

# Qui est inclus dans le « nous » du discours portant sur la francophonie?

**Joannie St-Pierre**

---

Les manuels scolaires sont des artefacts culturels illustrant des valeurs, des idéologies et des croyances. En effet, les choix, les terminologies, les mises en évidence et les omissions contribuent à inclure ou à exclure certaines visions du monde. Parce que le message que transmet le langage utilisé dans le matériel scolaire a un impact sur les représentations que se font les élèves de la francophonie, une analyse critique du discours a été effectuée dans le contenu latent des neuf fascicules destinés aux élèves des cinquième et sixième années des écoles de langue française de l'Ontario. Les données ont été analysées en fonction des trois perspectives suivantes : la structure et les caractéristiques; la construction des personnages; les omissions. Les résultats de l'étude révèlent un manque de complexité dans les représentations de la francophonie et des francophones. Entre autres, ni les immigrants ni leurs descendants ne sont inclus de façon continue dans le discours du « nous » associé à la francophonie. Depuis le 31 août 2015, aucun manuel n'est recommandé en Ontario pour couvrir cette matière pour ces deux années scolaires. Ainsi les suggestions qui découlent de cette recherche devraient-elles affiner l'évaluation d'éventuelles publications, et ce, afin que les représentations de la francophonie et des francophones présentées dans le matériel scolaire soient plus justes.

## **Problématique**

En 2011, un Canadien sur cinq était né à l'étranger, soit 6 775 800 personnes. L'Ontario était la province qui accueillait le plus d'immigrants, soit 3 611 400 personnes (Statistique Canada, 2011). Selon Cardinal, Plante et Sauvé (2006), dans cette province, entre 2001 et 2006, 21,7 % des immigrants étaient francophones. Plus particulièrement, 36,4 % des membres des communautés ethnoculturelles fréquentaient les écoles de langue française

de l'Ontario (Cardinal, Plante et Sauvé). Il est donc pertinent de s'attarder au contexte francophone minoritaire, tout en étant sensible à sa diversité.

Historiquement, la vision nationale et colonialiste accompagnait l'expansion scolaire occidentale, propageant ainsi une éducation ethnocentrique (Akkari, 2013, p. 25). Au Canada, depuis les années 1970, deux approches ciblant l'harmonie entre les groupes, soit l'enrichissement mutuel et la valorisation de l'héritage culturel, ont tenté de faire place à la diversité. D'abord, selon le modèle anglo-saxon du multiculturalisme, les représentations de l'Autre permettent l'appartenance à une communauté autre que l'état-nation. La société arbore l'image d'une mosaïque. Toutefois, cet accent sur les connaissances culturelles peut agir tel un filtre (Levinas, 1995). Ensuite, surtout présente du côté francophone, l'approche interculturelle vise davantage la compréhension de l'Autre. Conséquemment au projet de loi 13 (Assemblée législative de l'Ontario, 2012), c'est dans le cadre de cette approche que s'ancre l'Ontario. En effet, le discours promu dans les documents ministériels destinés aux écoles de langue française de l'Ontario s'inscrit dans une conception inclusive. En s'appuyant sur un document intitulé *Approche culturelle* (ministère de l'éducation de l'Ontario (M O), 2009), le M O s'oriente vers l'appropriation de la culture francophone et la construction identitaire des élèves, et ce, en accordant de l'importance aux valeurs d'ordre, d'ouverture, de respect, de fierté, de sens d'appartenance, de solidarité et d'engagement (M O, p. 16). Cette idée d'identité construite dans une culture flexible et renouvelée figure également dans le curriculum. Conformément à cette orientation, bien que nous nous intéressions plus particulièrement à la francophonie et aux francophones, nous approfondissons d'abord les études canadiennes portant sur les façons dont l'Autre est représenté au sein du matériel scolaire parce que, globalement, les études sur ce sujet mènent à réfléchir aux possibilités et aux écueils associés à ces représentations.

