

Parcours identitaires des minorités involontaires au Manitoba français : vers une éthique en matière de dialogue, de réciprocité et d'éducation interculturelle

Yves Labrèche et Nathalie Piquemal

Numéro 32, automne 2011

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1014050ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1014050ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

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

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Labrèche, Y. & Piquemal, N. (2011). Parcours identitaires des minorités involontaires au Manitoba français : vers une éthique en matière de dialogue, de réciprocité et d'éducation interculturelle. *Francophonies d'Amérique*, (32), 187–207. <https://doi.org/10.7202/1014050ar>

Résumé de l'article

Dans cet article, nous prendrons un certain recul par rapport aux données concrètes colligées dans le contexte de nos diverses interventions (entrevues, entretiens, observation participante, forums et tables rondes communautaires) en milieu francophone minoritaire et, plus précisément, auprès des Métis francophones d'une part et, d'autre part, auprès de familles réfugiées. Nous proposons ainsi une réflexion afin de trouver des zones d'aménagement favorables à la réciprocité, au dialogue et à la résilience des minorités involontaires. Ce décloisonnement et ces rapprochements pourront d'abord surprendre, mais le lecteur découvrira toute la pertinence de réfléchir au « vivre ensemble » dans le contexte des flux migratoires et de la mouvance identitaire qui affectent, entre autres, les collectivités francophones de l'Ouest canadien. Nous traiterons d'interculturel et d'éthique, là où se rejoignent nos axes et intérêts de recherche (éducation, langue et culture) et les valeurs que nous défendons. Nous insisterons sur le mariage « recherche et enseignement » dans la mesure où il permet une meilleure mobilisation des connaissances en agissant à la source, en sensibilisant tôt les citoyens de demain, qui comprendront mieux que les générations précédentes la diversité ethnoculturelle ainsi que les enjeux et les défis qui lui sont associés. Ne seront-ils pas ainsi plus en mesure d'agir avec pertinence grâce à des compétences interculturelles et des pratiques d'accommodement auxquelles ils auront été exposés dès le plus jeune âge?

Parcours identitaires des minorités involontaires au Manitoba français : vers une éthique en matière de dialogue, de réciprocité et d'éducation interculturelle

Yves Labrèche

Université de Saint-Boniface

Nathalie Piquemal

Université du Manitoba

Toute l'ethnographie se ramène, pour une part, à de la philosophie
et une large portion du reste est de l'ordre de la confession.

CLIFFORD GEERTZ¹

DÉPUIS SA FONDATION EN 2007, l'Alliance de recherche universités-communautés sur les identités francophones de l'Ouest canadien (ARUC-IFO) propose d'analyser les manières d'être et les parcours identitaires de communautés² francophones en milieu minoritaire en vue d'offrir à cette société composite le soutien nécessaire pour faire face aux transformations rapides qui caractérisent sa situation linguistique et culturelle. Ce programme d'alliance offre ainsi une multitude d'occasions de rapprochements entre les diverses composantes de la francophonie de l'Ouest canadien.

À l'instar de la société canadienne, cette francophonie est formée de nombreuses communautés et sous-ensembles variés sur les plans social, géographique et ethnique. Cette diversité peut être envisagée comme une richesse dans la mesure où la francophonie minoritaire parvient à penser son développement social, économique et culturel selon une démarche appréciative – un concept explicité par Pierre-Claude Élie (2007) –, à

¹ Traduction de Jean-Jacques Simard (1988 : 77).

² Si l'on s'en tient aux définitions courantes, il s'agit simplement de groupes sociaux « ayant des caractères, des intérêts communs » (*Le Petit Larousse*, 2008). Cependant, la question de l'articulation des appartenances communautaires dans les États modernes témoigne d'une grande complexité; limitons-nous, pour l'instant, à souligner le fait que certains principes d'organisation doivent garantir la cohésion sociale afin que les divers groupes d'appartenance ou communautés culturelles puissent cohabiter et communiquer (voir Morel, 2011).

mobiliser ses forces et à maintenir sa cohérence. Une grande mobilité et les changements liés à la mondialisation représentent, sans aucun doute, l'un des grands défis auquel doit faire face cette société, somme toute, relativement jeune, mais qui n'en demeure pas moins fortement ancrée dans ses traditions.

Dans cet article, nous proposons d'examiner comment l'ARUC-IFO a procédé à ce jour pour étudier cette francophonie en vue de lui offrir le soutien nécessaire pour consolider ses acquis, tout en poursuivant sa quête identitaire. Anthropologues de formation, mais ayant travaillé respectivement à des volets et suivant des axes de recherche distincts (volet *Patrimoine des Métis*/axe *Langue et culture* d'une part, et d'autre part, volet *Inclusion des nouveaux arrivants*/axe *Éducation*), nous avons choisi, dans le cadre de cet exercice de réflexion, de conjuguer nos efforts afin de porter un regard croisé³ sur la situation des minorités involontaires⁴ avec lesquelles nous avons échangé au cours des dernières années. Nous partagerons également quelques réflexions sur les modes d'intervention, les valeurs ainsi que les outils que nous préconisons (accompagnement/appui, justice sociale/réciprocité et empathie/dialogue interculturel⁵) en vue de favoriser l'inclusion, la réconciliation et la résilience des communautés avec lesquelles nous travaillons. Précisons donc, d'emblée, que cet article n'est pas le résultat d'une analyse de données, mais constitue une invitation à la réflexion. Plus exactement, il s'agit d'un essai sur la pertinence de l'éthique de l'interculturel dans l'appréhension équitable de deux groupes, les Métis et les réfugiés du Manitoba francophone, triplement minoritaires de par la langue, leur appartenance ethnique et un vécu d'injustice sociale.

³ Nous utiliserons une approche qui conjugue les apports de l'anthropologie et des sciences de l'éducation et, en ce sens, notre contribution revêt un caractère interdisciplinaire.

⁴ Voir John U. Ogbu et Herbert D. Simons (1988). Nous reprenons ici ce concept en l'utilisant de manière plus large par rapport à ces auteurs. Nous concevons ainsi que les minorités involontaires sont celles qui n'ont pas choisi leur destinée librement en raison du colonialisme, de la violence physique ou de tout autre facteur oppressif qui les ont repoussées vers les marges de la société ou encore forcées à l'exil (cas des Métis et des réfugiés, bien entendu, mais à des degrés divers et dans des contextes historiques et géographiques, par ailleurs, fort distincts).

⁵ Interculturel : « Mode particulier d'interactions et d'interrelations qui se produisent lorsque des cultures différentes entrent en contact ainsi que [...] l'ensemble des changements et des transformations qui en résultent » (Clanet, 1990 : 22).

