

Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois

Laurie Carlson Berg

Number 32, Fall 2011

Recherches et réflexions sur les identités francophones dans l'Ouest canadien

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1014045ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1014045ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (print)

1710-1158 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Carlson Berg, L. (2011). Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois. *Francophonies d'Amérique*, (32), 65–86. <https://doi.org/10.7202/1014045ar>

Article abstract

Borrowing from the anti-oppression education theory, this paper examines inclusion programs in three Saskatchewan Francophone school communities. Interviews were conducted with three school principals to assess their perspectives on a changing student population. Using a critical framework, the transcriptions are analysed both at the level of discourse and anti-oppression education categories. Following a description of the inclusion initiatives taken by participating schools and the subsequent interviews conducted by the researcher, the paper proposes ways to further develop current programs by focusing on critical pedagogies.

Un regard critique sur les initiatives d'éducation inclusive des élèves immigrants en milieu scolaire fransaskois

Laurie Carlson Berg¹

Université de Regina

AVEC L'ARRIVÉE d'un nombre important d'élèves issus de l'immigration, la population étudiante fransaskoise est en voie de changement rapide. Selon Wilfrid Denis (2010-2011), il existe des divergences de vue entre les membres de la communauté fransaskoise au sujet de l'inclusion des jeunes immigrants au réseau scolaire. En milieu minoritaire, l'école est un lieu de rencontre privilégié et un espace de négociation des tensions dialectiques. Dans toute communauté, certaines voix ont tendance à avoir plus de poids que d'autres, et souvent les perspectives des directeurs d'école influent non seulement sur leur établissement scolaire, mais aussi sur la communauté au sens large. Il importe donc d'examiner ces perspectives. Le présent article expose le sommaire analytique des points de vue de trois directeurs d'école sur l'inclusion scolaire des élèves issus de l'immigration dans des communautés francophones minoritaires. Ce sommaire est le fruit d'entrevues effectués au cours d'une recherche à volets multiples. L'étude avait pour objectif d'identifier les principales caractéristiques des nouveaux immigrants, les défis auxquels ils sont confrontés ainsi que les principaux écueils qui entravent leur participation, notamment en éducation, à la communauté en situation linguistique minoritaire en Saskatchewan.

¹ L'auteure tient à remercier les directions des écoles participantes, ses assistantes de recherche, Brigitte Périllat, Cami Malbeuf et Cara Sander, et ses partenaires communautaires : le Conseil des écoles fransaskoises et le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. Sincères remerciements au Conseil de recherches en sciences humaines (Alliance de recherche universités-communautés), au Humanities Research Institute, et au Centre canadien de recherche sur les francophonies en milieu minoritaire (CFRM) à l'Université de Regina pour leur soutien financier dans le cadre de la présente étude. Cette dernière constitue un volet du projet de recherche sur les Identités francophones de l'Ouest canadien, subventionné par le CRSH (Alliance de recherche universités-communautés).

Méthodologie

Dans un premier temps, des entretiens ont eu lieu avec des familles d'immigrants afin d'explorer leurs expériences scolaires antérieures et actuelles ainsi que leurs contributions et les défis rencontrés à l'école et dans la communauté francophone. Par la suite, nous avons effectué un sondage portant sur la nature des cercles d'amis auprès des élèves fréquentant des écoles fransaskoises. Parallèlement, nous avons mené des entretiens individuels auprès d'enseignants et de directeurs d'école sur la population changeante de leurs établissements. Ces entretiens semi-structurés ont porté sur les transformations démographiques, la réussite et les besoins des immigrants en situation d'inclusion scolaire (Carlson Berg, Piquemal et Bolivar, 2008). Les entretiens menés auprès des directions des écoles visaient à mettre en lumière leur conception de l'école francophone en contexte pluriethnique et les approches mises en place pour améliorer le climat scolaire dans un contexte de diversité. Les entretiens, d'une durée d'environ 90 minutes, ont été enregistrés et transcrits. Un pseudonyme a été attribué à chaque participant. Depuis ces entretiens, certains d'entre eux se sont vu attribuer de nouveaux rôles au sein du conseil scolaire. En raison des rapports de force en présence et afin d'assurer la confidentialité des participants, les pseudonymes ne sont pas indiqués à la fin des citations qui apparaissent dans le présent article. Nous nous sommes assurée que les extraits cités sont représentatifs des opinions exprimées par les trois directions scolaires. Bien que chaque répondant ait adopté une perspective qui lui soit propre, l'ensemble des participants a relevé les mêmes lignes de force et les mêmes enjeux.

Pour l'analyse des transcriptions, nous avons eu recours à l'analyse critique du discours selon l'approche de Norman Fairclough (2010). Ensuite, une liste des initiatives scolaires décrites par les participants a été dressée, puis ces dernières ont été classées selon les quatre types d'éducation qui s'opposent à l'oppression, tels que présentés par Kevin Kumashiro (2000). La présente étude se situe dans ce cadre critique. Selon Peter McLaren (2009), les théories critiques abordent les problématiques sous l'angle d'une dialectique surgissant d'un contexte interactif et constant entre l'individu et la société. Avant d'aborder plus en détail la typologie de Kumashiro ainsi que la nature des perspectives et des

initiatives des directions scolaires, une brève description du contexte fransaskois s'impose.

Contexte fransaskois... fierté et fragilité

Comme bien des communautés francophones au Canada, celle de la Saskatchewan doit affronter les défis qu'entraîne le déclin démographique (Belkhodja, 2008; Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise, 2008). Depuis que le gouvernement fédéral a instauré un programme pour promouvoir l'immigration francophone dans les communautés francophones en situation minoritaire (Citoyenneté et Immigration Canada, 2006), au milieu de la décennie précédente, la Fransaskoisie assiste à l'arrivée d'un nombre important d'immigrants. Bien que de 2006 à 2010, seulement 0,3 % des nouveaux résidents permanents en Saskatchewan aient déclaré le français comme langue maternelle, 0,6 % d'entre eux ont affirmé parler le français, et 1,9 % se sont dits capables de parler les deux langues officielles du Canada (Citoyenneté et Immigration Canada, 2010). Ce dernier chiffre correspond au pourcentage de francophones en Saskatchewan selon le recensement fédéral de 2006, ce qui semble confirmer le maintien de leur poids démographique. Le contexte fransaskois est fragile non seulement sur le plan démographique, mais aussi sur le plan identitaire. En effet, chez certains, la question de savoir qui est Fransaskois prête à débat (Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise, 2008) et pourrait renforcer les discours qui promouvaient, que ce soit intentionnel ou non, des distinctions précises et inflexibles sur qui fait partie du « nous les Fransaskois » et qui en est exclu. Ces discours pourraient donc accroître la distance entre les individus qui s'identifient comme Fransaskois au lieu de les rapprocher. Ces distances, ou bris, pourraient également affaiblir une Fransaskoisie déjà fragile sur les plans démographique et identitaire, tandis qu'une conceptualisation plus large et mouvante pourrait servir de force unificatrice. La Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise nous rappelle que l'hétérogénéité démographique chez les Fransaskois a toujours été présente au cours de leur histoire : « [...] la présence française dans l'Ouest canadien, depuis ses origines lors de la colonisation française en Nouvelle-France, a su se renouveler grâce aux contacts avec d'autres groupes culturels » (2008 : 11). La Commission souligne :

Le paysage social se transforme à un rythme de plus en plus accéléré. Une « culture-monde » émerge et les identités locales soit se renforcent en s'ouvrant à des réseaux internationaux, soit se sentent menacées et se retranchent derrière un comportement défensif souvent isolationniste (2008 : 11).

