PARLONS DE LA FRANCOPHONIE DANS TOUTES SES COULEURS : UN PROJET RECHERCHE-ACTION EN SCIENCES HUMAINES

Laurie Carlson Berg est professeure titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Régina. Ses recherches et son enseignement ont pour point de mire l'inclusion en milieu scolaire dans un contexte de minorité linguistique. Ses travaux actuels explorent les expériences des immigrants francophones. Ils visent l'élaboration et la mise en place de pratiques scolaires inclusives et valorisantes relativement aux contributions de chaque membre d'une communauté d'apprentissage. Il s'agit de parvenir à la constitution d'un système scolaire francophone efficace et reflétant l'enrichissement social et culturel, mutuel, présent dans la nouvelle communauté francophone.

RÉSUMÉ

Le présent article décrit un projet collaboratif école-université qui facilitera un dialogue virtuel, entre des élèves de dixième année, sur les enjeux d'inclusion et d'identité racialisée dans un cours de sciences humaines. Ce dernier est un exemple d'une façon novatrice de *parler histoire* à l'aide des outils informatiques qui donnent une voix à chaque élève.

Le présent article fournit une description d'un projet collaboratif entre une chercheure, deux enseignants et un groupe d'élèves francophones en situation linguistique minoritaire dans une école secondaire de la Saskatchewan. Ce projet fait suite à des recherches antérieures qui ont identifié des enjeux d'inclusion reliés aux identités raciales. Il a pour objet de faciliter un dialogue virtuel entre élèves et de les exposer à des points de vue différents sur l'identité et l'inclusion (Denis, 2008 ; Madibbo, 2006), ainsi que de les inviter à identifier un défi local relatif à l'inclusion scolaire et à développer un plan pour y face. Les objectifs de recherche sont les suivants : 1) étudier les points de vue des élèves en ce qui concerne la diversité au sein de la fransaskoisie ; 2) assurer une inclusion au sein d'une communauté scolaire francophone de plus en plus diversifiée sur le plan culturel et 3) documenter l'impact du dialogue critique sur les points de vue des élèves en ce qui a trait à l'inclusion et aux groupes marginalisés. La recherche se déroule dans le cadre d'un cours de sciences humaines, car il s'agit d'un cours obligatoire pour tous les élèves et parce que celui-ci est souvent l'endroit où on discute et, en fait, où on renforce souvent les discours sur les joueurs historiques dominants d'hier et d'aujourd'hui.

Le dialogue et les initiatives pédagogiques décrits dans cet article constituent des exemples de ce que Kumashiro (2000) nomme « une éducation qui se montre critique des privilèges et de l'altérité » (p. 35) et « une éducation qui transforme les élèves et la société » (p. 40). L'inclusion scolaire n'est pas vue comme étant un but fixe à atteindre, mais plutôt comme un état de conscientisation où les enjeux relatifs à l'inclusion et à l'exclusion deviennent plus transparents et où un questionnement continu est encouragé. L'étude s'appuie sur divers concepts théoriques dont le constructionnisme social (Gergen, 1999 ; 2003), l'apprentissage contextualisé (Lave & Wenger, 1991), et la pédagogie critique (Kumashiro, 2009). Cette étude se situe dans les interstices qui se trouvent entre la pédagogie critique et le constructionnisme social. Elle se situe entre certains paradigmes modernistes présents dans les écoles et les programmes d'études, et les notions postmodernes selon lesquelles identités, communautés et relations de puissance sont contextualisées et en constante évolution. L'étude permettra aux élèves-participants de se pencher sur des questions d'identité et d'inclusion et de commencer ainsi à y réfléchir, à discuter avec d'autres des idées et contextes particuliers à chaque personne. Plus

tard dans l'étude, chaque élève pourra contribuer ce qui est ressorti de sa réflexion personnelle et du dialogue du groupe à un projet qui permettra de construire ensemble une vision commune d'une communauté scolaire inclusive. Ainsi chaque élève participera dans la négociation du sens qui, selon Lave et Wenger (1991), fait partie intégrante de l'apprentissage. Avant d'expliquer de façon plus détaillée la nature du projet, il importe de fournir quelques détails sur le contexte fransaskois où l'étude a lieu.