Réflexions épistémologiques préliminaires

Les identités plurielles représentent un défi autant que de multiples occasions d'épanouissement pour les sociétés contemporaines. « La diversité, qu'elle concerne les groupes ou les individus, est une caractéristique inhérente à toute société. Ces différences identitaires, culturelles, religieuses, etc. nécessitent des capacités de compréhension, de communication et de coopération mutuelles qui soient porteuses d'enrichissement, sous peine de dégénérer sous forme de conflits, de violences et d'atteintes aux droits de l'Homme » (Meunier, 2007 : 5). Diverses formes d'accommodements doivent être négociées à la pièce ou collectivement, dans la sphère privée ou familiale, dans la communauté locale autant que dans la société considérée à l'échelle nationale, voire planétaire. Malgré un certain nombre de protections légales qui existent depuis le tout début de la Confédération canadienne et qui ont été renforcées, surtout depuis la *Loi sur les langues officielles* de 1969 et la *Charte canadienne des droits et libertés* en 1982, la situation des minorités linguistiques demeure précaire dans plusieurs provinces canadiennes où leur poids démographique demeure sous le seuil des 5 %. Cette situation a des ramifications qui dépassent largement le seul domaine d'intervention des linguistes, des géographes ou des juristes.

Pour faire face à cette situation, l'ARUC-IFO s'est formée à la suite d'une demande provenant des porte-paroles d'un organisme communautaire important représentant le milieu francophone du Manitoba, la Société franco-manitobaine. Plusieurs s'interrogeaient sur les changements rapides qui pouvaient être observés dans la composition du tissu ethnique de cette communauté. Les représentants de cet organisme s'adressèrent aux chercheurs de l'Université de Saint-Boniface afin de leur soumettre cette problématique et de vérifier dans quelle mesure des outils pouvaient être conçus dans le but de mieux saisir les enjeux liés aux transformations sociétales et de mieux orienter ses projets d'accommodement et de soutien envers ses diverses composantes. Cette initiative, qui avait germé au Manitoba, trouva un premier écho en Alberta et toucha également, mais dans une moindre mesure, la Saskatchewan et la Colombie-Britannique, des provinces où les minorités linguistiques connaissent des défis semblables. C'est ainsi que, depuis 2007, l'Alliance compte 28 chercheurs universitaires et près de 50 partenaires communautaires. Première ARUC de ce type, elle porte non

seulement sur une immense étendue géographique, mais également sur une multitude de thématiques devant être abordées par des spécialistes témoignant d'une ouverture interdisciplinaire, d'un intérêt marqué pour la recherche-action, l'observation en situation et la mobilisation des connaissances. L'objectif du programme ne se limitait pas à embrasser la francophonie de l'Ouest dans son ensemble, mais visait aussi à prendre en compte certains de ses îlots constitutifs. Il s'agissait, entre autres, d'établir un diagnostic juste à partir d'échanges soutenus et sincères avec les membres ou les représentants des diverses composantes de cette communauté hétérogène, urbaine et rurale, et de s'intéresser au contexte scolaire tout en examinant les médias, les arts de la scène, la toponymie et le patrimoine culturel (voir, p. ex., Ladouceur et Liss dans ce numéro).

En dépit de l'engouement tout récent pour tout ce qui touche aux droits de la personne au Canada, ce pays a, pendant plus d'un siècle, bafoué ces mêmes droits en instaurant des politiques discriminatoires à l'égard de minorités involontaires comme les autochtones, d'où les grandes disparités qui existent de nos jours en ce qui a trait à la répartition de la richesse, à la santé et à l'éducation. Par ailleurs, même si le fait migratoire caractérise la formation de l'identité canadienne depuis ses plus lointaines origines, nul ne saurait ignorer comment le développement sans précédent des moyens de déplacement aéroportés depuis la Seconde Guerre mondiale et les politiques d'immigration des récentes décennies ont favorisé l'implantation de centaines de milliers de nouveaux arrivants chaque année. De plus, les statistiques montrent sans équivoque que le continent d'origine de la très grande majorité de cette nouvelle population ne se limite plus à l'Europe et qu'en fait, l'Asie et l'Afrique fournissent la plus grande proportion des nouveaux ressortissants. En d'autres termes, les défis linguistiques qui, parmi d'autres, attendent ces minorités venues d'ailleurs sont multiples, en particulier pour les réfugiés qui n'ont pas forcément eu la chance de se préparer à vivre en français ou en anglais.

En somme, comment pouvons-nous, à titre de société formée d'un noyau colonisateur d'origine européenne, accommoder des minorités, les autochtones, qui ont été plus ou moins chassées de leurs terres, marginalisées et dépossédées de leurs langues et de leurs cultures par nos prédécesseurs? Que pouvons-nous faire pour mieux accueillir et faciliter l'intégration d'autres minorités venues d'ailleurs, en particulier celles qui ont également été expulsées de leur pays à cause de conflits armés ou pour

des raisons idéologiques? Le défi est d'autant plus colossal en situation minoritaire où les francophones eux-mêmes n'occupent pas forcément le haut du pavé.

Ce sont ces questions d'ordre éthique qui nous intéressent ici et nous renvoyons les lecteurs aux articles de type ethnographique ou analytique de ce numéro (p. ex., Labrèche) ou encore à d'autres publications (p. ex., Gagnon, 2010; Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010) pour en savoir davantage au sujet des recherches particulières qui nous ont occupés dans le contexte de cette ARUC⁶. Par ailleurs, depuis mars 2011, nous avons travaillé conjointement à des projets de mobilisation des connaissances dans le cadre d'ateliers et de publications, qui nous ont permis de réfléchir au rôle que des éducateurs mieux préparés, grâce à des formations à l'interculturel, peuvent jouer auprès des minorités involontaires. Nous avons également constaté la nécessité de mettre sur pied des programmes plus développés en ce qui a trait à la sensibilisation de l'ensemble du personnel œuvrant au sein des établissements scolaires et universitaires. De même, ne serait-il pas pertinent de poursuivre des interventions auprès d'organismes publics, parapublics et privés qui demeurent, malgré certaines améliorations, peu accueillants envers les autochtones, les minorités visibles et les minorités involontaires, comme l'ont proposé Rudy Ambtman et ses collaborateurs (2010)?

Approche théorique spécifique

Il convient de répéter que notre réflexion sur les minorités involontaires jette un regard croisé sur les domaines épistémologiques de l'anthropologie et des sciences de l'éducation. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la notion théorique d'interculturalité, avec, comme terrain de réflexion de prédilection, la dimension éthique qui l'entoure.

