

**Vancouver Research on Immigration and Integration in the Metropolis  
RIIM  
Working Paper Series**

**L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles  
francophones en Colombie Britannique**

**Marianne Jacquet  
Danièle Moore  
Cécile Sabatier<sup>1</sup>**

Faculty of Education  
Simon Fraser University  
[mjacquet@sfu.ca](mailto:mjacquet@sfu.ca),  
[dmoore@sfu.ca](mailto:dmoore@sfu.ca)  
[sabatier@sfu.ca](mailto:sabatier@sfu.ca)

and

**Mambo Masinda**  
Assistant de recherche, SFU  
[mmasinda@mosaicbc.com](mailto:mmasinda@mosaicbc.com)

**Janvier 2008**

**ABSTRACT – RÉSUMÉ**

Le profil démographique des écoles francophones dans les provinces anglophones du Canada s'est profondément modifié. Ces écoles accueillent désormais une population urbaine diverse, aux origines linguistiques et culturelles diversement ancrées. L'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés garantit le droit à l'éducation en français pour les enfants dont au moins l'un des parents (ou un enfant de la fratrie) a reçu son instruction dans cette même langue. La récente

---

<sup>1</sup> Les trois premières auteures sont les requérantes principales de ce projet subventionné par le RIIM, intitulé *Mapping and assessing African Students' Educational Needs and Expectations* (2005-2007). Nous remercions Mambo Masinda et Louise Jenkins, assistants de recherche pour ce projet. Nous remercions aussi le CSF pour son soutien dans cette recherche, ainsi que toutes les personnes qui ont bien voulu nous accorder leur confiance et partager leur temps pour participer à notre enquête.

arrivée à Vancouver, en Colombie- Britannique (CB), de familles originaires de différents pays du continent africain en bouleverse le paysage scolaire. Cette étude exploratoire vise à dresser le portrait démographique des nouveaux arrivants africains francophones et à documenter l'impact de l'arrivée d'élèves originaires d'Afrique sub-saharienne dans plusieurs écoles du Conseil Scolaire Francophone (CSF) du grand Vancouver afin d'évaluer les besoins des différents partenaires éducatifs. L'étude révèle une grande complexité de situations, en termes par exemple des statuts des migrants, de leurs origines, de leurs langues et cultures, ainsi que de leurs expériences sociales et scolaires antérieures (familles arrivant de camps de réfugiés, enfants-soldats, familles victimes de génocides, etc.).

The research aims at documenting and assessing the needs of African students attending schools in the Conseil Scolaire Francophone (CSF) of British Columbia. This newly expanding immigrant population of students is eligible to enrol in French schools because their families were educated in French prior to arrival in British Columbia (BC), although they may speak a variety of African languages at home. A qualitative methodology based on interviews with different key partners, such as Conseil Scolaire Francophone (administrators, principals, teachers), families and community partners (Immigrant Services Society, Mosaic, La Boussole, Multicultural Family Centre, Fédération des Francophones de la CB) provides the multiple perspectives needed to understand the dynamics of student integration from diverse perspectives in homes, schools and communities. The findings are documented against the background of demographic data gathered in schools, Statistics Canada, Community Airport Newcomers' Network.

**Mots-clefs** : intégration, identité, plurilinguisme, multiculturalisme, cultures d'apprentissage, cultures scolaires, migration, réfugiés, francophonie, Africains francophones

## INTRODUCTION

Notre recherche vise à mieux cerner les besoins et les attentes des élèves africains francophones inscrits dans les écoles du Conseil Scolaire Francophone (CSF), afin de faciliter leur intégration scolaire et sociale, adapter la formation des maîtres aux besoins de l'enseignement en contexte francophone multiethnique et adapter les politiques éducatives à ces nouveaux enjeux. Les objectifs spécifiques sont : 1) de recueillir des données sociolinguistiques et socioculturelles destinées à brosser un portrait détaillé des élèves africains francophones scolarisés dans les 38 écoles composant la juridiction provinciale du CSF, et de leurs familles ; 2) d'analyser les besoins et les attentes de ces élèves, en les comparant à ceux déclarés des différents partenaires engagés dans l'action éducative ; 3) de proposer, en partenariat avec le CSF et les organismes communautaires, des recommandations sur les plans éthiques et didactiques pour soutenir un leadership nécessaire à l'engagement et à la promotion d'une pratique professionnelle inclusive dans une société pluriethnique et démocratique.

La nécessité de dresser un portrait transversal des besoins et attentes des élèves africains francophones fréquentant les écoles du CSF de la province de la Colombie-Britannique s'avère donc essentielle. Tout d'abord, l'ensemble des partenaires éducatifs et sociaux est unanime à souligner les difficultés nombreuses (linguistiques, culturelles, académiques, identitaires) auxquelles sont confrontés les élèves africains francophones

dans leur intégration scolaire et sociale. Alors que le français s'impose comme le dénominateur langagier commun des élèves dans les écoles francophones en milieu minoritaire, la polyphonie des langues et des cultures africaines interpelle la conception traditionnelle de l'identité francophone et plus spécifiquement la mission énoncée de l'école francophone à la reproduction d'une langue et d'une culture. La présence des élèves africains dans les écoles du CSF interroge donc directement la capacité de ces mêmes écoles à s'adapter à la diversité des besoins dans une perspective d'inclusion et d'équité.

En CB, aucune recherche à notre connaissance n'a été à ce jour menée sur l'intégration des élèves issus de l'Afrique francophone sub-saharienne en milieu francophone minoritaire. La présente recherche nous a en conséquence permis de mettre en lumière la complexité des défis auxquels sont confrontés l'ensemble des partenaires éducatifs (directions d'école, enseignants, travailleurs communautaires et parents d'élèves). Elle contribue au développement de connaissances sur une population triplement minorisée et largement marginalisée sur le plan national (voir Statistique Canada, 2003), tout en tenant compte de la particularité du contexte de la CB. Elle pourra permettre également d'établir une comparaison avec des recherches actuellement en cours ou ayant été effectuées dans d'autres provinces telles que l'Alberta (Moké Ngala, 2005) et le Manitoba (Bahî, 2007).

La présente contribution s'attachera essentiellement à 1) dresser les cadres contextuel et théorique dans lesquels s'ancre l'analyse ; 2) rendre compte de l'approche méthodologique de cette étude exploratoire ; 3) présenter les caractéristiques générales de la migration africaine ; et 4) dégager les principaux axes d'analyse qui ont émergé des différents discours des partenaires engagés dans la recherche, en particulier ceux des partenaires communautaires. Enfin, une conclusion proposera des pistes de questionnements à venir.

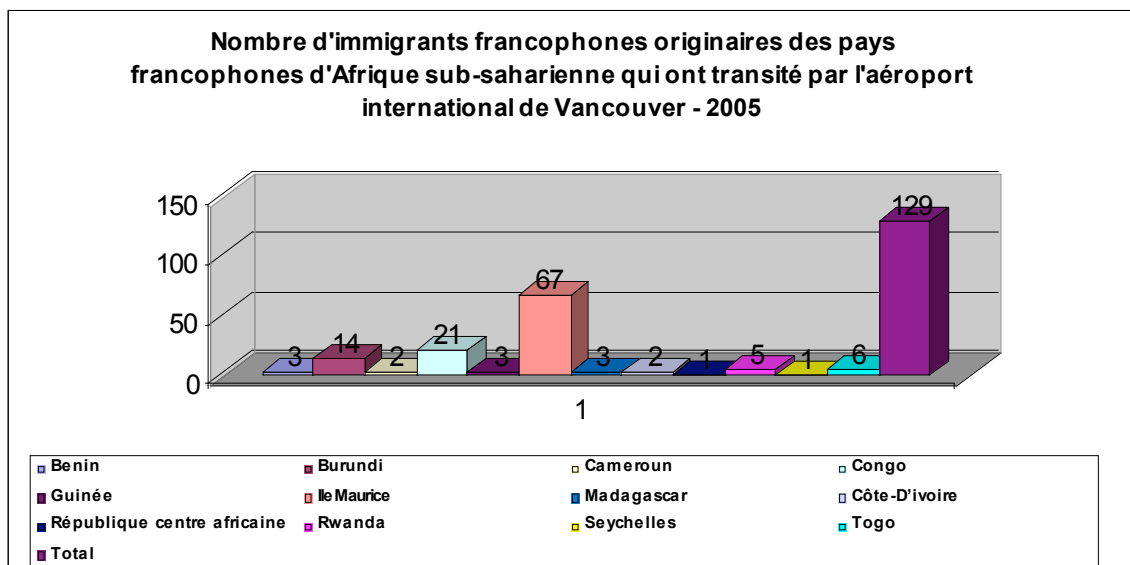
## **CONTEXTE**

Selon les données du recensement de 2001, toutes origines ethnoculturelles confondues, 294 705 personnes ont déclaré une origine africaine au Canada et 51% d'entre elles ont déclaré qu'ils étaient « noirs » ou simplement « africains », sans plus de précisions. En CB, plus particulièrement, 25000 personnes ont mentionné une origine africaine et un nombre encore plus petit de personnes ont identifié une origine africaine et une ethnicité noire, soit 9 400 personnes (Statistique Canada, 2007). Le nombre de personnes appartenant à des communautés originaires de l'Afrique francophone s'est accru à partir des années 1980 de manière significative. Ce développement reste cependant relativement restreint par rapport à l'évolution de l'immigration issue de l'Afrique anglophone<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Compte tenu du fait que les pays francophones constituent la moitié des pays africains (Encyclopédie canadienne, 2007; Tanaka, 2005).

Cerner les caractéristiques de la population *noire africaine et francophone* s'avère d'emblée problématique en l'absence de statistiques exhaustives et fiables. La consultation des statistiques du gouvernement de la CB sur les immigrants ne permet pas d'identifier le nombre d'immigrants francophones en fonction de leur pays d'origine. Les données statistiques compilées à l'Aéroport International de Vancouver par le Community Airport Newcomer's Network (CANN, 2005) ne donnent qu'une indication partielle sur cette réalité : CANN ne compile en effet que les données sur les nouveaux arrivants qui transitent par l'Aéroport international, et ne tient pas compte des migrations inter-provinciales et/ou en provenance des États-Unis. Cependant, d'après les données de cet organisme, pour la seule année 2005, les nouveaux arrivants africains francophones pour l'Afrique sub-saharienne provenaient d'une quinzaine de pays<sup>3</sup> :



Ces aires de provenance géographique illustrent d'emblée la diversité des contextes, à la fois sur les plans linguistiques, culturels, économiques et sociopolitiques. D'autres indices font état d'une grande complexité : d'une part, dans les parcours migratoires en Afrique dans la mesure où les guerres et les conflits armés font toujours partie du paysage politique de certains États africains ; et d'autre part, dans les statuts d'entrée au Canada. Certains nouveaux arrivants entrent ainsi sur le territoire canadien avec un statut de réfugiés politiques, d'autres avec un statut d'immigrants économiques, d'autres encore avec un statut d'immigrants sponsorisés<sup>4</sup>.

Un dernier élément à prendre en considération pour initier la réflexion sur les spécificités de l'intégration de cette population en CB est le nombre élevé de jeunes migrants en âge de scolarisation (Statistique Canada, 2007). L'éducation étant considérée comme un facteur clef de l'intégration des immigrants, et notamment de celle des jeunes, des questions surgissent quant à la manière dont le système scolaire du CSF peut s'adapter à

<sup>3</sup> Données compilées à partir des informations du CANN.

