

Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

School policies and the inclusion of students from an immigrant background in Ontario's french language schools

Las políticas escolares y la inclusión de los alumnos provenientes de la inmigración en las escuelas de lengua francesa en Ontario

Diane Gérin-Lajoie

Volume 48, numéro 1, printemps 2020

La francophonie : un objet à redéfinir

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1070105ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gérin-Lajoie, D. (2020). Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 48(1), 164–183. <https://doi.org/10.7202/1070105ar>

Résumé de l'article

L'école de langue française en Ontario a toujours représenté pour les francophones de cette province un élément essentiel pour la survie de la communauté. Avec une population scolaire de nos jours des plus diverses, cette institution a d'abord fait face à une anglicisation graduelle au sein des élèves pour ensuite ouvrir ses portes aux jeunes de parents immigrants venus s'établir en Ontario, surtout dans les régions de Toronto et d'Ottawa à l'origine. Les jeunes issus de l'immigration font face à des défis importants dans leur intégration sociale et scolaire. L'article examine le discours politique officiel sur l'inclusion des jeunes issus de l'immigration dans les écoles de langue française de l'Ontario. C'est à travers l'examen de politiques scolaires et de documents clés sur la question que se situe ma réflexion. J'arrive à la conclusion que depuis le début du nouveau millénaire, il ne fait pas de doute que des efforts ont été entrepris pour faciliter l'inclusion des élèves immigrants dans les écoles. Néanmoins, le discours officiel se fonde toujours sur des principes qui limitent une véritable inclusion en insistant sur l'importance d'une identité francophone unique au lieu de miser sur une meilleure compréhension des enjeux par les élèves.

Les politiques scolaires et l'inclusion des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE

Université de Toronto, Ontario, Canada

RÉSUMÉ

L'école de langue française en Ontario a toujours représenté pour les francophones de cette province un élément essentiel pour la survie de la communauté. Avec une population scolaire de nos jours des plus diverses, cette institution a d'abord fait face à une anglicisation graduelle au sein des élèves pour ensuite ouvrir ses portes aux jeunes de parents immigrants venus s'établir en Ontario, surtout dans les régions de Toronto et d'Ottawa à l'origine. Les jeunes issus de l'immigration font face à des défis importants dans leur intégration sociale et scolaire. L'article examine le discours politique officiel sur l'inclusion des jeunes issus de l'immigration dans les écoles de langue française de l'Ontario. C'est à travers l'examen de politiques scolaires et de documents clés sur la question que se situe ma réflexion. J'arrive à la conclusion que depuis le début du nouveau millénaire, il ne fait pas de doute que des efforts ont été entrepris pour faciliter l'inclusion des élèves immigrants dans les écoles. Néanmoins, le discours officiel se fonde toujours sur des principes qui limitent une véritable inclusion en insistant sur l'importance d'une identité francophone unique au lieu de miser sur une meilleure compréhension des enjeux par les élèves.

ABSTRACT

School policies and the inclusion of students from an immigrant background in Ontario's french language schools

Diane GÉRIN-LAJOIE, University of Toronto, Ontario, Canada

For Ontario's Francophones, the French-language school has always been an essential element of the community's survival. With today's highly diverse school population, this institution first faced gradual Anglicization among students and then opened its doors to young immigrant parents who settled in Ontario, particularly in the regions of Toronto and Ottawa. Young people with an immigrant background face significant challenges in their social and educational integration. This article examines the official political discourse on the inclusion of students from an immigrant background in French-language schools in Ontario. My thinking is based on the review of school policies and key documents on the issue. I conclude that since the beginning of the new millennium, efforts have certainly been made to facilitate the inclusion of immigrant students in schools. However, the official discourse is still based on principles that limit real inclusion by emphasizing the importance of a unique Francophone identity, rather than helping students to gain better understanding of the issues.

RESUMEN

Las políticas escolares y la inclusión de los alumnos provenientes de la inmigración en las escuelas de lengua francesa en Ontario

Diane GÉRIN-LAJOIE, Universidad de Toronto, Ontario, Canadá

La escuela francesa en Ontario siempre ha sido para los francófonos de esta provincia un elemento esencial para la supervivencia de la comunidad. Con una población escolar actual de las mas diversificadas, esta institución ha primeramente confrontado una anglización gradual entre los alumnos para ulteriormente abrir sus puertas a los jóvenes de familias inmigrantes que se han establecido en Ontario, sobre todo en la región de Toronto y de Ottawa originalmente. Los jóvenes provenientes de la inmigración confrontan desafíos importantes en su integración social y escolar. Este artículo examina el discurso político oficial sobre la inclusión de los jóvenes provenientes de la inmigración en las escuelas de lengua francesa de Ontario. Esta reflexión se sitúa a través del examen de políticas escolares y documentos clave sobre el tema. Se llega a la conclusión que desde el principio del nuevo milenio, es claro que los esfuerzos emprendidos han buscado fomentarla inclusión de dichos alumnos en las escuelas. Sin embargo, el discurso oficial siempre se ha fundado en principios que han limitado la verdadera inclusión, al insistir en la importancia de una identidad

francófona única en lugar de focalizar una mejor comprensión de los desafíos de los alumnos.

INTRODUCTION

En contexte francophone minoritaire, les jeunes issus de l'immigration qui fréquentent les écoles de langue française se retrouvent souvent dans un milieu avec lequel ils ne sont pas familiers et auquel ils doivent s'adapter rapidement. Cette situation présente certains défis, et ce, tant pour ces jeunes que pour le personnel des écoles (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Dans ce contexte, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a adopté certaines politiques pour renforcer le mandat des écoles de langue française tout en tenant compte de la diversité au sein de sa population scolaire. On parle en effet d'équité et d'éducation inclusive (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014)¹.