À propos d'interculturalité, Olivier Meunier nous rappelle que « [l]e préfixe “inter” du terme “interculturel” sous-entend une relation ou plus

⁶ Retenons simplement pour l'instant que Yves Labrèche, aidé de quelques étudiants dont trois doctorants, Anne-Sophie Letessier, Emmanuel Michaux et Joanna Seraphim, a travaillé principalement avec Denis Gagnon, également anthropologue, dans le cadre de recherches sur l'identité et la transmission du patrimoine métis, alors que Nathalie Piquemal, assistée de Bathélemy Bolivar, un autre doctorant, a surtout collaboré avec Boniface Bahi, lui aussi anthropologue, dans la conduite de recherches ethnographiques en éducation auprès des nouveaux arrivants.

précisément ce qui relève de l'altérité. L'interculturel prend en compte les interactions entre des individus ou des groupes d'appartenance, c'est-à-dire la confrontation identitaire. Il ne correspond pas à une réalité objective, mais à un rapport intersubjectif qui s'inscrit dans un espace et une temporalité donnés » (2007 : 6). C'est donc l'interculturalité et la sagesse pratique qui en découle qui peuvent mieux orienter la communauté dans ses aspirations, incluant son projet de coexistence harmonieuse entre les identités culturelles qui la caractérisent.

Carmel Camilleri admet qu'il y a une dimension éthique au concept d'interculturel, dans le sens où « il n'est pas légitime de privilégier une culture par rapport aux autres, chacun a moralement droit au maintien de la sienne [...] » (1993 : 44). Ou, en d'autres termes, « la condition de base de la réalisation de l'interculturel est d'amener à considérer toutes les cultures comme légitimes, assurant ainsi la reconnaissance et le sentiment de dignité des sujets [...] » (p. 45). Si le relativisme culturel permet de comprendre la cohérence d'une culture autre que la sienne, il n'en reste pas moins qu'il faut éviter les travers d'un relativisme moral extrême et savoir juger des instances universelles portant sur les droits de la personne. L'éthique de l'interculturel vers laquelle tend notre réflexion comprend donc une dimension relative, ou situationnelle, dont la cohérence s'explique en partie par le contexte, et une dimension universelle, dont les cohérences respectives des cultures en question ne s'excluent pas mutuellement, mais s'articulent autour de principes absolus de droits, de dignité et de respect de l'humanité au sens kantien du terme. Autrement dit, *Je respecte l'Autre* en tant qu'il est différent, et dans sa rencontre avec l'Autre, chacun agit de sorte à se concevoir et à concevoir l'Autre comme une fin et non un moyen. Or, l'histoire le montre, ce sont souvent des conflits d'intérêts qui régissent les rapports interculturels. La démarche éthique de l'interculturel consiste, dans un premier temps, à reconnaître la légitimité d'une culture et, dans un deuxième temps, à accepter sa transformation : « [...] assurer le respect des cultures, mais dans le cadre d'un système d'attitudes **autorisant leur dépassement** » (Camilleri, 1993 : 50 ; le gras est de l'auteur).

Dans le domaine spécifique de l'éducation, Zacharie Zachariev (2006) articule la dualité universaliste et particulariste de l'interculturel autour d'une éthique de dialogue mettant en valeur à la fois le particularisme, considéré comme un droit fondamental d'une société, et les droits de la

personne, conçus comme un impératif catégorique de chaque société. Ces considérations théoriques sont à la base de notre réflexion.

Diversité culturelle et marginalité des francophones du Manitoba

Dans un article intitulé « La francophonie plurielle au Manitoba », la sociolinguiste Anne-Sophie Marchand (2004) souligne non seulement la diversité des parlers français du Manitoba, mais également les forces assimilatrices qui ont transformé radicalement le paysage linguistique de cette province au cours du siècle dernier. En effet, de majoritaires au moment de la fondation du Manitoba, les Franco-Manitobains ne représentent plus qu'environ 4 % de la population de cette province au tournant du millénaire, et moins de la moitié de cette minorité utilise le français à la maison. Au recensement suivant, celui de 2006, la situation n'aurait guère changé, mais il pourrait s'agir d'une stabilité toute passagère (Statistique Canada, 2006c). Force est donc de reconnaître que, depuis un siècle, les francophones ont été marginalisés, mais en même temps, à l'instar de Marchand, nous sommes étonnés de constater la résilience et la vitalité qui caractérisent cette communauté, et ce, en dépit de l'environnement totalement dominé par l'anglais avec lequel elle doit composer. Or cette constatation ne touche pas uniquement le fait linguistique mais l'ensemble du paysage culturel, ce que nous allons illustrer en faisant référence aux Métis francophones, que nous accompagnons depuis notre arrivée au Manitoba en 2005 et, de manière plus assidue, au cours des cinq années de notre ARUC.

Les Métis francophones

En 2006, la population métisse du Manitoba comprenait entre 65 335 et 71 810 personnes, qui représentaient entre 5,8 % et 6,3 % de la population totale de cette province (Statistique Canada, 2006a, 2006b). De ce nombre, 38 970 individus ou près de 60 % des Métis vivaient à Winnipeg. Il demeure cependant difficile de déterminer le nombre de Métis francophones. Dans sa thèse, Miguel Albert Joseph Vielfaure (2010 : 188) estime qu'ils étaient 8 195 en 2006, en s'appuyant sur une diversité de sources dont l'une, publiée par le gouvernement provincial, qui soutient qu'en 2000, 11 % des Métis du Manitoba affichaient le

français comme langue maternelle, même si, dans les faits, seulement 3,5 % du total ou 1 600 personnes utilisaient le français à la maison.

En dépit de leur petit nombre et des difficultés vécues par les Métis francophones depuis la résistance de 1869-1870 et la « rébellion » de 1885, cette communauté est remarquable par sa vitalité et sa résilience. Les Métis célèbrent et commémorent divers aspects de leur héritage culturel lors de manifestations publiques. Ces démarches renforcent leur identité culturelle en conjuguant de manière originale et singulière des éléments puisés dans leurs traditions autochtones et canadiennes-françaises. Les Métis se réapproprient leur patrimoine, réclament que les faits soient rétablis et que la « véritable histoire » vienne remplacer, dans les manuels scolaires ou dans tout autre outil didactique, les versions antérieures qui étaient généralement teintées de préjugés défavorables à l'égard de leurs ancêtres (Labrèche et Letessier, 2010).

Dans le cadre de notre ARUC, les Métis francophones ont identifié les éléments de leur héritage culturel qu'ils estiment importants de transmettre aux générations montantes pour la revitalisation de leurs traditions⁷. Nous avons également pu constater leur engagement dans la préservation des sites et des paysages d'intérêt historique et commémoratif. Si les Métis interviewés considèrent la langue comme une des composantes majeures de leur patrimoine culturel, par contre, certains d'entre eux sont plutôt pessimistes lorsqu'ils songent au peu qui en subsiste ou encore à l'usage qui pourrait en être fait⁸. Le mitchif français serait peut-être voué à la disparition malgré les efforts de revalorisation. En effet, mises à part Saint-Laurent et Saint-Ambroise (Manitoba), rares sont les communautés où le nombre de locuteurs permet d'entendre ou de parler cette langue.

L'étude des données d'entrevues et la fréquentation de la communauté métisse nous amènent à réfléchir davantage au rôle des sages⁹, de la

⁷ Pour tout ce qui touche les protocoles et les méthodes de recherche, voir Labrèche (2010a) ou, encore, l'article de Labrèche dans ce numéro.