<sup>4</sup> Les immigrants sponsorisés sont ceux ayant été accueillis au Canada dans le cadre de programmes de parrainage.

la diversité et répondre aux besoins et attentes complexes de ces jeunes, tout en maintenant sa mission de promouvoir la langue et la culture françaises (CSF, *Projet Pédagogie 2010*, 2006).

En effet, créé en 1995, et devenu autonome en 1997 suite à l'amendement de la loi scolaire de la province, le CSF a le mandat d'offrir des programmes d'éducation en français à la minorité francophone en CB, laquelle s'élève à environ 64 000 personnes en 2007. S'adressant aux seuls *ayant-droits* francophones, selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits, le programme francophone est actuellement offert dans un réseau de 38 écoles primaires et secondaires qui desservent la population de 78 communautés installées à travers la province dans des environnements diversifiés (urbain, semi-urbain, rural). Ces communautés francophones apparaissent très hétérogènes les unes par rapport aux autres, certaines étant, comme à Vancouver, très composites sur les plans des langues, des cultures, des religions, etc.; d'autres, comme en province, sont plus homogènes et accueillent un public scolaire traditionnellement d'origine franco-canadienne.

C'est donc dans une communauté francophone elle-même minoritaire au sein de la CB, mais en pleine mutation de par l'arrivée de nouveaux groupes incarnant la francophonie internationale, que se pose la question de l'intégration scolaire et sociale des jeunes africains francophones.

Le Tableau 1 ci-dessous souligne la répartition de ces élèves inscrits dans les écoles francophones du Grand Vancouver pour l'année scolaire 2005. Si leur nombre semble relativement peu élevé au vu de l'ensemble des élèves scolarisés dans ces dernières, compte tenu de la complexité des expériences et des parcours de vie parfois traumatiques et souvent chaotiques comme l'esquisse des migrations africaines le laissera paraître dans une partie ultérieure, cette présence prend néanmoins toute sa visibilité dans des structures scolaires locales chargées de les accueillir.

**Tableau 1 : Répartition des élèves africains dans les écoles francophones du grand Vancouver**

<b>Élèves immigrants francophones d’Afrique sub-saharienne – 2005</b>			
<b>École</b>	<b>Nombre total d’élèves</b>	<b>Nombre d’élèves immigrants d’Afrique sub-saharienne</b>	<b>%</b>
École A	411	<b>24</b>	<b>5,8%</b>
Ecole B	325	<b>02</b>	<b>0,6%</b>
Ecole C	290	<b>19</b>	<b>6,5%</b>
Ecole D	178	<b>02</b>	<b>1,1%</b>
École E	73	<b>01</b>	<b>1,3%</b>
Écoles F	61	<b>02</b>	<b>3,2%</b>
<b>Total</b>	<b>1338</b>	<b>49</b>	<b>3,6%</b>

La compréhension de leur intégration passe dès lors par la création et la préservation de milieux d’apprentissage et de travail adaptés aux divers besoins sociaux et culturels des différentes collectivités desservies. L’intérêt d’articuler une recherche entre chacun des partenaires engagés dans l’éducation des jeunes - communautés familiales, sociales et scolaires - paraît désormais fondamental dans la mesure où l’école joue un rôle dans le développement de leurs structures cognitives, leurs sens d’eux-mêmes, leur vision du monde, la mobilité sociale et l’égalité (Alitolppa-Niitano, 2004 ; Hohl et Normand, 1996).

Alors que certains chercheurs affirment que peu d’attention est portée sur les immigrants africains en général (Kamya, 1997), une étude sur les jeunes immigrants éthiopiens vivant en Israël (Berhanu, 2005) montre que l’institution scolaire peine à comprendre comment les élèves et leurs parents construisent leur identité, leur appartenance et donnent du sens à leurs expériences. Moke Ngala (2005) note ainsi dans une étude portant sur de jeunes africains scolarisés dans les écoles francophones en Alberta : « l’école (...) ne semble pas assez outillée en termes de ressources humaines et matérielles pour répondre aux besoins de cette nouvelle clientèle » (p. 3). De plus, rien ne prépare les jeunes à apprendre, à négocier et embrasser de nouvelles significations dans un environnement scolaire qui fonctionne selon une culture éducative différente de celle(s) qu’ils ont connue(s) dans les pays d’origine ou de transit :

Aussi, ces jeunes immigrants, principalement ceux qui arrivent au Canada à l’adolescence, font-ils face à des problèmes qui leur sont propres : affronter non seulement un nouveau système scolaire mais également une nouvelle culture de l’école. Ils doivent aussi se faire de nouveaux amis, apprendre l’anglais, se faire à la variété du français canadien, voir apprendre le français standard. Un grand nombre arrive des camps de réfugiés ou des zones de guerre. Ainsi, leur scolarité a été très perturbée. L’expérience qu’ils ont vécue dans leurs pays d’origine ne leur semble souvent pas pertinente à leur nouvelle situation. Leur vie se trouve souvent bouleversée d’autant plus que certaines

écoles et leur personnel ne sont pas du tout préparés à les recevoir et à leur apporter l'aide dont ils ont besoin (Moke Ngala, 2005 : 16).

Dès lors, comprendre comment les familles construisent leurs propres expériences éducationnelles à travers leurs relations à l'école, comprendre comment l'institution scolaire (directions d'école et enseignants) perçoit ces relations, comprendre comment les partenaires communautaires exercent leur rôle de conseils au sein de la relation familles-école et comprendre comment les jeunes se situent dans ces interfaces relationnelles conduit à décloisonner les recherches en scrutant de plus près les dynamiques idéologiques, sociopolitiques, linguistiques et culturelles derrière ces différentes instances.

## **CADRE THÉORIQUE**

Le cadre conceptuel et théorique de cette étude articule en conséquence, d'une part, les recherches et les théories développées en sociolinguistique urbaine et en didactique des langues et, d'autre part, celles issues du champ des relations ethniques en éducation et de la gestion de la diversité linguistique et culturelle à l'école dans des contextes minoritaires et minorisés.

Nous situons notre analyse à l'intérieur de différents cadres conceptuels et épistémologiques. Le premier d'entre eux s'ancre dans le champ de la sociolinguistique éducative centrée sur l'étude des bi/-plurilinguismes et de la diversité linguistique et culturelle, qui explore les contacts et la transmission des langues en famille et à l'école, et étudie les cultures éducatives privilégiées dans les familles et les institutions (Moore, 2006). L'école se doit aujourd'hui de poser un regard différent sur la diversité des classes afin de réfléchir à sa contribution au processus de construction linguistique, culturelle et identitaire de son public dans le cadre de sociétés plurilingues et pluriethniques (Sabatier, 2006). L'identité décrit la façon dont les individus comprennent leur relation au monde qui les entoure, comment cette relation se construit dans le temps et dans l'espace, et comment ils comprennent et se présentent la construction de leur avenir. Les études récentes sur la construction discursive des identités sont également fondées sur une théorie post-structurale (Pavlenko & Blackledge, 2004), qui considère que l'identité est dynamique et multiple et que les individus se servent du discours pour négocier leur position sociale et leur intégration dans de nouvelles communautés (Dagenais, 2003 ; Heller, 2000 ; Norton, 2000).

Le second cadre prend ses sources dans les champs des études sur les relations ethniques en éducation et l'éducation multiculturelle/interculturelle. Celles-ci mettent l'accent sur la façon dont les systèmes éducatifs adressent (ou non) les questions d'intégration sociale, culturelle, linguistique, voire religieuse des immigrants (Jacquet, 2007 ; McAndrew, 2001 ; Bourgeault et al., 1995) et les dispositifs mis en place pour y répondre. Elles mettent notamment en perspective le jeu complexe des marqueurs de la différence (origines, cultures, langues, classes sociales, etc.) qui articulent les dynamiques d'inclusion et d'exclusion en milieu scolaire (Ladson-Billings, 2004 ; Ghosh

& Abbi, 2004 ; Ghosh, 1996). L'intersection de ces dynamiques traversent et structurent les rapports de pouvoir, les rapports majoritaires/minoritaires ou les rapports de la minorité officielle avec ses propres minorités (Heller, 2002). Une approche critique de l'éducation multiculturelle et interculturelle situe la construction de la différence dans les relations sociales d'inégalités et signale notamment les changements structureaux à mettre en œuvre au sein de l'école, comme de la société en général, afin de soutenir le développement d'une société juste et équitable.

Dans l'optique d'un examen de la construction d'une réflexion critique sur la gestion de la diversité en milieu minoritaire francophone, les études interrogent le rôle et les missions de l'école dans les sociétés pluralistes, la définition des contenus, des programmes d'étude, des objectifs à atteindre tout comme les visées des processus d'évaluation, ainsi que la formation des acteurs engagés dans l'action éducative et la prise de décision (Jacquet, 2007; Gérin-Lajoie, 2002; Alidou, 2000). On peut remarquer la paucité des recherches en français dans le contexte de la gestion de la diversité dans les écoles en milieux linguistiques et culturels minoritaires au Canada (Langlois et Lapointe, 2002, p. 38), et en particulier dans les situations de conflits de normes ou de valeurs entre l'école canadienne et la famille (Jacquet, 2002).

En intégrant les connaissances sociologiques, sociolinguistiques, interculturelles, didactiques et éducationnelles que l'on a de la problématique générale de l'école en milieu linguistique et culturel minoritaires à celles qui découlent des recherches sur la gestion de la diversité en éducation, il devient alors possible de tracer un cadre théorique holistique pertinent pour la formation initiale et continue de l'ensemble des partenaires et acteurs engagés dans l'intégration, ainsi que pour la participation sociale et la transformation de l'expérience des jeunes immigrants dans ces contextes pluriels complexes.

Enfin, la dernière notion qui sera mobilisée est celle d'intégration<sup>5</sup>, dont on connaît les problèmes terminologiques qu'elle soulève et dont on sait le danger d'utiliser un terme « devenu un enjeu quotidien de la vie politique » (Schnapper, 1991 : 96). Nous renvoyons ici à une conception sociologique du terme qui a trait aux modes de participation des individus et/ou des groupes à la vie collective et sociale. Selon cette visée, l'intégration est un processus qui interroge la formation et le maintien d'un collectif, les rapports entre un individu et un groupe et rend compte de la capacité des différents acteurs ainsi que des structures sociales dans lesquelles ils sont engagés à maintenir une cohésion sociétale, et/ou à s'y ajuster. Ce processus mutuel de réciprocité implique que « (...) les individus et les groupes peuvent être intégrés selon des modes variés. La participation à la vie collective n'est ni uniforme ni égale pour tous les groupes, elle ne suit pas de direction unique, elle ne peut jamais être complète » (Schnapper, 1991 : 98). Ainsi, la participation aux instances de la vie collective ne peut être appréhendée selon une progression linéaire mais doit être davantage envisagée selon des caractéristiques qui laissent la place à des modes différents d'intégration.

---

<sup>5</sup> Nous ne rentrerons pas dans le détail du paradigme lexical et épistémologique que soulève le concept d'intégration. Voir par exemple Pietrantonio et al. (1996), Juteau (1991), Juteau et McAndrew, (1992) pour une discussion de cette notion en contexte canadien, et Schnapper (2007) pour le contexte européen.



Alors que nous considérons l'école comme un élément clef de la cohésion sociale, et plutôt que de percevoir les mécanismes qui tendent à assurer cette dernière, notre vision de l'intégration retient davantage la complexité des étapes de transformations et d'ajustements que doivent opérer réciproquement les différents groupes en présence, dans leurs dimensions linguistiques, culturelles, socio-économiques, etc.