La réflexion qui suit part du principe que l'inclusion scolaire vise l'équité et que cette notion constitue en elle-même un processus social dynamique, un projet toujours en mouvance, et que ce processus n'est pas linéaire. Cette façon de concevoir l'inclusion s'éloigne de sa conception binaire qui, selon Glick Schiller (2012), entrevoit l'inclusion en termes dualistes (inclusion ou absence d'inclusion) et comme un phénomène unidirectionnel relevant de l'immigrant ou de l'immigrante uniquement, plutôt que comme un processus réciproque qui implique des ajustements de la part des divers acteurs et actrices scolaires, de même qu'une meilleure adaptation de l'établissement scolaire à cette réalité. Souvent utilisée dans le contexte de l'éducation spécialisée, cette notion s'est élargie pour inclure aussi les groupes marginalisés et, en particulier, les groupes racisés (Parekh, 2017).

C'est du discours officiel, celui de l'école, qu'il sera question dans les pages qui suivent. En effet, je me pencherai sur le discours politique portant sur la question de l'inclusion des jeunes issus de l'immigration dans les écoles de langue française en Ontario. C'est à travers l'examen de politiques et de documents scolaires clés que je situerai ma réflexion. Mon analyse portera, entre autres, sur les politiques et les documents provinciaux suivants : *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française* (2004), *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (2014), *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario* (2009a), *Une approche culturelle de l'enseignement*

1. Au départ, il est à noter que la façon de définir l'inclusion ne fait cependant pas consensus dans le milieu scolaire. Voir à ce sujet Bélanger, Frangieh, Graziani, Mérini et Thomazet (2018).

pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario (2009b) et *Programme d'appui aux nouveaux arrivants* (2010)².

Mais avant de présenter une brève analyse de ces documents, familiarisons-nous d'abord avec la réalité des francophones de l'Ontario et leur milieu scolaire.

LES ÉCOLES DE LANGUE FRANÇAISE EN ONTARIO

Avant de discuter du contexte des écoles de langue française, précisons d'abord que c'est en Ontario que la population francophone qui vit à l'extérieur du Québec se retrouve en plus grand nombre, soit plus d'un demi-million d'individus, c'est-à-dire 622 415, représentant 4,7 % de la population de l'Ontario d'après les données du Recensement canadien de 2016 (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2018). La population immigrante francophone s'élève, pour sa part, à 92 385 individus (15 % de la population francophone de l'Ontario) qui sont issus pour la plupart d'une minorité visible, particulièrement dans le cas de l'immigration récente (78,2 %); on les retrouve surtout dans les régions de l'Est et du Centre de la province (Commissariat aux services en français de l'Ontario, 2018).

Sur le plan scolaire, l'Ontario compte 12 conseils scolaires de langue française, soit 8 conseils catholiques et 4 conseils publics avec plus de 430 écoles (élémentaires et secondaires)³. Depuis toujours, l'école de langue française située en milieu minoritaire en Ontario et dans les autres provinces et territoires, à l'exclusion du Québec, a joué un rôle très important dans les communautés francophones, puisqu'elle constitue une des rares institutions qui s'est donné comme mission de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture d'expression française (Gérin-Lajoie, 2011). Le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (2004) définit d'ailleurs la mission de l'école de langue française en ces termes :

La spécificité de l'école de langue française réside dans sa mission qui est à la fois d'éduquer les élèves qui la fréquentent et de protéger, de valoriser et de transmettre la langue et la culture de la communauté qu'elle dessert. La protection, la valorisation et la transmission de la langue et de la culture sont explicitées par son mandat (p. 7).

Depuis quelques décennies déjà, deux phénomènes ont cependant amené ce ministère à réfléchir sur la situation du français et de la culture à transmettre dans les écoles. Il s'agit de la présence de plus en plus marquée de l'anglais dans l'école de

-
2. Ma réflexion s'inscrit dans un programme de recherche de trois ans en cours. À partir de récits de vie de jeunes qui ont terminé l'école secondaire, l'étude s'intéresse au discours qu'ils et elles portent sur leur expérience à l'école minoritaire de langue française à Toronto et à Edmonton. Il est à noter que le présent texte ne porte que sur la portion de l'étude menée en Ontario et uniquement sur l'analyse des politiques.
 3. Il s'agit d'écoles dans lesquelles le français est la langue d'instruction, sauf dans le cas des cours d'anglais. Il n'est pas question ici des écoles d'immersion qui, elles, sont sous la responsabilité des conseils scolaires anglophones.

même que d'une population scolaire de plus en plus diversifiée sur le plan linguistique et sur celui de l'origine ethnique. Cette réflexion a amené le gouvernement provincial à prendre des mesures concrètes afin de protéger et de renforcer la mission de l'école de langue française.

D'abord, force est de reconnaître l'omniprésence de l'anglais dans les murs de l'école de la minorité linguistique. Ce premier phénomène est dû à la présence marquée d'élèves qui ne vivent pas toujours dans un milieu familial où le français est en usage, ce qui, conséquemment, favorise davantage la langue majoritaire, et ce, même à l'école (Gérin-Lajoie, 2010; Landry, Allard et Deveau, 2010; Martineau Vachon, 2018). Ces élèves vivent souvent dans des familles exogames, c'est-à-dire dans lesquelles l'un des parents est anglophone et l'autre francophone. Certains élèves vivent dans un milieu où les deux parents sont anglophones et où la langue d'usage est l'anglais. Même dans le cas des élèves vivant dans un milieu familial francophone, l'attrait de l'anglais fait en sorte qu'ils préfèrent souvent l'emploi de la langue dominante dans leurs rapports langagiers, surtout avec le groupe d'amis. Ce premier phénomène représente ainsi un défi de taille pour le personnel des écoles (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Gérin-Lajoie, 2010, 2018).

Par ailleurs, depuis plus d'une vingtaine d'années, on remarque un deuxième phénomène, celui de la présence marquée d'élèves d'origines ethniques et raciales diverses dont les membres de la famille viennent s'établir en Ontario soit à titre d'immigrantes et d'immigrants, soit à titre de réfugiées et de réfugiés. Dans certains cas, ces élèves ont une langue maternelle et une culture différentes, ce qui présente un autre défi pour le personnel des écoles (Gérin-Lajoie, 2018; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Sylvestre et Lévesque, 2018). Comme la qualité de l'expérience scolaire des élèves dépend de la capacité de l'école à s'adapter à la diversité de cette population immigrante, l'hétérogénéité linguistique et culturelle qu'on retrouve dans les écoles de langue française en Ontario a fait en sorte que le ministère de l'Éducation a décidé, dès le milieu des années 1990, de se pencher sur la question en rédigeant la première version d'une politique d'aménagement linguistique à mettre en œuvre dans ses écoles de langue française (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994). La version définitive de cette politique a finalement vu le jour en 2004.