### **Recension des écrits : Les représentations de l'Autre dans les manuels scolaires**

Au Canada, grâce à la politique multiculturelle, le contenu manifeste des manuels scolaires québécois ne révèle ni préjugés ethniques ni racisme (McAndrew, 1987). Toutefois, Blondin (1990) critique les catégorisations présentes dans les manuels scolaires parce que des différenciations basées sur des traits biologiques héréditaires et généralisés

sont sous-jacentes à des fondements racistes. Du côté albertain, Tupper (2002) étudie les représentations des Canadiens d'origine japonaise dans trois manuels scolaires d'histoire utilisés en Alberta. Plusieurs omissions sont soulignées quant au rôle et aux attitudes des Canadiens d'origine japonaise et quant à la discrimination dont ils ont été victimes. Sur cette même lancée, à cause des fondements eurocentriques du système éducatif, il n'est pas surprenant que Ghosh (2008) suggère de prêter une attention particulière au contenu latent des manuels scolaires.

Plus précisément, en Ontario, une analyse de discours révèle des écueils dans les traitements discriminatoires de 27 manuels scolaires d'histoire de 10<sup>e</sup> année (Montgomery, 2005a-b). Le racisme y est justifié, dénié ou banalisé par l'attribution du tort à des individus ou à des événements isolés. Le simple fait de choisir d'ordonner, d'interpréter, de mettre en évidence ou d'omettre un événement ou une personne historique inclut ou exclut certaines visions du monde. Inspiré d'une pensée raciale, il conclut donc que l'histoire nationale repose sur un nationalisme ethnique en matière de consanguinité, qui est inspiré d'une pensée raciale (Mongomery, 2005b). Puis, Razai-Rashti et McCarthy (2008) soulignent que les discussions controversées sont absentes ou simplifiées et que les actes discriminatoires réfèrent au passé ou à l'incompréhension dans le contenu des manuels de langue anglaise des sciences sociales de l'Ontario en 2002. Ils dénoncent particulièrement la discrimination institutionnelle selon laquelle les points de vue des groupes marginalisés sont ignorés ou biaisés. Ainsi, inspirée de ces lectures, il nous est apparu nécessaire d'aborder les structures et caractéristiques du discours portant sur la francophonie et les francophones ainsi que sur les omissions et les façons de les construire dans le contenu latent du matériel scolaire. La question de recherche suivante guide cette étude :

- Comment sont représentés la francophonie et les francophones dans les manuels scolaires d'études sociales destinés aux élèves de cinquième et de sixième années fréquentant les écoles de langue française de l'Ontario?

## **Méthodologie**

D'abord, il est intéressant d'analyser les manuels scolaires puisqu'ils sont des artefacts culturels qui reproduisent la société selon la vision du groupe dominant (Crawford, 2004). D'ailleurs, ce discours est nécessaire à la compréhension du processus de régulations des

relations ethniques en contexte minoritaire (Nasser et Nasser, 2008), et il est crucial à la formation de l'identité dans les sociétés ethniquement divisées. Donc, la construction identitaire est au cœur du discours de l'école, institution à qui il incombe de promouvoir l'intégration politique, économique et culturelle par rapport à la ségrégation des groupes dans la société (Nasser et Nasser). Nous abordons les manuels scolaires dans un positionnement interprétatif. L'analyse critique du discours guide à la fois la collecte et l'analyse des données (McGregor, 2003, p. 2) parce qu'elle permet un approfondissement des relations de pouvoirs.

Ensuite, notons que l'échantillon est formé de manuels scolaires publiés par les maisons d'édition *La Chenelière* et *McGrawHill & Oxford*, lesquelles faisaient partie de la liste Trillium jusqu'en août 2015. Cette liste regroupe les manuels approuvés par le MEO (2009). Soulignons que ces manuels sont aussi offerts aux autres écoles de langue française du pays, à l'exception de deux manuels qui ont été conçus spécifiquement pour répondre aux besoins éducatifs de celles de l'Ontario. Il importe de souligner le fait que ces ouvrages sont aussi proposés aux élèves anglophones parce que sept d'entre eux résultent d'une traduction. De plus, gardons à l'esprit que depuis le 31 août 2015, aucun manuel n'est recommandé en Ontario pour couvrir les études sociales en cinquième et sixième années. Ainsi, les suggestions qui font suite à cette étude devraient affiner l'évaluation des publications à venir afin que les représentations de la francophonie et des francophones figurant dans le matériel scolaire soient plus justes, et ce, en cohérence avec ce que préconisent les documents ministériels. De plus, les résultats de cette recherche pourraient sensibiliser à cette question les autres provinces utilisant ces manuels.