Une Fransaskoisie qui songe à conserver sa vitalité doit donc, selon la Commission (2008), s'ouvrir aux autres et être prête à se redéfinir pour se renforcer.

Une étude en partenariat

Nous travaillons en partenariat avec le Conseil des écoles fransaskoises (CEF) depuis 2008. Pour ce projet de recherche université-communauté, on a commencé par identifier les principales préoccupations des participants. En outre, le conseil scolaire voulait non seulement savoir comment s'y prendre pour réserver un accueil solide aux immigrants et assurer un environnement éducatif inclusif, mais il voulait aussi étudier les enjeux liés au racisme. Le racisme, comme d'autres questions de pouvoir relatif, risque non seulement de marginaliser certains individus et certains groupes, mais aussi de favoriser le maintien de certains discours dominants qui préservent le *statu quo*.

Il importe de mentionner que l'emploi du terme « race » comme marqueur est critiqué. Il est vrai qu'il n'existe aucune preuve scientifique attestant que des groupes dits raciaux diffèrent les uns des autres sur le plan biologique ou génétique. Or il est maintenant généralement admis que le concept de race est une construction sociale. Toutefois, au cours de l'histoire humaine, le concept de race a été employé dans le but d'opprimer des groupes d'individus à cause de différences présumées, ou même construites, par un groupe dominant (Nieto et Bode, 2012). Cela dit, le racisme n'est pas seulement une construction sociale. En effet, il prend de nombreuses formes (Earick, 2009; Trepagnier, 2006). Nous avons choisi de nous servir du terme « racisme », car nous craignons que l'utilisation des termes privilégiant les aspects ethniques ou culturels ne masque la nature du déséquilibre entre les groupes face au pouvoir dans un contexte systémique inéquitable au Canada et ailleurs (Earick, 2009; Trepagnier, 2006; St. Denis, 2011). Dans un tel contexte, il est important d'examiner les points de vue des directeurs d'école afin de cerner leurs discours sur l'inclusion, car ceux-ci peuvent avoir une incidence sur les enseignants, le climat des établissements et la communauté.

Cadre théorique

La présente étude se situe à la frontière de la pédagogie critique et du constructionnisme social. Selon Kenneth J. Gergen (1999, 2003), nos connaissances sont construites au contact avec les autres. Dans un contexte de changement, les écoles fransaskoises sont actuellement contraintes de se redéfinir. Ce sont les idées et les perceptions de tous ceux qui entrent en contact avec la communauté de l'école qui créent de nouvelles réalités scolaires. Néanmoins, si l'on considère ces interactions et ces cocréations de réalité du point de vue de la pédagogie critique, on peut discerner des rapports de force inégaux entre les acteurs en présence.

Selon Peter McLaren (2009), les tenants de la pédagogie critique reconnaissent que les problèmes d'une société ne sont pas le simple résultat d'événements de la vie ou les conséquences de déficiences sociales d'ordre structurel. Les problèmes sont plutôt créés par une dialectique dans laquelle l'individu est à la fois acteur et objet de l'univers social auquel il appartient. Les tenants des approches critiques tentent de déchiffrer les histoires et les discours, et même de retracer l'interaction entre le milieu et l'individu.

Dans la présente étude, l'école inclusive est définie comme un lieu où chaque élève occupe une place significative au sein de la communauté et où la culture scolaire est le produit conscient de l'effort collectif. L'inclusion est alors définie comme un rassemblement d'individus, chacun ayant une identité complexe et dynamique, autour d'une vision collective inspirant la manière de faciliter la participation positive de chacun des membres. L'exclusion existerait si certains individus, mais pas tous, avaient connaissance d'être, ou bien de devenir, des participants actifs à leur apprentissage. L'inclusion scolaire n'est pas un but fixe à atteindre, mais plutôt un processus de conscientisation où les enjeux relatifs à l'inclusion et à l'exclusion deviennent plus transparents et où il y a place pour le questionnement des idées et des pratiques.

Dans le présent article, nous discuterons des idées qui, en éducation, s'opposent à l'oppression (Kumashiro, 2000). Une école où l'on condamne l'oppression n'est pas nécessairement une école inclusive. Néanmoins, c'est un lieu où la remise en question est de rigueur et encouragée, et où se pratique un effort de conscientisation aux rapports de pouvoir. L'oppression, telle que définie par Kumashiro, est une situation ou

encore une dynamique au sein de laquelle certaines manières d'être (ex. : posséder certaines identités) sont privilégiées par la société tandis que d'autres sont réprimées ou marginalisées (2000 : 25). L'équité consiste à reconnaître la présence d'identités multiples et fluides sans valoriser une manière d'être plus qu'une autre. Toutefois, il faut distinguer entre une approche dite d'équité et une approche égalitariste. Dans le dernier cas, on prodigue un enseignement identique à chaque élève alors que dans le premier cas, on préconise une approche centrée sur un enseignement adapté aux besoins et à l'environnement de l'apprenant. Cela dit, une approche équitable et efficiente doit se traduire par la réussite scolaire et sociale des élèves (Saskatchewan Ministry of Education, 2010).

Résultats : initiatives qui facilitent l'inclusion

En 2000, Kumashiro a développé un cadre regroupant les différents types d'éducation qui s'opposent à l'oppression. Selon ce chercheur, il y a quatre formes d'éducation qui s'opposent à l'oppression : « L'éducation pour l'autre » ; « L'éducation au sujet de l'autre » ; « L'éducation qui se montre critique des privilèges et de l'altérité » ; et « L'éducation qui transforme les élèves et la société ». L'« Autre », selon Kumashiro, est l'élève qui ne correspond pas à la norme présumée d'une personne de sexe masculin, de race blanche, chrétienne et appartenant à la classe moyenne.