Sur le plan idéologique, l'intégration est un mode de gestion des rapports entre groupes majoritaires et minoritaires qui se distingue du modèle assimilationniste par la centralité accordée à la reconnaissance symbolique et matérielle des groupes minorisés et de leur participation à la construction de la société. La politique du multiculturalisme au Canada représente en ce sens une idéologie préoccupée de définir une vision pluraliste de la communauté nationale (Juteau, 1991). Cette politique fédérale constitue le cadre général sur lequel s'appuient et se construisent les politiques de gestion de la diversité en milieux scolaires (politiques interculturelles, multiculturelles, anti-racisme, etc.).<sup>6</sup> En CB, le Ministère de l'Éducation a développé un ancrage conceptuel qui balise la gestion de la diversité (Ministère de l'Éducation, 2004), pour l'ensemble des commissions scolaires, anglophones et francophones et instaure des environnements éducatifs et culturels visant à terme l'intégration des jeunes scolarisés dans ses écoles.

## MÉTHODOLOGIE

La méthodologie privilégiée pour cette étude prend appui sur une approche ethnographique, sociolinguistique et anthropologique, ainsi que sur une approche de collaboration entre chercheurs et partenaires éducatifs (Lecompte, Preissle et Tech, 1993). Elle s'est en particulier construite grâce à une collaboration avec le CSF, lequel a autorisé l'accès des chercheurs au terrain. Cette étude qualitative est la première du genre réalisée auprès de la population africaine francophone en CB. Elle conserve un caractère exploratoire et ne prétend à aucune exhaustivité ou représentativité.

La méthodologie d'étude inclut d'une part, une recension des écrits visant à dégager une image d'ensemble des migrants africains et de leurs parcours tant en Afrique qu'au Canada. Elle comporte également des questionnaires<sup>7</sup>, inspirés des outils développés par Héran, Filhon et Deprez (2002), qui ont été adressés à un échantillon de familles africaines dont les enfants sont scolarisés dans les écoles francophones pour dresser leur profil. Ces questionnaires aux familles, qui pouvaient être traduits en trois langues africaines (kinandé, lingala, swahili) ont été oralisés par le chercheur, qui a rempli les questionnaires tout en enregistrant les réponses et les discussions que ceux-ci ont pu susciter. Ces questionnaires visaient à recenser la composition des familles, les langues

---

<sup>6</sup> La perspective interculturelle au Québec s'est développée en réaction à la politique du multiculturalisme canadien, laquelle était perçue par certains comme une stratégie fédérale visant à « diviser pour mieux régner » (McAndrew, 1995).

<sup>7</sup> Les résultats de leur analyse ne seront pas présentés dans cette contribution car ils feront l'objet d'une analyse systématique ultérieurement.

en usages, les pratiques culturelles et religieuses, les pays d'origine, les pays de transit, l'éventuelle mobilité interne au Canada, le statut migratoire, la citoyenneté, les profils socio-éducatifs des membres de la famille, la vie professionnelle, l'engagement dans la participation communautaire, les contacts avec la famille restée au(x) pay(s), les contacts avec des membres de la famille installés dans d'autres provinces du Canada, aux Etats-Unis ou en France, les raisons du choix de la scolarisation en français, la déclaration des besoins et des attentes.

Enfin, nous avons mené des entrevues semi-dirigées individuelles (avec les administrateurs, les partenaires communautaires et les parents) et collectives (avec les enseignants et avec les enfants), d'une durée d'environ une heure trente. Ces entrevues nous ont permis de recueillir les opinions de 37 participants volontaires :

- sept administrateurs et directions d'écoles,
- sept enseignants (dont une orthopédagogue),
- sept parents (dont une mère)
- neuf élèves africains francophones,
- sept partenaires communautaires représentant différentes organisations engagées dans l'accueil et l'intégration des immigrants (Immigrant Services Society, Mosaïc, La Boussole, Multicultural Family Centre, Fédération des francophones de la CB) ; les partenaires communautaires étaient tous issus de la communauté africaine francophone (incluant un Marocain).

Les entretiens, réalisés sur une période de deux ans, se sont déroulés sur les lieux de travail des participants, dans les familles ou dans le bureau de recherche à l'université pour les parents qui l'ont souhaité, ainsi que dans deux salles mises à disposition pour les élèves.

Les entretiens de groupe avec les enseignants, menés dans deux sites-écoles, documentent l'impact de l'arrivée de ces élèves dans leurs classes et sur les pratiques de classe. Ces entretiens collectifs identifient les dispositifs mis en place/ou non ainsi que la perception de leur adéquation aux besoins réels des enseignants. Les thématiques du guide d'entretien s'organisent autour des grands axes suivants : a) les élèves issus de la communauté africaine : accueil, craintes, problèmes ; b) les connaissances de la communauté africaine ; c) les relations aux parents et à la communauté ; c) les ressources humaines et matérielles à développer (en termes de formation initiale et continue, de leadership, de matériel pédagogique, etc.). L'analyse des entretiens a fait l'objet d'une analyse de discours et de contenus pour dégager les besoins et les attentes des différents acteurs impliqués dans la relation didactique (L'Écuyer, 1987).

De leur côté, les entretiens individuels avec les partenaires communautaires cernent : a) les informations générales ; b) les services offerts à la communauté africaine francophone ; c) les interactions avec le milieu scolaire ; d) la construction identitaire des jeunes immigrants africains francophones. Les entretiens avec les directions et administrations des écoles du CSF portent eux sur : a) les informations générales des participants ; b) la description du contexte scolaire (programmes, enseignants) ; c) l'évaluation des besoins des élèves africains ; d) les relations avec les familles et la

communauté africaine francophone ; e) les dispositifs de prise en compte des besoins (stratégies, ressources, collaboration) ; f) les politiques en place et/ou à venir de gestion de la diversité et de formation du personnel éducatif. L'ensemble de ces discours fait aussi l'objet d'une analyse discursive et de contenus.

Enfin, le recueil des données ayant trait aux discours des élèves scolarisés dans les classes du CSF, bien qu'un des axes structurants de la réflexion d'ensemble, n'a pu être complètement réalisé dans le cadre de cette première étude exploratoire. La richesse des données recueillies auprès des autres partenaires nous a en effet conduits à approfondir cette première analyse des données. Cet examen ciblé est apparu comme un prérequis nécessaire et incontournable pour saisir l'ensemble de la complexité et de la dynamique des processus d'inclusion/exclusion, dans lesquels se situe l'intégration scolaire et sociale des jeunes immigrants francophones africains. Par conséquent, seulement deux entretiens collectifs<sup>8</sup> ont été réalisés à ce jour avec des élèves africains francophones inscrits dans une école secondaire. Ces entretiens ont permis d'établir un premier contact avec les étudiants, et de nous assurer leur collaboration dans la recherche. Des informations préliminaires relatives à leurs parcours migratoires, leurs répertoires langagiers ainsi que leurs expériences d'intégration dans le nouveau contexte scolaire et social ont été recueillies durant ces entretiens. Des entretiens individuels plus approfondis sont prévus dans une recherche ultérieure.

## **RÉSULTATS ET DISCUSSION**

### **De l'Afrique au Pacifique**

#### ***Réfugiés, personnes déplacées et migrations internes***

L'Afrique compte près de 870 685 307 d'habitants qui vivent sur une superficie de 30 206 704 km carré. Elle regroupe 57 pays, francophones, anglophones et lusophones. L'espérance de vie y est de 52 ans, avec un taux de natalité qui reste très élevé, soit 38 pour mille. Le taux de mortalité est aussi très élevé, soit 15 pour mille, et encore plus élevé parmi les enfants, soit 89 pour mille. Le continent de l'Afrique sub-saharienne est une mosaïque de peuples, de langues et de cultures, marquée par une histoire coloniale complexe. On y dénombre plus de 2011 langues parlées, et toutes les grandes religions y sont pratiquées (Naidoo, 2005).

Du point de vue politique, les États africains sont de jeunes états aux frontières actuelles héritées de la colonisation. Trois grandes phases caractérisent l'histoire politique africaine des 40 dernières années : 1) les guerres d'indépendance et les turbulences politiques qui ont suivi l'accession des pays à l'indépendance ; 2) les régimes dictatoriaux ; et 3) la vague de démocratisation qui a commencé sur le continent depuis les années 90.

---

<sup>8</sup> Un groupe de deux étudiants ont préféré que l'entretien ne soit pas enregistré.

La plupart des états africains ont acquis leurs indépendances au début des années 60, une décennie considérée comme une période historique marquant la mobilisation des peuples africains contre la colonisation. Du Nord au Sud, d'Est en Ouest, les pays se sont libérés l'un après l'autre du joug colonial. Dans certains pays comme la République démocratique du Congo, le Burundi, le Ghana et la Guinée-Conakry par exemple, l'accession à l'indépendance n'a pas entraîné de longs conflits. En revanche, de longues guerres d'indépendance ont ébranlé d'autres parties du continent comme le Zimbabwe, la Namibie et le Mozambique.

La plupart des pays ont instauré, peu après leur accession à l'indépendance, des régimes politiques adoptant une démocratie libérale. Toutefois, une combinaison de facteurs complexes, incluant les jeux de manipulation étrangère (Amin, 1973), l'immaturation politique des élites africaines (Young, 1980), l'héritage colonial (des frontières inadéquates, des déplacements forcés de populations, etc.) (Mandani, 1996), la manipulation ethnique (Prunier, 1999), et un contexte géopolitique de guerre froide, a servi à justifier l'instauration de régimes dictatoriaux forts dont le but à tout le moins explicite était d'assurer la construction de nations homogènes et d'éviter que les pays ne tombent sous l'influence idéologique de l'un ou l'autre bloc politique (Masinda, 2004).

Pendant plus de trois décennies, un calme relatif s'est instauré dans certains pays comme la Tanzanie et la Zambie, alors que d'autres, comme le Nigeria, l'Éthiopie, la Somalie, la République démocratique du Congo, la Côte d'Ivoire et le Tchad, ont connu d'incessantes guerres civiles alimentées par des griefs basés sur l'exclusion politique, le déséquilibre économique régional, le tracé des frontières et l'hégémonie d'un groupe ethnique sur d'autres.

Au début des années 90, une vague démocratique s'est amorcée suite à une combinaison de facteurs internes aux États africains et de facteurs liés à la fin de la guerre froide. Sur le plan interne, la mauvaise gestion de la chose publique (Bayar, 1989) a brisé le contrat social entre l'État et la population, poussant ainsi les citoyens à trouver allégeances dans le repli identitaire ethnique, religieux ou régional. Sur le plan international, toute l'importance que détenait l'Afrique pendant la guerre froide s'est estompée au profit des seules considérations économiques, désormais prévalentes. Dans ce contexte de fragilité, privées du soutien financier et militaire des pays occidentaux, les élites politiques africaines ont dû céder à la pression populaire, exigeant davantage d'espace de liberté politique et de justice économique.

Le passage difficile et mouvementé de régimes dictatoriaux à la démocratie s'est soldé par des guerres fratricides, dont les plus atroces sont celles qui ont déchiré les populations rwandaises, burundaises et congolaises à la fin des années 90 (Sada, 2003 ; Prunier, 1999). Ces conflits armés ont entraîné des mouvements forcés de populations, à l'intérieur du continent africain, ainsi que vers l'Europe et l'Amérique du Nord. Les données ainsi que les tableaux présentés ci-après permettent de signaler les différents statuts sous lesquels les populations déplacées sont catégorisées par les organisations internationales : les réfugiés, les personnes déplacées à l'intérieur de leurs pays (PDI), et les migrants « volontaires intra-africains ».

Selon l'Organisation Internationale des Migrations (2005), une caractéristique constante de la migration internationale en Afrique est la proportion importante de *réfugiés*. Toujours selon l'OIM, en 1990, la proportion des réfugiés par rapport au nombre total des immigrants internationaux sur le continent était de 33%. Cette proportion a chuté depuis 2000 mais constitue encore une part significative (UNHCR, 2005).