⁸ Pour en savoir plus sur la diversité et le statut des langues métisses, voir Denis Gagnon et Suzanne Gagné (2007) et Robert A. Papen (2009).

⁹ Le terme « aîné », qui est la traduction littérale d'*Elder*, sert souvent à désigner les personnes d'ascendance autochtone qui ont une vaste expérience et sont généralement reconnues par leur communauté comme les dépositaires des traditions ancestrales. Nous préférons cependant le terme « sage » qui est plus inclusif, car il permet de prendre en considération des personnes n'ayant pas atteint le grand âge, mais qui sont compétentes, reconnues et consultées par leur communauté en raison de leurs

famille et de la communauté sur le plan de la transmission des savoirs et de la réconciliation identitaire. En effet, une partie du travail que nous poursuivons et qui découle directement de nos recherches consiste à transposer des contenus et à proposer des approches pédagogiques s'inspirant des perspectives et des sensibilités métisses pour éclairer et mieux outiller les enseignants et les muséologues. Ceux-ci seront ainsi plus en mesure de reprendre le flambeau et de poursuivre le travail commencé sous forme de collaboration dans le cadre de cette ARUC : proposer des activités culturelles pour éveiller la curiosité et rapprocher les communautés, qu'il s'agisse des communautés scolaires, familiales, culturelles ou autres ; inciter les élèves, les parents et les futurs enseignants à participer à des célébrations métisses ; et avoir recours aux technologies de l'information pour préserver le patrimoine culturel et faciliter sa transmission pour mieux intéresser les jeunes apprenants (p. ex., itinéraires bonifiés grâce à l'utilisation de lecteurs de type GPS, permettant le positionnement géographique précis pour découvrir des « géo-caches » placées en des lieux portant l'empreinte de l'histoire des Métis). Enfin, le patrimoine familial demeure une des grandes richesses de l'héritage socioculturel des Métis francophones et représente un thème récurrent dans notre corpus d'entrevues ; il pourra sans doute devenir un axe de recherche significatif lors de prochains travaux (voir Labrèche et Letessier, 2010).

Les réfugiés francophones

La population immigrante du Manitoba comptait, en 2006, 151 230 personnes, soit plus de 13 % de sa population, dont 31 190 nouveaux arrivants s'étant établis dans cette province entre 2001 et 2006 (Statistique Canada, 2010). Cette population vit principalement à Winnipeg (121 250 au total). Entre 2004 et 2006, le Manitoba accueillait chaque année plus de 1 000 réfugiés, dont 1 241 en 2006, ce qui représente 3,8 % des réfugiés au Canada au cours de cette année (Travail et Immigration Manitoba, 2007). De ce nombre, il demeure cependant difficile de préciser ceux qui s'intégreront à la communauté francophone.

connaissances et de leur sagesse pratique. Ce terme qui a été proposé par l'un de nos informateurs est également utilisé en milieu universitaire ainsi que dans les entreprises.

Issus d'un projet migratoire modulé par l'insécurité, la violence et la précarité des droits de la personne, les réfugiés constituent une minorité culturelle, ethnique et linguistique qui vient s'insérer dans le paysage socioculturel et linguistique des communautés francophones de l'Ouest canadien. Depuis une dizaine d'années au moins, les provinces de l'Ouest canadien connaissent une affluence marquée de nouveaux arrivants francophones, dont certains proviennent de la catégorie d'immigration dite « économique » et d'autres de la catégorie dite « humanitaire. » Qu'ils soient d'origine européenne (France, Belgique), ou d'origine africaine (République démocratique du Congo, Somalie, Djibouti, Rwanda, Burundi, Côte d'Ivoire, Sénégal ou Mali), ou plus récemment d'origine haïtienne, ces immigrants représentent un apport démographique significatif à une population francophone minoritaire vieillissante et en déclin face à la puissance assimilatrice de l'anglais (Denton, 2005). Certains immigrants répondent aux besoins de l'économie canadienne (ils seront ainsi recrutés par les entrepreneurs de la catégorie économique), alors que les réfugiés s'inscrivent plutôt dans une volonté humanitaire et un souci de justice sociale (ils trouvent au Canada un asile salutaire qui permet aux familles de s'établir en toute sécurité avec, comme point d'ancrage, une scolarité assurée pour leurs enfants). Si ce constat ne saurait se réduire à une simple dichotomie, force est de constater que la tangente qui sépare les immigrants économiques des immigrants humanitaires les sépare bien souvent selon des facteurs d'(ini)équité (Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010). Ainsi, minoritaires de par la langue, les réfugiés le sont souvent aussi de par leur appartenance ethnique. Un vécu doublement minoritaire (ethnique et linguistique) crée indéniablement des difficultés d'intégration supplémentaires (Madibbo, 2008), malgré une résilience quasi à toute épreuve, même pour les plus jeunes (Bahi et Piquemal, à paraître). Ainsi, choc culturel, traumatismes de guerre, non-reconnaissance des diplômes, interruptions scolaires, discrimination ponctuent et ralentissent le processus d'intégration des réfugiés et leur adaptation au contexte canadien.

Il est évident que ces difficultés d'intégration se jouent tant au niveau du politique et des structures sociales qu'au niveau de l'interpersonnel, en l'occurrence l'interculturel, qui met en jeu le Moi et l'Autre. Qu'en est-il, en effet, de la communauté d'accueil face au changement du paysage social? De tradition plutôt homogène, la communauté francophone de l'Ouest canadien est amenée à se voir et à se définir autrement, pour, en principe et on l'espère, vivre mieux ensemble tout en étant différents.

C'est pourquoi nous proposons dans la prochaine section une réflexion critique sur le multiculturalisme, puisque ce concept permet l'expression culturelle de l'Autre sans permettre pour autant sa pleine participation sociale et politique de façon équitable, ou sans vraiment nécessiter un engagement de l'hôte (Piquemal et Bolivar, 2009) au-delà d'une simple tolérance des différences. Dans ces conditions, tolérer l'Autre, n'est-ce pas simplement un moyen de maintenir le *statu quo*?

Mondialisation, multiculturalisme et interculturalisme

Bien que le développement des technologies de l'information puisse permettre aux cultures locales de s'exprimer à l'échelle nationale, voire internationale, il appert que la mondialisation des communications pose des défis aux minorités linguistiques en ce qu'elle annonce une ère d'uniformisation des pratiques culturelles largement dominées par l'anglais. En effet, la libéralisation des échanges économiques à l'échelle planétaire a non seulement entraîné dans sa suite les habitudes de consommation de masse et de prêt-à-jeter, causant ainsi des problèmes environnementaux sans précédent, mais en outre ce sont également les arts et la culture qui sont devenus des industries où domine l'éphémère, source de renouvellement incessant qui vient brouiller la transmission des signes et des symboles traditionnels. Des mesures ont été prises par des organismes internationaux soucieux de préserver les patrimoines matériels et immatériels de l'humanité, mais cette culture muséologique et sacralisée, consommée grâce à des services de type tourisme culturel, sert-elle les intérêts des porteurs de ces cultures? Par ailleurs, la préservation des traditions à tout prix ne représente-t-elle pas une camisole de force pour les jeunes qui aspirent à un monde sans frontières et qui valorisent la langue des économies triomphantes?