CONTEXTE FRANSASKOIS... FIERTÉ ET FRAGILITÉ

Comme bien des communautés francophones au Canada, celle de la Saskatchewan vit des défis reliés au déclin démographique et à la menace d'assimilation à la majorité anglophone (Belkhodja, 2008; Denis, 2008). Depuis la promotion officielle au niveau fédéral (Citoyenneté et immigration Canada, 2006) de l'immigration francophone dans les communautés francophones en milieu minoritaire, la Fransaskoisie voit l'arrivée d'un nombre important d'immigrants. Bien que seulement 0,3 % des nouveaux résidents permanents de la Saskatchewan aient, entre 2006 et 2010, déclaré le français comme langue maternelle, 0,6 % disent parler français et 1,9 % se dise être capable de parler les deux langues officielles canadiennes. Ce dernier pourcentage correspond au pourcentage de francophones en Saskatchewan lors du recensement fédéral de 2006 et est donc porteur pour ce qui est du maintien du poids démographique et de la vitalité communautaire.

Le contexte fransaskois est à la fois un contexte de fragilité et de fierté. La stabilité démographique est moindre que dans les communautés avoisinantes de l'Alberta qui connaissent une hausse du nombre de citoyens dont le français est la langue maternelle et, au Manitoba, les chiffres demeurent stables. En Saskatchewan, par contre, il y a eu une perte d'environ 1 800 francophones, soit presque 10 % de la population fransaskoise, entre 2001 et 2006 (Statistique Canada, 2009; Atlas de la Francophonie, 2007). Il existe aussi une incertitude identitaire. En effet, pour certains, la question de savoir qui est fransaskois prête à débat (Denis, 2008). Néanmoins, l'existence en Saskatchewan d'une forte présence française se traduit par les quinze écoles fransaskoises implantées dans des villes et villages éparpillés à travers la province.

Au niveau scolaire, quels sont des exemples de discours au niveau de l'inclusion et l'identité raciale ?

INCLUSION SCOLAIRE ET IDENTITÉS RACIALISÉES : « AVOIR LA PEAU BRUNE, EST-CE UNE MALADIE ? »

Dans une étude antérieure, Carlson Berg a interviewé des familles nouvellement arrivées dans une communauté scolaire fransaskoise (Carlson Berg, 2010a et b). Une variété d'enjeux en est ressortie, y compris des expériences de racisme à l'école. En voici deux exemples, tirés d'extraits d'entretiens :

> *Il y avait des enfants qui pensaient que mes enfants étaient malades parce que leur couleur de peau était différente de la leur... il y a un qui disait « Non, je veux pas que tu t'asseyes par à côté de moi parce que je ne veux pas avoir la même maladie que toi ». Donc ma fille qui lui demande « Pourquoi la même maladie? » « Parce que tu es noire, donc si je me mets à côté de toi je vais avoir la même couleur de peau que toi » ... ma fille [ne] voulait pas venir à [l'école] les matins alors que c'est quelqu'un qui est très sociable... du coup, elle a décidé de ne plus aller. Quand on a essayé de lui poser la question, là elle nous a dit finalement qu'elle avait entendu des propos qui ne lui convenaient pas, donc elle voulait en savoir davantage, donc elle est venue vers nous, afin qu'on puisse lui expliquer si effectivement avoir la couleur brune comme on le dit ici est une maladie. ... c'est très, très pénible comme situation.*

> *Il y avait même des enfants qui disaient « oh, ça pue le Noir ici » ...ils ont dû entendre des choses pour dire que le Noir ça pue, quelque chose comme ça. Je veux dire qu'il y avait des propos très blessants que les enfants ont subi lorsqu'on est arrivé au début.*

Dans une étude ultérieure, Carlson Berg a découvert que les élèves de groupes appartenant à des minorités visibles, qu'ils soient nouveaux arrivants ou non, étaient peu inclus et restaient en marge des réseaux sociaux de leurs pairs scolaires (Carlson Berg, 2011).

Bien que les réseaux sociaux des élèves indiquent qui sera le plus probablement inclus par ses pairs et qu'ils fournissent de l'information sur la façon dont sont perçus les élèves appartenant à une minorité visible, il faut effectuer plus de recherches pour comprendre la pensée et les idéologies qui sous-tendent les choix des élèves.

