

## Les relations entre les écoles françaises hors Québec et leur communauté

Michel Saint-Germain, Claire Lapointe and Lyse Langlois

Number 23-24, Spring–Fall 2007

L'espace rural francophone : perspectives multi/interdisciplinaires

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1005393ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1005393ar>

[See table of contents](#)

### Publisher(s)

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

### ISSN

1183-2487 (print)

1710-1158 (digital)

[Explore this journal](#)

### Cite this article

Saint-Germain, M., Lapointe, C. & Langlois, L. (2007). Les relations entre les écoles françaises hors Québec et leur communauté. *Francophonies d'Amérique*, (23-24), 67–110. <https://doi.org/10.7202/1005393ar>

# LES RELATIONS ENTRE LES ÉCOLES FRANÇAISES HORS QUÉBEC ET LEUR COMMUNAUTÉ

Michel Saint-Germain, Université d'Ottawa  
Claire Lapointe et Lyse Langlois, Université Laval

Dans les écrits portant sur l'éducation en milieu francophone minoritaire au Canada, on constate l'absence d'un corpus de recherche qui permettrait de relever les caractéristiques spécifiques à son leadership (Lapointe, 2002) et notamment aux relations des écoles françaises avec la communauté. Landry et Allard (1999) soulignent l'importance de la communauté d'appartenance, de l'organisation sociale du groupe minoritaire et du pouvoir des institutions créées pour son maintien. Dans un tel contexte, les écoles obtiennent un mandat particulier qui diffère fondamentalement de celui des écoles des populations majoritaires, car en plus d'assurer l'éducation des enfants, l'école en milieu minoritaire doit fournir un environnement qui assure la qualité de socialisation linguistique et culturelle requise afin d'assurer la maîtrise de la langue maternelle minoritaire (Lapointe, 2002).

Dans le présent article, à la suite de l'énoncé de la problématique, le cadre conceptuel sera présenté en trois volets : l'organisation et l'environnement dans leur sens large, l'école et son environnement, et enfin les écoles de langue française dans un environnement linguistique minoritaire. Cinq thèmes seront par la suite développés en partant des résultats d'une recherche pancanadienne menée auprès des directions d'écoles françaises en milieu minoritaire<sup>1</sup> : présence d'institutions sociales, culturelles et économiques dans l'environnement scolaire; fréquence des interactions dans la communauté; fréquence des interactions vers la communauté; perception des directions d'écoles relative à certaines activités de relations publiques; et finalement perception des directions d'écoles quant à l'importance d'établir des liens avec la communauté.

## *Problématique*

De façon générale, on attribue à l'école, en tant qu'institution sociale, une double finalité : l'apprentissage conduisant à la réussite (scolaire, sociale, etc.) et la transmission d'un ensemble culturel, propre à une communauté, à une nouvelle génération issue de cette communauté. Pour

l'école française hors Québec, il y a unanimité sur la nécessité de la transmission de la langue et de la culture. Deux prises de position en ce sens sont remarquables.

Un groupe de travail a été mis sur pied par le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) à la suite du dépôt du rapport Rozanski sur le financement de l'éducation en Ontario. Ce groupe a présenté neuf recommandations pour assurer le développement de la communauté francophone. Quatre portent explicitement sur les relations entre l'école et la communauté (Ontario, ministère de l'Éducation, 2004a) :

4. favoriser l'émergence de jeunes francophones conscients et fiers de leur identité, qui ont développé les compétences nécessaires à la poursuite de leur idéal de vie, qui sont disposés à apprendre tout au long de leur vie et qui sont activement impliqués dans la communauté francophone et ontarienne aux [sic] plans social, politique, environnemental, spirituel, culturel et économique;
5. promouvoir, valoriser et étendre l'usage du français dans toutes les sphères d'activité de l'école et de sa communauté;
6. freiner l'assimilation des élèves, assurer le recrutement et la rétention des élèves par le développement d'alliances avec les parents et de partenariats avec les organismes des communautés francophones et francophiles;
7. accroître les capacités de l'école de langue française et des conseils scolaires à contribuer au développement linguistique et culturel de la communauté francophone.