Le multiculturalisme est une politique autant qu'une situation de fait au Canada (Doytcheva, 2005). Les francophones, plus particulièrement les Québécois, ont d'abord résisté à ce concept et aux politiques qui lui étaient rattachées, car ils pressentaient que le gouvernement fédéral, avec ses politiques d'immigration mises en place au cours des années 1970, allait tenter de noyer le fait français et de se débarrasser ainsi du problème de l'indépendance du Québec. Bien que de l'eau ait coulé sous les ponts depuis cette résistance, il n'en reste pas moins que de nombreux chercheurs québécois ont conservé l'habitude d'utiliser le terme « intercultural », en

partie pour se démarquer du modèle anglo-canadien. Dans le contexte hors Québec, les recherches suggèrent l'existence d'une faille, ou tout au moins d'un glissement, entre l'intention politique d'un multiculturalisme pluraliste et le fait interculturel tel qu'il est vécu au quotidien (Piquemal et Bolivar, 2009; Levine-Rasky, 2006; Tyler *et al.*, 2008; Ouattara et Tranchant, 2006) : « Le premier est abstrait, clair, général et parfois décontextualisé, le second est concret, individuel, complexe et particulier » (Piquemal et Bolivar, 2009 : 248-249). Plus précisément, le politique s'engage à créer des emplois alors qu'un nombre symptomatique d'immigrants doublement, voire triplement minoritaires (voir ci-dessus), vit une situation de chômage liée à la non-reconnaissance des diplômes et à la discrimination (Piquemal et Bolivar, 2009; Levine-Rasky, 2006). Ce fossé entre l'idéologie et l'intégration concrète de l'immigrant se manifeste dans toutes les sphères sociales et, notamment, dans la sphère de l'éducation (James, 2004; Nieto, 2004).

Ainsi, tel que nous le suggérons dans notre réflexion théorique préliminaire, notre regard croisé entre anthropologie et sciences de l'éducation se pose et se repose sur la notion d'interculturel, non seulement parce que celle-ci met l'accent sur l'interaction¹⁰ entre les membres de communautés distinctes plutôt que sur la multiplicité des cultures, mais aussi parce qu'elle permet d'envisager des stratégies et des approches visant à encourager le dialogue et la compréhension mutuelle entre les diverses cultures. En d'autres termes, l'interculturel responsabilise autant le Moi que l'Autre, évitant ainsi le vice éthique que représente la tension entre la normalisation et l'invisibilité du majoritaire et l'altérisation¹¹ et l'aliénation du minoritaire.

Dans le domaine de l'éducation à la diversité, Olivier Meunier précise : « Dans un contexte multiculturel, les approches interculturelles en éducation, qui recouvrent de nombreuses thématiques, comme l'apprentissage du "vivre ensemble" ou la citoyenneté démocratique, sont

¹⁰ Notre approche se situe ainsi dans le prolongement des nouvelles études sur les relations entre porteurs de cultures distinctes et le métissage culturel qui dénotent « une nouvelle tentative de recentrage du regard sur les interactions et les appropriations réciproques » (Turgeon, 2003 : 21).

¹¹ L'altérisation (*othering*, en anglais) correspond à un processus de catégorisation de l'Autre à travers un rapport de domination ou de discrimination et sous le signe de la stigmatisation (voir Beaulieu-Guérrette, 2010, et Delphy, 2008).

à la base de l'acquisition et de l'apprentissage de la capacité à nouer des relations harmonieuses dans un cadre pacifique » (2007 : 5). Mais que recouvre la notion de « vivre ensemble » ? Dans les dernières pages de cette étude, nous proposons une réflexion sur l'éthique de l'être ensemble dans la différence en tant que dépassement de la gestion unilatérale de l'Autre, pour reconnaître la nécessité d'un véritable engagement réciproque et dialogique du Moi et de l'Autre.

Éthique, réciprocité et éducation interculturelle

Une réflexion sur l'éthique relationnelle interculturelle (Piquemal, 2004) articulée autour des quatre principes de différence, de respect, de réciprocité et d'empathie, nous a permis, dans nos travaux conjoints d'anthropologie et d'éducation, de nous pencher, dans un premier temps, sur les travers de l'expression « gestion de la diversité culturelle » et, dans un deuxième temps, sur les voies vers la compétence interculturelle (voir Moisset, 2011 ; Ouellet et Cohen, 2002 ; Toussaint, 2010 ; Toussaint et Fortin, 1997).

Lorsque l'on parle de diversité culturelle en éducation, on entend souvent l'expression « la gestion de la diversité culturelle. » Cette expression nous a semblé problématique dans la mesure où on court le risque de l'assimiler à la gestion de l'Autre (p. ex., l'immigrant), laissant alors l'Hôte (p. ex., la communauté d'accueil) déresponsabilisé, avec la possibilité de rester invisible et de jouer un rôle passif. N'est-il pas commun d'entendre des enseignants déclarer : « J'ai des élèves ethniques dans ma classe » ? Que cachent cette formulation et le choix de ces mots si ce n'est une altérisation de l'Autre par rapport au groupe dominant, qui devient alors invisible (les élèves d'origine caucasienne n'ont-ils pas eux aussi une ethnicité) ? Le problème éthique qui menace alors l'équilibre de la relation interculturelle provient du fait que lorsqu'on se rend invisible, on se normalise et on risque de ne pas avoir conscience du « privilège blanc » (plus communément connu en anglais sous le nom de *White Privilege*, selon Peggy McIntosh (1989)), c'est-à-dire des avantages conférés à un individu du simple fait de son appartenance ethnique majoritaire (caucasienne) : « On m'a appris à voir le racisme uniquement dans des actes individuels méchants, et pas dans des systèmes conférant une prédominance sur un groupe », déclare McIntosh (2005). Une telle attitude entraîne un certain nombre de croyances d'ordre quasi

mythique, dont celle selon laquelle ces avantages constituent des droits obtenus grâce au seul mérite de son dur labeur (Schick et St. Denis, 2003). Malheureusement, on le sait trop bien, les inégalités d'embauche liées à la discrimination raciale existent encore.