Les initiatives de cette *éducation pour l'autre* visent à rendre l'espace scolaire plus sécuritaire pour l'« Autre », en abordant les torts du passé qui ont marginalisé certains groupes (voir Earick, 2009, entre autres) et en examinant les dispositions prises envers cet « Autre » ainsi que la façon dont on le traite. Les stratégies de la pédagogie différenciée et des programmes de sensibilisation à l'intimidation sont deux exemples génériques de l'*éducation pour l'autre*. Quand les participants de cette étude ont parlé de l'inclusion des élèves issus de l'immigration, il était évident que les trois directions scolaires s'inspiraient beaucoup de la méthode de l'*éducation pour l'autre*, comme les extraits des entretiens des directeurs le montrent : « [Nous enseignons] la théorie du choix, les différentes façons de gérer les conflits, et les différentes façons d'approcher les habiletés sociales » et « on établit tout de suite un système de [copain] » ou encore « le fait d'assurer leur bien-être, leur adaptation à la culture canadienne [...] puis aussi la question de trouver des points de repère » et on développe l'« estime

de soi » chez tous les élèves. Dans les extraits qui suivent, les directeurs d'école précisent la nature des actions posées :

Ce sera un genre de communauté d'apprentissage avec ces gens-là [...] On fait des formations sur la différenciation pédagogique, c'est une autre façon d'adaptation, continuer là-dedans pour que les enseignants ne voient pas le nouvel arrivant qui est perdu et [n'a] pas de potentiel, qu'ils le voient comme élève ayant justement un potentiel, puis aller le chercher là où il est et l'amener à cheminer (Extrait 1).

Une chose avant qu'on commence même la scolarité, c'est d'aller voir le besoin de survie ; on rencontre les parents si on le peut, ce n'est pas toujours facile au tout début, et on parle des routines de l'école : l'habillement pour l'hiver, le dîner, le midi, c'est quoi des devoirs le soir si les parents ne sont pas au courant, ce serait quoi le rôle du parent, sans en mettre trop. C'est juste un aperçu de qu'est-ce qui se passe. Autre chose, on s'établit des objectifs [...] c'est juste l'adaptation à l'environnement, si on peut trouver quelqu'un qui parle leur langue, soit on va chercher que ce soit des éducatrices au préscolaire, parce qu'il y en a là qui parlent la langue des nouveaux arrivants ici, des immigrants. On a des professeurs, quand même, qui sont très dévoués et puis ils vont apprendre une petite base [de la langue maternelle de l'élève], mais on essaie de voir si la francisation [avec] des aides pédagogiques va donner un coup de main (Extrait 2).

En suivant des sessions de développement professionnel, les enseignants peuvent être mis au fait de la multiplicité des identités et des expériences de leurs élèves, et des conséquences pédagogiques fâcheuses qui peuvent résulter de l'ignorance de la diversité de ces élèves ou de l'indifférence à leur endroit. En effet, certains enseignants pourraient penser que tous les élèves correspondent à la norme dominante, ou encore qu'ils sont neutres, sans marqueurs de race, de genre ou de classe sociale, comme le laissent entendre certains discours dominants. Pendant nos recherches, nous avons constaté qu'il y avait beaucoup d'initiatives mises en place pour les immigrants, mais qu'il en existait très peu pour former les enseignants qui accueilleraient les élèves immigrants dans leur salle de classe. Il existe maintenant un programme de formation continue plus équilibré qui a pour but d'aider les enseignants à comprendre l'« Autre » ; mais, même aujourd'hui, on trouve peu d'information sur l'expérience de discrimination que peut vivre l'élève immigrant.

Le principal atout des initiatives de *l'éducation pour l'autre* consiste à reconnaître implicitement la diversité au sein de la population étudiante et à sensibiliser les enseignants aux diverses formes d'oppression scolaire.

On y fait valoir la responsabilité des enseignants de s'engager dans l'accompagnement de chaque élève et de travailler contre l'oppression : ne pas le faire implique une complicité même involontaire avec le *statu quo*. Les difficultés que l'on rencontre avec la méthode de l'*éducation pour l'autre* découlent de l'importance que l'on accorde à l'« Autre » et à ses expériences négatives, ce qui peut avoir pour effet de le stigmatiser en l'associant à la source du problème. Autrement dit, il peut y avoir des individus qui pensent que si l'« Autre » ne fréquentait pas son école, l'oppression n'existerait pas. Or l'oppression prend de nombreuses formes (Earick, 2009 ; Trepagnier, 2006). Un autre désavantage de l'approche de l'*éducation pour l'autre*, c'est que les définitions risquent de créer des stéréotypes de l'« Autre » en dépit du fait que son identité, comme tout autre identité, soit fluide, multiple, contextualisée et en constante évolution. Par exemple, dans le but de rendre l'espace scolaire plus inclusif pour une variété de croyances spirituelles, on peut décider de créer une salle de prière pour les musulmans. Mais un musulman homosexuel ne se sentirait peut-être pas en sécurité dans un tel endroit. Ainsi, étant donné la multiplicité des traits identitaires que l'on trouve dans n'importe quel groupe, on ne peut présumer qu'une initiative va convenir à tous.

Le deuxième type d'éducation qui s'oppose à l'oppression est l'*éducation au sujet de l'autre* (Kumashiro, 2000 : 31). Ce dernier type vise à diminuer les effets néfastes que peuvent entraîner les programmes d'études dans lesquels ne sont présentes que des connaissances liées au groupe normatif, qui n'offrent aux élèves que des connaissances partielles ou encore qui présentent un contenu au sujet de l'« Autre », mais parsemé de stéréotypes ou inspiré des discours dominants sur l'« Autre ». L'*éducation au sujet de l'autre* peut consister, par exemple, à faire une présentation aux élèves au sujet des Premières Nations, ou bien à inviter un membre d'un groupe marginalisé à prendre la parole, ou encore à donner des cours sur les privilèges des personnes de race blanche appartenant à la classe moyenne. Ce genre d'initiative est plutôt orienté vers ce que tous les élèves devraient savoir sur l'« Autre » de manière non stéréotypée (unité et intégration des perspectives de l'« Autre » à travers toutes les matières). L'accent est donc mis sur la connaissance de l'« Autre ». L'*éducation au sujet de l'autre* peut prendre la forme du développement de *programmes d'études* qui incluent des perspectives sur l'« Autre ». Voici quelques exemples de la façon dont l'*éducation au sujet de l'autre* se manifeste dans les trois écoles participantes :

C'est important pour leur adaptation que nous allions nous intéresser à leur culture [...] Par rapport aux nouveaux arrivants, c'est la connaissance d'une nouvelle culture chez nous. C'est la culture africaine, c'est plus d'Africains qui nous arrivent; donc les impacts dans le travail, c'est de connaître une nouvelle culture, d'essayer de comprendre eux comment ils pensent, comment ils vivent (Extrait 3).

Pour moi, l'inclusion c'est de voir la population étudiante se connaître, connaître les différences, les accepter! [...] on a différentes cultures, on vit parmi nous [...] on est acceptés différents. Puis à partir de la voix les élèves, partager davantage! S'ouvrir l'un à l'autre et puis ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas, des fois je dis c'est parce qu'ils ne se connaissent pas (Extrait 4).