UN DIALOGUE VIRTUEL SUR L'IDENTITÉ ET L'INCLUSION

Dans l'étude actuelle, on tente donc d'aller de l'avant pour apprendre aux élèves comment remettre en question les discours dominants qui risquent de favoriser certains et d'en défavoriser d'autres; explorer d'autres discours sur la diversité (p. ex., la diversité comme richesse);

reconnaître que parler de racisme ne veut pas dire qu'on s'attaque au caractère des individus mais qu'on examine les privilèges des groupes et des institutions; souligner l'impact négatif de la discrimination raciale sur nous tous (Wise, 2010) et permettre aux élèves de développer des réseaux d'alliés.

En préparation pour l'étude, un groupe d'enseignants et un groupe d'étudiants en formation à l'enseignement ont participé à un dialogue virtuel afin d'étudier certaines des thématiques que les élèves aborderont dans la présente étude. Ainsi, le personnel enseignant a pu prendre une certaine conscience des enjeux.

Un groupe d'élèves de dixième année d'une école fransaskoise et leurs professeurs de sciences humaines et de mieux-être prennent part à la présente étude. Lors du semestre d'automne, le projet débutera par une présentation aux élèves dans le cours de sciences humaines pour discuter avec eux de la nature des réseaux sociaux dans les salles de classe sondées ultérieurement. Ensuite, on entamera le dialogue virtuel dans lequel un ensemble de questions sera envoyé une par une au moyen de Logiforms, un système informatique qui permet le traitement et l'entreposage confidentiel de données. Les élèves soumettront les réponses à ces questions via Logiforms. À ce point, tout détail identifiant sera enlevé et un document sommaire, incluant des extraits de réponses, sera envoyé aux élèves, toujours via Logiforms. Aura lieu ensuite une discussion silencieuse où on remettra aux élèves un résumé de leurs réponses, une question à la fois, ceci étalé sur plusieurs périodes de cours. Chaque élève rédigera alors sa réaction qui s'appuiera sur la lecture des réponses fournies par les autres étudiants. Cette façon de procéder a été choisie pour être sûr que les points de vue de chaque élève sont inclus et pour respecter la dynamique de la salle de classe qui peut en amener certains à être plus ou moins réticents à discuter des questions à haute voix, devant un groupe. Au fur et à mesure que les élèves avancent dans les discussions silencieuses, un dialogue à haute voix commencera, d'abord en petits groupes puis avec toute la classe. Entre les discussions des élèves, surtout pendant la composante de discussion virtuelle, et sous la direction des enseignants et de l'équipe de recherche, des groupes discuteront des réponses des élèves et de sujets tels la construction sociale des identités, les normes et les différences sociales ainsi que des trois visions de la citoyenneté : « le citoyen personnellement responsable », « le citoyen participant » et le citoyen axé sur la justice (Westheimer & Kahne, 2004, p. 242).

Pendant le deuxième semestre, dans le cadre du cours de mieux-être, les élèves vont cibler un défi relatif à l'inclusion et mettre à l'essai une initiative pour le relever. À la fin de l'étude auront lieu les entretiens individuels avec les élèves dans le but d'explorer si et/ou comment la participation à l'étude a influencé leurs idées sur l'inclusion et sur les gens traditionnellement marginalisés.

ANALYSE DES DONNÉES

L'analyse des récits des élèves ainsi que les transcriptions d'entretiens feront appel à l'analyse du discours (Fairclough, 2003) et à l'analyse thématique (van Manen, 1990). Tout au long du processus, on fera attention à tout ce qui facilite les discussions ou leur nuit quand on traite de questions raciales et de l'éducation inclusive.

