globalisation des échanges économiques et culturels. Toutefois, les défis sur le plan de l'inclusion des nouveaux arrivants et arrivantes sont aussi nombreux. L'un de ces défis est celui de la maîtrise de la langue par les élèves : *[i] l'existence d'une grande variété de besoins, d'habiletés et de compétences langagières en français et en anglais parmi les élèves* (CSF, 2006b) et les besoins en francisation sont grands. Un autre défi est lié au pluriculturalisme en milieu scolaire, lequel interroge la conception homogène de l'identité culturelle ainsi que la mission historique de l'école dans la reproduction de « la » langue et de « la » culture françaises.

Une recherche en cours sur l'intégration des élèves immigrants francophones originaires de l'Afrique subsaharienne dans les écoles du CSF⁷ fait figure de cas à cet égard, puisqu'elle illustre ces deux défis importants de l'inclusion en milieu francophone minoritaire, soit celui de la maîtrise de la langue et de l'identité de ces élèves. Dans les écoles du CSF, le nombre d'élèves africains francophones s'est accru, notamment ceux en provenance du Burundi, des îles Maurice, du Congo et du Rwanda. D'après les enseignantes et les enseignants, plusieurs de ces élèves ne parlaient pas le français à leur arrivée à l'école. Pour plusieurs familles africaines, le français n'est souvent pas la langue maternelle et plusieurs autres langues africaines sont aussi utilisées à la maison, en même temps que l'anglais. Le français reste ainsi souvent confiné aux frontières de l'école. À cela s'ajoutent, pour certains élèves, des difficultés scolaires liées à l'interruption de leurs études à la suite de bouleversements géopolitiques survenus dans leur pays d'origine, ainsi que des traumatismes psychologiques graves engendrés par les conflits entre ethnies (Jacquet *et al.* 2006, 2008).

Par ailleurs, de par sa position de triple minorité en C.-B. (le fait d'être immigrant ou immigrante, francophone, et de minorité visible), cette population peut faire face à des défis qui dépassent largement le cadre scolaire (Jacquet *et al.*, 2006, 2008). Les difficultés d'intégration de cette population en milieu francophone minoritaire ont déjà été soulevées (Heller, 1994). Selon une enquête récente de Statistique Canada⁸, un tiers des personnes issues des minorités visibles noires, toutes origines ethnoculturelles confondues, ont déjà souffert de discrimination raciale ou de traitement inégal. De plus, les personnes d'origine africaine noire francophone partagent les mêmes difficultés d'intégration et d'épanouissement dans leur société d'accueil que celles d'origine antillaise noire et francophone (Tanaka, 2005). Enfin, le plurilinguisme des élèves et de leur famille laisse entrevoir la possibilité d'ancrages identitaires multiples chez les élèves en situation francophone minoritaire, lesquels les éloignent d'une définition figée de l'identité culturelle canadienne-française (Jacquet, 2005).

7. *Mapping and Assessing African Students' Educational Needs and Expectations*. Recherche financée par le Centre d'excellence de Vancouver sur l'Immigration et l'Intégration dans les Métropoles (RIIM) et dirigée par Marianne Jacquet, Danièle Moore et Cécile Sabatier, de l'Université Simon Fraser (C.-B.).

8. Statistique Canada (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle*. <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-593-XIF/89-593-XIF2003001df> (page consultée le 12 mai 2007).

Conclusion

Les écoles francophones en contexte minoritaire sont, à l'instar des contextes sociaux dans lesquels elles s'inscrivent, caractérisées par la diversité de leur population scolaire provenant de multiples horizons culturels, linguistiques, voire religieux, de la Francophonie internationale. La richesse engendrée par la transformation du tissu social des écoles amène à s'interroger sur les dispositifs mis en œuvre pour favoriser l'inclusion de tous les élèves dans une perspective d'équité et de justice sociale. Par exemple, en ce qui concerne l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous arrivons à la conclusion que les principes élaborés dans les politiques officielles dans ces deux provinces ne rendent pas toujours compte de la complexité des contextes dans lesquels leurs écoles francophones évoluent.

L'inclusion des élèves de divers horizons francophones soulève des défis spécifiques pour les écoles dans leur rôle de soutien pour le maintien de la langue et de la culture françaises. En effet, à cause de l'hétérogénéité de la population scolaire, ces écoles se situent dans un espace paradoxal de redéfinition de leurs frontières identitaires. Cette situation n'est certes pas facile, en raison de l'absence d'orientations adaptées à la gestion de la diversité en contexte francophone minoritaire et du manque de formation du personnel scolaire sur les enjeux de la pluriethnicité en éducation.

Nous terminons notre réflexion en suggérant quelques pistes en vue de susciter certains changements dans le domaine de l'inclusion des élèves dans les écoles francophones situées en milieu minoritaire. En premier lieu, il importe, dans le discours officiel, de différencier la réalité des écoles francophones de celle des écoles de la majorité lorsque l'on aborde la problématique de l'inclusion des élèves. Pour ce faire, il serait important de travailler à l'élaboration d'une politique d'inclusion propre aux francophones. La politique d'aménagement linguistique en Ontario est un bon début, mais n'adresse pas suffisamment la dimension de la diversité raciale et ethnique dans ses propos. Bien que l'anglais demeure un puissant facteur d'influence dans les écoles et que cette influence mérite une attention soutenue, il faudrait se pencher également sur la population scolaire immigrante qui arrive difficilement à prendre la place qui lui revient dans la société d'accueil et en milieu scolaire en particulier.

