LA COULEUR DES RELATIONS SOCIALES

Laurie Carlson Berg est professeur agrégée 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 ciblent particulièrement les pratiques pédagogiques d'inclusion et organisationnelles qui s'arriment à la collaboration, la réciprocité culturelle et les forces potentielles que chaque participant apporte au milieu scolaire au sein des minorités linguistiques francophones.

RÉSUMÉ

Le présent article résume les résultats d'une recherche sur la nature des réseaux sociaux des élèves de quatre écoles francophones de la Saskatchewan en situation linguistique minoritaire. Les résultats indiquent que les élèves membres d'une minorité visible, nouvellement arrivés ou non, sont peu inclus et restent en marge des réseaux sociaux tandis que les élèves nouvellement arrivés, qui n'appartiennent pas à une minorité visible, ont une meilleure chance d'être choisis que les élèves de la majorité blanche, peu importe le niveau scolaire (primaire, intermédiaire ou secondaire). Les conséquences pour le personnel scolaire et pour la formation des maîtres sont présentées.

Depuis plus de dix ans, les communautés francophones canadiennes en situation linguistique minoritaire se penchent sur les questions liées à l'immigration francophone et à l'intégration communautaire et scolaire des nouveaux arrivants (Belkhodja, 2008; Robineau, 2010). Néanmoins, il existe relativement peu de recherches auprès des élèves des écoles francophones, surtout dans l'Ouest canadien. Suite aux études de Denis (2008) et de Gallant (2008) qui dressaient des portraits des attitudes globaux relatifs à l'inclusion communautaire fransaskoise, cette étude est en fait la première à étudier l'inclusion scolaire des élèves issus de l'immigration et de leurs familles dans les écoles fransaskoises. Il est primordial d'explorer les réseaux sociaux des élèves issus de l'immigration ainsi que ceux de leurs pairs, car l'école est « un élément clef de la cohésion sociale » (Jacquet, Moore, et Sabatier, 2008, p.8). De plus, les choix effectués par les élèves au quotidien quant à qui inclure ou non dans leurs groupes sociaux ou scolaires pourraient fournir de nombreuses données en ce qui concerne le niveau de réussite relatif des initiatives d'inclusion scolaire des immigrants et, plus globalement, l'acceptation de diverses façons de faire et de vivre au sein de la francophonie. Seront donc abordés dans le présent article les résultats d'une recherche menée auprès d'élèves francophones en situation linguistique minoritaire, en Saskatchewan. L'objectif était d'étudier la nature des réseaux sociaux et scolaires dans une population francophone étudiante de plus en plus interculturelle.

La présente recherche fait partie d'un projet de grande envergure qui explore les expériences pédagogiques des nouveaux arrivants en situation linguistique minoritaire en Saskatchewan et au Manitoba. Ce projet de collaboration communauté-université visait à identifier les défis auxquels font face les nouveaux arrivants pour en arriver à une participation scolaire active afin de développer, avec les partenaires scolaires, des initiatives pour éviter les écueils. La première phase du grand projet consistait à interviewer les familles des élèves nouvellement arrivés sur leurs expériences scolaires antérieures et actuelles (Carlson Berg, 2010). Une variété d'enjeux en sont émergés des entretiens avec des nouveaux arrivants de toutes les catégories d'immigration (réfugiés, immigrants économiques, réunion de famille), y inclus les expériences de racisme à l'école tant explicite que tacite (Carlson Berg, 2010).

De tels résultats devaient être suivis non seulement de dialogues communautaires mais aussi de plus d'études. Alors, pour faire ce suivi, lors de la deuxième phase de l'étude, on a étudié ce qui se passait au quotidien entre les élèves dans les écoles fransaskoises en ce qui concerne les choix qui ont des conséquences sur l'inclusion, telle la nature de leurs réseaux sociaux. On a donc effectué un sondage par le biais d'un sociogramme auprès des élèves de 21 salles de classe dans quatre écoles fransaskoises. Ce sondage a également été effectué auprès d'élèves franco-manitobains. Le sociogramme consistait en 10 questions. Sur chaque page du sondage, il y avait une question, en gras, suivie par une liste de tous les élèves dans la salle de classe. L'élève était invité à répondre à la question en encerclant un maximum de trois noms de camarades de classe pour chacune des dix questions. Les dix questions visaient à cerner qui chaque élève choisirait pour socialiser, pour faire un travail d'équipe; qui, selon lui, lui ressemblait le plus, qui étaient les personnes que l'élève admirait ainsi que les personnes avec qui l'élève passait le plus de temps pendant la journée scolaire. Dans chaque classe, l'enseignant a fourni des renseignements démographiques sur chaque élève (l'âge, le sexe, le nombre d'années où l'élève fréquentait son école actuelle, et si