Selon les articles premiers de la Convention de Genève de 1951 et du protocole de 1967 relatif au statut des réfugiés, un réfugié est une personne qui,

craignant avec raison d'être persécutée du fait de sa race, de sa religion, de sa nationalité, de son appartenance à un certain groupe social ou de ses opinions politiques, se trouve hors du pays dont elle a la nationalité et qui ne peut ou, du fait de cette crainte, ne veut se réclamer de la protection du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle; ou qui si elle n'avait pas de nationalité se trouve hors du pays dans lequel elle avait sa résidence habituelle, ne peut ou, en raison de ladite crainte, ne veut y retourner.

Le tableau (2) nous donne une indication sur le nombre des réfugiés dans certains pays africains.

<b>Tableau 2 : Demandeurs d'asile, réfugiés et autres personnes relevant de la compétence du Haut Commissariat aux Réfugiés (HCR) dans certains pays africains en 2004</b>	
Djibouti	18 035
Erythrée	14 589
Ethiopie	116 027
Kenya	249 310
Ouganda	252 382
Somalie	18 760
Soudan	845 867
Afrique du Sud	142 907
Angola	105 145
Bénin	5 855
Côte d'Ivoire	119 832
Burundi	152 992
République démocratique du Congo	213 520
République-Unie de Tanzanie	602 256
Tchad	260 064

Source : UNHCR (2004)

À la fin de l'année 2004, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les Réfugiés dénombrait près de 1 257 700 personnes réfugiées, parmi lesquels 770 500 réfugiés en Afrique de l'Est et la Corne de l'Afrique et 465 100 réfugiés en Afrique de l'Ouest.

La seconde catégorie dans laquelle entrent les populations déplacées est celle des *personnes déplacées à l'intérieur de leur pays*. Cette catégorie est importante pour notre étude dans la mesure où certains jeunes immigrants qui arrivent dans les écoles

francophones de CB peuvent avoir vécu l'expérience du déplacement à l'intérieur de leur pays avant leur arrivée au Canada. Sont considérées comme personnes déplacées celles

qui ont été forcées de quitter en grand nombre leurs maisons soudainement ou de manière inattendue, à la suite d'un conflit armé, conflit interne, une violence systématique des droits humains ou un désastre naturel ou occasionné par l'homme ; et qui se trouvent à l'intérieur de leur pays (Boutros-Ghali, 1992).

Le tableau (3) nous présente l'étendue du phénomène des personnes déplacées à l'intérieur de leurs pays (PDI). L'Afrique reste le continent le plus touché par cette réalité. Le Norwegian Council for Refugees (2004) estime le nombre des PDI à environ 25 millions à travers le monde, l'Afrique à elle seule en comptant près de 13 millions. En Afrique, les trois pays les plus affectés par le déplacement interne sont le Soudan (4 millions), la République Démocratique du Congo (3,4 millions) et l'Ouganda (1,4 million).

<b>Pays</b>	<b>Estimation du nombre de personnes déplacées</b>	<b>Date</b>
Afghanistan	153 192 - 200 000	Août 2004 - Sept 2005
Algérie	1 000 000	2002
Angola	91 240	Août 2005
Azerbaïdjan	575 000	Janvier 2004
Burundi	117 000	Mai 2005
Colombie	1 580 396 – 3 563 505	Mars 2005 - Juillet 2005
Côte d'Ivoire	500 000	Nov. 2005
République Démocratique du Congo	2 170 000	Juin 2005
Éthiopie	150 000 – 265 000	Déc. 2004 - Avril 2005
Kenya	381 924	Août 2005
Soudan	5 355 000	Août 2005

Source : Norwegian Council for Refugees (2004)

Enfin, la dernière catégorie renvoie à ceux que l'on appelle *les migrants « volontaires intra-africains »*. Cette catégorie est constituée de personnes qui vivent depuis de longues années dans des pays autres que leur pays de nationalité et qui ne bénéficient pas de la protection du HCR. Le continent africain compte près de 16 millions d'immigrants intra-africains. En 2003, parmi ces immigrants, 42% d'entre eux vivaient en Afrique de l'Ouest, 28% en Afrique de l'Est, 12% en Afrique du Nord et 9% en Afrique centrale et au sud (Zlotnik, 2003).

De façon plus détaillée, on estime que le Ghana a accueilli environ 600 000 étrangers en 2000 et le Nigéria environ 750 000 étrangers au cours de la même année (UNHCR, 2004). Le Gabon qui est aussi relativement riche en ressources naturelles a accueilli plus de 100 000 migrants internationaux au début des années 1990. Cependant, la crise économique des années 90 a débouché sur des lois draconiennes appliquées en 1995 qui ont contraint les étrangers à verser une redevance de séjour et conduit à l'expulsion de plus de la moitié d'entre eux (OIM, 2000). En Afrique du Sud, l'industrie minière qui recrutait annuellement des travailleurs migrants originaires de pays voisins, soit près de 308 000 personnes au début des années 70, a vu ce chiffre tombé à près de 200 000 dans les années 80 et au début des années 90 (Commission mondiale sur les migrations internationales, 2005).

Depuis un certain nombre d'années, on observe une féminisation de l'immigration africaine (Zlotnik, 2003). En effet, en 1960, l'Afrique avait le plus bas taux de femmes immigrantes (42%) comparé aux pays latino-américains, aux Caraïbes et à l'Asie (46%). Les données comparatives sur le plan régional montrent également que 49,6% de tous les réfugiés en Afrique sont des femmes et que 45 à 55 % d'entre elles ont moins de 18 ans.

Enfin, les enfants sont aussi très nombreux parmi les réfugiés et les personnes déplacées. En 2001 par exemple, l'Afrique centrale comptait près de 56% de réfugiés qui avaient moins de 18 ans. Dans certains camps de réfugiés, la proportion du nombre d'enfants est très élevée. Par exemple, dans les camps de réfugiés en Angola, les enfants constituaient 69% des populations, au Togo 64%, au Burundi 62%, au Soudan 60% et en République Démocratique du Congo 61%. Ces données peuvent avoir des implications significatives sur l'immigration extra-continentale. Par exemple, en 2003, sur 12 800 enfants non accompagnés reçus en Europe - Royaume Uni (2 800), Autriche (2 050), Suisse (1 330), Pays-Bas (1 220), Allemagne (980) et la Norvège (920) - près de 45% provenaient d'Afrique. Au Canada, selon le recensement de 2001, 49% des personnes d'origine africaine, toute origine confondue, avaient moins de 25 ans, comparativement à 33 % dans l'ensemble de la population (Statistique Canada, 2007).

### ***L'éducation en situation de crise***

Des efforts considérables en matière éducation ont été entrepris en Afrique au cours des années 1960 et 1970. C'est vers le milieu des années 70 que la crise économique a entraîné avec elle la destruction des systèmes éducatifs qui prenaient leur élan. Comparativement à d'autres régions du monde, l'Afrique traîne encore ses pieds. Par exemple, le taux de scolarisation est de respectivement 94% et 97% en Amérique latine et Caraïbes, alors qu'en Asie du Sud il est de 74 %, pour seulement 59 % en Afrique subsaharienne (UNICEF, 2005).

Les écarts sont particulièrement évidents lorsqu'on prend en compte le sexe des personnes concernées. Par exemple, il existe un grand écart entre la participation des garçons et celle des filles dans la scolarisation. Les filles sont généralement désavantagées tant à l'admission au cycle primaire que dans l'ensemble des inscriptions, alors que leur taux de redoublement est approximativement le même que celui des

garçons (Hartnett et Ward, 1993). Des statistiques plus récentes montrent que cette réalité n'a pas beaucoup changé même si le nombre des filles scolarisées continue d'augmenter dans l'ensemble.

Il existe aussi des singularités régionales et nationales dans les efforts consentis en matière éducation en Afrique. Par exemple, selon l'UNICEF (2005), la région d'Afrique de l'Est et Australe a amélioré son taux net d'inscription/de fréquentation scolaire de 0,9 % par an en moyenne entre 1980 et 2001, alors que pour l'Afrique de l'Ouest et Centrale, ce taux n'atteignait que 55 % pour cette région, malgré une augmentation moyenne de 0,8 % par an depuis 1980. Cette région compte plus du tiers des 21 pays du monde dans lesquels le taux net de scolarisation dans le primaire est inférieur à 60 %, probablement en raison des multiples guerres qui y font rage. Notons que la région d'Afrique Australe et de l'Est comprend des pays dont l'éducation primaire pour tous est presque un acquis. Nous pouvons citer l'Île Maurice, les Seychelles et l'Afrique du Sud qui affichait en 2001 des taux nets d'inscription/fréquentation scolaire largement supérieur à 90 %. En Afrique, pour la même année, l'Érythrée se situait au bas de l'échelle avec 42,9 %, l'Éthiopie avec 30,6 % et la Somalie avec un taux de 10,8 % seulement d'enfants scolarisés.

Par ailleurs, les jeunes parcourent parfois des trajectoires multiples qui peuvent affecter leur intégration scolaire. Un jeune peut avoir été un PDI ou avoir vécu dans un camp de réfugiés pendant plusieurs années avant d'arriver au Canada. Dans chacune de ces conditions, il peut ne pas avoir eu la chance de recevoir une éducation continue. De plus, dans certains pays, l'éducation est devenue un luxe auquel peu d'enfants peuvent accéder. Une situation d'autant plus aggravante pour la scolarisation des filles, lesquelles sont souvent déjà pénalisées au profit des garçons.

Il n'est ainsi pas rare que les jeunes immigrants africains francophones qui arrivent en Colombie-Britannique aient vécu l'expérience du déplacement forcé, parfois à l'intérieur de leurs pays et ensuite dans un autre pays, avant d'arriver au Canada. Dans ces conditions, l'éducation qu'ils peuvent avoir reçue – souvent qualifiée d'éducation en situation de crise ou d'urgence – n'a souvent pas été continue, tandis que les apprentissages réalisés sont souvent très loin des savoirs scolaires privilégiés dans les pays d'accueil. La majorité des études portant sur l'éducation en situation d'urgence ou de crise mettent l'accent sur la relation entre éducation et conflit, présumant que l'éducation peut être un outil de transformation des mentalités en vue de prévenir des conflits futurs. Sinclair (2001 et 2004), par exemple, considère que l'éducation en situation de crise a des avantages psychologiques pour les jeunes personnes en détresse, tandis que les connaissances acquises peuvent aider à la reconstruction après la crise et à la prévention des conflits. C'est dans cette optique que les organisations humanitaires internationales veulent s'assurer que les personnes déplacées ou réfugiées continuent de recevoir une éducation. Par contre, peu d'études documentent l'impact des crises sur la performance scolaire des jeunes (Masinda et Muhesi, 2001). Or, mieux comprendre l'impact à long terme de l'éducation en situation de crise est essentielle pour mieux cerner les difficultés particulières que vivent les jeunes africains francophones dans leur



intégration scolaire et sociale dans le pays d'accueil, et afin de développer les mesures de soutien appropriées.