Deuxièmement, comme la question du manque de formation revient constamment dans la littérature existante et dans le discours du personnel des écoles, nous suggérons un examen sérieux des programmes existants et leur réorganisation dans le but de leur donner un caractère plus critique, que ce soit au niveau de la formation initiale ou de la formation en cours d'emploi. Le but de ces changements étant d'amener le personnel des écoles à développer un regard critique sur l'inclusion et de dépasser ainsi les principes de l'éducation multiculturelle.

Enfin, peu de recherche a été faite jusqu'ici sur la question de la diversité raciale, ethnique et culturelle dans les écoles en milieu francophone minoritaire. Afin de pouvoir développer une approche qui suscite un questionnement critique chez le personnel des écoles, il faudrait être en mesure de mieux connaître la réalité des élèves. Nous encourageons donc plus de recherches empiriques dans ce domaine qui

Par exemple, en ce qui concerne l'Ontario et la Colombie-Britannique, nous arrivons à la conclusion que les principes élaborés dans les politiques officielles dans ces deux provinces ne rendent pas toujours compte de la complexité des contextes dans lesquels leurs écoles francophones évoluent.

viendraient illustrer l'expérience vécue par les élèves eux-mêmes, de même que celle du personnel des écoles. Des projets collaboratifs pourraient être développés entre les différents partenaires de l'éducation, afin de mieux comprendre les contextes de vie spécifiques des divers groupes et soutenir l'inclusion de tous les élèves.

Références bibliographiques

- ANDERSON, S. et S. Ben Jaffar (2006). *Policy Trends in Ontario Education – 1990-2006*. Toronto: OISE/UT.
- BEHIELS, M.D. (2004). *Canada's Francophone Minority Communities. Constitutional Renewal and the Winning of School Governance*. Montréal : McGill-Queen's University Press.
- BRETON, R. (1999). Intergroup Competition in the Symbolic Construction of Canadian Society, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto : Oxford University Press, p. 311-347.
- CARDINAL, L., Lang, S., Sauvé, A., Andrew, C., Juillet, L. et Paquet, G. (2005). *Apprendre à travailler autrement : La gouvernance partagée et le développement des communautaires minoritaires de langue officielle au Canada*. Chaire de recherche sur la francophonie et les politiques publiques, Université d'Ottawa, Ontario.
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE (2006a). *Rapport annuel 2005-2006*. <http://www.csf.bc.ca> (site consulté le 12 mai 2007).
- CONSEIL SCOLAIRE FRANCOPHONE (2006b). *Pédagogies 2010*. http://www.csf.bc.ca/projets_speciaux/pedagogie_2010.php (site consulté le 8 novembre 2006).
- DEI, G.J.S. (1999). The Denial of Difference: Reframing Antiracist Praxis, dans *Race, Ethnicity and Education*, 2 (1), p. 17-37.
- FLOCH, W. (2003). *Langues officielles et diversité au Canada*, Patrimoine canadien, http://www.pch.gc.ca/pc-ch/pubs/diversity2003/floch_f.cfm
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2007). Parcours identitaires et pratiques du personnel enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire, dans *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : Regards croisés*, sous la direction de C. Gohier. Montréal : Presses de l'Université du Québec, p. 113-135.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2006). *Effets des politiques scolaires dans la pratique du métier d'enseignante et d'enseignant au Canada*. Communication, Colloque international de l'Association francophone d'éducation comparée, Lille, 23 juin.

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury : Les Éditions Prise de parole, 190 p.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002a). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française, dans *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expérience, enjeux et perspectives*, sous la direction de D. Mujawamariya. Montréal : Les Éditions Logiques, p. 167-181.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002b). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII (1), p.125-146.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Education*, XLII (3), p. 267-279.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, XXVII (1), p. 32-47.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et D. Wilson (1997). *Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant en contexte francophone minoritaire*. Toronto : OISE/UT, 82 p.
- GRIMMETT, P., Dagenais, D., D'amico, L. et Jacquet, M. (2007). The Contrasting Discourses in the Professional Lives of Educators in Vancouver, Canada. *The Journal of Educational Change*.
- HARPER, H. (1997). Difference and Diversity in Ontario Schooling. *Canadian Journal of Education*, 22 (2), p.192-206.
- HELLER, M. (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Collection « Langues et apprentissage des langues ». Paris : Didier.
- HELLER, M. (1994). La sociolinguistique et l'éducation franco-ontarienne. *Sociologie et sociétés*, 26 (1), p. 151-166.
- HELLER, M. (1998). *Linguistic Minorities and Modernity. A Sociolinguistic Ethnography*. London-New York: Longman.
- HENRY, F et C. Tator (1999). State Policy and Practices as Racialized Discourse: Multiculturalism, the Charter and Employment Equity, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto: Oxford University Press, p. 88-115.
- JACQUET, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des Sciences de l'éducation*, 33 (1), p.25-45.
- JACQUET, M. (2006). *Difference and Indifference: Policy limits and cultural blindness in teaching?* Communication présentée lors de la conférence annuelle de la American Education Study Association, Spokane, Washington State.