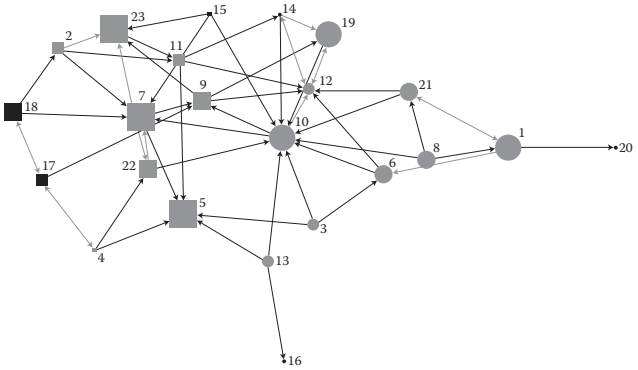
l'élève était nouvellement arrivé au Canada depuis 4 ans ou moins ou bien s'il était membre d'une minorité visible). L'enseignant devait aussi, pour chaque élève, indiquer, sur une échelle de 1 (le plus fort) à 4 (le plus faible), le niveau de fonctionnement scolaire et social de chaque élève.

ANALYSE ET RÉSULTATS

Les réponses des élèves et de leur enseignant ont été entrées dans un programme d'analyse statistique en sciences sociales (SPSS). Pour fins d'analyse, elles ont été traitées classe par classe. L'analyse misait sur les attributs dyadiques, c'est à dire les relations entre élèves. On s'est servi de NetDraw pour faire des représentations graphiques des réseaux d'élèves. Dans les graphiques, chaque élève est représenté par un nœud et chaque relation dyadique par une ligne entre les nœuds. Les lignes grises entre deux élèves indiquent que les élèves se sont choisis mutuellement; les lignes noires indiquent, pour chaque élève, un choix non réciproque. Les nœuds en forme de cercle représentent les garçons et ceux en forme de carré, les filles. Les nœuds noirs représentent les élèves appartenant à une minorité visible (immigrants ou non) et les nœuds gris, les élèves blancs majoritaires (immigrants ou non). Plus le nœud est gros, meilleur est le rendement scolaire de l'élève, selon l'enseignant. Cinq tableaux illustrant un réseau ont été générés pour chaque classe: partenaire scolaire désiré; partenaire social désiré, partenaire habituel; personne admirée; personne qui me ressemble le plus. On s'est servi du logiciel UCINET pour calculer la densité, la centralité et le nombre de liens entre élèves. Voir les Figures 1 et 2.

Bien que la nature précise des réseaux soit différente d'une classe à l'autre, il est évident sur le plan statistique que les nouveaux arrivants et les minorités visibles se retrouvent en marge des réseaux et non pas au centre. Leur niveau de rendement, selon leur enseignant, est souvent inférieur à la moyenne, mais, même dans les rares cas où ils

Figure 2 : Partenaire de travail désiré

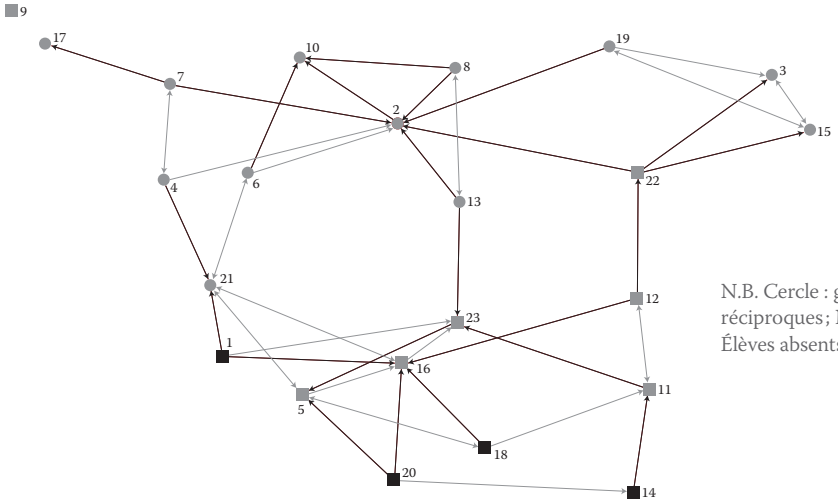


Plus gros est le nœud = meilleur est le rendement académique; Absent: 5; Aucune réponse: 16, 20