Tout en maintenant le mandat qui lui est propre, l'école de la minorité doit aussi répondre aux exigences ministérielles en matière d'inclusion. Dans un contexte scolaire d'inclusion et d'équité, on doit démontrer une ouverture à l'égard des différences, peu importe leur nature. On doit aussi tenir compte des facteurs qui nuisent à la réussite scolaire des élèves (pauvreté, marginalisation et autres). Plusieurs études portant sur l'intégration scolaire des jeunes immigrantes et immigrants ont aussi souligné ces difficultés d'intégration (Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2011; Kanu, 2008; Moke N'Gala, 2006). En 2009, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (tous systèmes scolaires confondus) a émis des lignes directrices exigeant des conseils scolaires de la province d'élaborer leurs propres politiques d'inclusion. Ce

document a été révisé en 2014. Du côté des conseils scolaires de langue française, d'autres documents sont venus s'ajouter.

L'ANALYSE DES POLITIQUES ET DES DOCUMENTS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE FRANCOPHONE ONTARIEN

Mon travail d'analyse documentaire s'inspire des principes de l'approche poststructuraliste de Scheurich (2001), soit la « *policy archeology* » qui pourrait se traduire – de façon assez maladroite, j'en conviens – par le terme « archéologie des politiques ». Selon O'Connor (2005),

La *policy archeology* affirme que le contexte socio-historique influence la façon de concevoir un problème, de même que ce qui est légitimé socialement à titre de politique et ce qui est acceptable dans le cadre de l'analyse de politiques. Par conséquent, la *policy archeology* représente une approche différente dans sa façon de définir les problèmes et les groupes à problèmes (traduction libre) (p. 7)⁴

Cette méthodologie fait partie d'un éventail assez large d'approches critiques dans le cadre de l'analyse de politiques. Ces approches critiques s'intéressent à la façon dont se développent les politiques, aux rapports de pouvoir et aux questions de privilège et d'iniquité qui les sous-tendent (Diem, Young, Welton, Cumings Mansfield et Lee, 2014; McDonnell, 2009). Il faut souligner que dans ce type d'analyse, on ne sépare pas la théorie de la méthode (Diem *et al.*, 2014; Ozga, 2000). Mais revenons à la *policy archeology*. Scheurich (2001) explique que cette approche remet en question la notion de problème. En effet, les analystes veulent savoir comment le discours officiel est arrivé à considérer une situation comme étant un problème. À leurs yeux, la notion de problème résulte d'un construit social. Cette approche s'intéresse aussi à la façon dont la création de politiques s'articule dans le contexte des rapports de pouvoir existants. Par exemple, dans le cas qui nous intéresse, le discours officiel de l'école en milieu francophone minoritaire présente l'assimilation des élèves au groupe majoritaire anglophone et la présence marquée d'élèves d'origines diverses comme représentant un défi de taille. Dans ce discours officiel, ces deux phénomènes sont présentés, selon Scheurich, comme un problème. Toujours dans le même ordre d'idée, le gouvernement doit donc trouver une solution s'il veut mener à bien le mandat des écoles de langue française dans cette province. Pour répondre à ce problème, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a élaboré et mis en œuvre, en 2004, la Politique d'aménagement linguistique, qui a été suivie par d'autres mesures gouvernementales pour assurer l'inclusion de tous les élèves.

4. La version originale est la suivante : *policy archaeology asserts that the socio-historical context informs what is seen as a problem, what is socially legitimized as a policy solution, and what is acceptable policy analysis. Therefore, policy archaeology represents a different approach to understanding how problems and problem groups are defined.*

L'approche de Scheurich m'a permis de jeter un regard critique sur les documents en les situant dans une perspective sociale et historique, composante importante de l'*archeology policy*. En ce qui concerne la technique utilisée pour analyser ces écrits, j'ai fait appel à l'analyse critique du discours (Jansen, 2008; Locke, 2004) en tenant compte à la fois du contenu manifeste – ce qui est écrit – et du contenu latent – ce qui est absent du texte, le non-dit (Cepin et Naimi, 2015; Segeren et Kutsyuruba, 2012).

Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004)

Dès 1994, le gouvernement ontarien a présenté une première ébauche d'une politique d'aménagement linguistique et a lancé en même temps deux autres documents: le premier portait sur l'animation culturelle et le second, sur l'actualisation et le perfectionnement linguistique en français (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1994). L'ébauche de 1994 a par la suite été révisée pour être finalement adoptée par le gouvernement en 2004. Cette politique se fonde sur les besoins du milieu qu'elle dessert:

La politique d'aménagement linguistique tient compte du contexte dans lequel évolue l'éducation en langue française en Ontario et des défis qui découlent d'un tel contexte. C'est à partir des défis à relever par la communauté dans son ensemble que les visées stratégiques sont précisées, que les axes d'intervention sont circonscrits et que les résultats provinciaux escomptés sont identifiés (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004, p. 5).

La politique est composée de cinq axes d'intervention: 1) l'apprentissage – appropriation des savoirs et choix de carrière; 2) la construction identitaire – interventions centrées sur l'appropriation de la culture et sur l'affirmation identitaire; 3) le leadership participatif – capacités de l'école à assurer l'intégration d'une perspective d'apprentissage à celle de la construction de l'identité francophone; 4) l'engagement – établissement de partenariats avec les parents et avec la communauté francophone; 5) la vitalité institutionnelle – choix de modèles d'organisation qui répondent aux besoins et aux attentes de la communauté francophone.