Cette position ontarienne n'est pas récente. Déjà, en 1994, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MEFO) définissait l'un des objectifs de l'aménagement linguistique, soit la promotion de l'utilisation du français dans toutes les sphères d'activité à l'école comme dans la communauté (Gérin-Lajoie, 2002 : 131). Plus récemment, la « Politique d'aménagement linguistique en Ontario pour l'éducation de langue française » (Ontario, ministère de l'Éducation, 2004b : 69-73) soulignait l'importance accrue du rôle de la communauté sous forme d'établissement de partenariats, de projets scolaires communautaires et de projets de soutien aux rôles social et culturel de l'école.

L'Association canadienne pour l'éducation de langue française (ACELF), dans ses orientations stratégiques, adopte une position similaire face à l'identité culturelle :

Lorsqu'une langue et une culture donnent un sens à tous les aspects de la vie d'un individu, elles développent chez celui-ci une identité et une fierté fortes, lesquelles l'inciteront à participer activement au développement de la communauté qui lui permet de vivre sa culture [...] De la même manière, l'école doit être ouverte sur la communauté et favoriser les partenariats avec les organismes communautaires de son milieu (orientation stratégique 2) (ACELF, 2002 : 16-17).

L'ACELF, dans l'orientation stratégique 3, considère aussi que l'éducation n'est pas la chasse gardée du réseau scolaire formel, du primaire à l'université, mais bien l'objet d'une concertation de partenaires. L'école est une institution sociale qui a des ramifications au-delà de son emplacement géographique et de sa finalité pédagogique. Elle transmet la culture et la langue dans une perspective intergénérationnelle, contribue au développement global de la communauté, en justifie l'existence et enfin assure l'égalité collective entre les communautés (Bourgeois, 2003 : 7). Par la création d'un sentiment d'appartenance, l'école est au centre de la communauté (Martel, 2001 : 8).

On retrouve des positions similaires chez des auteurs comme Foucher (1999 : 314), pour qui « une école est au cœur et à la base du maintien et de l'épanouissement d'une communauté linguistique minoritaire », et comme Gérin-Lajoie, qui résume bien l'ensemble des opinions quant aux fonctions de l'école française en milieu minoritaire :

L'école sise en milieu minoritaire joue un rôle de première importance auprès de la communauté francophone qu'elle dessert. En plus d'assurer la transmission des connaissances et la socialisation des élèves, elle détient la responsabilité de veiller à la sauvegarde de la langue et de la culture françaises (2002 : 131).

La direction d'école joue un rôle important dans la création du lien entre l'école et la communauté externe, au sens où l'entend Gérin-Lajoie (1998 : 341). Mais que sait-on de ces interactions entre l'école et la communauté externe? Quelle est l'accessibilité des écoles aux institutions sociales, culturelles, économiques et médiatiques dans leur

environnement? Quelles sont la fréquence et la nature des interactions? Quelles sont les représentations des directions d'écoles par rapport à leurs engagements dans la communauté? Voilà autant de questions auxquelles ce texte tente de répondre.

### *Cadre théorique*

Il faut aborder la question de l'organisation et de l'environnement dans son sens large pour, ensuite, se centrer sur l'école et sur son environnement de façon générale et, de façon plus spécifique, considérer les écoles de langue française en milieu minoritaire.

L'environnement impose deux types de contrainte aux organisations (Hatch, 2000 : 99). Il y a les exigences techniques et particulières, qui sont liées à la finalité même de l'organisation et qui encadrent sa façon d'agir, et les exigences sociales et culturelles, qui rendent les organisations interdépendantes et imbriquées dans un environnement. Dans les approches classiques des organisations centrées sur la rationalité et la bureaucratie et l'approche néolibérale centrée sur l'atteinte des résultats et le gain de marché, l'interaction est strictement de nature fonctionnelle : l'organisation est conçue en vue d'une « production ». À partir du développement de la perspective systémique, les différentes formes d'interaction avec l'environnement, dont l'interdépendance, ont été mises de l'avant. Il y a une tendance croissante, dans les sciences sociales, à abandonner les modèles d'actions sociales et organisationnelles dans lesquelles les acteurs, relativement autonomes, opèrent avec une rationalité illimitée dans la poursuite de leurs intérêts (Rowan et Miskel, 1999 : 359). Le nouvel institutionnalisme (*New institutionalism* ou NI) voit les acteurs sociaux imbriqués dans des environnements sociologiquement organisés générant des règles, des normes et des définitions de la situation qui contraignent et modèlent l'action. Il y a un consensus sur le rôle clé que les arrangements institutionnels jouent dans la modélisation de l'action.