ont un rendement scolaire fort, ils sont peu choisis comme partenaire scolaire désiré par leurs camarades de classe.

Une variable de centralité, c'est-à-dire du degré de popularité d'un élève pour ce qui est de combien de fois il a été choisi, a été calculé et on a effectué un T Test pour voir s'il existait des différences importantes au niveau de la centralité au réseau selon le statut de l'élève (par exemple, immigrant ou non; minorité visible ou majoritaire; fille ou garçon). Un calcul de corrélation du degré de centralité a été effectué entre les réseaux divers dans chacune des écoles et entre écoles. Pour chaque élève un pourcentage a été calculé en s'appuyant sur le degré de centralité. Les pourcentages ont été placés dans deux catégories nominales (0 pour les pourcentages allant de 0 à 49 et 1 pour les pourcentages de 50 et plus). On a effectué un tableau croisé des catégories de pourcentages et des caractéristiques démographiques. Les résultats indiquent une différence importante entre le degré de centralité à un réseau et le statut citoyen, immigrant ou

Figure 1 : Partenaire social désiré



N.B. Cercle : garçon/ Carré : fille; Liens noirs : unidirectionnels/liens gris : réciproques; Nœuds noirs : minorité visible/ nœuds gris : majoritaire; Élèves absents : 9, 10, 17

TABLEAU 1 : Corrélation (Pearson) entre les 5 genres de réseaux

		PARTENAIRE SOCIAL DÉSIRÉ	PARTENAIRE SCOLAIRE DÉSIRÉ	PARETENAIRE HABITUEL	ADMIRATION	RESSEMBLANCE
Partenaire social Désiré	Corrélation (Pearson)	1	.706	.710	.569	.517
	Imp. (bilatéral*)		.000	.000	.000	.000
Partenaire scolaire Désiré	Corrélation (Pearson)	.706	1	.722	.594	.479
	Imp. (Tbi)	.000		.000	.000	.000
Partenaire habituel	Corrélation (Pearson)	.710	.722	1	.474	.484
	Imp. (Tbi)	.000	.000		.000	.000
Admiration	Corrélation (Pearson)	.569	.594	.474	1	.607
	Imp. (Tbi)	.000	.000	.000		.000
Ressemblance	Corrélation (Pearson)	.517	.479	.484	.607	1
	Imp. (Tbi)	.000	.000	.000	.000	

*** = test bilatéral d'importance (*Tbi).***

non, et entre la centralité et l'identité raciale, minorité visible ou majoritaire (χ^2= 4.963, Sig <0.03). Il n'y a pas de différence importantes entre les scores des élèves appartenant à une minorité visible et nouvellement arrivés et les autres élèves appartenant à une minorité visible (χ^2= 0.991, Sig>0.1). En général, les élèves nouveaux arrivants et les élèves appartenant à une minorité visible ont un rendement scolaire inférieur à la moyenne, selon le classement fourni par leur enseignant titulaire. Un test de corrélation rho de Spearman a été effectué pour déterminer s'il existait une relation entre le statut scolaire et la centralité au réseau. Ce dernier a démontré que plus le statut scolaire est élevé, selon le classement de l'enseignant, meilleure est la probabilité qu'un élève soit central à un réseau (corrélation coefficient=-0.650, Sig<0.000). Voir le Tableau 1. Les résultats sont compatibles à travers les niveaux scolaires, entre les écoles et entre les provinces (Manitoba et Saskatchewan).