## **L'intégration en contexte francophone minoritaire**

### ***Le processus de triple minorisation : migrant, africain et francophone***

Le processus de triple minorisation qui marque de son empreinte les jeunes élèves africains (à la fois immigrants, immigrants francophones, et immigrants francophones africains), nous a conduit à porter attention à cette communauté visible mais invisible en termes de nombre, d'accès au pouvoir et aux ressources. Cette recherche montre que le souci de l'inclusion des élèves issus de la communauté francophone africaine est partagé par l'ensemble des partenaires impliqués dans l'éducation de ces derniers ; mais que surgit une disjonction des différents espaces de représentations, laquelle renvoie à « la construction des rapports sociaux de différence et d'inégalités » (Heller, 2002, p. 150). Ces mouvements divergents instaurent alors des tensions entre un centre (la communauté francophone) et des marges (les communautés africaines) et redessinent les frontières d'une francophonie où chacun peut investir, symboliquement, sa légitimité. La diversification des voix francophones a conduit à porter attention à l'élément polyphonique pour étudier la construction identitaire plurielle dans des contextes diversifiés et à focaliser sur ce que cela signifie être africain et francophone à Vancouver dans une communauté francophone africaine doublement imaginée (Sabatier, Jacquet, Moore, 2007).

### ***La transmission de l'identité francophone***

Questionnés sur la préservation de l'identité francophone, les parents des élèves africains scolarisés dans les écoles francophones affirment tous qu'il leur est important de la conserver. Cette affirmation de l'identité francophone devient même une préoccupation essentielle, comme en témoigne **Ro** :

**Ro :**

Oui c'est vraiment fondamental parce que je suis d'abord un francophone . je suis dans un pays bilingue où le français est l'une des langues officielles ... pour moi en tout cas c'est ... c'est une préoccupation quoi

Dès lors, pour les parents interviewés, l'inscription de leurs enfants dans une école francophone s'insère dans une stratégie de transmission de l'identité francophone, considérée comme un capital social valorisé et valorisant. Être francophone, c'est affirmer son appartenance à l'un des deux groupes linguistiques officiellement reconnus au Canada, mais aussi, comme on le voit avec **Fa**, c'est s'inscrire dans une identité francophone aux contours plus fluides de la francophonie africaine internationale. L'affirmation identitaire est ainsi reflétée par l'attachement à une scolarisation en français, et une « mise en miroir du bilinguisme canadien et de la francophonie africaine » (Moore, Jacquet, Sabatier, 2007) :

**Ro :**

Pour moi je dirai que c'est très important d'avoir mon enfant dans une école francophone . c'est vraiment important

**Fa :**

Je crois que c'est important . évidemment d'abord c'est notre identité . le français . quoiqu'il ne soit pas notre langue maternelle ... c'est comme si elle l'était parce que . à la maison . nous ne parlons que français avec ces enfants . moi qui suis né dans un milieu différent j'ai appris le français à l'école . ils n'ont que ça comme langue . ma langue maternelle . NOTRE langue maternelle . ils ne la connaissent d'ailleurs pas . ils sont plutôt francophones . ils sont plutôt francophones rien que pour ça ils doivent la conserver . sans compter qu'elle leur ouvre plusieurs portes . lorsqu'ils peuvent conserver le français ils vont communiquer avec toute la francophonie ça serait malheureux qu'ils perdent quelque chose qu'ils ont dans leur sang

**Fa** différencie toutefois son identité d'avec celle de ses enfants qu'il considère être essentiellement francophones – de sang ! – alors que la sienne est un peu hybride : enracinée dans sa culture et sa langue maternelle et celle du français auquel il semble être profondément lié.

Les travailleurs communautaires ont la même lecture de la situation que les parents, quant au rôle de l'école dans le maintien de l'identité francophone. Par exemple **Bo** affirme que :

**Bo :**

Oui je pense que les parents des francophones qui sont ici en CB ont comme priorité d'envoyer leurs enfants dans une école francophone parce que ça se voit . quand la maman est arrivée ici la première chose qu'elle a dite . je veux . comme mes enfants ont été éduqué dans un système francophone et comme leur papa était francophone et que moi-même je comprends et parle un peu le français . je préfère que mes enfants puissent aller étudier dans les écoles francophones comme avant

Dans un contexte majoritairement anglophone, l'enjeu identitaire constitue un enjeu sociopolitique central pour la minorité francophone en CB en raison de la position fragile de la langue et de la culture francophones dans ces contextes, ainsi que des rapports de pouvoir d'inégalités entre la majorité anglophone et la minorité francophone (Heller, 2002). Une fragilité à laquelle les parents africains font écho. **Fa** l'exprime en ces termes :

**Fa :**

Je ne vois pas un francophone qui dirait non . est-ce qu'on ne peut pas ne pas être fier de ce qu'on est ? je crois que l'anglais pousse de plus en plus il gagne du terrain les recherches se font de plus en plus en anglais de moins en moins en français ... mais il faut continuer à faire de la recherche en français pour promouvoir la fierté des francophones dans le futur

Ce parent associe sa fierté d'être francophone à ce qu'il est, mais il exprime aussi sa peur de voir le français perdre de l'importance.

Lorsque nous avons posé la question sur l'identité des jeunes, les travailleurs communautaires ont exprimé une inquiétude sur la préservation de celle-ci. Pour **Bo**, les jeunes immigrants francophones sont frustrés dans leur identité. **Bo** s'exprime comme suit à ce sujet :

**Bo :**

Oui je crois qu'ils sont frustrés dans leur identité et ils sont perdus parce qu'ils ont de la misère de s'identifier comme francophones parce qu'ils ne sont accueillis ni par les anglophones ni les francophones

La remarque de **Bo** est révélatrice d'un certain malaise dans le système d'accueil des jeunes immigrants africains. **Bo** exprime le sentiment de manque de repère des jeunes immigrants africains dans leur francophonie en situation minoritaire. Ils ne se sentent appartenir ni à la communauté francophone ni à la communauté anglophone à cause du manque d'encadrement francophone qui aurait assuré l'intégration à la francophonie et de leur manque de compétences linguistiques en anglais comme point d'entrée dans l'anglophonie. De son côté, **Pa** évoque aussi la tension identitaire des jeunes africains francophones, qui résulte notamment des rapports d'inégalités en contexte francophone minoritaire :

**Pa :**

Il y a toute une confusion . il y en a un peu d'identité francophone mais aussi comme je dis il y a une tension, une identité francophone qui est en anglais je dis *challenged by*... par le côté, parce que on est dans un milieu anglophone

En somme, le processus de double minorisation des jeunes africains (immigrants et francophones) ainsi que les rapports de pouvoir inégaux entre les Anglophones et les Francophones filtrent l'expérience identitaire des jeunes Africains dans leur nouveau contexte d'intégration. Le discours des partenaires communautaires témoigne ainsi d'une identité empreinte de ruptures et de discontinuité ; une identité transitoire, de l'entre-deux, soumise « au jeu continu de l'histoire, de la culture et du pouvoir » (Hall, 2000, p. 225, notre traduction). La discussion sur l'identité met en miroir la dynamique de visibilité/invisibilité qui semble s'opérer à travers la mise à distance progressive de l'identité francophone. Des analyses ultérieures sont cependant nécessaires afin de mettre en résonance les voix des jeunes sur l'enjeu identitaire et celles des parents et partenaires communautaires.

### ***Le choix de la langue d'éducation***

Il existe un lien fort entre la possibilité d'accéder à un emploi et le choix des parents immigrants de faire instruire leurs enfants soit dans une école francophone soit dans un établissement anglophone. Pour certains parents, la connaissance des deux langues est un

outil de mobilité sociale, alors que pour d'autres, tenter d'apprendre les deux langues n'offre pas aux jeunes immigrants francophones la maîtrise de l'anglophonie qui leur semble l'outil principal de la réussite sociale dans leur nouvel environnement. Les parents qui ont été scolarisés en français et qui ont un niveau d'éducation élevé auront tendance à inscrire leurs enfants dans les écoles francophones. Par contre, les parents dont la scolarité est peu élevée ont tendance à laisser le choix de la langue d'éducation à leurs enfants, qui souvent ont déjà eu un premier contact avec la langue française, ou à faire le choix en fonction des conseils de leurs amis.

Par exemple, **Pa** affirme que :

Pour les parents qui ont été éduqués en français ils ont le français . ils accordent beaucoup de valeur et ont un attachement à leur héritage francophone . il y a des jeunes qui viennent qui viennent ici qui ont été instruits dans un milieu francophone et dont les parents ne sont pas éduqués . instruits . et qui pour eux c'est plutôt l'enfant qui décide d'y aller mais je sais que pour les parents qui ont évolué dans un système francophone du côté éducation . parlaient le français. plus ils vont attacher la valeur au français .. mais aussi je sais qu'il y a des pressions pour que l'enfant soit aussi ... dans le milieu anglophone . je sais qu'il y a une . tension . si le parent est francophone il voudra que l'enfant apprenne le français

**Ma de son côté, déclare :**

J'ai déjà parlé aux parents plusieurs fois de cette question . certains parents trouvent que au lieu de perdre du temps d'aller dans les écoles francophones et après ils vont continuer dans les écoles anglophones ici autant mieux directement les préparer à affronter l'anglophonie à cent pour cent

Cette opinion porte à croire que les parents pensent qu'instruire leurs enfants dans une école francophone est un frein à l'intégration parce que les jeunes courent le risque de ne pas maîtriser le monde linguistique et culturel du Canada anglophone et par conséquent, de perdre la possibilité de réussir mieux leur vie.

Le choix de la langue d'éducation des jeunes immigrants, étant une combinaison de plusieurs facteurs, notamment la fierté de son identité mais aussi la recherche de mobilité sociale, peut conduire à une certaine tension identitaire ou parfois à une construction d'une identité plus complexe, bilingue et biculturelle, d'une plus-value anglo-francophone. Cette identité hybride (Hall, 1996), caractéristique de la négociation de la différence en contexte migratoire et des nouvelles dynamiques qui en résultent, est mise en lumière dans les propos de **Ro**.

**Ro:**

Je crois que c'est les deux en tout cas ... c'est indissociable . d'abord pour la mobilité sociale le seul fait qu'il .. s'il est bilingue il aura plus d'opportunités plus de chances certainement et puis on est francophone ... c'est en tout cas... on est fier de l'être en tout cas j'en suis fier

## *La difficile identification des jeunes francophones*

Les travailleurs communautaires disent que certains enfants ne sont pas admis dans les écoles parce que leurs parents ne parlent pas français. En creusant plus à fond, la question reste plus complexe que le simple fait de ne pas parler français. D'une part, que dire des parents qui ont été instruits en français mais dans des conditions minimales au point où ils ne se sentent pas en mesure de parler couramment le français ? Au plus profond d'eux-mêmes, ils s'identifient à cette langue dont ils ont toujours voulu avoir la maîtrise et se sont toujours par conséquent considérés comme francophones. Une variété de cas doit aussi être considérée : comme par exemple le cas de ce parent qui arrive au Canada avec ses enfants sans parler français, mais dont l'époux(se) avait été scolarisé(e) en français en Belgique avant d'être assassiné(e) dans son pays. Dans ce cas précis, les enfants parlent français mais le parent survivant ne le parle pas. La Charte canadienne, en accordant le droit aux parents plutôt qu'à l'enfant, n'est pas équipée pour les cas comme celui-ci, parce que les jeunes refusés dans les écoles francophones le sont sur la base de l'article 23.