Ils arrivaient avec différentes expériences au niveau de la scolarité et du vécu. Donc quand les élèves nous arrivent avec différentes expériences, à quelque part il faut s'informer [...] Au niveau du vécu, les expériences d'école sont très différentes, donc il faut montrer comment, et même au niveau de la langue. Certains sont arrivés sans français sans anglais alors leur propre langue, donc c'est sûr quelque part on s'informe plus, on s'en va chercher comment répondre à ce besoin. Je pense qu'il faudrait dire qu'il y a un peu plus de charge, il faut qu'on laisse tomber d'autres besoins pour répondre aux besoins de survie plus pressants. Pour moi, dans mon rôle, ça a définitivement initié des conversations avec la communauté, ces gens-là [...]. [On a maintenant] une communauté beaucoup plus large que juste la communauté francophone blanche. J'ai choisi de m'impliquer même si c'est comme spectateur ou participant dans des activités africaines francophones, donc quand je suis invitée, je fais l'effort pour y être pour apprendre plus au niveau de la communauté francophone immigrante africaine (Extrait 5).

Eux ils arrivent, ils subissent, si vous voulez, la culture canadienne, mais il faut aller s'intéresser à la leur, c'est fort important pour leur adaptation. Eux ils arrivent dans un milieu scolaire complètement différent. Ça prend un temps d'adaptation pour ces gens-là. Ça prend, supposons que ce soit un élève qui nous arrive en décembre, mais je lui dis de décembre à juin, on va prendre un temps d'adaptation, puis l'année prochaine, on va prendre des décisions; où on va te placer vraiment, sérieusement, parce qu'en ce moment même, on n'est pas certain (Extrait 6).

Les directions scolaires ont aussi fait mention des formes d'adaptation qui ont lieu dans les salles de classe de leur école. Certains enseignants tiennent compte des marqueurs de race, de la personnalité et de l'origine des élèves lorsqu'ils créent des groupes de travail. Ils mentionnent aussi la façon dont les enseignants doivent travailler avec les élèves non issus de l'immigration pour que ces derniers intègrent les nouveaux arrivants dans leur groupe. Les enseignants encouragent les élèves nés au Canada

à apprendre des mots et des expressions tirés des langues maternelles des nouveaux arrivants.

Les contributions de l'*éducation au sujet de l'autre* tiennent compte des attentes implicites propres à chaque culture, par exemple, dans les diverses conceptions du comportement que devrait avoir un « bon citoyen ». Selon Kumashiro, il y a aussi de possibles désavantages (2000 : 33-34). Par exemple, l'« Autre » peut devenir un objet, différent de la norme, à examiner. Dans ce dernier cas, on risque de normaliser le groupe dominant et de renforcer ce qui est différent, voire anormal, chez l'« Autre ». En conséquence, l'« Autre » demeurerait dans un espace d'altérité (Gallant, 2008) et les familles immigrantes seraient perçues surtout selon leurs « différences » (Farmer, 2008).

Les élèves risquent aussi de se faire une fausse idée tenace de l'« Autre » et d'en venir à croire que tous les gens d'un groupe marginalisé pensent et agissent d'une certaine manière. Ainsi, au lieu de considérer les identités de soi et de l'« Autre » comme multiples, fluides et contextualisées, on peut remplacer un vieux stéréotype par un nouveau. Plutôt que de faciliter une meilleure compréhension des uns et des autres et de tisser des liens étroits entre élèves, on risque d'élargir l'écart entre le « Moi » et l'« Autre ». Les citations précédentes illustrent bien ce phénomène, car on y remarque beaucoup de nous/eux.

Un autre effet pervers dont il faut se méfier est la certitude que peuvent avoir un enseignant et ses élèves de tout savoir sur un groupe donné, une attitude qui ne favorise pas l'apprentissage continu. Ainsi, même si les initiatives portent sur l'*éducation au sujet de l'autre* et incorporent des discussions et des remises en question des privilèges des Blancs de classe moyenne, on risque de continuer à ne miser que sur le groupe dominant. Évidemment, il est essentiel de prendre en considération ces écueils potentiels lorsqu'on entame le travail important d'*éducation au sujet de l'autre*.

On constate alors que les deux premiers types d'initiatives ont le pouvoir de contribuer, d'une part, à une meilleure sécurité dans l'espace scolaire pour une clientèle diversifiée et, d'autre part, à la mise en pratique d'un programme qui incorpore une plus grande variété de perspectives et qui valorise des savoirs non traditionnels. Toutefois, ces types d'éducation qui s'opposent à l'oppression ignorent souvent les enjeux de pouvoir et de privilège, à l'école comme en société, ainsi que le rôle que ces enjeux peuvent jouer dans une situation d'oppression (Kumashiro, 2000 : 29-30).

Racisme, discours et consultation

Au cours de cette étude à volets multiples, les enjeux liés à la race ont été identifiés comme des obstacles à l'inclusion scolaire et communautaire des immigrants (Carlson Berg, 2010). L'analyse des réseaux sociaux des élèves à l'élémentaire et au secondaire indique que les membres des minorités visibles, qu'ils soient nouveaux arrivants ou non, sont peu choisis et restent en marge des réseaux, tandis que les élèves immigrants n'appartenant pas à une minorité visible ont une plus grande chance que la moyenne d'être acceptés dans un réseau social ou à l'école (Carlson Berg, 2011). Des initiatives d'éducation pour régler ce problème s'imposent donc.

Les directions scolaires mentionnent le malaise et parfois l'intimidation que peuvent connaître les élèves immigrants et se demandent si cette situation provient de la peur de l'inconnu, d'un manque de compréhension, de la couleur de la peau ou des habitudes alimentaires. Dans notre cheminement avec nos partenaires scolaires, y compris, bien sûr, les directions scolaires, il nous a semblé utile de leur parler d'autres formes d'éducation qui s'opposent à l'oppression afin de les aider à considérer autrement les enjeux actuels et à envisager d'autres manières de les aborder. Le troisième type d'initiative, selon Kumashiro, est l'*éducation qui se montre critique des privilèges et de l'altérité* (2000 : 36). Ce genre d'initiative aborde non seulement l'« Autre » comme une personne ou un groupe qui n'a pu historiquement avoir de pouvoir, *mais aussi* la normalisation et les privilèges de certains groupes et la façon dont ces deux derniers états sont créés et maintenus par des structures et des systèmes sociétaux. Autrement dit, il examine le lien entre les écoles et les autres institutions sociales, et la culture (Kumashiro, 2000).

Au cours de la rétroaction avec nos partenaires scolaires, nous leur avons indiqué que, lors des entretiens avec les membres du personnel scolaire, on ne mentionnait pratiquement pas l'importance d'une préparation pour ceux qui songent à accueillir des immigrants et des membres des minorités visibles. Si l'on tente de créer et de maintenir un climat d'équité, l'adaptation doit être réciproque. Afin de faciliter de tels échanges, il faut que les Fransaskois de longue date prennent conscience de ce qu'ils apportent à une rencontre avec un nouveau membre de la communauté. Il y aura des changements à apporter afin de s'adapter à un contexte changeant. L'un des enseignants résume la situation ainsi :

Ça a un impact d'apprentissage, un apprentissage supplémentaire je dirais, pour ceux qui étaient ici avant, pour les nouveaux aussi séparément et pour les deux ensemble [...] et entre les enseignants aussi (Extrait 7).