En résumé, on pourrait donc dire que les élèves membres d'une minorité visible et nouvellement arrivés, ainsi que les autres élèves appartenant à une minorité visible, sont peu inclus et restent en marge des réseaux sociaux. Les élèves nouvellement arrivés, qui ne sont pas membres d'une minorité visible, ont une plus grande chance d'être choisis que les élèves de la majorité. La relation entre minorité visible et rendement scolaire peu élevé est importante sur le plan statistique. Meilleur est le rendement scolaire, meilleure est la probabilité d'être au cœur d'un réseau social. Statistiquement parlant, il est peu probable qu'un élève nouvel arrivant/membre d'une minorité visible (même dans les cas où l'élève a un rendement scolaire élevé) soit au cœur d'un réseau social dans les salles de classe qui ont participé à cette étude. Bien sûr, des contraintes ont influencé les résultats. Premièrement, à part la question qui demandait à l'élève de nommer les trois personnes avec qui il passait le plus de temps, le type de réseau (scolaire, social, et ainsi de suite) était déterminé par la chercheure. Deuxièmement, étant donné le grand nombre d'élèves sondés, on a dû imposer une limite de trois personnes par réseau et ils ne pouvaient choisir que des élèves dans leur propre salle de classe. Le sondage ne nous permet donc pas de connaître les facteurs motivant les choix des élèves.

Les présents résultats correspondent à ceux d'autres recherches, notamment celles de Benimmas et Kamano (2010) et celles de Wong (2010). Des entretiens individuels menés par Benimmas et Kamano avec des élèves de l'élémentaire et du secondaire ont identifié plusieurs défis pour les élèves issus de l'immigration, tels que le sentiment d'être différent des autres, la confrontation à des stéréotypes à l'égard des immigrants et des expériences d'intimidation. En ce qui a trait aux expériences des minorités visibles canadiennes issues de l'immigration (nouveaux arrivants et 2e et 3e génération de familles immigrantes), Wong (2010) s'est servi des données de l'Étude de la diversité ethnique de Statistique Canada pour étudier le niveau d'intégration à la société canadienne. Parmi les groupes d'immigrants, les minorités visibles noires avaient un des scores les plus bas pour ce qui est de l'intégration à la société canadienne. Les résultats de Wong démontrent aussi que les minorités visibles nées au Canada sont moins intégrées que les nouveaux arrivants au pays au niveau de leur participation civique.

Les résultats ne concordent pas avec les recherches de Gallant (2008) qui a interviewé des Fransaskois et des Acadiens âgés de 18 à 25 ans. En effet, elle a découvert des attitudes très inclusives chez les Fransaskois quant à la nature de l'identité fransaskoise. Il faudrait faire plus de recherches pour examiner à fond les différences entre les résultats des deux recherches qui ont été menées avec des groupes d'âge différents. Il se peut que les Fransaskois plus âgés aient des attitudes plus inclusives. Il se pourrait également qu'il existe un écart entre les attitudes exprimées publiquement et les actions au quotidien. Peut-être que les jeunes Fransaskois sont plus inclusifs pour ce qui est de qui ils considèrent Fransaskois, mais ils n'incluent toujours pas des Fransaskois d'une minorité visible dans leurs réseaux d'amis.

DISCUSSION

Il importe de souligner que lors d'une des premières rencontres pour établir un partenariat de recherche, la direction de l'école fransaskoise avait vivement exprimé son espoir que les enjeux d'inclusion liés au racisme soient étudiés. Au niveau de la haute administration, il y existait donc une ouverture dès de début. Toutefois, entamer des discussions relatives aux résultats des sociogrammes qui indiquent des différences liées à l'identité raciale n'est pas chose facile. Dans les entretiens avec les membres du personnel, il était évident que l'inclusion de tous les élèves de leur classe leur tenait à cœur. Allaient-ils être sur la défensive ou des sentiments de culpabilité allaient-ils ressortir lors de la discussion des résultats ?

Le fait d'avoir commencé le projet collaboratif en faisant part aux membres du personnel scolaire du cadre théorique qui informait l'étude a permis de dialoguer franchement des résultats. La présente recherche s'inspire du constructivisme social (Gergen, 1999, 2003) qui voit les réalités comme étant multiples, négociées à travers les interactions sociales, et contextualisées. Il paraissait donc essentiel de communiquer les résultats sous forme de dialogue. Ainsi chaque membre du personnel pourrait en faire ses propres interprétations relatives à ses expériences vécues en salle de classe. Ensemble, nous avons discuté, entre autres, des points suivants : l'absence marquée de minorités visibles dans les réseaux des élèves : est-ce dû au racisme, tacite ou explicite ? ; quelles sont les principales façons de se faire des amis ? ; quelles sont les conséquences des résultats au niveau scolaire et au niveau de la formation à l'enseignement ? Dans les sections qui suivent, ces questions seront abordées à tour de rôle.