Le NI est une façon de voir les organisations scolaires non plus comme une bureaucratie et une structure isolées, mais en état d'interdépendance institutionnelle, avec leur environnement (Rowan et Miskel, 1999). Cette position épistémologique joue un rôle déterminant dans la définition des actions collectives dans une communauté. L'organisation scolaire fait partie d'une institution plus large et collective. Comme le soulignent Rowan et Miskel (1999 : 363), les recherches entreprises sur les écoles dans une perspective institutionnelle devraient porter sur les processus organisateurs au-delà de l'organisation locale et étudier l'environnement institutionnel élargi des écoles.

Plusieurs courants permettent de situer l'école par rapport à la communauté (Chauveau et Rogovas-Chauveau, 1994). Dans la perspective du courant économiste centrée sur l'employabilité, l'école est alors considérée comme le lieu de formation pré-professionnelle et est axée sur l'employabilité. Alors que le courant institutionnel considère l'école comme une institution parmi tant d'autres, le courant décentralisateur situe l'école en fonction de la distribution de la prise de décision et s'apparente au courant « consumériste » dans lequel les usagers veulent dire leur mot. Ces deux courants sont proches des réalités actuelles des écoles. Deux autres courants sont particulièrement intéressants pour cette recherche : le courant socioculturel, selon lequel l'école prend conscience des réalités et des ressources du milieu local et des particularités du groupe scolaire, et le courant périscolaire, qui se préoccupe des différents intervenants de la communauté. En réalité, une approche hybride est nécessaire pour comprendre les organisations scolaires, car aucun des courants, en soi, ne peut représenter la situation actuelle. Dans un contexte majoritaire, les courants économiste, institutionnel et décentralisateur seraient de mise, alors qu'une école en milieu minoritaire, en plus des trois courants précités, doit tenir compte des courants socioculturel et périscolaire.

L'école fait partie du gouvernement civil (Drake et Roe, 1999). C'est une institution sociale, et l'influence entre la communauté et l'école est réciproque. Cependant l'influence de l'école sur la communauté se manifeste à plus long terme et est beaucoup plus subtile. L'école est sujette aux tensions de chaque activité organisée dans la communauté. Parmi les principes de base dans l'organisation des relations avec la communauté, il faut retenir que le processus d'éducation va au-delà des murs de l'école. L'influence de ce qui se passe à l'extérieur est telle qu'il faut une collaboration étroite entre le milieu et l'école pour une éducation de qualité.

Les fondements de la communauté sont, selon Drake et Roe (1999), un système social avec ses valeurs et ses normes, et des institutions en interaction. Plusieurs sous-systèmes sont alors en présence : les organisations religieuses, les organisations politiques (des organisations de quartier aux ordres de gouvernement), les clubs sociaux, les groupes fondés sur l'ethnicité, les organisations professionnelles et les organisations économiques.

La communauté est formée de groupes de personnes conscientes de leur identité collective basée sur des relations éducatives communes sur les plans cognitif, affectif et physique (Drake et Roe, 1999 : 46). Pour les directions d'écoles, il s'agit d'établir des relations durables, dans un sens communautaire, sur la base d'une intégration sociale réciproque.

Toutefois, la communauté va au-delà des institutions. Ce sont des groupes de personnes qui interagissent de façon significative, qui s'identifient les unes aux autres et qui partagent des normes comportementales, des croyances ainsi qu'une culture propre à une communauté, parfois différente de la culture dominante (Baum, 2003 : 209).

Face à ces exigences croissantes de relations étroites entre l'école et la communauté, on constate que le rôle des directions s'est modifié en profondeur dans les dernières années. Macmillan, Meyer et Sherman (2001), à la suite d'études sur les relations entre elles, estiment que l'école peut stimuler le développement de la communauté si elle se centre non seulement sur l'élève, mais aussi sur la communauté.

Sous-jacente à cette interaction entre l'école et la communauté, se trouve la notion de constitution du capital social (Driscoll et Kerchner, 1999). Inspirés par Coleman (1990), ces auteurs soutiennent que le capital social se crée sur la base du regroupement de plusieurs entités qui partagent deux caractéristiques. D'abord, ce sont des éléments d'une structure sociale et, ensuite, elles facilitent les interactions des individus à l'intérieur de la structure. Le capital social est productif : il y a donc une valeur ajoutée qui va au-delà de la connaissance ou de l'aspect informatif. Dans un contexte où l'idéologie dominante est la compétition, une visée individualiste minimisant l'implication dans le groupe social peut réduire la création de capital social. Pour que l'école soit un élément dans le processus de création du capital social (et non l'unique acteur), il faut qu'on retrouve dans l'environnement un support, une stabilité et une cohésion sociale, et qu'il y ait une interaction allant au-delà de la transaction basée sur le « donnant, donnant ».