À la lecture du document, on constate que la notion de construction identitaire y occupe une grande place, et pas seulement dans la section consacrée spécifiquement à cet axe. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'est servi de la définition de l'Association canadienne d'éducation en langue française pour expliquer le processus de construction identitaire. Cette définition se lit comme suit: «[...] la construction identitaire est un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue» (Matteau, 2006, p. 1).

L'environnement naturel, à savoir l'espace dans lequel on évolue, ne sera donc pas le même pour tous les élèves et aura une incidence sur le rapport à l'identité (Easthope, 2009; Gérin-Lajoie, 2016; Gilbert, 2010; Glick Schiller, 2012; Torkington, 2012; Urry, 2005). Par exemple, la réalité des écoles situées dans les grands centres, où l'on retrouve une population scolaire d'origines diverses, sera différente de celle des écoles situées dans de plus petits centres ou en milieu rural, où l'on en rencontre moins. De même en est-il des pratiques linguistiques dans la vie quotidienne. Donc, les élèves ont un rapport à l'identité qui peut prendre différentes formes, qui est fluide et toujours en mouvance. Les travaux existants le démontrent (Anthias, 2012; Hall, 2006; Juteau, 2015).

Or, la façon dont la politique présente le processus de construction identitaire laisse sous-entendre qu'il ne s'enclenche que dans le cas de la construction d'une identité francophone. On donne l'impression que les élèves ne développent aucun rapport à l'identité si le résultat n'est pas l'acquisition d'une identité francophone, ce qui, bien sûr, est faux (Gérin-Lajoie, 2011, 2018). Cela m'apparaît comme une vision limitée, puisque bien des élèves ne s'identifient pas et ne s'identifieront jamais comme francophones, même s'ils fréquentent une école de langue française. Ces élèves ont tous et toutes un rapport à l'identité qui leur est propre, que celui-ci favorise une identité francophone, bilingue, multilingue, voire anglophone. Même si la politique reconnaît que le développement de l'identité représente un processus complexe et qu'«il est presque impossible de décrire une seule identité franco-ontarienne» (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004, p. 50), il n'en demeure pas moins qu'à la lecture du document, on constate un retour fréquent à l'identité francophone.

La politique associe l'axe de la construction identitaire à des interventions centrées sur l'appropriation de la culture. Utilisant la définition de l'UNESCO, le document explique que :

[...] la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs qui caractérisent une société ou un groupe social et qui englobent, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances (UNESCO, 2001, citée dans Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 2004, p. 49).

À mon avis, cette définition est de nature essentialiste, voire folklorique, puisqu'elle met l'accent sur le passé d'un groupe plutôt que de considérer la culture comme un phénomène en constante évolution, s'insérant dans des rapports de pouvoir particuliers (Rocher et Rocher, 1991). En poursuivant la lecture, on explique qu'on doit miser sur l'animation culturelle pour venir appuyer le travail du personnel enseignant grâce à des activités culturelles ciblées. On mentionne également l'importance de concevoir des stratégies d'enseignement qui auront pour but d'encourager le dialogue interculturel. On reconnaît ici la diversité raciale et ethnique des élèves, comme on le fait aussi à d'autres endroits dans le document, mais l'allusion demeure plutôt superficielle dans son ensemble. D'autres écrits ministériels portant sur les principes

d'équité et d'inclusion des élèves viennent appuyer la Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario.

Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014)

Ce document général, d'abord publié en 2009 et révisé par la suite en 2014, s'adresse aussi bien aux écoles de langue française qu'aux écoles de langue anglaise en Ontario. Il présente les lignes directrices qui ont pour but de guider les conseils scolaires dans la création de leur propre politique d'inclusion. Précisons d'abord que les lignes directrices de 2009 et de 2014 font suite à celles d'un document ministériel de 1993 intitulé *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Il est à noter que ce dernier document était consacré uniquement à l'antiracisme et à la situation précaire des groupes racisés dans les écoles de l'Ontario. Les documents qui lui ont succédé en 2009 et 2014 ont élargi le champ d'intervention en incluant d'autres types de diversité (p. ex., le genre, l'orientation sexuelle, la religion, etc.). Dans celui de 2009, on ne fait plus référence directement à la question du racisme et de l'importance d'une pédagogie antiraciste (Dei, 2003). Le ministère de l'Éducation explique ce qui suit :

L'objectif de l'équité et de l'éducation inclusive est de comprendre, d'identifier, d'examiner et d'éliminer les préjugés, les obstacles et la dynamique du pouvoir qui restreignent l'apprentissage et l'épanouissement des élèves et leur pleine contribution à la société. Les obstacles peuvent être fondés sur le sexe, l'orientation sexuelle, l'identité sexuelle, l'expression de l'identité sexuelle, la race, l'origine ethnique, la religion, le statut socioéconomique, les capacités physiques ou intellectuelles, ou d'autres facteurs. On reconnaît maintenant que plusieurs facteurs peuvent se recouper et générer des obstacles supplémentaires pour certains élèves (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2014, p. 6).

Lors de la parution des lignes directrices en 2009, le gouvernement donnait quatre ans aux conseils scolaires pour élaborer et mettre en œuvre leur propre politique. En 2014, on a demandé de réviser les politiques locales afin de mieux répondre aux besoins des élèves. Le discours du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014) s'est alors modifié quelque peu et précise ceci : «Le Ministère reste fermement déterminé à éliminer le racisme et la discrimination fondée sur un handicap. Malgré tous les efforts déployés, les préjugés discriminatoires et les obstacles systémiques demeurent un problème» (p. 13).

Dans ce dernier passage, l'utilisation du mot «handicap» est ambiguë. En effet, il n'est pas clair si ce mot est inclusif et réfère à toutes les formes de discriminations possibles, ou si on parle plus spécifiquement de déficiences physiques ou intellectuelles.