### **La collecte et l'analyse de données**

D'abord, de manière non critique (McGregor, 2003, p. 4) et à la façon de Montgomery (2005a-b), les façons d'illustrer, de nommer, de relier, de combiner, de signifier et d'ordonner le contenu dans les descriptions, dans les différenciations et dans les catégorisations de la diversité sont identifiées à l'aide de vignettes. Puis, ces données accompagnées de commentaires sont revisitées sous un regard critique. Dans le cadre de cette contribution, nous nous concentrons sur a) la structure et les caractéristiques : la structure correspondant à l'organisation des idées transmises; les caractéristiques, à la

distinction et aux particularités d'un texte, soit par le choix des images, du vocabulaire et du langage; b) la construction des personnages : soit les rôles joués par les gens, que ce soit les personnages représentant certains groupes ou, encore, les contextes et les valeurs associées à des communautés; c) les omissions : soit la présence et l'absence d'éléments susceptibles de manifester des blocages, des refoulements et une volonté cachée (Bardin, 1989).

## Résultats

### Les structures et les caractéristiques

Premièrement, les structures et les caractéristiques amènent parfois certaines confusions terminologiques. Il y a d'ailleurs confusion entre les terminologies « français » et « francophone ». À titre d'exemple, il y a imprécision en ce qui a trait à l'identité des francophones de l'Ouest.

Les Français ont d'abord exploré l'Ouest canadien en cherchant à s'enrichir par le commerce des fourrures. Ensuite, la colonisation a vu naître de nombreuses communautés dans ce qui est aujourd'hui devenu le Manitoba, la Saskatchewan, l'Alberta et la Colombie-Britannique. De 1870 à 1890, les francophones de l'Ouest sont devenus progressivement minoritaires. L'industrie forestière en Colombie-Britannique et l'industrie pétrolière en Alberta ont tout de même attiré de nouveaux groupes de francophones durant les 40 dernières années. (Renaud-Charette, 2000a, p. 21)

À cause du référent « Français », l'identité de ces « francophones de l'Ouest » et de ces « nouveaux groupes de francophones » reste abstraite. Ces confusions terminologiques se répètent dans l'extrait suivant :

après 1763, la Nouvelle-France n'existe plus, mais les **Français** sont toujours en majorité sur le territoire qui porte désormais le nom de Province de Québec. Les **Anglais** dirigent le **peuple canadien-français**. Malgré les dangers d'assimilation, la francophonie continue de s'enraciner au pays avec le retour des **Acadiens** et grâce à la détermination et à la ténacité des **Canadiens français**. (Renaud-Charette, 2000b, p. 16)

Un autre exemple porte sur l'utilisation de l'adjectif qualificatif « française » joint au nom « population » :

Les Français ont été les premiers Européens à s'installer au Québec en 1608. Plus tard, lorsque le Québec est passé sous la domination anglaise, beaucoup de francophones ont continué à y vivre. C'est pourquoi, aujourd'hui, la majeure partie de la population est française. (Gutsole, 2002, p. 42)

Dans ces groupes, ce référent à la France laisse peu d'espace aux immigrants francophones. Une certaine simplification est aussi notable au sein de l'analyse des structures et des caractéristiques. À titre d'exemple, il est fait mention qu'

Ottawa est une ville de rivières. Elle se trouve au croisement de la rivière Rideau, de la rivière des Outaouais et de la rivière Gatineau. La rivière des Outaouais forme la frontière entre les provinces de l'Ontario et de Québec. Ottawa se trouve en Ontario, mais juste de l'autre côté de la rivière se trouve la province de Québec. **C'est pourquoi** de nombreuses personnes d'Ottawa parlent à la fois le français et l'anglais. (Francis, 2002b, p.16)

Justifié ainsi, n'est-ce pas une façon réductrice de présenter les Franco-Ontariens? Bref, les façons de nommer les francophones révèlent certains préjugés qui nuisent à la construction d'une représentation juste des francophones du Canada.