Un questionnement sur les normes fransaskoises et les privilèges que connaissent certains membres du groupe pourrait constituer un point de départ. Le dialogue entre Fransaskois et Métis², qui a été établi au cours des dernières années au sein de la Fransaskoisie, est un exemple d'un processus de prise de conscience de vécus différents ainsi que des privilèges et de la place qu'on occupe au sein de la communauté francophone en contexte anglo-dominant. L'une des directions scolaires mentionne une nouvelle politique du conseil scolaire qui pourrait avoir comme conséquence d'en privilégier certains et d'en marginaliser d'autres :

Notre nouvelle politique d'admission du conseil maintenant, lorsqu'il s'agit d'une famille qui demande une admission, il y a une période de probation [d']un an où les familles nouvelles sont accueillies, et un an plus tard, on réévalue le cheminement culturel de l'élève, mais aussi de la famille. Et si la famille n'a pas cheminé tel que prévu, on réévalue si vraiment l'école francophone répond à leurs besoins. Il y a des risques d'échec si l'école ne fournit pas à ces familles les appuis nécessaires pour permettre ce cheminement culturel. Alors, c'est tant pour les francophones que les nouveaux arrivants. Pour nos francophones générations perdues assimilés³, si on s'attend à ce qu'ils fassent un cheminement culturel, mais on ne leur donne pas les moyens d'y arriver, on va y perdre, et là c'est notre réputation qui va être atteinte, et tous les progrès qu'on a faits récemment vont être détruits (Extrait 8).

En référant à la citation précédente, on pourrait demander aux décideurs ce qu'ils entendent par « cheminement culturel ».

Il serait aussi important d'examiner les normes et les discours présents dans les contenus et les approches pédagogiques des écoles

² Le dialogue entre Fransaskois et Métis s'est déroulé au cours d'une série de tables rondes. Ces dernières étaient une initiative de l'Institut français de l'Université de Regina et de l'Assemblée communautaire fransaskoise, en collaboration avec les communautés francophones et métisses de plusieurs régions de la Saskatchewan. Les tables rondes avaient pour but d'établir « une meilleure communication et compréhension entre les deux peuples qui se sont éloignés l'un de l'autre au cours du siècle dernier » (Institut français, 2010 : 10).

³ Francophones générations perdues est un terme employé pour les ayant droits, d'origine francophone, qui ne parlent pas le français et donc choisissent d'inscrire leurs enfants à une école francophone afin de réintroduire la langue et la culture française dans leur famille.

fransaskoises. Laura A. Thompson (2011) constate que la transformation rapide à laquelle les populations francophones en situation linguistique minoritaire sont soumises est telle qu'elle constitue une occasion idéale pour réévaluer les pédagogies et développer des contenus postcoloniaux. En même temps, on pourrait s'assurer que l'on discute du rôle des empires et du colonialisme en les considérant comme des forces actuelles et pas seulement passées. Dans un contexte de fragilité démographique et d'instabilité identitaire en Saskatchewan, les écoles fransaskoises peuvent être perçues comme des lieux de dialogue et de réflexion sur le développement d'une Fransaskoisie pluriculturelle. Les directions d'école peuvent jouer un rôle important dans l'introduction de discours plus inclusifs et dans l'interruption, et même l'abandon, des discours qui nuisent à l'inclusion des immigrants au sein de la communauté.

Ce que les participants ont dit est important, mais tout aussi important est ce qu'ils n'ont pas dit. Comme je l'ai mentionné plus haut, on a fait beaucoup d'efforts pour comprendre l'« Autre », mais les participants ne soulignent pas souvent l'importance de connaître sa propre culture afin de se préparer à l'arrivée de l'« Autre ». On a vu amplement de preuves de bonne volonté de la part du personnel scolaire. Par exemple :

On a la chance d'avoir deux enseignants cette année qui ont créé le comité d'Accueil des Nouveaux Arrivants [CANA], qui ont mis sur pied des soirées pour les parents afin de connaître leurs droits, les lois en Saskatchewan, pour être fonctionnels en Saskatchewan. Ils ont parlé d'un peu de tout. Et puis ça, ça permet l'inclusion avec des structures de la sorte [...] Le comité CANA a invité des associations fransaskoises, il y a eu des présentations de ce qu'ils pouvaient leur offrir, de quel appui ils pouvaient apporter aux familles [...] La volonté. La volonté d'accueillir est là, ça c'est clair (Extrait 9).

Les membres du personnel scolaire, ils comprennent, ils acceptent, ils s'adaptent. La volonté de vouloir garder l'élève comme préoccupation centrale de l'école. Ils ne sont pas axés sur eux-mêmes. Le personnel de l'école, c'est soit le personnel de soutien ou le personnel enseignant, j'en suis convaincu, je le vois, la première préoccupation c'est l'élève. C'est là que tu sais que tu as une équipe de succès qui va répondre aux besoins des élèves (Extrait 10).

Mais, étant donné les enjeux raciaux existants, le fait d'être gentil n'est pas suffisant. Il faut aussi être conscient de ce qui attend l'« Autre » en Saskatchewan, en ce qui a trait à la langue et à son identité raciale. Pour ce qui est des défis qui persistent, les directions d'école rapportent ce qui suit :

[Il y a des] élèves qui vont venir nous voir, « On fait ça, c'est-tu correct ça ? » Au moins ça se dit, les plus jeunes c'était un peu plus difficile, la référence à la couleur des fois comme « toi tu es chocolat », des choses comme ça. Alors ça, c'est une éducation, on a besoin d'une éducation dans les classes (Extrait 11).

C'est arrivé dans les autobus où il y a eu des commentaires [racistes] que j'ai adressés le lendemain, m'asseoir avec les élèves et d'en discuter, leur faire reconnaître ce que ça veut dire, quels sont les impacts de ça (Extrait 12).

R : La situation que j'ai mentionnée avec l'élève qui se moquait de la couleur de peau d'un de ses camarades de classe, dans une salle de classe on a des défis de cliques, mais je vois ça limité à une salle de classe et ça, il faudrait plus de gestion de ce groupe-là. [...] Avant on avait un cas isolé avec un petit noyau d'élèves. Mais je pense que de façon générale dans l'école je sais que tout le monde se sent uni si on veut et accepté. Il reste un défi dans une salle de classe.

Q : Comment faire face à ce qui se passe avec ce groupe d'élèves ?

R : Un, aller individuellement auprès des élèves qui sont les suiveurs si on veut, dissoudre le réseau, eux autres en premier pour que la leader de cette clique-là se sente isolée, elle. Pour l'instant c'est les autres qui sont isolés. On pourrait aller chercher ceux qui la suivent. Je suis certain qu'ils vont comprendre qu'est-ce qu'ils font est pas nécessairement la façon d'agir, et qu'ils vont changer leurs habitudes, surtout s'ils sont appuyés. Et après ça, c'est l'élève qui est responsable de la marginalisation qui va se sentir seule, et là on travaille avec elle, pour penser ses habitudes aussi. Mais je pense qu'en premier il faut briser le lot [...] Lui enlever son pouvoir et son pouvoir vient des autres élèves [...] pour l'instant, c'est la première fois, c'est pourquoi ça m'a tellement choqué, j'ai suspendu l'élève. Je n'accepte pas ça, et puis je voulais être certain que c'était clair pour tout le monde qu'on n'accepte pas ça ! (Extrait 13)

Pour moi un grand défi c'est de créer le cadre pour que chacun se connaisse. S'il y a un défi là, c'est d'amener les enseignants et les enseignantes, moi-même, la structure d'école, amener les gens à se connaître (Extrait 14).