En ce qui concerne la discrimination raciale et ethnique, le présent document utilise un vocabulaire plutôt « dilué » si l'on compare à celui utilisé en 1993 par le gouvernement néo-démocrate et qui se lisait comme suit :

Les politiques d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle établies par les conseils scolaires doivent mettre l'accent sur l'élimination du racisme dans les écoles et dans la société en général. Elles doivent admettre fondamentalement que certaines pratiques et politiques que l'on retrouve dans le système scolaire ont des effets racistes, même si ce n'est pas intentionnel (souligné par l'auteure), et qu'elles limitent les chances des élèves et du personnel appartenant aux nations autochtones ou aux minorités ethnoculturelles et raciales de s'épanouir pleinement et de maximiser leurs contributions à la société (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993, p. 5).

Dans les lignes directrices du document de 1993, on dénonce la tendance des conseils scolaires à opter pour une approche d'éducation multiculturelle au lieu de mettre l'accent sur les rapports de pouvoir entre groupes (Gérin-Lajoie, 2010; Segeren et Kutsyuruba, 2012). On y dit que « [l]es politiques en matière d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle vont au-delà du multiculturalisme et des relations interraciales. Beaucoup des politiques actuelles des conseils scolaires en la matière ont mis l'accent sur la création de milieux d'apprentissage respectant la diversité culturelle des élèves. Cependant, on a souvent eu tendance à négliger les disparités de traitement des membres de certaines cultures et de certaines races, ces mêmes disparités résultant des inégalités en matière de pouvoirs et de privilèges » (p. 7).

Un tel discours de justice sociale est absent des documents de 2009 et de 2014. Dans la version française des lignes directrices sur l'équité et l'éducation inclusive, on mentionne l'énoncé de politique de 2009 intitulé *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française en Ontario. Énoncé de politique et directives* (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a), celui-ci étant considéré comme un document important dans le cadre de l'intégration des élèves issus de l'immigration.

L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009a)

Dans l'introduction du document, on précise que l'énoncé de politique découle de la Politique d'aménagement linguistique de 2004 et qu'il vient clarifier « des dispositions de plusieurs lois, règlements, et de certains programmes-cadres du curriculum de l'Ontario, dont les programmes d'actualisation linguistique en français (ALF), d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) et d'anglais pour débutants (APD) » (p. 5). Cet énoncé de politique porte sur l'admission des élèves, leur accueil et leur accompagnement dans les écoles de langue française. Pour les familles dont les parents ne

sont pas citoyens canadiens ou encore qui ne répondent pas aux critères d'admission stipulés à l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés*⁵, elles peuvent avoir recours à un comité d'admission pour inscrire leurs enfants dans une école de langue française en Ontario, sous l'article 293 de la *Loi sur l'éducation de l'Ontario*. Siègent à ce comité d'admission un membre de l'équipe de direction de l'école, un membre du personnel enseignant de l'école ainsi qu'une agente ou un agent de supervision du conseil scolaire. On précise que l'admission d'un élève par ce comité se fait à la majorité des voix.

Par la suite, l'énoncé de politique mentionne que les conseils scolaires de langue française doivent mettre sur pied un processus d'accueil afin d'aider les nouveaux élèves et leurs familles à s'intégrer à la communauté de l'école, de même qu'à la communauté francophone élargie. L'école se doit donc d'être à l'écoute des besoins des nouvelles familles. À ce sujet, des chercheuses et des chercheurs ont noté une lacune dans les efforts entrepris pour favoriser la collaboration entre le personnel de l'école et les familles (Farmer et Labrie, 2008; Fleuret, Bangou et Fournier, 2018). Fleuret *et al.* (2018) suggèrent entre autres de favoriser la littératie familiale et de fournir un soutien linguistique aux parents afin que ces derniers intègrent la communauté. On insiste enfin sur le besoin, pour les jeunes immigrantes et immigrants, d'être davantage suivis par l'établissement scolaire. Selon les propos du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009a), «[s]ans un accompagnement approprié, les adolescents qui arrivent avec des parcours scolaires parfois interrompus et une faible maîtrise de la langue du pays d'accueil (deux langues dans le cas de l'Ontario) risquent le plus de ne pas s'intégrer et de rompre avec le système» (p. 13).

L'accompagnement vaut aussi pour le personnel enseignant pour lequel on veut s'assurer qu'il est formé adéquatement et qu'il possède les ressources nécessaires pour être en mesure de bien faire son travail. La littérature existante montre cependant que le personnel enseignant ne se sent pas outillé. La recherche existante dénonce un manque de ressources (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Fleuret *et al.*, 2018) ainsi qu'une formation à l'enseignement encore inadéquate (Cepin et Naimi, 2015; Gérin-Lajoie, 2011). Dans les stratégies suggérées pour un accompagnement véritable, on propose aussi des programmes-cadres qui viendront

5. L'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* de 1982 se lit comme suit : «(1) Les citoyens canadiens : a) dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident, b) qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province, ont, dans l'un ou l'autre cas, le droit d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue. (2) Les citoyens canadiens dont un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction. (3) Le droit reconnu aux citoyens canadiens par les paragraphes (1) et (2) de faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de la minorité francophone ou anglophone d'une province : a) s'exerce partout dans la province où le nombre des enfants des citoyens qui ont ce droit est suffisant pour justifier à leur endroit la prestation, sur les fonds publics, de l'instruction dans la langue de la minorité; b) comprend, lorsque le nombre de ces enfants le justifie, le droit de les faire instruire dans des établissements d'enseignement de la minorité linguistique financés sur les fonds publics» (Gouvernement du Canada, site Web, 4 juin 2014).

appuyer les efforts d'intégration mis de l'avant par l'école de langue française (les programmes Actualisation linguistique en français, Appui aux nouveaux arrivants et Anglais pour débutants). Prenons, par exemple, le programme Appui aux nouveaux arrivants (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2010) qui s'adresse directement aux élèves issus de l'immigration et qui reconnaît leur grande diversité :

Le programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) trouve sa raison d'être dans la diversité linguistique et culturelle des élèves qui fréquentent les écoles de langue française de l'Ontario. Cette clientèle comprend entre autres les élèves qui arrivent chaque année de l'étranger [...] Certains de ces élèves ont connu une scolarisation très différente de celle offerte ici, ont subi des interruptions dans leur scolarité ou sont peu scolarisés (p. 3).