### **La construction des personnages**

Deuxièmement, les façons dont sont construits les personnages ou les rôles joués par les groupes minoritaires amènent la singularité et la particularité de certains groupes. Entre autres, l'auteur fait référence aux « Canadiens français au Manitoba » (Renaud-Charette, 2000b, p. 23) alors que dans le cas de l'Ontario, les francophones sont identifiés par le titre « Franco-Ontarien » (Renaud-Charette). Pourquoi alors ne pas avoir utilisé l'appellation Franco-Manitobain? Les Franco-Ontariens seraient-ils plus reconnus parce qu'ils sont plus nombreux? Aussi, dans le cas des Maritimes, les termes « francophones » et « les deux communautés linguistiques » sont utilisés alors qu'Acadien ne l'est pas :

[d]ans les Maritimes, c'est au Nouveau-Brunswick que les Francophones obtiennent une reconnaissance importante. En 1981, le gouvernement adopte une loi reconnaissant l'égalité des deux communautés linguistiques officielles du Nouveau-Brunswick. » (Renaud-Charette, 2000b, p. 26)

En plus de cette distinction entre les façons de nommer une communauté, le choix du vocabulaire donne l'impression que les francophones du Nouveau-Brunswick n'ont pas eu

à lutter pour faire valoir leurs particularités. Alors que des mots tels que « conflits » (Renaud-Charette, 2000b, p. 23), « conteste » (Renaud-Charette), « lutte » (Renaud-Charette, p. 24), « lutte acharnée » (Renaud-Charette) et « soulever la colère » (Renaud-Charette, p. 25) se retrouvent dans les textes décrivant les situations du Manitoba et de l'Ontario, l'extrait sur les provinces maritimes utilise un champ lexical d'ordre moins combatif. L'auteur parle aussi de l'Île-du-Prince-Édouard, mais les francophones des autres provinces et territoires sont ignorés.

En outre, « les personnalités de la francophonie canadienne » présentées dans *La francophonie dans le monde* (Renaud-Charette 2000b) regroupent des personnalités célèbres, dont quatre personnes nées au Québec (Gaétan Boucher, Lucille Teasdale, Julie Payette, Louise Arbour) et deux en Ontario (André Viger et Fulgence Charpentier). Ainsi, il est manifeste que les choix entourant la construction des personnages n'exposent pas les minorités francophones du Canada de façon égale.

### **Les omissions**

Troisièmement, une remarque importante concerne les omissions. La minorité francophone de la Colombie-Britannique, par exemple, est omise dans l'extrait suivant :

la majorité des résidents de la Colombie-Britannique sont **d'origine britannique**, mais la population est aussi composée de personnes immigrantes et **descendantes d'immigrants** de toutes nationalités dont une forte proportion est **asiatique**. (Renaud-Charette, 2000a, p. 5)

D'autres omissions concernent les référents à la francophonie dans le monde. À titre d'exemple, même si le titre du manuel intitulé *La francophonie dans le monde* laisse présager un portrait de la francophonie mondiale, seulement huit pages des 50 y sont consacrées. Le contenu porte plutôt sur la France et sur la francophonie canadienne.

Aussi, certains extraits révèlent un contenu eurocentrique dominé par les deux peuples fondateurs. Ainsi, il est écrit que « [p]rès du tiers des Canadiens et des Canadiennes se déclarent d'une origine autre que française et anglaise » (Renaud-Charette, 2000a, p. 23). Dès lors, peut-on ou doit-ont affirmer que celles et ceux qui ne s'inscrivent pas dans l'une ou l'autre de ces deux catégories doivent nécessairement s'inscrire dans la catégorie

« Autre »? De plus, lorsqu'il est question de faire référence aux deux langues officielles, la présence des francophones est parfois omise : « On parle plus de 80 langues à Toronto. Le tiers des gens de Toronto parlent une autre langue que l'anglais à la maison » (Gustole, 2002, p. 57). Outre cet extrait, les représentations du bilinguisme sont associées seulement au bilinguisme français-anglais. Elles excluent la reconnaissance d'autres types de bilinguisme : « gens bilingues (français-anglais) en Amérique du Nord » (Renaud-Charette, p. 47) ou que ces gens bilingues sont ceux qui « peuvent s'exprimer aussi bien en français qu'en anglais » (Renaud-Charette, p. 42). Donc, à l'exception de l'omission précédente, les personnes bilingues du Canada sont présentées comme des personnes parlant français et anglais, sans considération pour d'autres langues. Bref, ces omissions révèlent un penchant vers une représentation unique d'une francophonie associée à la France.

## **Discussion**

Puisque le matériel scolaire contribue à la construction identitaire des élèves, tant l'approche culturelle que le curriculum d'études sociales, d'histoire et de géographie stipulent que les ressources pédagogiques doivent refléter le pluralisme de la culture francophone dans toute sa diversité (MÉO, 2009; MÉO, 2013). De par les représentations de l'Autre, le contenu latent des manuels scolaires révèle quelques préjugés et écueils. À titre d'exemple, la complexité des francophones n'est pas respectée.