Enfin, d'autres possibilités relèvent du quatrième type d'éducation qui s'oppose à l'oppression : *l'éducation qui transforme les élèves et la société*. Cette option se situe dans un cadre poststructuraliste et a pour but d'utiliser les discours pour encadrer la façon dont on pense, dont on se sent, dont on agit et interagit. En effet, l'oppression se manifeste dans ce qui est dit (citer des discours blessants et répéter des histoires nocives) et dans le non-dit (l'oppression se produit dans les discours nocifs dominants). Quels sont ces discours ? Il importe de souligner que les extraits qui suivent ne sont pas nécessairement représentatifs de toutes les directions scolaires. Dans l'extrait suivant, on entend deux discours,

soit celui de « nous les gens qui aidons; eux les gens qui reçoivent de l'aide » qui laisse sous-entendre un déséquilibre entre les groupes face au pouvoir, et un deuxième discours commun en Amérique du Nord : « Si tu travailles fort, tu réussiras », qui découle du mythe de la méritocratie (McNamee et Miller, 2004) :

On s'adapte à ces enfants-là, on prend le temps de mieux les connaître, on les prend avec ce qu'ils ont, avec la francisation et notre enseignement modifié adapté, c'est juste une question de patience, de persévérance. Si l'élève à la fin a bonne attitude, on est gagnant! Ça va marcher parce que les professionnels eux aussi, ils veulent le succès de l'élève puis ils vont faire ce qu'il faut. Alors l'élément clé là-dedans c'est la volonté de l'élève. Surtout quand l'élève nous arrive plus âgé, on l'a déjà eu en sixième année, alors que ce soit des nouveaux arrivants francophones ou non, c'est la même chose. Si l'élève le veut, on va réussir. Si l'élève ne veut pas, on ne réussira pas! Et puis ça, il faut que je sois très clair avec les parents des nouveaux arrivants et n'importe quel nouvel élève, il faut que l'élève le veuille. Si l'élève ne le veut pas, on ne pourra pas (Extrait 15).

Il y a un autre discours qui peut contribuer à maintenir l'idée que le déséquilibre entre les groupes est normal : « Ils sont venus ici faire une meilleure vie, pour offrir une meilleure vie à leurs enfants. Ils nous en sont reconnaissants. » Et voici un extrait, à titre d'exemple :

La règle générale c'est qu'ils s'investissent un peu plus. Il y a quelques exceptions à la règle, mais j'ai observé que les nouveaux arrivants s'investissent plus parce qu'ils ont une grande appréciation justement de ce cadeau-là. Et puis ils ont les yeux grands ouverts, ils sont impressionnés, ils sont toujours très reconnaissants aussi. C'est toujours les premiers qui vont venir vous remercier, qui s'assurent qu'on est conscient de leur appréciation, et ça, ils ne le prennent pas pour acquis (Extrait 16).

Il existe aussi des discours sur l'équité, au sens de similitude ou d'égalité, qui encouragent un traitement identique pour tous les élèves, peu importe les circonstances :

Il faut axer la pédagogie sur l'interaction entre élèves, pour moi c'est la plus grande clé du succès. Puis après ça, pas de traitement spécial sans être justifié. Il y a des élèves qui ont des modifications dans leur programme pédagogique et la classe le reconnaît et c'est commun. Et dans ce cas-là, de voir qu'un élève est chouchou du professeur ou des choses comme ça, ça brise toute la partie inclusion [...] si on peut amener les élèves à agir de façon homogène, on va favoriser l'inclusion aussi. Chacun a son individualité, je pars de ça [...] et aussi je fais très attention à comment j'interagis avec toute la classe, et s'assurer que c'est pareil pour tout le monde. Mais je pense que la clé c'est l'équité (Extrait 17).

Dans le but d'identifier les forces des participants afin qu'elles servent de base à de futures initiatives, il faut tout d'abord cerner les forces existantes dans les communautés scolaires participantes. Même si les interventions effectuées à ce jour se sont déroulées dans un seul sens, c'est-à-dire orientées de « nous » vers « eux », les directions scolaires conçoivent l'intégration comme un partenariat :

Je pense qu'être intégré, pour moi c'est un partenariat communautaire, mais pour répondre aux besoins de ces familles-là il faut, un, assumer nos responsabilités et il ne faut pas brimer les enseignants et les directions d'école qui ont à assumer ces responsabilités-là. Il faut les amener à mieux connaître les partenaires sur lesquels ils peuvent eux autres aussi s'appuyer. Si on ne fait pas ça, les gens vont, oui s'investir au début, mais après un *burnout*, ils ne le font plus. Et cela va avoir un impact négatif et on va avoir des méchants défis si on ne réussit pas à harmoniser les efforts communautaires (Extrait 18).

Il y a déjà OPEN DOOR [un organisme d'accueil], mais si on pouvait avoir une aile francophone à OPEN DOOR, ça aiderait ces gens. Puis, dernièrement, ils ont engagé une francophone pour ça. Quand je dis tranquillement, on fait du chemin; au départ, OPEN DOOR n'aurait jamais dirigé les nouveaux arrivants chez nous. Ils ont même embauché une francophone, bon! [...] l'année prochaine, ça va être beaucoup plus facile d'établir la relation avec les familles francophones (Extrait 19).

Les enseignants indiquent également à l'unanimité qu'ils appuient la direction de leur école. L'extrait suivant résume bien les constats de tous les enseignants interviewés :

Je pense qu'on a une direction qui a la volonté et l'intelligence [...] [et] veut vraiment l'inclusion. Quand je pense que l'inclusion c'est la réussite de tous, notre directeur est assez courageux pour mettre beaucoup de nouvelles idées en pratique, et assez intelligent pour penser à de bonnes idées (Extrait 1, enseignant).

Enfin, toutes les directions croient qu'une intégration réussie doit avoir pour base les relations interpersonnelles :

Les relations interpersonnelles, je pense c'est ça qui est la clé. J'accorde beaucoup d'importance dans comment tu te sens dans ton école. Pour moi l'apprentissage se fait par le biais d'une bonne relation. Alors vaut mieux développer les relations en premier, l'apprentissage va suivre après. Je ne voudrais pas que l'école devienne axée uniquement sur des résultats sans regarder la qualité des relations au sein de l'école. Mon plus grand succès c'est de développer avec mon personnel, avec la communauté, et avec mes élèves, cette relation de confiance, de collaboration, de partage, une vision commune pour l'école, pour que tout le monde accepte d'y rester et s'engager (Extrait 20).