Ce déni d'identité francophone qui ressentent les parents et les jeunes est exprimé dans le témoignage suivant :

**Bo :**

Cette maman est une femme seule qui est arrivée avec sept enfants ... tout le temps qu'il y avait un problème il fallait chez .. un interprète . ou l'envoyer chez quelqu'un à école . alors après trois mois on a décidé de ne pas accueillir ses enfants à l'école . on a dit non . vous n'avez pas de place parce que la maman ne parle pas français . évidemment la maman ne parlait pas français mais le père de ces enfants est francophone et était d'ailleurs un parlementaire au Burundi

Le sentiment d'avoir été abandonné est perceptible dans la voix de la survivante. Le travailleur communautaire le dit en ces mots :

**Bo :**

...mais la cliente me dit . moi je suis délaissée . on m'a oubliée . on m'a ignorée je ne pars ni à école d'anglais mes enfants ne partent pas à école française alors je ne sais pas quoi faire

Cette identité niée à la fois aux parents et aux jeunes pourrait avoir comme conséquence, sur le plan de l'accueil scolaire, une défection des francophones et une déperdition des effectifs. Pour des parents qui proviennent d'une culture centrée sur le collectif et la communauté, la pratique consiste à consulter d'autres parents du même groupe ethnique pour les choix de vie, ceci concernant aussi le choix de la langue d'éducation des enfants. Une expérience aussi difficile pour certains parents que celle relatée dans le témoignage précédent risque de décourager les autres parents, qui ne souhaiteront pas risquer vivre une même souffrance. Le témoignage de **Bo** est à cet égard très révélateur du choix des parents d'opter par défaut pour le système d'éducation anglophone, lorsque la reconnaissance du droit à l'éducation en français leur est contestée :

**Bo :**

J'ai dit bon . qu'est ce qui se passe quel est le vrai problème ? j'ai fais une investigation . j'ai appelé les gens du conseil scolaire francophone . j'ai parlé à l'école X j'ai parlé aux directrices j'ai parlé à M. de la FFCB . alors je n'ai pas vraiment eu une bonne réponse . qui était satisfaisante .. cela étant comme les enfants étaient en train de souffrir je trouve que ce n'était pas juste que les enfants restent sans éducation à la maison . j'ai fait inscrire les enfants en anglais parce que parce que le français avait refusé ces enfants . alors cinq enfants qu'on a perdus parce que le système n'est pas organisé . pourquoi ? pourquoi le système n'est pas organisé ?

Les travailleurs communautaires insistent aussi sur le fait que les écoles intimident les parents des jeunes immigrants francophones, une trajectoire vers la scolarisation qui reste marquée par la peur :

**Bo :**

De temps en temps il y a des parents qui ont peur . même pas . hésiter . d'envoyer leurs enfants dans les écoles francophones . ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas c'est parce qu'ils ont peur ... écoute .. quand je suis arrivé ici j'ai vu que l'enfant de tel il a commencé là-bas mais il a eu de la peine . de la misère à continuer . alors ça ne vaut plus la peine d'envoyer .. ils n'ont plus confiance au système je crois qu'il faut améliorer le système du Conseil scolaire francophone . en anglais ils travaillent mieux . en français le chemin est encore très très long . améliorer pour gagner la confiance des parents pour que les parents puissent envoyer leurs enfants dans les écoles francophones

### *L'intégration des jeunes dans les écoles*

À leur arrivée en CB, les élèves africains francophones sont confrontés à des difficultés multiples qui affectent leur intégration dans les écoles francophones. Certaines difficultés sont liées à leurs expériences pré-migratoires, et d'autres sont plus spécifiques à l'école francophone. Les travailleurs communautaires ainsi que les enseignants font état du décalage académique et du décalage culturel comme des obstacles importants à l'intégration des jeunes :

**Pa :**

Les jeunes ont des problèmes particuliers . dans les cas des réfugiés l'éducation était pas une éducation sophistiquée peut-être que... éducation ici . pas de transition . un jeune on regarde son âge et on le met dans la classe qui correspond à son âge . mais on ne regarde pas le décalage ... pas intellectuel . parce que ces jeunes sont très intelligents . c'est le décalage en système . académique . et là c'est vraiment un problème et ça décourage les jeunes et on a des jeunes qui finalement quittent l'école et deviennent ce qu'ils deviennent ... on ne peut même pas en parler

**Ma :**

Un deuxième besoin je crois que c'est .. au niveau du rattrapage scolaire . plusieurs arrivent avec un retard énorme . et je pense qu'un des plus grands défis que le système scolaire francophone va être obligé de relever c'est celui de permettre aux jeunes francophones de se rattraper et de faire une vie académique normale . je crois que c'est un défi extrêmement grand . un autre défi c'est celui de la santé mentale ... je ne sais pas s'il faut qualifier ça de mental ou de/ .... plusieurs jeunes sont arrivés de ces pays là où il y a eu la guerre .. ils ont probablement vécu des événements terribles et/ . vont-ils devenir violents ? vont-ils décrocher du système scolaire ? seront-ils suffisamment résilients pour vaincre les ... je dirais . les traumatismes qu'ils ont dû affronter avant d'arriver ? je n'ai pas de réponse là dessus . je crois que le travail doit se faire immédiatement au niveau de la santé mentale

Certains parents, comme **Ro**, évoquent aussi la disparité des expériences scolaires. Ainsi, les enfants qui fréquentaient les écoles publiques sont moins préparés que ceux qui fréquentaient les écoles privées :

**Ro :**

Pour parler des cas précis ... mon cas justement . je n'ai pas senti beaucoup de différence parce que selon sa mère et selon les témoignages disons les quelques petites discussions que j'ai avec lui ... la vitesse avec laquelle il s'est adapté ... je trouve que ça s'est bien passé . mais avec d'autres cas particuliers . je connais d'autres enfants qui ont eu des difficultés . qui étaient dans des écoles publiques du pays . et en arrivant ici le niveau était tellement bas qu'ils ont eu des difficultés à avoir ... disons la remise à niveau ne s'est pas faite facilement

Au décalage académique se greffe le décalage culturel qui est pour plusieurs répondants un obstacle important à l'intégration scolaire des jeunes, comme en témoignent les extraits suivants :

**Pa :**

Il me semble que pas . parce que moi je pense qu'il y a des systèmes pour les jeunes à risque où les étudiants qui ont des besoins spéciaux mais je crois que ce système là n'est pas encore adapté à traiter culturellement . n'est pas adapté à traiter le décalage culturel et le décalage dans le système . et puis aussi ce sont des jeunes qui ont des traumatismes et puis s'adapter à une nouvelle culture c'est vraiment très très difficile . ces jeunes sont déjà dans un moment difficile

L'adaptation des jeunes immigrants francophones doit dès lors être contextualisée, replacée dans une dynamique de compréhension d'un ensemble de facteurs dont il faut tenir compte pour identifier les solutions aux problèmes posés par les jeunes. Ainsi en est-il aussi de l'adaptation des structures scolaires aux besoins des jeunes immigrants francophones africains. Il s'agit là d'une dimension importante d'une approche inclusive des différences en éducation (Ghosh et Abbi, 2004).

## *La compétence culturelle des enseignants*

Certains parents, travailleurs communautaires et enseignants associent l'inadaptation à l'école à un problème d'inadaptation culturelle. Pour eux, si l'école réussit à adoucir la transition culturelle, l'adaptation devrait réussir. Ils sont conscients de la difficulté du changement culturel qui peut être accompagné de frustrations dont il faut tenir compte dans le processus d'adaptation scolaire des jeunes immigrants :

### **Ro :**

Ils ont vraiment ... l'obligation de faire un effort . peut être pas de connaître toutes les cultures mais au moins de connaître (inaudible) ... lorsqu'il y a soit des insuffisances dans l'adaptation ou encore des problèmes d'adaptation . puisque c'est au niveau culturel et tout . il faut que les enseignants essayent de se mettre aussi à la place de ces enfants là qui viennent des milieux différents . eux étant Canadiens et ils ont grandi ils ont évolué dans un milieu qu'ils connaissent bien . peut-être qu'ils veulent que les standards soient comme ça mais avant que l'enfant ne puisse intégrer ces standards . parce que j'ai déjà appris parfois dans la presse parfois dans les discussions . parfois les enfants de certaines communautés sont frustrés . le fait qu'ils amènent une nourriture qui .. sent mauvais . une chose comme ça . les enfants où il est né ... il grandi là-dedans les habitudes alimentaires . vous savez certaines communautés . ça ne change pas beaucoup

Ces inquiétudes sont partagées par les travailleurs communautaires ainsi que certains membres du personnel scolaire dont les discours font eux aussi état du décalage culturel existant entre les élèves et l'école canadienne francophone.

### **FG-Ens. :**

On leur demande de s'ajuster à un mode de vie qui inclut l'école mais c'est pas juste l'école . on leur demande de s'ajuster à un mode de vie à l'intérieur d'une période de temps avec des demandes très rigides . faut que tu sois ici à telle heure faut que tu sois assis à ton pupitre . je veux dire . c'est pour ça que tu es ici . on leur demande tiens le crayon comme ça . la toilette est au bout du couloir . des demandes très très précises sans aucune période de transition pour ces enfants-là . sans aucune période d'orientation pour ces enfants là . on n'a pas le temps alors on les accueille comme on accueille n'importe quel autre enfant et moi je trouve que c'est une très très grande injustice envers ces enfants-là

Les travailleurs communautaires sont d'avis que le personnel scolaire doit être représentatif de la diversité ethnique, afin de permettre d'assurer la présence de quelqu'un qui peut comprendre les besoins, et aider à offrir un service approprié aux jeunes. Cet appel correspond à une volonté manifeste dans plusieurs commissions scolaires dans lesquelles des conseillers en adaptation font la liaison entre les écoles et les familles, et fait partie d'une dimension essentielle de l'adaptation des institutions scolaires à la diversité de sa population. Ceci se résume bien dans les propos suivants :



**Bo :**

Ils doivent apprendre à chercher par exemple les surveillants les conseillers pédagogiques les enseignants les aides aux enseignants .... je crois qu'il y a des gens qui peuvent qualifier à ce genre de travail . c'est seulement qu'il faut les sensibiliser . les amener à voir quel est le besoin parce qu'il est vraiment difficile pour les enfants . aussi pour les enseignants qui ne connaissent pas la culture des enfants qui viennent d'Afrique . je crois que c'est une tâche qui n'est pas facile . moi j'ai été moi-même élève en Afrique . je connais les problèmes des Africains . j'étais réfugié et je connais les problèmes des réfugiés . alors je suis Canadien et quand je vais concilier les deux c'est facile . j'ai une réponse facile

Plusieurs facteurs explicatifs de ce décalage culturel peuvent être avancés : d'une part, le manque d'expérience et de formation du personnel scolaire sur les enjeux de la diversité en milieu scolaire (Jacquet, 2007) et en particulier le manque de formation sur la population africaine (Alidou, 2000) ; d'autre part, des ressources éducatives qui ne sont pas culturellement adaptées à la population visée ; enfin, le cumul de difficultés auxquels sont confrontés les élèves africains (en particulier les réfugiés) complexifie la nature de l'intervention éducative, de même qu'il en limite sa portée ; en particulier dans les situations où les difficultés rencontrées dépassent le cadre de l'intervention scolaire, comme c'est le cas pour les élèves ayant subis des traumatismes psychologiques importants

### *Le partenariat école-famille*

Moke Ngala (2005) souligne combien les attentes des parents africains quant à la réussite scolaire de leurs enfants sont loin d'être satisfaites dans la mesure où certains élèves africains sont non seulement en situation d'échec académique, mais leur intégration sociale reste problématique. Selon l'auteur, les difficultés financières des élèves, le manque de ressources humaines et matérielles dans les écoles afin de répondre aux besoins de cette nouvelle population, ainsi que la difficulté des parents, eux-mêmes aux prises avec un processus d'immigration difficile, à aider leurs enfants dans leurs apprentissages, sont autant d'obstacles à l'intégration sociale des élèves. À cet égard, les parents interviewés semblent unanimes à l'idée que leur rôle est important dans l'intégration scolaire des jeunes. **Ro** le dit sans ambages en ces termes : « Absolument oui. Les parents ont un rôle important ont un rôle à jouer ». Par ailleurs, certains parents semblent satisfaits de leur communication avec l'école. **Ro** le dit en ces termes :

**Ro :**

Je crois qu'on communique très bien avec école je suis toujours au courant de beaucoup d'activités ou des situations qui concernent mon enfant . je crois que la communication passe plutôt bien

C'est avec le même élan qu'une travailleuse communautaire aborde la communication entre l'école et les parents.