L'ABSENCE MARQUÉE DE MINORITÉS VISIBLES AU SEIN DES RÉSEAUX DES ÉLÈVES

Lors de la discussion des résultats, les idées de Nabavi et de Trepagnier ont été utiles pour établir des points de départ. Nabavi dit, « Je pense que nous sommes tous une composante du lien entre l'oppression et la résistance (*I feel that we are all part of the relationship between oppression and resistance*) » (Lund et Nabavi, 2008). Trepagnier, pour sa part, propose d'éliminer la dichotomie actuelle des étiquettes « raciste » et « non raciste » qui, selon Trepagnier (2006), empêche une discussion franche sur le racisme. Puisque le racisme est tabou, les gens ne s'affichent pas comme racistes. Toutefois, comme membres de la majorité blanche en Amérique du Nord, ils risquent d'avoir des comportements quotidiens qui ne sont pas reconnus par l'individu comme étant racistes mais qui servent à maintenir le *statu quo*. Selon Trepagnier, ces comportements font partie de ce qu'elle appelle le « silent racism » (racisme silencieux). Trepagnier présente l'idée d'un continuum du racisme, allant du moins raciste au plus raciste et soutient que les Blancs qui sont plus sensibles aux problématiques raciales accueilleraient l'idée d'un continuum du racisme sachant qu'ils ont peut-être, sans s'en rendre compte, des pensées racistes et pourraient agir en conséquence. Le concept du racisme silencieux permet aux Blancs bien intentionnés d'étudier leur propre racisme et de se demander, « De quelle façon se manifeste mon racisme » au lieu de « Suis-je raciste ou non ? » *(« racially progressive whites will welcome the suggestion of a racism continuum, knowing perhaps that without realizing it, they have racist thoughts at times and may act on them… .The concept of silent racism gives well-meaning white people permission to explore their own racism. Instead of asking, "Am I racist or not?" progressive whites will ask, "How am I racist ? », p.43*). À ce point il importe de souligner deux choses. Premièrement, le but des discussions n'était pas de convaincre le personnel scolaire que leurs élèves et eux-mêmes étaient racistes, mais plutôt de mettre les enjeux raciaux sur la table pour en discuter. La deuxième chose est que, lors des discussions, la chercheure a partagé son cheminement vis-à-vis de l'inclusion et du racisme et a donné des exemples de discours qu'elle a pu entendre tant pendant son enfance qu'à l'heure actuelle et ce, pour démontrer comment les enjeux de race nous influencent tous de manière négative. Le but était donc d'en arriver à un dialogue et une conscientisation. Le dialogue nous a amenés à non seulement vouloir discuter de l'inclusion et des enjeux d'identité raciale de façon plus approfondie, mais aussi à élaborer des approches pédagogiques pour aborder ces sujets avec les élèves.

COMMENT LES ENFANTS SE FONT-ILS SURTOUT DES AMIS ?

Afin de mieux comprendre le raisonnement qui est à la base de qui a été choisi ou non pour les réseaux, il faudrait obtenir plus de renseignement de la part des élèves en effectuant, par exemple, des entretiens individuels. Dans nos discussions, on s'est demandé si les façons d'envisager et de se créer un réseau pouvaient être différentes d'une culture à l'autre et même au sein d'une même culture. Cela dit, comment faciliter des réseaux plus diversifiés et inclusifs ?