Pour s'ouvrir à la communauté, les établissements scolaires, selon Seyfarth (1999), doivent avoir des caractéristiques d'écoles répondantes (*responsive schools*). Il présente une liste d'indicateurs de capacité de réponses (*indicators of responsiveness*) dont quatre portent sur les relations plus larges avec la communauté : la diffusion d'informations sur l'école à la radio ou dans les médias; l'affectation d'un membre du personnel à l'écoute des réalisations dans la communauté; le travail avec des groupes communautaires pour donner de meilleurs services à la communauté; et enfin la création et le maintien de partenariats avec les entreprises locales. Dans ces organisations répondantes, on consacre du temps et de l'énergie à écouter les usagers (communauté, parents, élèves) afin de connaître ses forces et ses faiblesses et de s'améliorer. Les écoles répondantes sont adaptables en fonction des changements dans le milieu et sont capables de faire les ajustements requis. On a constaté que les écoles plus petites sont plus adaptables et participatives aux prises de décision.

Le développement des relations avec la communauté est indicateur d'un changement de paradigme quant à la notion de compétition entre les écoles. Selon Salowe (2003) et Murphy (1999), on assiste à l'émergence de nouvelles normes de compétition pour les écoles. L'environnement changeant de l'éducation et les nouvelles conceptions de l'organisation scolaire conduisent à un concept de « citoyen consommateur » : l'école doit être attentive aux réactions du milieu, car on passe d'une gouvernance étatique et professionnelle à une gouvernance des consommateurs, indépendamment de la structure de fonctionnement (Murphy, 1999). C'est l'approche prônée par la nouvelle gestion publique (Saint-Germain, 2001).

La communauté a beaucoup à offrir à l'école : expertise, possibilités d'expériences et d'application, possibilité de services communautaires (Speck, 1998 : 113). L'engagement de la communauté constitue un lien vital entre l'école et la communauté, car cette dernière est véritablement le milieu de vie. Il faut alors, selon Salowe (2003 : 79), développer une théorie de l'action pour améliorer l'apprentissage.

Les relations école-communauté sont sources de dilemmes (Ogawa, Crowson et Goldring, 1999). On y retrouve des tensions entre le maintien de l'intégrité de l'organisation (en fonction de ses objectifs) et l'adaptation aux changements requis par l'environnement. Deux dilemmes prévalent, dont la continuité malgré le changement et la limite des frontières de l'école. Dans une perspective moderniste des organisations telle que présentée par Hatch (2000), on conserve des rapports de forces isomorphes avec la situation antérieure : il n'y a que des changements incrémentaux, mais pas de rupture avec la continuité. Le second dilemme, celui de la limite des frontières organisationnelles, peut être abordé en étudiant les institutions et les individus, leurs relations et leurs activités, et aussi en analysant la fréquence des interactions des réseaux de relations sociales. Les dilemmes surviennent quand il y a confrontation entre les besoins organisationnels orientés vers la cohérence interne (l'atteinte des buts organisationnels) et les besoins de contact et d'interface avec l'environnement (l'atteinte de visées sociales). Ces dilemmes sont générateurs de tensions lors de l'élaboration de stratégies de contacts et de tampon. D'une part, il y a une tension entre l'exclusion et l'accommodement des relations et des ressources extra-organisationnelles; d'autre part, il y a une tension entre la soumission aux exigences externes et l'impact de l'environnement institutionnel sur l'organisation scolaire et les finalités propres aux systèmes éducatifs (Goldring, 1995).

Le milieu géographique (urbain, semi-urbain, rural) des écoles influence la nature des relations avec leur communauté (Midwinter,



1973). Les écoles doivent apprendre à intervenir avec leurs partenaires « naturels » (*natural focal point*) et doivent aussi, ce qui est nouveau, apprendre à se vendre.