**Pa :**

Oui oui disons que quand même... l'école essaie vraiment de faire le plus.... en général...en général... bien qu'il y ait des enfants qui à la fin ont des problèmes ils disaient que l'école essayait d'engager les parents et puis

Toutefois, certains travailleurs communautaires ont une vision plutôt nuancée. Par exemple, **Bo** croit que certaines écoles communiquent mieux avec les parents que d'autres, comme le souligne ce témoignage :

**Bo :**

La première chose c'est la communication . la deuxième chose c'est le soutien . lorsque les parents sont encore au travail les enfants n'ont pas de soutien d'aide aux devoirs il n'y a pas de bonne compréhension entre la famille et école . mais sur le plan du transport je crois que c'est bien . certaines écoles francophones sont mieux organisées que d'autres avec des laptops . j'ai eu des élèves de XX qui ont des portatifs qui permettent aux enfants à apprendre à être exposé à la nouvelle technologie . cependant d'autres écoles ont de la misère . les parents n'ont pas de support . il n'y a pas assez de conseillers scolaires pour faire le lien entre les élèves l'école et les parents . moi je vais souhaiter que par exemple si l'école a des enfants . quand il y a des réunions qu'on puisse nous appeler pour qu'on puisse leur montrer voilà les problèmes . voilà les problèmes que les parents traversent

### ***Le partenariat école francophone-organismes communautaires***

De nombreux partenaires communautaires font état du peu de collaboration existant entre l'école francophone et les organismes d'aide à l'insertion des nouveaux immigrants. **Bo** soutient par exemple que les écoles anglophones recourent à leur expertise culturelle alors que les écoles francophones ne le font pas.

**Bo :**

C'est moi qui appelle . eux ne m'appellent pas . mais certaines des écoles anglophones m'appellent pour me dire l'enfant de tel n'est pas venu à l'école . l'enfant est malade. est-ce que tu peux parler aux parents . est-ce que tu peux nous aider à faire ça . mais le conseil scolaire francophone . jamais . en aucun cas

**Bo** poursuit :

**Bo :**

J'ai utilisé cette approche . j'ai été humble j'ai pris l'intérêt de cet enfant . intérêt de la famille . intérêt de l'école et intérêt de la police . j'ai mis tout ensemble et j'ai appliqué notre culture et ça marche . l'enfant s'intègre maintenant mieux il continue mieux à l'école et je crois qu'il n'y a pas vraiment à s'inquiéter . il y a aussi ce que l'on appelle la sensibilité culturelle

Depuis la réalisation des entrevues avec les partenaires communautaires, des agents de liaison issus de différentes communautés immigrantes ont été recrutés par le Conseil scolaire francophone en vue de faciliter l'intégration des jeunes immigrants à l'école. Cette initiative mise en place à la rentrée 2007 constitue sans nul doute un premier pas important dans le développement d'un partenariat éducatif entre les différents acteurs sociaux.

### ***Les attentes non rencontrées des parents***

Nous avons voulu savoir quelles sont les perceptions des parents de la qualité de l'enseignement francophone comparativement à l'enseignement anglophone. Certains parents trouvent que les deux systèmes sont équivalents, alors que d'autres croient que les enfants sont mieux encadrés dans les écoles anglophones. Cet extrait du discours d'un parent, interrogé sur la qualité de l'encadrement reçu par les jeunes immigrants dans les écoles francophones et anglophones, est révélateur de l'absence de consensus à ce sujet :

**Ro :**

Au cours de certains échanges avec des amis qui ont des enfants soit dans les écoles francophones soit à l'école anglaise en tout cas effectivement quoi il y a en qui disent que les enfants qui vont dans les écoles francophones sont moins outillés que ceux qui vont dans les écoles anglaises ... mais moi personnellement . ça dépend du niveau d'application de chaque élève . mais ce sont des enfants qui sont exposés à ... c'est-à-dire qu'ils doivent beaucoup travailler pour conserver leur niveau de français . leur identité . parce qu'ils vivent dans un environnement où il n'y a que l'anglais il n'y a que l'école et la maison ... ils font tout le reste en anglais . en tout cas . moi . ces commentaires. personnellement je ne les trouve pas justifiés

Un des travailleurs communautaires va dans le même sens. Il pense que les écoles francophones accusent un retard dans l'encadrement des jeunes immigrants. Il en dit ce qui suit :

**Bo :**

Nous avons les mêmes cas au Canada . ils ont un cas qu'on appelle aide aux devoirs . les parents qui ont des problèmes avec les devoirs de leurs enfants ils ont un système d'aide aux devoirs . quelqu'un qui aide les enfants à faire les devoirs ou à comprendre à compléter leurs tâches après école ... mais c'est organisé pour les anglophones et non en français

**Bo** va même plus loin en affirmant que les jeunes immigrants francophones qui sont refusés dans les écoles francophones, prétextant qu'ils n'ont pas le niveau tant académique que linguistique, reçoivent l'aide appropriée dans les écoles anglophones et finissent par bien réussir leur intégration :

**Bo :** Non . le système n'est pas bien organisé . j'ai trouvé que l'aide aux devoirs est bien organisé chez les anglophones que chez les francophones . ces enfants qui

n'ont pas été acceptés en français ils continuent en anglais . ils ont l'aide aux devoirs . ils ont le support sur le plan sportif . ils vont suivre des films

Étant donné que notre recherche porte sur l'intégration des élèves africains dans les écoles francophones, il ne nous est pas possible de vérifier ces propos, d'autant plus que les statistiques du Ministère de l'éducation ne sont pas assez spécifiques pour évaluer la réussite scolaire des élèves africains francophones fréquentant les écoles de langues anglaises.

**Ro** relève un certain nombre d'éléments qui font la différence entre les élèves : 1) l'individualité des jeunes, 2) l'environnement scolaire des francophones plus exigeant à cause du statut minoritaire et 3) le rôle de la famille à la maison. À cela, nous pourrions ajouter l'inadéquation des ressources offertes aux élèves. Le débat reste ouvert autour des facteurs explicatifs de la réussite scolaire des jeunes immigrants. Cependant, la combinaison des quatre facteurs mentionnés est sans doute importante, et doit être gardée en mémoire lorsqu'il s'agit de trouver des solutions facilitant l'intégration des élèves africains dans les écoles francophones.

## **CONCLUSION ET PERSPECTIVES D'AVENIR : RESSOURCES INDIVIDUELLES ET COLLECTIVES DES ÉLÈVES ET DE LA COMMUNAUTÉ**

L'ensemble des données préliminaires, les premières sur la communauté africaine francophone en CB, rejoignent les résultats de l'étude menée par Creese (2005) sur l'expérience migratoire et d'intégration des femmes originaires de l'Afrique noire subsaharienne anglophone et celle de Moke Ngala (2005) sur l'intégration scolaire des jeunes africains francophones en milieu urbain albertain. L'étude révèle une grande complexité des situations, en termes des statuts des migrants, de leurs origines, de leurs langues et cultures, ainsi que de leurs expériences sociales et scolaires antérieures (familles arrivant de camps de réfugiés, enfants-soldats, familles victimes de génocides, etc.).

Ces situations complexes nous indiquent que la problématique de l'adaptation des jeunes immigrants francophones africains doit, par conséquent, être contextualisée, replacée dans une dynamique de compréhension d'un ensemble de facteurs combinés dont il faut tenir compte pour cerner les problématiques en jeu et identifier les solutions aux difficultés rencontrées par les jeunes dans leur processus d'intégration scolaire et sociale.

Les entrevues réalisées auprès des acteurs scolaires, d'un échantillon de parents et des partenaires communautaires ainsi que la mise en perspective de ces différentes voix, a permis d'enrichir, de nuancer et de compléter notre analyse de l'intégration scolaire et sociale des jeunes africains francophones. Le partage des différentes expertises nous semble en effet essentiel pour répondre aux défis de l'intégration des jeunes africains en milieu scolaire francophone et soutenir l'adaptation de l'école francophone à la diversité

ethnique de sa population scolaire. Cette adaptation implique d'une part, une formation du personnel scolaire aux enjeux complexes de la pluriethnicité en milieu scolaire (Jacquet, 2007) et des réalités spécifiques vécues par les élèves africains (Alidou, 2000). D'autre part, une diversification du personnel scolaire (Gérin-Lajoie, 2002) ainsi qu'un questionnement approfondi sur les cultures d'apprentissage, la notion d'identité et l'usage des langues en contexte migratoire (Sabatier, 2006 ; Moore, 2006). En somme, la complexité des enjeux de l'intégration scolaire et sociale des élèves africains francophones révèle l'importance centrale de construire une compétence (inter)culturelle des acteurs éducatifs, celle-ci faisant encore trop cruellement défaut selon les administrateurs, les enseignants, les parents et les partenaires communautaires qui ont bien voulu partager avec nous leurs expériences et leurs témoignages.

De plus, à la lumière des données recueillies, il paraît désormais impératif de mener une recherche transversale, auprès de l'ensemble des élèves africains francophones scolarisés dans les écoles du CSF, et d'inclure une perspective comparative en élargissant la recherche au niveau provincial.

## RÉFÉRENCES

- Alidou, H. (2000). Preparing teachers for the education of new immigrant students from Africa. *Action in Teacher Education* 22(2), 1-7.
- Alitolppa-Niitamo, A. (2004). Somali Youth in the Context of Schooling in Metropolitan Helsinki: A Framework for Assessing Variability in Educational Performance. *Journal of Ethnic & Migration Studies* 30(1): 81-107.
- Amin, S. (1973). *Le développement inégal*. Paris : Editions de Minuit.
- Bahi, B. (2007). Redynamisation de la politique migratoire francophone au Manitoba : un aperçu de raisons profondes. Communication au colloque *Produire et reproduire la francophonie en la nommant*, Chaire de recherche éducation et francophonie, Université d'Ottawa, Ottawa, 27-30 septembre.
- Bayar, J.F. (1989). *L'État en Afrique : la politique du ventre*. Paris : Fayart.
- Berhanu, G. (2005). Normality, deviance, identity, cultural tracking and school achievement: The case of Ethiopian Jews in Israel. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49(1), 51-82.
- Bourgeault, G.; Gagnon, F.; Mc Andrew, M.; Pagé, M. (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. *Revue des migrations internationales*, 11(3), 79-103.
- Boutros-Ghali, B. (1992). *Un Agenda pour la Paix*. New York: Nations Unies.
- CANN (2005). *Statistics annual report*. Disponible en ligne sur le site : <http://www.successbc.ca>
- Castellotti, Coste, Moore & a ; (2001). Le proche et le lointain dans les représentations des langues et de leur apprentissages. Dans D., Moore (Éd.). *Les représentations des langues et de leur apprentissage*, (101-131), Collections Essais, Paris : Didier.
- Commission mondiale sur les migrations internationales (2005). *Les migrations dans un monde interconnecté : nouvelles perspectives d'action. Rapport de la commission*