Parce que je vois tout le côté affectif humain là. Ce côté, et je vois le côté de la scolarité et on embarque là-dedans. Puis comment souvent il faut aller prendre soin de ce côté affectif avant qu'on embarque dans la scolarité? [...] c'est d'établir une réassurance si on veut chez les parents et d'établir le sens de confiance dans l'école, que les parents aient confiance que l'école va s'occuper de leurs jeunes et tout ça, et d'établir ce rapport de collaboration (Extrait 21).

Les relations avec les nouveaux arrivants j'adore ça; ils m'amènent une ouverture sur un autre peuple, sur une autre culture. Je trouve ça fort intéressant. J'ai plus de relations avec les élèves qu'avec les familles. Je te dirais que pour moi des fois c'est encore nébuleux! Comment fonctionne le noyau familial, des fois, ils vivent avec leurs oncles, des fois avec leurs cousins. Pour toute la compréhension du noyau familial des familles africaines, c'est encore pour moi quelque chose que j'ai besoin de clarifier. Des fois, on a des problèmes de langue aussi, ou ils ont des difficultés à nous comprendre. [...] si j'ai un conseil à donner à tout le monde, c'est les nouveaux arrivants, de par leur culture, sont ouverts à en parler [...] Je ne me suis jamais gêné. Je leur ai posé des questions pointues. Ils y ont répondu. Moi, je trouve que c'est juste un plus pour l'école de les avoir parmi nous (Extrait 22).

Aussi importante que soit l'identification des forces actuelles, il importe de continuer à cerner les discours dominants et les points à améliorer. Selon l'une des directions scolaires, une école équipée d'un poste de liaison communautaire serait utile :

Je pense au modèle des écoles communautaires un peu le modèle de *community liaison person* qui a le mandat d'aller dans les domiciles, l'école-communauté, s'assurer que les familles aient les appuis nécessaires. Si on avait une ressource comme ça, je pense qu'on pourrait mieux faire le suivi avec les nouveaux arrivants. Parce qu'on n'est pas une école communautaire avec une clientèle à risque telle que définie, mais la communauté est à risque; les nouveaux arrivants risquent de tomber, sont en danger si on ne les appuie pas, ne les épaulé pas comme il faut. Les écoles francophones sont une clientèle à risque, le taux d'assimilation est de 72 %. Une ressource comme ça, communautaire-scolaire, qui peut assurer une liaison avec les familles ciblées, peut limiter les trébuches plus tard (Extrait 23).

Conclusion

Cet article donne un aperçu des perspectives qu'ont les directions d'écoles fransaskoises sur l'inclusion des élèves immigrants. À l'aide d'un cadre d'analyse basé sur les quatre types d'éducation qui s'opposent à l'oppression (Kumashiro, 2000), nous avons identifié les succès relatifs ainsi que des pistes à suivre pour aboutir à une meilleure inclusion scolaire et mettre

en lumière les enjeux relatifs à l'identité raciale. L'analyse des entretiens avec les trois directions d'école indique que ces dernières reconnaissent la diversité au sein de la population étudiante, mettent l'accent sur l'accueil et sur les initiatives scolaires (ex. : programmes pour développer l'estime de soi et pour contrer l'intimidation) destinées à sensibiliser les élèves et le personnel à l'oppression et à leur responsabilité pour arriver à contrer cette dernière. Ces initiatives rendent l'espace scolaire plus sécuritaire. La bonne volonté manifestée envers les immigrants ne peut être mise en doute. On détecte aussi les signes tangibles d'une volonté de remettre en question les approches pédagogiques en usage. L'une des directions l'a expliqué ainsi :

On va remettre des choses en question. J'ai été clair là-dessus, on va remettre nos pratiques pédagogiques en question. Ça se peut que nous ayons à faire des deuils. Ça se peut qu'il y a eu des pratiques qu'on écarte, ça fonctionne pas dans tel domaine – on le met de côté.

Pourtant, les directions scolaires ne semblent pas encore tout à fait prêtes à s'interroger sur la nature des systèmes scolaires et sur le rôle qu'elles jouent dans la dynamique des enjeux de pouvoir et de privilège omniprésents tant dans les écoles que dans la société qui les entoure. Cela est, à notre avis, lié de manière paradoxale à la bonne volonté, ou même à la bienveillance dont font preuve les directions d'écoles qui ont participé à la présente étude. S'identifier comme gentils pourrait nous empêcher de nous regarder dans le miroir et d'examiner nos propres discours et les discours communs qui nous entourent, discours que nous risquons de ne voir que comme du bon sens. Voilà donc le paradoxe de la gentillesse et de la bonne volonté. Nous croyant être gentils, il ne nous vient peut-être pas à l'esprit de nous pencher sur nos paroles quotidiennes, lesquelles pourraient créer et maintenir des déséquilibres de pouvoir et nous empêcher même de voir comment nos paroles et nos actions quotidiennes pourraient constituer des écueils à l'inclusion de l'« Autre ». Comme le dit Tim Wise (2010), les personnes ayant du pouvoir relatif dans un groupe pourraient être en train de vivre dans un climat de « *privilege of obliviousness* » (privilège qui nous empêche de voir des défis de l'« Autre »). Selon lui, c'est ce privilège qui permet aux personnes dites gentilles de continuer à travailler au sein d'institutions inéquitables. L'absence de reconnaissance des expériences des gens qui diffèrent de la norme dominante nous empêche de reconnaître non seulement l'iniquité, mais aussi l'humanité et la valeur de tous et chacun.

Les élèves qui grandissent dans un milieu scolaire qui fonctionne d'une certaine manière vont, selon Wise, adopter les discours dominants par défaut et conclure que ces façons de faire et de penser sont naturelles et normales. Dans cet article, nous avons examiné et mis en question les discours qui risquent d'influer sur le milieu scolaire, soit ceux des directions d'école.

Dans la présente étude, l'adoption d'une approche critique a facilité le repérage des discours à l'origine des contradictions sociales. L'intention des directions d'école est de favoriser l'accueil des élèves immigrants et de rendre leur établissement scolaire inclusif pour tous les élèves. Toutefois, l'analyse critique de leurs constats lors des entretiens fait ressortir des discours qui risquent de renforcer un état d'altérité et d'empêcher une participation équitable de tous les membres des communautés scolaires participantes.

Aujourd'hui, dans notre collaboration avec la communauté, nos partenaires scolaires et nous poursuivons, d'une part, les discussions afin de mettre en évidence les discours dominants, tant chez le personnel que dans les programmes scolaires et, d'autre part, l'identification de stratégies permettant d'améliorer les initiatives d'éducation inclusive. McLaren nous rappelle que l'individu et la société sont inextricablement liés à un point tel qu'on ne peut référer à l'un sans impliquer l'autre (2009 : 61). Aussi, les dialogues vont-ils s'élargir pour que soient entendues les multiples voix, qu'elles soient valorisées au sein des communautés scolaires fransaskoises et, enfin, qu'émerge une prise de conscience des discours prédominants au cœur de la société fransaskoise et de la société anglophone qui l'entoure.