Epstein et ses collaborateurs (1997 : 7 et suiv.) identifient six domaines d'intervention entre l'école et la communauté. Ces auteures en définissent les champs et les défis. Alors que cinq domaines ont trait aux relations avec les parents (aide, communication, volontariat, apprentissage familial et participation à la prise de décision), un seul touche les relations avec la communauté et la création de partenariats. L'essentiel des relations entre l'école et la communauté est d'accroître la visibilité de façon altruiste (nature informative) ou par un mode transactionnel impliquant alors un échange de services ou de renseignements.

La perspective théorique du développement des organisations fait ressortir l'émergence d'un nouveau paradigme, le nouvel institutionnalisme, axé sur les relations « organisation et environnement ». La même perspective se présente aussi en éducation et modifie notamment le rôle de la direction. On constate qu'il faut créer des liens plus étroits avec les partenaires naturels (autres que les parents) et que cela crée des tensions entre la recherche de l'efficacité ou l'atteinte des objectifs (notamment scolaires) et les besoins du milieu.

L'école en milieu minoritaire francophone doit être en contact étroit avec la collectivité, faute de quoi elle n'a pas de sens. Selon Landry et Allard (1999 : 417-419), on peut considérer le rôle communautaire de l'école selon trois angles : extension et complémentarité de la famille, lieu de formation de leaders pour la communauté, un centre de vie communautaire. La vitalité de l'environnement sociolinguistique joue donc un rôle important dans la poursuite des activités et des objectifs de l'école.

Pour parler de vie communautaire, la présence d'institutions sociales, culturelles et économiques est nécessaire. Giles, Bourhis et Taylor (1977; cités par Landry, 1982 : 234) estiment qu'il y a six secteurs institutionnels où la représentation du groupe ethnique et la qualité des services sont nécessaires à la survie ethnolinguistique : les médias d'information, l'éducation, les services gouvernementaux, l'industrie, la religion et la culture. Landry et Allard (1994 : 218) ont relevé quatre formes de capital essentielles à la vitalité de la langue. Le capital démographique est associé au réseau social (et suppose une certaine densité linguistique). Le capital économique est lié aux expériences de travail, aux contacts avec les institutions financières et commerciales ainsi qu'à la langue d'affichage. Le capital politique concerne les relations avec les gouvernements. Enfin, le capital culturel est associé aux médias, à la religion et à l'éducation.

La position de Rodrigue Landry et Réal Allard se rapproche du concept d'école communautaire, mais selon Bisson (2003 : 30), il faut que l'école développe d'autres approches que celle de l'école communautaire, car il y a des problèmes de relations institutionnelles entre des partenaires de taille et de culture différentes aux voix égales.

Comme le rapporte O'Keefe (2001), les communautés francophones hors Québec sont très différentes, allant de milieux concentrés, où on retrouve des communautés de souche, à des milieux qui n'offrent aucun centre géographique ou historique aux communautés, mais dans lesquels ces dernières peuvent quand même posséder une infrastructure institutionnelle. Le rôle des institutions dans l'environnement de l'école étant clairement défini dans la littérature, il s'avère donc important de s'arrêter aux institutions qui entourent l'école française hors Québec, à la fréquence et à la nature de leurs interventions à l'école et, enfin, au rôle des directions d'écoles envers ces institutions.

### *Méthodologie*

La recherche a porté sur les rôles et les représentations des directions d'écoles françaises en milieux minoritaires francophones et s'est déroulée de 2002 à 2005. Il y avait deux volets à la recherche : le premier comprenait des entrevues réalisées avec les directions d'écoles sur la perception de leur rôle et sa spécificité en milieu minoritaire francophone; le second volet visait à recueillir, à l'aide d'un questionnaire, des données sur le contexte linguistique et les pratiques et représentations propres à la gestion de leurs activités. Dans cet article, nous présentons les résultats du questionnaire.

À la suite d'une série successive d'étapes de validation auprès d'un échantillon limité de directions d'écoles, le contenu du questionnaire final abordait six domaines : 1) les profils de la direction et de l'école; 2) la présence dans l'environnement scolaire d'institutions culturelles, sociales, médiatiques et économiques, et la nature et la fréquence des activités avec l'école; 3) les comportements linguistiques des élèves et des parents, des directions et des enseignants; 4) les pratiques et les représentations des directions selon les domaines administratifs, l'encadrement, les relations publiques et le développement professionnel; 5) les dilemmes moraux; et 6) la détermination de priorités.