Une approche est le cercle des amis (Circle of Friends; Barrett & Randall, 2004; Shotton, 1998; Newton, Taylor, & Wilson, 1996). Parfois, les parents et les enseignants présument que l'élève qui se retrouve dans un nouvel environnement va développer des amitiés naturellement, mais ce n'est pas toujours le cas. Le cercle des amis a été développé pour fournir à tous les enfants dans un grand groupe un ensemble d'habiletés et un langage commun qui aideront non seulement le jeune qui se trouve isolé, mais aussi le groupe dans son ensemble en leur fournissant quelques méthodes d'interaction et de partage. L'enseignant forme plusieurs groupes qui deviendront des cercles des amis. En tenant compte des besoins identifiés soit par l'observation ou grâce aux résultats des tests d'habiletés sociales (qui ont tous des biais culturels), ou encore suite à une activité de sociogramme, comme on l'a fait dans cette étude, les groupes sont formés. Un adulte agit comme facilitateur de chaque groupe et un des buts est de se réunir, à des intervalles réguliers, pour faire des activités de groupe qui permettent aux jeunes de mieux se connaître et de se faire de nouveaux amis. Une telle approche est liée à la théorie de contact qui constate que les interactions intergroupes qui sont négatives résultent de préjugés. Selon un méta analyse des recherches liées à la théorie de contact (Pettigrew & Tropp, 2006), le contact entre membres de groupes divers a pour effet de rectifier et diminuer les préjugés. Même dans le cas des différences réelles, et non des stéréotypes, le contact entre groupes pourrait aboutir à une meilleure compréhension l'un de l'autre. Il faut toutefois veiller à ce que le contact ne finisse pas par essentialiser l'un ou l'autre, ou bien par renforcer les enjeux de pouvoir relatif de « Nous et l'Autre » (Kumashiro, 2000).

CONSÉQUENCES POUR LE MILIEU SCOLAIRE ET LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Plusieurs pistes de départ ont été identifiées pour faire un suivi au niveau scolaire des résultats de la présente étude. Dans un premier lieu, il faudrait faire le bilan des forces des élèves et de leurs parents et s'assurer d'avoir des conversations et une collaboration réciproque avec ses derniers. Souvent, l'école fait un excellent travail en ce qui concerne la communication des renseignements de survie et des normes scolaires, mais elle ne cherche pas trop souvent à connaître les points de vue des parents et à discuter des conséquences possibles sur le milieu scolaire (par exemple, les options de participation parentale au milieu scolaire). Dans une communauté d'apprentissage, il faut que chaque membre de la communauté ait des outils pour participer pleinement et en tirer le maximum (Wenger, 2005). En salle de classe, on pourrait travailler à partir d'histoires et de témoignages personnels et développer ainsi des écrits et des matériaux de lecture s'appuyant sur le vécu des élèves. Cela aiderait l'élève à se reconnaître dans les concepts du curriculum et est une façon d'assurer une représentation équitable et non stéréotypée des francophones divers dans les matériaux scolaires. Pour faciliter le développement des réseaux scolaires et puisqu'il existe de nombreuses manières de travailler en groupe, il est important d'enseigner explicitement les habiletés reliées au travail efficace en groupe (par exemple, attribuer à chaque élève du groupe un rôle précis). Il est aussi important de discuter avec les élèves de leur identité raciale d'une manière qui ne renforce pas les stéréotypes et qui respecte les multiples aspects de l'identité de chaque individu ainsi que le rôle que joue le contexte dans le vécu de son identité. Mais pour cela, il faudrait non seulement qu'une conscientisation identitaire se fasse au niveau du personnel enseignant, mais aussi au niveau de la formation à l'enseignement.

La chercheure, dans sa pratique comme formatrice à l'enseignement, a modifié son enseignement au fur et à mesure qu'elle apprenait, tout au long du processus de recherche. Entre autres, elle fait participer ses étudiants-maîtres à des activités et discussions sur leurs identités multiples et sur les interactions entre leurs points de vue et les discours familial, scolaire et sociétal qui les entourent. On apprend également à examiner les discours plus ou moins dominants dans les programmes d'études et comment les remettre en question. On montre aussi aux étudiants-maîtres comment familiariser leurs futurs élèves avec un tel processus. Ainsi, les étudiants-maîtres auraient passé à travers un genre de dialogue qu'ils pourraient, à leur tour, entamer dans leur salle de classe. Certains membres du personnel enseignant ont aussi participé à de telles activités et discussions avec la chercheure. Il y a bien d'autres consequences au niveau scolaire et au niveau du mentorat reciproque qui ont ete abordées precedemment (Carlson Berg, 2010).