Nous espérons que cette étude contribuera à l'analyse des perspectives sur l'inclusion des élèves immigrants ainsi que sur la négociation d'un espace scolaire en évolution en milieu minoritaire francophone canadien. Elle offre des réponses aux questions suivantes : quels sont les principaux discours des dirigeants scolaires sur l'éducation en contexte pluriethnique? Comment les initiatives d'inclusion des élèves issus de l'immigration correspondent-elles aux quatre formes d'éducation qui s'opposent à l'oppression telles que définies par Kumashiro (2000)? Cette analyse ajoute une nouvelle perspective aux discussions sur l'inclusion qui ont cours au Canada et présente quelques discours qui sont problématiques si l'on désire créer une communauté scolaire qui encourage une dialectique entre tous les participants.

Certains discours pourraient avoir tendance à normaliser un déséquilibre entre les membres de longue date et les nouveaux arrivants de la communauté fransaskoise face au pouvoir. D'autres semblent inspirés du système de méritocratie, qui trouve sa justification dans les déséquilibres apparents expliqués par la présence présumée d'inégalités dans l'intelligence, les aptitudes, la volonté et les efforts de chacun. D'autres encore présentent l'équité comme s'il s'agissait d'un synonyme d'égalité et découragent ainsi la poursuite d'un apprentissage différencié respectueux de la situation particulière de chaque élève. De telles perspectives n'étaient toutefois pas présentes chez tous les dirigeants scolaires. Les discours les plus communs étaient ceux qui faisaient appel au « nous/eux » (Fransaskois et Autres), que l'on considère comme problématiques dans la mesure où l'« Autre » est placé dans un espace d'altérité défini surtout par les différences présumées entre l'« Autre » et le « nous Fransaskois » dominant. Une première analyse des entretiens avec les enseignants des trois écoles participantes indique une adhésion solide à l'approche d'inclusion de leur directeur d'école. Ce résultat initial souligne l'importance de s'intéresser à ces discours qui, s'ils n'étaient pas remis en question, risqueraient d'être perçus comme découlant d'une norme présumée. Ces discours pourraient avoir un impact sur les perspectives des enseignants et, par un effet de domino, avoir aussi un impact sur les élèves. Nous poursuivons nos analyses des perspectives des enseignants pour, ensuite, partager ces réflexions avec tous les membres des communautés scolaires participantes. Ainsi, cette étude respecte les principes de la pédagogie critique, qui souligne le rapport dialogique et non unidirectionnel entre les directions scolaires et les membres des communautés qu'elles servent (McLaren, 2009).

BIBLIOGRAPHIE

- BELKHODJA, Chedly (2008). « Immigration and Diversity in Francophone Minority Communities: Introduction », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, (printemps), p. 3-5.
- CARLSON BERG, Laurie (2010). « Experiences of Newcomers to Fransaskois Schools: Opportunities for Community Collaboration », *McGill Journal of Education*, vol. 45, n° 2 (printemps), p. 287-304.

- CARLSON BERG, Laurie (2011). « La couleur des relations sociales », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, (été), p. 34-39.
- CARLSON BERG, Laurie, Nathalie PIQUEMAL et Bathelemy BOLIVAR (2008). *Guide d'entretien pour le personnel scolaire*, ARUC-IFO, volet 3 : Inclusion des nouveaux arrivants en milieu scolaire : vers une pédagogie de réciprocité culturelle.
- CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA (2006). *New Plan to Boost Immigration to Francophone Minority Communities*, [En ligne], [<http://www.cic.gc.ca/english/departement/media/releases/2006/0610-e.asp>] (20 juin 2012).
- CITOYENNETÉ ET IMMIGRATION CANADA (2010). « Regina: Advanced Immigration, Employment and Immigration », *Micro Data, 2010, Quarter 3, Landed Immigrant Database*, Government of Saskatchewan.
- COMMISSION SUR L'INCLUSION DANS LA COMMUNAUTÉ FRANSASKOISE (2008). *Rapport final : de la minorité à la citoyenneté*, rapport déposé à l'Assemblée communautaire fransaskoise, Regina, La Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise. La Commission était présidée par Wilfrid Denis.
- DENIS, Wilfrid (2010-2011). « "Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : de la minorité à la citoyenneté" : une réflexion sur le cadre idéologique », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 35-36, p. 15-46.
- EARICK, Mary (2009). *Racially Equitable Teaching: Beyond the Whiteness of Professional Development for Early Childhood Educators*, New York, Peter Lang.
- FAIRCLOUGH, Norman (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*, London, Longman.
- FARMER, Diane (2008). « "Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda" : les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, (printemps), p. 113-115.
- GALLANT, Nicole (2008). « De l'ouverture à l'inclusion : immigration et identité en milieu francophone minoritaire », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, (printemps), p. 39-41.
- GERGEN, Kenneth J. (1999). *An Invitation to Social Construction*, London, Sage.
- GERGEN, Kenneth J. (2003). « Constructionisme social et nouvelles parentalités », *Thérapie familiale*, vol. 24, n° 2, p. 119-128.
- INSTITUT FRANÇAIS (2010). *Rapport annuel d'activités 2009-10*, Regina, l'Institut, [En ligne], [http://institutfrancais.uregina.ca/index.php/general/list/menu_id/87] (20 juin 2012).
- JACQUET, Marianne, Danièle MOORE et Cécile SABATIER (2008). « Médiateurs culturels et insertion des nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles », *Glottopol*, n° 11, p. 81-94.
- KUMASHIRO, Kevin (2000). « Toward a Theory of Anti-Oppressive Education », *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 1 (printemps), p. 25-53.
- McLAREN, Peter (2009). « Critical Pedagogy: A look at the Major Concepts », dans Antonia Darder, Marta P. Baltodano et Rodolfo D. Torres (dir.), *The Critical Pedagogy Reader*, 2^e éd., Londres, Taylor and Francis, p. 61-83.
- McNAMEE, Stephen J., et Robert K. MILLER (2004). « The Meritocracy Myth », *Sociation Today*, vol. 2, n° 1 (printemps).

- NIETO, Sonia, et Patty BODE (2012). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 6^e éd., Boston, Pearson.
- SASKATCHEWAN MINISTRY OF EDUCATION (2010). *Provincial Panel of Student Achievement: Final Report*, Regina, Saskatchewan Ministry of Education.
- ST. DENIS, Verna (2011). « Silencing Aboriginal Curricular Content and Perspectives Through Multiculturalism: “There Are Other Children Here” », *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, vol. 33, n° 4, p. 306-317.
- THOMPSON, Laura A. (2011). « Time to “Play Catch Up”: Towards a Postcolonial Understanding of Francophone Realities », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, (été), p. 64-68.
- TREPAGNIER, Barbara (2006). *Silent Racism: How Well-Meaning White People Perpetuate the Racial Divide*, Boulder, Paradigm Publishers.
- WISE, Tim (2010). *Colorblind: The rise of post-racial politics and the retreat from racial equity*, San Francisco, City Lights Books.