IMPLICATIONS COMMUNAUTAIRES ET THÉORIQUES

Pistes de solution émergeantes de cette étude sur la façon de mieux engendrer des sentiments d'appartenance et d'inclusion rendraient des communautés scolaires francophones plus fortes dans leur diversité et pourraient être utiles pour d'autres écoles, conseils scolaires, ainsi que pour les ministères de l'Éducation ou de l'Immigration aux niveaux provincial et national. Les résultats de la recherche vont fournir des éléments importants pour la mise sur pied de politiques reliées à des initiatives antiracistes, tant au niveau local que provincial et national, ainsi qu'à l'inclusion sociale, culturelle et économique (Government of Saskatchewan, 2009; Citoyenneté et immigration Canada, 2009). Grâce à cette recherche, les programmes de formation des enseignants seront plus conscients des défis et des possibilités que présente l'éducation qui s'oppose à l'oppression (Kumashiro, 2000) lorsqu'ils préparent des enseignants débutants à leur rôle dans des milieux linguistiques minoritaires. Les conclusions permettront d'approfondir les conversations théoriques et pédagogiques à propos de la création d'espaces au sein desquels il est possible de remettre en question, de façon productive, l'équité, le pouvoir et les privilèges dans le contexte de minorisations multiples potentielles des immigrants ou de membres de longue durée de la communauté francophone, qu'ils appartiennent à une minorité visible et/ou linguistique, dans une province à dominance anglophone et blanche.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les participants à cette étude et mon partenaire scolaire, le Conseil des écoles fransaskoises. La présente recherche est subventionnée par le Centre Metropolis des Prairies.

RÉFÉRENCES

Atlas de la francophonie (2007). Disponible au http://franco.ca/atlas/francophonie/English/index.cfm.

Belkhodja, C. (2008). Immigration and diversity in Francophone minority communities: Introduction. *Canadian Issues Thèmes canadiens, Spring 2008.*

Carlson Berg, L. (2011). La couleur des relations sociales. Canadian Issues/Thèmes canadiens, Summer/Été 2011.

Carlson Berg, L. (2010a). Experiences of newcomers to Fransaskois schools: Opportunities for community collaboration. *McGill Journal of Education*, 45(2).

Carlson Berg, L. (2010b). Inclusion en milieu scolaire fransaskois : Perspectives multiples. *Cahier de la recherche actuelle sur l'immigration francophone au Canada*. Ottawa : Patrimoine canadien.

Citizenship and Immigration Canada. (2006). New plan to boost immigration to Francophone minority communities. Disponible au http://www.cic.gc.ca/english/department/media/releases/206/0610-e.asp.

Citoyenneté et immigration Canada. (2009). Le multiculturalisme canadien : une citoyenneté ouverte à tous et à toutes. Disponible au http://www.cic.gc.ca/francais/multiculturalisme/citoyennete.asp.

Citizenship and Immigration Canada (2010). Micro Data, 2010, Quarter 3, Landed Immigrant Database. Regina: Advanced Immigration, Employment and Immigration, Government of Saskatchewan.

Denis, W. (2008). *Rapport de la Commission sur l'inclusion dans la communauté fransaskoise : De la minorité à la citoyenneté*. Regina : Assemblée communautaire fransaskoise.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse : Textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Gergen, K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage Publications.

Gergen, K. J. (2003). Constructionisme social et nouvelles parentalités. *Thérapie familiale*, 2(24): 119-128.

Government of Saskatchewan, Ministry of Advanced Education, Employment and Labour (depuis 2010 le Ministry of Advanced Education, Employment and Immigration).(2009). Annual Report. Disponible au http://www.aeei.gov.sk.ca/2009-10-annual-report.

Kumashiro, K. (2000). Toward a theory of anti-oppressive education. *Review of Educational Research*, 70(1): 25-53.

Kumashiro, K. (2009). *Against common sense: Teaching and learning toward social justice*. New York: Routledge.

Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.

Madibbo, A. I. (2006). *Minority within a minority: Black Francophone Immigrants and the dynamics of power and resistance.* New York: Routledge.

Statistics Canada. (2009). *Population by mother tongue and age groups, percentage change (2001 to 2006, for Canada, provinces and territories – 20% sample data* (table). *Highlight Tables, 2006 Census*. Ottawa. Disponible au http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dppd/hlt/97-555/T401-eng.cfm.

Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON: University of Western Ontario.

Westheimer, J. et Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2): 237-269.

Wise, T. (2010). Colorblind: The rise of post-racial politics and the retreat from racial equity. San Francisco: City Lights Books.