ORIENTATIONS POUR LES FUTURES RECHERCHES

Le grand projet de recherche se poursuit et le dialogue communautaire continue. Les résultats ont été partagés avec toutes les écoles participantes ainsi qu'avec la Direction fransaskoise du ministère de l'Éducation de la Saskatchewan. La présente recherche a soulevé plusieurs questions, y compris des questions au sujet de la nature des discours relatifs à l'inclusion dans la communauté fransaskoise et dans la société anglo-dominante qui l'entoure. Pour faire un suivi direct au niveau des élèves, la chercheure travaille, dans une recherche en cours, avec un groupe d'élèves du niveau secondaire et deux de leurs enseignants pour en savoir plus sur leurs points de vue sur ce qu'est l'inclusion, sur leurs expériences d'inclusion et d'exclusion, et sur leurs multiples identités (y compris leur identité raciale) ainsi que les avantages et enjeux qui pourraient y être associés. Suite à des dialogues en groupes, les élèves seront invités à cibler un défi relatif à l'inclusion dans leur école et à élaborer un plan pour y faire face.

CONCLUSION

Pour conclure, cette étude collaborative a examiné la nature des réseaux sociaux des élèves de multiples niveaux dans les écoles fransaskoises. Les résultats indiquent qu'il est peu probable qu'un élève nouvel arrivant/membre d'une minorité visible soit au cœur d'un réseau social dans les salles de classe qui ont participé à cette étude. Les discussions entre la chercheure et ses partenaires scolaires ont abouti à l'identification de pistes de solution tant au niveau scolaire qu'au niveau de la formation à l'enseignement. Les recherches se poursuivent pour en savoir plus sur les points de vue des élèves par rapport à l'inclusion et aux enjeux reliés aux identités racialisées.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier les élèves participants, mes assistantes de recherche – Irène Gbaka, Aditi Garg, Kosar Karimi Pour – et mes partenaires communautaires: le Conseil des écoles fransaskoises, la Division scolaire franco-manitobaine, et le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.

La présente recherche est subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH), le *Humanities Research Institute* et le Centre de recherches sur les francophonies en milieu minoritaire (CFRM) de l'Institut français à l'Université de Regina. La présente recherche est un volet du projet de recherche sur les *Identités francophones de l'Ouest Canadien*, subventionné par le CRSH (Alliance de recherche universités-communautés).

RÉFÉRENCES

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

Barrett, W., & Randall, L. (2004). Investigating the Circle of Friends Approach: Adaptations and Implications for Practice. *Educational Psychology in Practice, 20*(4) : 353-368.

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

Benimmas, A. & Kamano, L. (2010). L'intégration scolaire des élèves immigrants à l'école francophone en milieu minoritaire du Grand Moncton entre le point de vue de leurs parents et celui des futurs enseignants. La Haye : 15e Congrès Métropolis international.

Carlson Berg, L. (2007). Sociogramme d'inclusion scolaire, Inclusion des nouveaux arrivants in milieu scolaire : vers une pédagogie de réciprocité culturelle, Volet 3 du projet *Identités francophones de l'Ouest Canadien*.

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

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

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.

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

Gallant, N. (2008). From openness to inclusion : Immigration and identity in Francophone minority communities. *Canadian Issues/ Thèmes canadiens*, *Spring 2008*.

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.

Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008). Médiateurs culturels et insertion des nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles. *Glottopol, 11* : 81-94.

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

Lund, D.E. and Nabavi, M. (2008). A duo-ethnographic conversation on social justice activism: Exploring issues of identity, racism, and activism with young people. *Multicultural Education, 15*(4) : 27-32.

Newton, C.,Taylor, G., & Wilson, D. (1996). Circles of Friends: An inclusive approach to meeting emotional and behavioural needs. *Educational Psychology in Practice*, 11 : 41-48.

Pettigrew, T.F. & Tropp, L.R. (2006). A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 90*(5) : 751–783.

Robineau, A. (2010). État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire. Recension des écrits présentée à la Fédération nationale des conseils scolaires francophones. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Shotton, G. (1998). A Circles of Friends Approach with Socially Neglected Children. *Educational Psychology in Practice, 14*(1) : 22-25.

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.

Trepagnier, B. (2006). *Silent racism: How well-meaning white people perpetuate the racial divide*. Boulder, CO : Paradigm Publishers.

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique* (traduit par Fernand Gervais). Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Wong. L. (2010). *Measuring social and cultural integration in Canada : The creation and application of an index*. Prairie Metropolis Centre Research Symposium, University of Regina. Présentation disponible au http://pcerii.metropolis.net/frameset_e.html.