Au-delà du mythe du mérite, se profilent d'autres clichés aussi erronés que dangereux : le mythe de l'égalité (« nous sommes tous humains, donc nous sommes tous égaux »), mythe selon lequel on rend l'ethnicité (et les inégalités qui s'y rattachent souvent) invisible au profit de la culture (ce qui souligne les différences, certes, mais sans souci d'équité) ; et les mythes de l'innocence et de la bienfaisance, selon lesquels le fait d'être innocent ou même de faire un don déresponsabiliserait et désengagerait le Moi envers l'Autre (Schick et St. Denis, 2003 ; Piquemal et Keller, 2012). Parce que ces croyances sont communément partagées par bon nombre d'entre nous (McIntosh, 1989) ainsi que par les élèves et les enseignants (Schick et St. Denis, 2003 ; Solomon *et al.*, 2005), il nous a paru essentiel de nous pencher sur le lien entre nos travaux de recherche sur les questions d'intégration et d'identité des Métis et des réfugiés dans l'Ouest canadien, minorités francophones avec lesquelles nous travaillons. La question qui se pose à nous, en tant que professeurs-chercheurs engagés dans un travail de partenariat avec les communautés métisses, immigrantes, scolaires et autres, est la suivante : comment encourager ces diverses communautés à participer à un dialogue fondé sur une éthique de réciprocité et d'engagement, en vue de réfléchir aux façons de mieux vivre la relation interculturelle ?

Mobilisation des connaissances

L'étude conduite avec les élèves touchés par les guerres, les familles immigrantes et le corps enseignant a donné naissance à de nombreux dialogues communautaires qui se sont déroulés lors de sessions de développement professionnel et, de façon plus notable, dans le cadre d'un forum communautaire intitulé *Inclusion scolaire des élèves immigrants en milieu francophone minoritaire : défis et meilleures pratiques* (Bolivar, Piquemal et Bahi, 2010). À ce forum, nous avons invité les différents acteurs du milieu de l'intégration scolaire des immigrants, à savoir les parents, les élèves, les enseignants, les administrateurs scolaires, les universitaires, les fonctionnaires de l'éducation, les élus et les organismes communautaires. La motivation principale de ce forum était la création

d'un espace interculturel, dialogique et équitable, en vue de partager les défis et d'identifier les meilleures pratiques. Il est évident qu'un tel espace peut permettre de démanteler préjugés et malentendus tout en facilitant la construction de nouveaux paramètres à une meilleure relation interculturelle. Citons, par exemple, les témoignages émouvants des parents et des élèves qui parlaient d'un vécu peu familier aux gens de la communauté d'accueil. Ces témoignages, exprimés certes non sans heurts, mais aussi avec élégance et dignité, ne peuvent que susciter l'empathie de celui qui accueille et son désir de mieux comprendre pour mieux aider. Citons aussi l'humilité et la sincérité des témoignages des enseignants sur leur travail quotidien dans un paysage social si diversifié qu'il présente autant de richesses que de défis. Malgré certaines divergences, tous ces regards croisés convergent vers un idéal commun : mieux vivre ensemble dans la différence et l'égalité.

De leur côté, les Métis francophones ont participé à une table ronde dans le contexte d'un Institut d'été (Faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface en 2010) sur le développement durable et les perspectives autochtones en éducation. Ils ont sensibilisé les enseignants et les directeurs d'école à la préservation et à la mise en valeur du patrimoine naturel et culturel selon leurs propres perspectives, bien ancrées dans leurs traditions (voir Labrèche, ce volume). Cette table ronde a ensuite mené à la visite d'un site en bordure de la rivière Seine, où les Métis ont expliqué aux éducateurs présents qu'ils négociaient présentement le droit d'utilisation du terrain lors de fêtes communautaires, tout en participant à des activités de reboisement en collaboration avec un autre organisme soucieux de préserver l'environnement.

Nous achevons notre regard croisé entre anthropologie et éducation par la sensibilisation des élèves et des enseignants à la nécessité de se considérer eux-mêmes responsables de l'équilibre éthique de la relation interculturelle. Nous croyons, en effet, que l'utilisation des connaissances acquises dans le cadre de nos recherches et l'initiation à la sagesse pratique doivent commencer en salle de classe. Les savoirs sur les minorités francophones peuvent contribuer à la prospérité et à la qualité de vie de ces communautés, et il est entendu que nous comptons participer de manière importante à la mise en valeur des connaissances dans ce domaine en formant des étudiants universitaires qui, une fois diplômés, deviendront à leur tour des agents de transmission des connaissances.

Nous avons montré ailleurs (voir Labrèche et Piquemal, 2011) comment les anthropologues, à titre de professeurs-chercheurs universitaires, peuvent travailler à sensibiliser les futurs enseignants et enseignantes aux compétences interculturelles nécessaires afin de rendre le milieu scolaire plus inclusif et équitable et les contenus thématiques plus attrayants pour les élèves autochtones et les enfants/adolescents issus d'autres minorités involontaires. Nos expériences conjuguées au sein des facultés d'éducation de trois universités au Manitoba, où nous avons enseigné en anglais et en français, et nos travaux dans le cadre de l'ARUC-IFO nous ont permis d'offrir à de futurs enseignants autochtones, non autochtones et nouveaux arrivants, l'opportunité de bien connaître les traditions, les perspectives et les stratégies d'apprentissage autochtones de même que le vécu et le parcours scolaire des enfants réfugiés qui ont connu la guerre.

Nous avons également invité nos étudiants universitaires à réfléchir à la question des privilèges associés au fait de faire partie du monde des Blancs, tout en prenant en compte le mandat de justice sociale adopté par notre système scolaire (Solomon *et al.*, 2005). En fait, nous pourrions certainement trouver le moyen d'appliquer ces principes à d'autres contextes d'apprentissage et, plus particulièrement, au milieu urbain, où les autochtones et les nouveaux arrivants composent une partie importante de la population (voir Ambtman *et al.*, 2010). En effet, est-il besoin de rappeler que l'ethnocentrisme demeure prédominant dans certains milieux de travail et même d'enseignement et que les relations ne se font pas entre les cultures, mais bien entre les porteurs de ces cultures (voir Camilleri, 1988)?

Conclusion

S'il est vrai que la relation interculturelle passe par la connaissance de soi et la reconnaissance de l'autre, il n'en reste pas moins qu'elle présuppose aussi un certain glissement identitaire. En effet, en quelques décennies, le milieu francophone du Manitoba est devenu extrêmement diversifié sur les plans social, ethnique et culturel. Bien entendu, les communautés francophones n'ont jamais été parfaitement homogènes, et l'exclusion a certainement joué un rôle important, notamment à l'égard des Métis et autour de « l'affaire Riel ». Cependant, le développement de l'identité culturelle de l'immigrant et, plus particulièrement, d'un réfugié est certainement marqué d'un plus grand nombre d'embûches que celui

de l'individu qui est ancré dans sa communauté depuis des générations. Cependant, la communauté d'accueil, francophone et minoritaire, présente également des vulnérabilités que l'on ne saurait ignorer. Force est de constater que, si réciprocité il y a, cela signifie effectivement que la communauté d'accueil est elle-même amenée à se redéfinir. Comme nous l'avons suggéré, la démarche appréciative pourrait permettre que le changement se fasse en collaboration. La volonté de se redéfinir par rapport à l'autre dans un processus équitable d'acculturation (Piquemal et Bolivar, 2009; Piquemal, Bahi et Bolivar, 2010; Piquemal et Keller, à paraître) est évidemment un projet de société autant qu'un projet humain et nécessite des réflexions au niveau microsociétal et macropolitique.