En effet, d'une part, en accord avec les propos de Sleeter et Grant (1991), les résultats concernant la simplicité dans les représentations et les associations répétitives de la francophonie à la France laissent peu de place à la diversité au sein de la francophonie elle-même. L'accent sur les deux peuples fondateurs, par exemple, confirme un certain eurocentrisme (Dennick-Bretch, 1993; Hughes, 2007). Notons que l'association de la maîtrise du français et de l'anglais fait du bilinguisme une catégorie réductrice. Ainsi y a-t-il omission des locuteurs bilingues parlant deux langues non incluses dans cette catégorie dualiste restreinte. De plus, les récurrentes références à la France présentent des frontières rigides, alors que l'identité francophone devrait être représentée de façon singulière à chacun des groupes ethniques, qui sont partie intégrante d'une nation plurielle et dynamique.



D'autre part, les incohérences et les confusions relevées dans les descriptions de l'identité des francophones tendent à la généralisation (Su, 2007). C'est ainsi que les nombreuses omissions touchant à la francophonie et aux francophones ainsi que les confusions terminologiques rendent imprécises les contributions historiques des Français par rapport aux colons d'origine française. Ces choix terminologiques entraînent même une non-représentation de certaines communautés francophones et une non-reconnaissance de certaines luttes en contexte minoritaire.

Bref, la francophonie et les francophones ne sont pas représentés dans toute leur complexité, et ce, compte tenu de la présence de plusieurs omissions, imprécisions et choix généralisateurs. Ainsi la proposition multiculturelle des manuels scolaires (Razai-Rashti et McCarty, 2008) devrait-elle être réfléchie de façon éthique afin que des représentations plus justes et des frontières plus poreuses offrent à l'Autre une multiplicité identitaire plus représentative de sa construction.

## **Conclusion**

Ancrés dans l'approche interculturelle, voire transculturelle, les documents du MÉO orientent l'éducation dans la province vers le respect et l'ouverture à des identités singulières et plurielles. Les résultats de la présente étude des représentations indiquent que les manuels scolaires proposent un multiculturalisme qui positionne les francophones de façon sociale et symbolique sans égard à leur altérité et à toutes leurs multiplicités identitaires possibles, excluant ainsi l'Autre du « nous ». Puisque le matériel scolaire représentant les diversités culturelles a un impact positif sur les résultats scolaires et sur l'estime de soi des élèves de ces communautés (Diamond et Moore, 1995), il est primordial de s'intéresser à la question de ces représentations. Approfondir cette réflexion permet d'être alerte aux écueils quant au respect de la liberté et à la complexité ainsi qu'à la non-transparence et aux contradictions de l'Autre comme francophone.

—

## **Références**

Akkari, A. (2013). La marginalisation des approches interculturelles dans les politiques éducatives. Dans Y. Lenoir et F. Tupin (dir.), *Instruction, socialisation et approches*

*interculturelles : des rapports complexes* (p. 21-37). Paris, France : Éditions L'Harmattan.

Assemblée législative de l'Ontario. (2012). *Projet de loi 13*. Consulté le 13 avril 2016, à l'adresse suivante : [http://ontla.on.ca/web/bills/bills\\_detail.do?locale=fr&BillID=2549](http://ontla.on.ca/web/bills/bills_detail.do?locale=fr&BillID=2549).

Bardin, L. (1989). *L'Analyse de contenu*. 5<sup>e</sup> édition. Paris, France : Presses universitaires de France.

Blondin, D. (1990). *L'apprentissage du racisme dans les manuels scolaires*. Ottawa, Ontario : Les éditions Agence D'ARC inc.

Cardinal, L., Plante, N. et Sauvé, A. (2006). *Les francophones de l'Ontario appartenant à une minorité visible : un profil statistique*. Ministère du Procureur général. Consulté le 15 mars 2009, à l'adresse suivante :

<http://www.sciencesociales.uottawa.ca/crfpp/pdf/Francophones-de-l-Ontario-appartenant-a-une-minorite-visible.pdf>

Crawford, K. (2004). Inter-Cultural Education: the role of school textbook analysis in shaping a critical discourse on nation and society. *Pacific Circle Consortium*, 27<sup>th</sup> annual Conference, Hong Kong Institute of Education.