Comme pour tous les autres programmes-cadres, le ministère de l'Éducation de l'Ontario préconise l'approche culturelle de l'enseignement comme stratégie d'intervention dans le contexte de ces programmes d'appui. On précise que « [l']objectif de l'approche culturelle de l'enseignement est de mettre l'élève en contact avec la culture francophone tout au long de ses études et de lui permettre de participer activement à cette culture » (p. 5).

Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009b)

Le document constitue le cadre d'intervention des initiatives que les écoles de langue française de l'Ontario doivent mettre de l'avant en vue de l'appropriation de la culture francophone par tous les élèves « à des fins de réussite scolaire et de construction identitaire » (p. 3). Deux dimensions de la culture y sont discutées, soit la culture collective et la culture individuelle. Dans le cas de la première, le ministère de l'Éducation de l'Ontario précise ceci :

La culture francophone d'ici présente des caractéristiques distinctes, à la fois dynamiques et évolutives, issues de l'histoire de la communauté francophone de l'Ontario et reconnues implicitement ou explicitement par ses membres. Elle est fondée sur un ensemble de valeurs, de croyances, de traditions, de façons de faire et de vivre ensemble qui évoluent au rythme de ceux et celles qui la font vivre (p. 20).

On explique par la suite que l'élève doit s'investir dans le développement de la culture collective francophone.

La prise en charge, dans la perspective d'une culture collective pluraliste et diversifiée, se traduit par la contribution de l'élève à la création d'une culture renouvelée grâce à son savoir-être avec les personnes de culture perçue comme différente de la sienne. Cette prise en charge de la part de

l'élève témoigne d'un leadership émergent qui lui permet de construire, avec les autres, un nouveau «savoir-être ensemble» (p. 31).

La culture individuelle, pour sa part, fait référence au bagage culturel que l'élève porte en lui et qui lui est familier. Cette culture individuelle viendrait ainsi enrichir la culture collective. On note cependant la grande complexité d'établir les paramètres de la culture collective que l'on veut transmettre aux élèves (p. 23). Le discours gouvernemental reconnaît un certain écart entre la réalité des élèves et le mandat des écoles de langue française. En effet, la culture individuelle n'a souvent rien à voir avec la culture collective que tente de véhiculer l'école de langue française. Comment alors arriver à réconcilier les deux? Comme dans le cas de la Politique d'aménagement linguistique, on note l'assimilation au groupe majoritaire anglophone et l'immigration comme étant deux défis de taille pour le personnel des écoles de langue française. En parlant de l'appropriation de la culture par les élèves, le document précise que «[l]'école de langue française de l'Ontario a la responsabilité d'engager l'élève dans sa construction identitaire en l'accompagnant dans un processus dynamique d'appropriation de la culture francophone» (p. 25). Même si l'on reconnaît qu'on ne peut forcer une identité francophone sur les élèves qui peuvent s'identifier différemment, il demeure que le discours véhiculé dans l'approche culturelle de l'enseignement insiste sur la nécessité de faire des élèves des écoles de langue française des francophones qui embrasseront d'emblée la culture franco-ontarienne. Malgré les efforts d'ouverture du ministère de l'Éducation de l'Ontario de reconnaître la présence d'une population scolaire diverse sur le plan des langues et des cultures, le ton du document demeure centré sur la construction d'une identité francophone, excluant pratiquement *de facto* les origines diverses des élèves comme si elles n'étaient pas légitimes (Gérin-Lajoie, 2018; Hall, 2006; Juteau, 2015).

Le document souligne enfin l'importance de bien former le personnel enseignant pour l'enseignement en milieu minoritaire afin qu'il puisse relever les deux défis mentionnés auparavant, soit l'assimilation au groupe majoritaire et l'immigration. On demande à ce personnel de démontrer le leadership nécessaire pour bien assurer son rôle auprès des élèves. Comme on le rapporte dans le document, «[l]'apprentissage du leadership culturel devrait faire partie de la formation initiale, en cours d'emploi et du programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant (PIPNE) et du personnel chevronné» (p. 49).

Enfin, la dernière partie du document, qui porte sur les interventions à mener, souligne entre autres l'importance à accorder au développement de ressources pédagogiques qui représentent bien la réalité du milieu francophone minoritaire. Dans cette section du document, on parle également d'animation culturelle et de développement communautaire. Chaque école doit mener des activités culturelles qui reflètent la réalité du milieu en vue de conscientiser les élèves à l'importance de la langue et de la culture françaises. Ces interventions dites «sur mesure» devraient pouvoir réconcilier le passé avec le présent. Comme il est dit dans la conclusion du document,

« [p]our assurer l'épanouissement de la langue française et de la culture francophone, l'école de langue française doit faire converger le passé et le présent et se tourner résolument vers l'avenir » (p. 67). Ce qui ressort de ce discours – très près d'ailleurs de celui de la Politique d'aménagement linguistique –, c'est d'amener les élèves des écoles de langue française à développer une identité francophone et à embrasser la culture francophone même si, au bout du compte, cette dernière demeure encore difficile à définir de façon concrète. Selon certains auteurs, c'est la notion de folklorisation qui ressort de ce discours dans lequel on encourage la célébration de cultures « figées » dans le temps au lieu de considérer les diverses cultures dans leur caractère évolutif (Fleuret, Bangou et Ibrahim, 2013; Gérin-Lajoie, 2010; King, 2004).