Au terme de ce parcours, nous réitérons qu'il ne s'agissait pas ici de confondre les identités respectives des Métis et des réfugiés, mais plutôt de faire ressortir ce qui est commun à leurs trajectoires respectives. En milieu francophone, il est presque assuré que les routes des minorités involontaires se croiseront, et une meilleure connaissance des défis propres à chacune d'elles ainsi que l'engagement à la réciprocité profiteront à tout le monde.

BIBLIOGRAPHIE

- AMBTMAN, Rudy, *et al.* (2010). « Promoting System-Wide Cultural Competence for Serving Aboriginal Families and Children in a Midsized Canadian City », *Journal of Ethnic and Cultural Diversity in Social Work*, vol. 19, n° 3 (août), p. 235-251.
- BAHI, Boniface, et Nathalie PIQUEMAL (à paraître). « Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba », *Revue canadienne de recherche sociale = Canadian Journal for Social Research*.
- BEAULIEU-GUÉRETTE, Émilie (2010). *Étrangers derrière les barreaux : la prison dans le dispositif de mise à l'écart des étrangers indésirables en France*, mémoire de Master 2, Paris, École des hautes études en sciences sociales.
- BOLIVAR, Bathélemy, Nathalie PIQUEMAL et Boniface BAHI (2010). *Inclusion scolaire des élèves immigrants en milieu francophone minoritaire : défis et meilleures pratiques*, forum communautaire, Winnipeg, Université de Saint-Boniface, 29 mai.

- CAMILLERI, Carmel (1988). « La culture, d'hier à demain », *Anthropologie et sociétés*, vol. 12, n° 1, p. 13-27.
- CAMILLERI, Carmel (1993). « Les conditions structurelles de l'interculturel », *Revue française de pédagogie*, n° 103 (avril-mai-juin), p. 43-50.
- CLANET, Claude (1990). *L'interculturel : introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- DELPHY, Christine (2008). « Les Uns derrière les Autres », *Classer, dominer : qui sont les « autres » ?*, Paris, Éditions La Fabrique, p. 7-52.
- DENTON, Thomas (2005). « Overcoming Barriers and Challenges to Immigrants: the Manitoba Model = Surmonter les obstacles et relever les défis de l'immigration : le modèle du Manitoba », dans Hélène Destrempe et Joe Ruggeri (dir.), *Rendez-vous immigration 2004 : enjeux et défis de l'immigration au Nouveau-Brunswick = Immigration in New Brunswick Issues and Challenges*, Fredericton, Policy Studies Centre, University of New Brunswick, p. 455-488.
- DOYTCHEVA, Milena (2005). *Le multiculturalisme*, Paris, Éditions La Découverte.
- ÉLIE, Pierre-Claude (2007). *La démarche appréciative : une approche positive du changement pour bâtir la capacité des gens à collaborer et innover*, Verdun (QC), Émergence Solutions inc.
- EVANS, Mike (2004). « Ethics, Anonymity, and Authorship in Community Centred Research or Anonymity and the Island Cache », *Pimatisiwin: A Journal of Aboriginal and Indigenous Community Health*, vol. 2, n° 1 (printemps), p. 59-75.
- GAGNON, Denis (2010). « Le contexte social et historique des revendications identitaires des jeunes Métis francophones du Manitoba », dans Annie Pilote et Silvio Marcus de Souza Correa (dir.), *L'identité des jeunes en contexte minoritaire*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 99-118.
- GAGNON, Denis, et Suzanne GAGNÉ (2007). « L'étude des langues métisses et les programmes de revitalisation du mitchif : un état de la situation », *Recherches amérindiennes au Québec*, vol. 37, n°s 2-3, p. 77-87.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2005). *Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains*, Institut de recherche en santé du Canada, Conseil de recherches en sciences naturelles et en génie du Canada et Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Ottawa, Secrétariat interagences en éthique de la recherche, [En ligne], [<http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/policystatement/policystatement.cfm>].
- JAMES, Carl (2004). « Assimilation to Accommodation: Immigrants and the Changing Patterns of Schooling », *Education Canada*, vol. 44, n° 4, p. 43-45.
- LABRÈCHE, Yves (2010a). « Méthodes et approches anthropologiques au service des communautés métisses francophones du Manitoba », texte inédit, préparé en vue d'une table ronde intitulée « Les Métis francophones du Canada et l'authenticité culturelle : un premier regard anthropologique », Montréal, Université Concordia, 1^{er} juin.

- LABRÈCHE, Yves (2010b). « Name and Self-Representation Among the Labrador Inuit-Métis and the Manitoba Francophone Métis: Towards an Ethics of Reconciliation? », communication présentée dans le cadre d'une séance intitulée « Intellectual Property and Ethics regarding Access to Data and Report », 17th Inuit Studies Conference: *The Inuit and the Aboriginal World*, Val-d'Or, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, 28-30 octobre.
- LABRÈCHE, Yves, et Anne-Sophie LETESSIER (2010). « Accompagner et traduire : réclamation identitaire, commémoration et vitalité culturelle chez les Métis francophones du Manitoba », communication présentée dans le cadre du colloque du CEFCO, Edmonton, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta, 24-25 septembre.
- LABRÈCHE Yves, et Nathalie PIQUEMAL (2011). « Cultural Proficiency and Cross-Cultural Education », communication présentée dans le cadre du symposium *Anthropology in Education: Canadian Cases*, Panel 2: « Decolonizing First Nations Education », lors du congrès de l'Association canadienne d'anthropologie, Fredericton (NB), mai.
- LABRÈCHE, Yves, et C. Blake RUDKOWSKI (2007). « *Métis Identity and Land Use along the Churchill River (Labrador) 1836-2006 and Modeling a Land Use Study for the Red River (Manitoba)*, 5th Canadian River Heritage Conference, Winnipeg, Manitoba, [En ligne], [<http://www.riverswest.ca/pdf/abstracts/Yves%20Lebrèche%20and%20Clarice%20Blake%20Rudkowski.pdf>].
- LEVIN, Ben (2008). « In Canada: How Much Diversity in Our Schools? », *Phi Delta Kappan*, vol. 89, n° 5 (janvier), p. 394-395.
- LEVINE-RASKY, Cynthia (2006). « Discontinuities of multiculturalism », *Canadian Ethnic Studies*, vol. 38, n° 3, p. 87-104.
- MADIBBO, Amal (2008). « The Integration of Black Francophone Immigrant Youth in Ontario: Challenges and Possibilities », *Canadian Issues = Thèmes canadiens*, printemps, p. 45-49.
- MARCHAND, Anne-Sophie (2004). « La francophonie plurielle au Manitoba », *Franco-phonies d'Amérique*, n° 17 (printemps), p. 147-159.
- MCINTOSH, Peggy (1989). « White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack », *Peace and Freedom*, juillet-août, [n. p.].
- MCINTOSH, Peggy (2005). « Privilège blanc : débarrasser le havresac invisible », trad. en français de « White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack », par Edith Rubinstein, dans *Mouvement contre le racisme, l'antisémitisme et la xénophobie*, [En ligne], [<http://www.mrax.be/spip.php?article270>].
- MEUNIER, Olivier (2007). *Approches interculturelles en éducation : étude comparative internationale*, Lyon, Institut national de recherche pédagogique, Service de veille scientifique et technologique, [En ligne], [www.inrp.fr].
- MOISSET, Jean-Joseph (2011). « L'éducation interculturelle et la gestion scolaire : un modèle d'analyse », dans Jules Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 177-189.