- JACQUET, M. (2005). *Identité et sentiments d'identités multiples*. Communication présentée lors du colloque *Diversité et Francophonie* organisé dans le cadre du 60^e anniversaire de la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, Richmond, C.-B.
- JACQUET, M. Sabatier, C. et Moore, D. (2008). Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles. *Revue Glottopol*, 11, accessible en ligne : <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- JACQUET, M. Masinda, M.; Sabatier, C. et Moore, D. (2006). *Mapping and Assessing African Students' educational needs and expectations*. Communication présentée au Symposium de recherche, RIIM, 8 septembre, Vancouver, C.-B.
- KALBACH, M.A et W.E. Kalbach (1999). Demographic Overview of Ethnic Origin Groups in Canada, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto : Oxford University Press, p. 21-51.
- KING, J.E. (2004). Dysconscious Racism: Ideology, Identity, and the Miseducation of Teachers, dans *The RoutledgeFalmer Reader on Multicultural Education*, sous la direction de G. Ladson-Billings et D. Gillborn. Londres : RoutledgeFalmer Publishing Company, p. 71-83.
- LADSON-BILLINGS, G. (2004). Just What Is Critical Race Theory and what's It doing in a Nice Field Like Education? dans *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, sous la direction de G. Ladson-Billings et D. Gillborn. Londres : RoutledgeFalmer Publishing Company, p. 49-67.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). *The Dreamkeepers: Successful Teachers of African-american children*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- LI, P.S. (1999). The Multiculturalism Debate, dans *Race and Ethnic Relations in Canada*, sous la direction de P.S. Li. Toronto : Oxford University Press, p. 148-177.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE COLOMBIE-BRITANNIQUE (2004). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique. Document-cadre*. Disponible sur le site : www.bced.gob.bc.ca/sco/resources.htm
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1994). *Aménagement linguistique en français : Guide d'élaboration d'une politique d'aménagement linguistique*. Toronto.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1994). *Actualisation linguistique en français et perfectionnement du français*. Toronto.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO (1994). *Investir dans l'animation culturelle*. Toronto.

- MUJAWAMARIYA, D. et G. Mahrouse (2004). Multicultural Education in Canadian Preservice Programmes: Teacher Candidates' Perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50 (4), p. 336-353.
- OFFICE DES AFFAIRES FRANCOPHONES DE L'ONTARIO (2007). Highlights from the General Profile of Francophones in Ontario. *Statistical Profiles 2005*. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.
- POPKEWITZ, T.S. (2000). Globalization/Regionalization, Knowledge, and the Educational Practices, dans *Educational Knowledge*, sous la direction de T.S. Popkewitz. New York : State University of New York Press, p. 3-27.
- POPKEWITZ, T.S. (1998). *Struggling for the Soul: The Politics of Schooling and the construction of the Teacher*. New York : Teachers College Press.
- SLEETER, C.E. (2004). How White Teachers Construct Race, dans *The RoutledgeFalmer Reader in Multicultural Education*, sous la direction de G. Ladson-Billings et D. Gillborn. Londres : RoutledgeFalmer Publishing Company, p. 163-178.
- SLEETER, C.E. et C.A. Grant (1991). Mapping Terrains of Power: Student Cultural Knowledge Versus Classroom Knowledge, dans *Empowerment Through Multicultural Education*, sous la direction de C.E. Sleeter. Albany : State University of New York Press, p. 49-68.
- SOLOMON, R.P. et C. Levine-Rasky (1996). Transforming Teacher Education for an antiracism Pedagogy. *The Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 33 (3), p. 337-359.
- STATISTIQUE CANADA (2001a). *Recensement de la Population*. Ottawa.
- STATISTIQUE CANADA (2001b). Population selon la langue maternelle, par province et territoire, http://www40.statcan.ca/l02/cst01/demo11c_f.htm (site consulté le 16 mai 2007).
- STATISTIQUE CANADA (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle 2003*, <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-593-XIF/89-593-XIF2003001.pdf> (site consulté le 12 mai 2007).
- SULLIVAN, B. M. (1988). *A Legacy for Learners. The Report of the Royal Commission on Education*. Victoria : Province of British Columbia.
- TANAKA, M. (2005). *Les communautés des minorités visibles et ethnoculturelles francophones au Canada*. Communication présentée au colloque Diversité et Francophonie organisé par la Fédération des francophones de la Colombie-Britannique, Vancouver, C.-B. Non publiée.
- WIDDEN, M. et K. A. Barnard (1999). *Impacts of Immigration on Education in British Colombia: An analysis of efforts to implement policies of Multiculturalism in school*. Working Paper Series. Téléchargé sur le site : http://riim.metropolis.net/frameset_f.html.