CONCLUSION

Que ressort-il de cette brève incursion dans le monde des politiques sur l'inclusion des élèves immigrants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario? On constate d'abord que l'intégration des élèves immigrants fait davantage partie du discours officiel, ce qui était moins le cas dans les années 1990 (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). L'assimilation demeure toujours une grande préoccupation, mais s'y ajoute maintenant l'immigration. La Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario de 2004 a joué un rôle important dans la définition du mandat de l'école de langue française et elle demeure toujours le chef de file dans les écoles de langue française avec, au cœur de ses préoccupations, la construction identitaire. Même dans un document tel que *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, la référence à une construction identitaire francophone est omniprésente dans les propos tenus par le ministère de l'Éducation de l'Ontario même s'il n'explique pas comment faire le pont entre ce désir d'une identité francophone et la grande diversité des élèves sur les plans racial, ethnique et linguistique. On tient pour acquis que le français et la culture francophone sont *de facto* des traits communs chez les élèves. Mais est-ce vraiment possible que la francophonie se définisse par des traits communs, étant donné l'éventail d'expériences de vie des élèves qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario? Comment peut-on faire rayonner la langue française et une culture francophone collective quand il s'avère que les élèves ne partagent pas tous et toutes ces traits communs? Que faire alors? Les activités menées dans le cadre de l'animation culturelle se traduisent souvent par des spectacles et des fêtes « multiculturelles » plutôt que de favoriser une réflexion critique avec les élèves sur les enjeux propres à la minorité francophone. L'inclusion ne semble pas être thématisée en regard de l'équité et de la justice sociale (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Fleuret *et al.*, 2018). Un discours favorisant davantage une approche multiculturelle demeure

sous-entendu et semble être souvent partagé par le personnel enseignant⁶ (Fleuret *et al.*, 2013; Gérin-Lajoie, 2010; King 2004).

Le document *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* ne vise pas véritablement un objectif de justice sociale pour les élèves de familles immigrantes. Le cadre d'analyse ne fait aucune référence aux rapports de pouvoir qui sous-tendent les interactions entre la majorité et les minorités raciales et ethniques, comme on l'avait fait sous le règne néo-démocrate (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993). Lorsque le gouvernement libéral provincial a repris ce dossier en 2009, et par la suite en 2014, le vocabulaire utilisé a changé de façon marquée. En effet, l'antiracisme, le racisme et l'équité ethnoculturelle sont des termes qui ont pratiquement disparu du discours officiel (Dei, 2003; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

Il revient donc aux conseils scolaires d'élaborer et de mettre en œuvre leur politique d'inclusion, ce qui, en principe, a été fait à partir de 2009. Dans les écoles, c'est par l'intermédiaire du personnel enseignant que toute politique est mise en œuvre, puisque les enseignantes et les enseignants travaillent directement avec les élèves. Ce sont ces derniers qui agissent à titre d'agents de reproduction linguistique et culturelle (Gérin-Lajoie, 2002, 2010). Dans *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*, on fait mention de l'importance de bien former le personnel enseignant qui travaille en milieu minoritaire. Une telle remarque n'est pas nouvelle. Plusieurs études sont déjà arrivées à cette même conclusion. Les enseignantes et les enseignants qui travaillent en milieu minoritaire semblent se trouver souvent dépourvus de moyens face à l'omniprésence de l'anglais et de la diversité raciale et ethnique de la salle de classe (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2014; Fleuret *et al.*, 2018; Gérin-Lajoie, 2004, 2010). Le ministère de l'Éducation de l'Ontario ne devrait-il pas poser des gestes plus concrets en vue d'une formation mieux adaptée aux besoins du milieu scolaire? Comment expliquer que la formation du personnel enseignant comporte toujours ces lacunes, alors que la recherche a démontré depuis déjà bien des années qu'il y avait un besoin pressant dans ce domaine?

Les études portant sur la question examinée dans le présent article se font encore rares. Le besoin d'études empiriques qui portent spécifiquement sur l'inclusion et l'équité dans les écoles de la minorité francophone en Ontario est pressant. Il serait donc important que le milieu de la recherche s'intéresse davantage à cette question. Cette brève réflexion sur les politiques d'inclusion dans les écoles de langue française de l'Ontario aura permis, je l'espère, de faire avancer la réflexion sur un sujet qui ne fera qu'occuper une place de plus en plus grande dans l'espace francophone et pour

6. L'éducation multiculturelle célèbre les diverses cultures présentes à l'école et souligne l'apport de ces cultures à la vie scolaire. On donne un caractère fossilisé à ces cultures cependant. C'est souvent par l'intermédiaire de spectacles ou de repas traditionnels que l'on reconnaît leur présence. En anglais, on qualifie souvent cette approche de « *food and festivals* ».

lequel il est important d'en comprendre davantage les enjeux si l'on veut, comme société d'accueil, mieux répondre aux besoins des élèves de familles immigrantes.

Références bibliographiques

- ANTHIAS, F. (2012). Transnational mobilities, migration research and intersectionality: Towards a translocational frame. *Nordic Journal of Migration Research*, 2(2), 102-110.
- BÉLANGER, J., FRANGIEH, B., GRAZIANI, E., MÉRINI, C. et THOMAZET, S. (2018). L'agir ensemble en contexte d'école inclusive : qu'en dit la littérature scientifique récente? *Revue des sciences de l'éducation*, 44(1), 138-165.
- CEPIN, J. et NAIMI, K. (2015). (Non)Construction of the teacher: An inquiry into Ontario's equity and inclusive education strategy. *Alberta Journal of Educational Research*, 61(1), 65-79.
- Commissariat aux services en français de l'Ontario. (2018). *Se projeter. Se préparer. Rapport annuel 2017-2018*. Repéré à https://csfontario.ca/wp-content/uploads/2018/07/OFLSC-283633-Annual-Report-2017-2018_FRE.pdf.
- DEI, G. (2003). Communicating across the tracks: Challenges for anti-racist educators in Ontario today. *Orbit*, 33(3), 2-5.
- DIEM, S., YOUNG, M., WELTON, A. D., CUMINGS MANSFIELD, K. et LEE, P. (2014). The intellectual landscape of critical policy analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 27(9), 1068-1090. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09518398.2014.916007>.
- EASTHOPE, H. (2009). Fixed identities in a mobile world? The relationship between mobility, place and identity. *Identities*, 16(1), 61-82. Repéré à <https://doi.org/10.1080/10702890802605810>.
- FARMER, D. et LABRIE, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes: comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2014). *Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone*. Repéré à https://fncsf.ca/wp-content/uploads/2014/05/Enjeux_enseignement_FCE.pdf.