Dennick-Brecht, M. K. (1993). Developing a more inclusive sociology curriculum: Racial and ethnic group coverage in thirty introductory textbooks. *Teaching Sociology*, 21(2), 166–171.

Diamond, B.J. et Moore, M.A. (1995). *Multicultural literacy: Mirroring the reality of the classroom*. White Plains, NY: Longman Publishers USA.

Ghosh, R. (2008). Racism: A hidden curriculum. *Education Canada*, 48(4), 26-29.

Hughes, R. L. (2007). A hint of whiteness: History textbooks and social construction of race in the wake of the sixties. *Social Studies*, 98(5), 201–208.

Levinas, E. (1995). *Altérité et transcendance*. Montpellier, France : Fata Morgana.

McAndrew, M. (1987). *Le traitement de la diversité raciale, éthique et culturelle dans le matériel didactique au Québec*. Montréal, Québec : CCCI.

McGregor, S. (2003). *Critical science approach--a primer*. Consulté le 13 avril 2009, à l'adresse suivante : [http://www.kon.org/cfp/critical\\_science\\_primer.pdf](http://www.kon.org/cfp/critical_science_primer.pdf).

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : Cadre d'orientation et d'intervention*. Consulté à l'adresse suivante : <https://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Curriculum de l'Ontario*. Études sociales de la 1<sup>re</sup> à la 6<sup>e</sup> année. Consulté le 13 avril 2016, à l'adresse suivante : [http://www.tfo.org/listetrillium/pdf/Textbook\\_Guide\\_Fr\\_2008%20Revised.pdf](http://www.tfo.org/listetrillium/pdf/Textbook_Guide_Fr_2008%20Revised.pdf)
- Montgomery, K. (2005a). Banal race thinking: Ties of blood, Canadian history textbooks and ethnic nationalism. *Pedagogical Historica: International Journal of the History of Education*, 41(3), 313–336.
- Montgomery, K. (2005b). Imagining the Antiracist State: Representations of racism in Canadian history textbooks. *Discourse: Studies in the cultural politics of education*, 26(4), 427–442.
- Nasser, R. et Nasser, I. (2008). Textbooks as a vehicle for segregation and domination: State efforts to shape Palestinian israelis' identities as citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 627–650.
- Razai-Rashti, G. M. et McCarthy, C. (2008). Race, text, and the politics of official knowledge: A critical investigation of a social science textbook in Ontario. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 29(4), 527–540.
- Sleeter, C.E. et Grant, C.A (1991). Race, class gender, and disability in textbooks. Dans M.W. Apple et L. Christian-Smith (dir.), *Politics and the textbook* (pp. 78–110). New York, NY: Routledge, Chapman, & Hall.
- Statistique Canada (2011). Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. *Enquête nationale auprès des ménages*. Consulté le 15 janvier 2016, à l'adresse suivante : <http://www.lapresse.ca/fichiers/4648700/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Su, Y. (2007). Ideological representations of taiwan's history: An analysis of elementary social studies textbooks, 1978–1995. *Curriculum Inquiry*, 37(3), 205–237.

Tupper, J. (2002). Silent voices, silent stories: The representation of Japanese Canadians in social studies textbooks. *Alberta. Journal of Educational Research*, 48(4), 327-340.

Liste des manuels analysés :

Francis, D. (2002a). *Je découvre les premières nations et les explorateurs*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Francis, D. (2002b). *Je découvre le système de gouvernement au Canada*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Gutsole, M. (2002). *Je découvre le Canada*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Peturson, R. (1999a). *Collection mosaïque [5e année]. Question de choix : [fascicule de l'élève]*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Peturson, R. (1999b). *Collection mosaïque [6e année]. Explorations : [fascicule de l'élève]*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Peturson, R. (1999c). *Collection mosaïque [6e année]. Laisser sa marque : [fascicule de l'élève]*. Montréal : Éditions de la Chenelière.

Renaud-Charette, C. (2000a). *Collection mosaïque [5e année]. Identité canadienne et franco-ontarienne : [fascicule de l'élève]*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Renaud-Charette, C. (2000b). *Collection mosaïque [6e année]. La Francophonie dans le monde : [fascicule de l'élève]*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.

Ursel, E. (2002). *Je découvre les partenaires commerciaux du Canada*. Montréal, Québec : Éditions de la Chenelière.