- MOREL, Stéphanie (2011). « Communauté », dans *Universalis : ressource documentaire pour l'enseignement*, [En ligne], [www.universalis-edu.com].
- NIETO, Sonia (2004). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*, 4^e éd., New York, Allyn & Bacon.
- OGBU, John U., et Herbert D. SIMONS (1998). « Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 29, n° 2 (juin), p. 155-188.
- OUATTARA, Ibrahim, et Carole C. TRANCHANT (2006). « Multiculturalisme cosmopolite et multiculturalisme pluraliste », *Canadian Ethnic Studies Journal*, vol. 38, n° 3 (automne), p. 105-118.
- OUELLET, Fernand, et Élizabéth G. COHEN (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*, Québec, Les Presses de l'Université Laval ; Paris, L'Harmattan.
- PAPEN, Robert A. (2009). « La question des langues des Mitchifs : un dédale sans issue? », dans Denis Gagnon, Denis Combet et Lise Gaboury-Diallo (dir.), *Histoires et identités métisses : hommage à Gabriel Dumont = Métis Histories and Identities: A Tribute to Gabriel Dumont*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 253-276.
- PIQUEMAL, Nathalie (2004). « Relational Ethics in Cross-Cultural Teaching: Teacher as Researcher », *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, vol. 32 (juillet), [n. p.], [En ligne], [http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/noma/relationalethics.piquemal.html].
- PIQUEMAL, Nathalie, Boniface BAHİ et Bathélemy BOLIVAR (2010). « Nouveaux arrivants humanitaires et économiques au Manitoba francophone : entre défis et succès social », *Revue canadienne de recherche sociale*, vol. 3, n° 1, p. 41-51.
- PIQUEMAL, Nathalie, et Bathélemy BOLIVAR (2009). « Discontinuités culturelles et linguistiques : portraits d'immigrants francophones en milieu minoritaire », *Journal of International Migration and Integration*, vol. 10, n° 3 (août), p. 245-264.
- PIQUEMAL, Nathalie, Bathélemy BOLIVAR et Boniface BAHİ (2009). « Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques », *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, vol. 21, n° 1-2, p. 329-355.
- PIQUEMAL, Nathalie, et T. KELLER (2012). « Nouveaux arrivants francophones minoritaires, accueil et intégration : impenser et repenser le rapport Autre/Hôte », dans Pamela V. Sing et Estelle Dansereau (dir.), « *Impenser* » la francophonie : recherches, renouvellement, diversité, identité..., actes du 22^e colloque du Centre d'études franco-canadiennes de l'Ouest, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta, p. 369-380.
- SCHICK, Carol, et Verna St. DENIS (2003). « What Makes Anti-Racist Pedagogy in Teacher Education Difficult? Three Popular Ideological Assumptions », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. 49, n° 1 (printemps), p. 55-69.
- SIMARD, Jean-Jacques (1988). « L'anthropologie et son casse-tête », *Anthropologie et sociétés*, vol. 12, n° 1, p. 77-102.
- SOLOMON, R. Patrick, et al. (2005). « The Discourse of Denial: How White Teacher Candidates Construct Race, Racism and "White Privilege" », *Race Ethnicity and Education*, vol. 8, n° 2 (juillet), p. 147-169.

- STATISTIQUE CANADA (2006a). *Ascendance autochtone (10), sexe (3) et groupes d'âge (12) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement, Recensement de 2006 – Données-échantillon (20 %)*, [En ligne], [http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?TABID=1&LANG=F&APATH=3&DETAILED=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=1&PID=89147&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2006&THEME=73&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=] (10 septembre 2011).
- STATISTIQUE CANADA (2006b). *Profil de la population autochtone de 2006*, [En ligne], [http://ceps.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/details/page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=46&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=Manitoba&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=46] (10 septembre 2011).
- STATISTIQUE CANADA (2006c). *Profil des communautés de 2006 : Manitoba et Canada*, [En ligne], [http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-591/details/Page.cfm?Lang=F&Geo1=PR&Code1=46&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=Manitoba&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&GeoLevel=PR&GeoCode=46].
- STATISTIQUE CANADA (2010). *Population selon le statut d'immigrant et la période d'immigration, chiffres de 2006, pour le Canada, les provinces et les territoires, et les régions métropolitaines de recensement et les agglomérations de recensement – Données-échantillon (20 %)*, [En ligne], [http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/hlt/97-557/T403-fra.cfm?Lang=F&T=403&GH=6&GF=46&G5=0&SC=1&S=0&O=A] (17 septembre 2011).
- TOUSSAINT, Pierre (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- TOUSSAINT, Pierre, et Régent FORTIN (dir.) (1997). *Gérer la diversité en éducation : problématiques, conceptualisation et pratiques*, Montréal, Éditions Logiques.
- TRAVAIL ET IMMIGRATION MANITOBA (2007). *Données factuelles sur l'immigration au Manitoba : rapport statistique de 2006*, [En ligne], [http://www2.immigratemanitoba.com/asset_library/en/resources/pdf/statsum2006.fr.pdf] (5 décembre 2011).
- TURGEON, Laurier (2003). *Patrimoines métissés : contextes coloniaux et postcoloniaux*, Québec, Les Presses de l'Université Laval; Paris, Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- TYLER, Kenneth M., et al. (2008). « Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education », *Educational Researcher*, vol. 37, n° 5 (juin), p. 280-297.
- VIELFAURE, Miguel Albert Joseph (2010). *Les Métis francophones manitobains : une exploration d'une population en évolution*, thèse de maîtrise, Winnipeg, Université du Manitoba.
- ZACHARIEV, Zacharie (2006). « Éducation, dialogue interculturel et société de l'information », *International Review of Education*, vol. 52, n° 5 (septembre), p. 424-442.