- FLEURET, C., BANGOU, F. et FOURNIER, C. (2018). Le point sur les services d'appui en français pour les nouveaux arrivants dans les écoles francophones de l'Ontario : entre politiques, réalités et défis. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 243-276). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- FLEURET, C., BANGOU, F. et IBRAHIM, A. (2013). Langues et enjeux interculturels : une exploration au cœur d'un programme d'appui à l'apprentissage du français de scolarisation pour les nouveaux arrivants. *Revue canadienne de l'éducation*, 36(4), 280-298.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturel en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 125-146.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2004). *Analyse des besoins en matière de perfectionnement professionnel pour les éducatrices et les éducateurs œuvrant en milieu francophone minoritaire canadien*. Toronto, Ontario : Centre de recherches en éducation franco-ontarienne, OISE/UT.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2010). Le discours du personnel enseignant sur leur travail en milieu francophone minoritaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne des sciences de l'éducation*, 33(2), 356-378.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2011). Le rôle complexe de l'école en milieu francophone minoritaire. Dans J. Roque (dir.), *La direction d'école et le leadership en milieu francophone* (p. 307-321). Saint-Boniface, Manitoba : Les Presses universitaires de Saint-Boniface.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2016). *Negotiating Identities: Anglophones Teaching and Living in Quebec*. Toronto : University of Toronto Press.
- GÉRIN-LAJOIE, D. (2018). L'école de langue française et son rôle dans le développement du rapport à l'identité. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 41-57). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GÉRIN-LAJOIE, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophones minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, XXXVI(1), 25-43.
- GILBERT, A. (dir.). (2010). *Territoires francophones. Études géographiques sur la vitalité des communautés francophones du Canada*. Québec, Québec : Septentrion.

- GLICK SCHILLER, N. (2012). Situating identities: Towards identities studies without binaries of difference. *Identities*, 19(4), 520-532. Repéré à <https://doi.org/10.1080/1070289X.2012.741525>.
- HALL, S. (2006). The future of identity. Dans S. P. Hier et B. Singh Bolaria (dir.), *Identity and belonging: Rethinking race and ethnicity in Canadian society* (p. 249-269). Toronto, Ontario : Canadian Scholars' Press.
- JACQUET, M., MOORE, D., SABATIER, C. et MASINDA, M. T. (2011). Aider à l'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones à Vancouver en Colombie-Britannique. *Nos Diverses Cités*, 8(printemps), 64-69.
- JANSEN, I. (2008). Discourse analysis and Foucault's "archeology of knowledge". *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 107-111.
- JUTEAU, D. (2015). *L'ethnicité et ses frontières* (2^e éd.). Montréal, Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- KANU, Y. (2008). Educational needs and barriers for African refugee students in Manitoba. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 915-940.
- KING, J. E. (2004). Disconscious racism: Ideology, identity, and the miseducation of teachers. Dans G. Ladson-Billings et D. Gillborn (dir.), *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education* (p. 71-83). Londres, Royaume-Uni : RoutledgeFalmer.
- LANDRY, R., ALLARD, R. et DEVEAU, K. (2010). *École et autonomie culturelle. Enquête pancanadienne en milieu scolaire francophone minoritaire* [rapport de recherche]. Gatineau, Québec : Patrimoine Canada et Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- LOCKE, T. (2004). *Critical discourse analysis*. Londres, Royaume-Uni : Continuum Research Methods.
- MARTINEAU VACHON, H. (2018). L'école communautaire citoyenne : une analyse critique documentaire. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 71-96). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MATTEAU, C. (2006). *Cadre d'orientation en construction identitaire. Pour ouvrir un dialogue et élaborer ensemble notre vision*. Québec, Québec : Association canadienne d'éducation de langue française.
- MCDONNELL, L. M. (2009). A political science perspective in education policy analysis. Dans G. Sykes, B. Schneider et D. N. Plank (dir.), *Handbook of education policy research* (p. 57-70). New York, NY : Routledge.

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants. Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui18curr.pdf>.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>.
- 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, Ontario : auteur.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. Repéré à <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>.
- Moke N'Gala, V. (2006). *L'intégration des jeunes des familles immigrantes francophones d'origine africaine à la vie scolaire dans les écoles secondaires francophones dans un milieu urbain en Alberta: conditions et incidences* (thèse de maîtrise non publiée). Faculté Saint-Jean, Université de l'Alberta.
- O'CONNOR, M. K. (2005). *Policy archaeology: A qualitative approach to policy analysis*. Communication présentée dans le cadre de l'International Congress of Qualitative Inquiry, University of Illinois à Urbana-Champaign.
- OZGA, J. (2000). *Policy research in educational settings*. Buckingham, Royaume-Uni: Open University Press.

- PAREKH, G. (2017). *Exploring inclusion in Ontario. Commentary #24*. Repéré à <https://inclusiveeducation.ca/2018/03/16/exploring-inclusion-in-ontario>.
- ROCHER, F. et ROCHER, G. (1991). La culture québécoise en devenir: les défis du pluralisme. Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (p. 43-76). Québec, Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- SCHEURICH, J. J. (2001). *Research method in the postmodern* (2^e éd.). Londres, Royaume-Uni: Routledge & Falmer.
- SEGEREN, A. et KUTSYURUBA, B. (2012). Twenty years and counting: An examination of the development of equity and inclusive education policy in Ontario (1990-2010). *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (136), 1-37.
- SYLVESTRE, P. F. et LÉVESQUE, S. (2018). Historique des écoles de langue française en Ontario. Dans C. Isabelle (dir.), *Système scolaire franco-ontarien. D'hier à aujourd'hui pour le plein potentiel des élèves* (p. 7-40). Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- TORKINGTON, K. (2012). Place and lifestyle migration: The discursive construction of 'glocal' place-identity. *Mobilities*, 7(1), 71-92. Repéré à <https://doi.org/10.1080/17450101.2012.631812>.
- URRY, J. (2005). Les systèmes de la mobilité. *Cahiers internationaux de sociologie*, 1(118), 23-25. Repéré à <https://doi.org/10.3917/cis.118.0023>.