- mondiale sur les migrations internationales*. Disponible sur le site : <http://www.gcim.org/mm/File/CMMI%20RAPPORT%205%20OCTOBRE%202005.pdf>
- Conseil scolaire francophone (2006). *Le projet Pédagogie 2010. Cadre conceptuel*. Consulté le 2 octobre 2007 sur le site : [http://www.csf.bc.ca/projets/speciaux/pedagogie\\_2010.php](http://www.csf.bc.ca/projets/speciaux/pedagogie_2010.php)
- Creese, G. (2007). From Africa to Canada: Bordered spaces, border crossings and imagined communities. Communication à l'atelier *Focus on Africa: Working Effectively with African Immigrants and Refugees*, Université Simon Fraser, Surrey, 19 novembre 2005.
- Dagenais, D. (2003). Accessing Imagined Communities through Multilingualism and Immersion Education. *Language Identity and Education* 2(4), 269-283.
- Dagenais D. & Jacquet M. (2000). Valorisation du multilinguisme et de l'éducation bilingue chez des familles immigrantes. *Journal of International Migration and Integration*, 1, 389-404.
- L'Encyclopédie canadienne (2007). Disponible en ligne à : <http://www.thecanadianencyclopedia.com>
- Goffman E. (1963). *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langues française. In D. Mujawamariya et P. Boudreau (Éds.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives* (pp.167-181). Montréal : Éditions Logiques.
- Gérin-Lajoie, D. (1996). L'école minoritaire de langue française et son rôle dans la communauté. *The Alberta Journal of Education*, XLII (3), 267-279.
- Ghosh, R.; Abbi, A.A. (2004). *Education and the Politics of Difference*. Canadian Perspectives. Toronto : Canadian Scholars' Press.
- Ghosh, R. (1996). *Redefining Multicultural Education* (2nd ed.). Toronto: Harcourt Brace.
- Hall, S. (2000). Cultural Identity and Diaspora. In N. Mirzoeff (Ed.), *Diaspora and Visual Culture: Representing Africans and Jews* (222-237). New York: Routledge.
- Hartnett, T. et Ward H. (1993). *Indicateurs Statistiques sur la Participation Féminine en Éducation en Afrique Sub-saharienne*. AFTHR Note Technique No. 7. Département Technique, Région Afrique. Washington : Banque Mondiale.
- Heller M., (2002). *Éléments d'une sociolinguistique critique*. Paris : Didier.
- Heller, M. (2000). Bilingualism and Identity in the Post-modern World. *Estudios de Sociolinguística*, 1(2), 9-24.
- Héran, F. ; Fillion, A et Deprez, C. (2002). La dynamique des langues en France au fil du XX<sup>e</sup> siècle. *Population & Sociétés*, 376, février 2002, INED.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des Sciences de l'éducation* 33 (1), 25-45.
- Jacquet, M. (2007). La gestion du pluralisme religieux dans les écoles publiques montréalaises : analyse de la prise de décision et ses fondements lors de demandes

- d'accommodements. In A.B., Baba-Moussa (ed.), *Éducation, Religion, Laïcité. Des concepts aux pratiques : enjeux d'hier et d'aujourd'hui* (pp. 401-423). *Éducation comparée*, 61, Lille, France : Association francophone d'éducation comparée.
- Jacquet, M. (2002). *Analyse de la prise de décision des directions d'écoles lors des demandes d'adaptation des normes et pratiques scolaires à la diversité culturelle et religieuse*. Thèse de doctorat non publiée, Faculté des Sciences de l'éducation, Université de Montréal, Montréal.
- Juteau, D. (1991). *Multiculturalisme, interculturalisme et production de la nation*. Communication présentée dans le cadre du Colloque de l'ARIC, le 14 octobre 1991, Paris.
- Juteau, D. et Mc Andrew, M. (1992). Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain. *Sociologie et sociétés*, XXIV (2), 162-180.
- Kamya (1997). "African immigrants in the United States: The challenge for research and practice". *Social Work* 42(2): 154-165.
- Kanno, Y. et Norton B. (2003). Imagined Communities and Educational Possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity, and Education*, 2(4), 241-249.
- Ladson-Billings, G. (2004). New Directions in Multicultural Education. Complexities, Boundaries, and Critical Race Theory. In J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.), (pp. 50-65). San Francisco : Jossey-Bass.
- Langlois, L. et Lapointe, C. (2002). *Le leadership éducationnel*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Lecompte, M. ; Preissle, J. et Tech, R. (1993). *Ethnography and qualitative design in educational research*. San Diego: Academic Press.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. Dans *Les méthodes de la recherche qualitative*. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 49-65.
- Mamdani, M. (1996). *Citizen and Subject: Contemporary Africa and the Legacy of Late Colonialism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Martin-Jones, M. & Heller, M. (1996). Introduction to the Special Issue on Education in Multilingual Settings: Discourse, Identities and Power. *Linguistics and Education*, 8, 3-16.
- Masinda, M.T. (2004). Impacts of colonial legacies and globalization process on forced migration in modern Africa, *Research Review*, 20 (1), p. 1-8.
- Masinda, M.T. and Muhesi, K. (2001). L'impact de la guerre sur l'éducation des enfants au Congo (RDC): Le cas des enfants de la ville de Butembo. Psychosocial Working Group. Disponible sur le site : [http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/WiderPapers/UK\(edu.congo-crise\)pdf](http://www.forcedmigration.org/psychosocial/papers/WiderPapers/UK(edu.congo-crise)pdf) (en français).
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'université de Montréal.
- McAndrew, M; Jacquet, M. et Cicéri, C. (1997). La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires : une étude exploratoire dans cinq provinces canadiennes. *Revue des sciences de l'éducation*, XXXIII (1), 209-232.

- Mc Andrew, M. (1995). Multiculturalisme canadien et interculturelisme québécois : mythes et réalités. In M. Mc Andrew, R. Toussaint et O. Galatanu (coll. C. Cicéri) (Éds), *Pluralisme et éducation : politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud, l'apport de l'éducation comparée* (pp. 33-52). Montréal : Publications de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique (2004). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique. Document-cadre*. Consulté le 19 septembre 2004 sur le site : [www.bced.gob.bc.ca/sco/resources.htm](http://www.bced.gob.bc.ca/sco/resources.htm)
- Moke Ngala, V. (2005). *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 St-Jean, Edmonton.
- Moore, D.; Jacquet, M. & Sabatier, C. (2007, Juin). « Traversées et rencontres identitaires : Construire une communauté africaine francophone à Vancouver en Colombie-Britannique ». Communication présentée à la Conférence Internationale Pluriflles *Transmission/appropriation des langues et construction des identités plurilingues*. Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, Paris, France.
- Moore D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris : Didier.
- Naidoo, J. C. (2005). Africans in Canada. The Canadian Encyclopedia. Disponible sur le site : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/index.cfm?PgNm=TCE&Params=A1ART0000055>
- Norton, B. (2000). *Identity and Language Learning : Gender, ethnicity and social change*. Harlow, UK: Longman.
- Norwegian Refugee Council (2001). *IDPs in Democratic Republic of Congo*. Norwegian Refugee Council's Global IDP Database at [www.idpproject.org](http://www.idpproject.org)
- Organisation Internationale pour les Migrations (2005). *Intégration du phénomène migratoire dans les objectifs stratégiques de développement*. Série consacrée au Dialogue international sur la migration. Accessible sur le site : [http://www.old.iom.int/en/know/idm/iswmd\\_200502\\_fr.shtml](http://www.old.iom.int/en/know/idm/iswmd_200502_fr.shtml)
- Pavlenko A. & Blackledge A. (Eds.) (2004). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pietrantonio, L. Juteau D. et Mc Andrew, M. (1996). Multiculturalisme ou intégration, un faux débat. In K. fall, R.H. Moussa et D. Simeoni (dir.). *Convergences culturelles dans les sociétés multiethniques* (pp.147-158). Chicoutimi : Presses de l'Université du Québec.
- Prunier, G. (1999). *The Rwandan Crisis: History of a Genocide*. New York: Columbia University Press.
- Sabatier, C. ; Jacquet, M. & Moore, D. (2007, Mars). « Africains et Francophones à Vancouver : Jeux de langues et voix/es identitaires ». Communication présentée à la conférence *Francopolyphonie : langues et identités*. Institut de recherches philologiques et interculturelles, Université Libre Internationale de Moldova, Chisinau, République de Moldova.
- Sabatier, C. (2005). Les Passeurs de frontières. Dans M.-A., Mochet; M.J., Barbot; V., Castellotti; J.L., Chiss; C., Develotte C. & D., Moore (Éds) (2005), *Plurilinguisme*



- et apprentissages, Mélanges Daniel Coste* (pp. 183-194), Collection Hommages. Lyon : Ens-Éditions.
- Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Education et Francophonie* 34(1), 111-132.
- Sada, H. (2003). Le conflit ivoirien. Enjeux régionaux et maintien de la paix en Afrique. *Politique étrangère*. Document consulté le 19 septembre 2004 sur le site : [http://www.ifri.org/files/PE\\_2\\_03\\_sada\\_10.pdf](http://www.ifri.org/files/PE_2_03_sada_10.pdf)
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration ?* Collection Folio, Paris : Éditions Gallimard.
- Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris : Éditions Gallimard.
- Sinclair, M. (2004). *Learning to live together: Values and Attitudes for the 21st century*. Geneva: UNESCO, IBE, Studies in Comparative Education.
- Statistique Canada (2007). La communauté africaine au Canada 2001, profil des communautés ethniques. Consulté le 24 septembre 2007 sur le site : <http://www.statcan.ca/francais/freepub/89-621-XIF/89-621-XIF2007010.htm>.
- Statistique Canada (2005). *Le Canada en statistiques – Population immigrante selon le lieu de naissance selon le lieu de naissance, par provinces et territoires* (Recensement de 2001). Consulté le 15 mars 2005 sur le site : [http://www.statcan.ca/francais/Pgdb /demo34b\\_f.htm](http://www.statcan.ca/francais/Pgdb /demo34b_f.htm).
- Statistique Canada (2003). *Enquête sur la diversité ethnique : portrait d'une société multiculturelle*. Consulté le 24 septembre 2007 sur le site : <http://www.statcan.ca/bsolc/francais/bsolc?catno=89-593-X>
- St-Surin, R. (1997). *Les dimensions culturelles et psychologiques de l'échec scolaire chez les élèves d'origine haïtienne suivis en orthopédagogie*. Thèse de maîtrise non publiée, Faculté des sciences de éducation, Université de Sherbrooke, Sherbrooke.
- Tanaka, M. (2005). Les communautés des minorités visibles et ethnoculturelles francophones au Canada, Colloque Diversité et Francophonie. Vancouver, Patrimoine Canada. Consulté le 15 novembre 2005 sur le site <http://www.centreafrica.com/tanakaetudediversite.htm>
- Thériault J. Y. (Éd.), (1999). *Francophonies minoritaires au Canada. L'État des lieux*. Moncton : Les Éditions d'Acadie.
- UNHCR (2005). *Rapport mondial sur les réfugiés dans le monde*. Consulté le 23 septembre 2005 sur le site : <http://www.unhcr.fr>
- UNHCR (2004). *Rapport mondial sur les réfugiés dans le monde*. Consulté le 23 septembre 2005 sur le site : <http://www.unhcr.fr>
- UNICEF (2005). *A Fair Chance: Attaining gender equality in basic education*. Consulté le 24 octobre 2005 sur le site : <http://www.unicef.org>
- Young, C. and Turner, T. (1980). *The Rise and Decline of the Zairian State*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Zlotnik, H. (2003). *Migrants' Rights, Forced Migration and Migration Policy in Africa*. Paper prepared for Conference on African Migration in Comparative Perspective, Johannesburg, South Africa, 4-7 June, 2003. Available online at <http://pum.princeton.edu/pumconference/papers/6-Zlotnik.pdf>