Au total, 567 questionnaires ont été envoyés. Pour l'ensemble du Canada, le retour des questionnaires a été de 34,2 p. 100, (région de l'Atlantique : 20,5 p. 100, région de l'Ontario : 35 p. 100 et région de l'Ouest : 47,1 p. 100). Les résultats des questions 55 (sur les pratiques et les représentations des directions), 56 (sur les dilemmes moraux) et 57

(relative à l'identification de priorités) ont été dépouillés, pour chacun des quatre groupes (Canada, Atlantique, Ontario, Ouest), selon les variables suivantes : âge, sexe, années d'expérience, niveau de scolarité, niveau scolaire (élémentaire ou secondaire), milieu (urbain, rural ou semi-urbain), secteur (catholique ou public), et taille de l'école. De plus, pour l'Ontario, les questions 55, 56, 57 ont aussi été dépouillées selon les régions : Est, Centre-Sud et Nord. Pour la question 55, portant sur 48 éléments représentant les activités principales des directions, les répondants devaient établir, sur une échelle de 1 à 6 (1 = on y consacre très peu de temps, 6 = on y consacre beaucoup de temps), le temps réel consacré à réaliser chaque activité. Ils devaient aussi déterminer, selon une échelle similaire, le temps qu'on devrait, selon eux, consacrer à chaque activité. C'est en fait une représentation, à leurs yeux, de l'importance de cette activité.

### *Résultats*

Les questions portant sur les relations entre l'école et la communauté sont les suivantes :

Q33 : « Dans la région desservie par l'école, retrouve-t-on [...] »  
Il y avait une liste de cinq éléments associés aux institutions sociales, deux aux institutions économiques, cinq aux institutions culturelles (ou médiatiques) et deux aux institutions audiovisuelles (radio et télévision)

Q44 : « Indiquez à quelle fréquence les groupes externes francophones viennent visiter l'école [...] » (liste de trois groupes sociaux, un groupe économique, un civique et trois culturels)

Q45 : Question sur les raisons des visites (liste de raisons)

Q46 : « Indiquez à quelle fréquence les groupes externes anglophones viennent visiter l'école [...] » (liste de trois groupes sociaux, un groupe économique, un civique et trois culturels)

Q47 : Question sur les raisons des visites (liste de raisons)

Q53 : À quelle fréquence réalisez-vous ces activités avec la communauté francophone? (liste de sept activités)

Q54 : À quelle fréquence réalisez-vous ces activités avec la communauté anglophone? (liste de sept activités)

Q55 : Les résultats présentés porteront aussi sur les activités liées à la promotion de l'école et aux relations publiques (14 rubriques)

Q57 : Les résultats présentés porteront sur les points liés à la réussite identitaire et à l'implication de la direction dans la communauté.

La présentation des résultats respecte la démarche suivante :

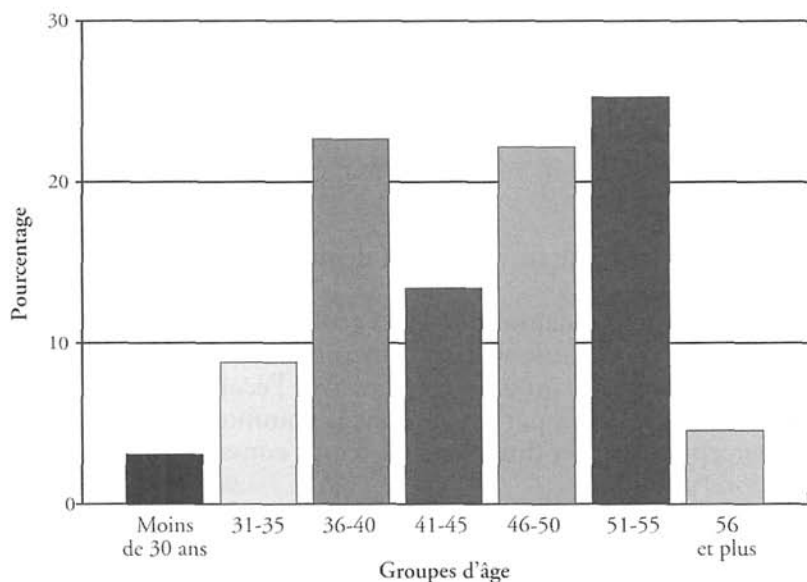
- Le profil des répondants et de leurs écoles
- La présence d'institutions dans l'environnement de l'école
- Les interactions des groupes externes avec l'école
- Les activités réalisées par l'école dans la communauté
- La perception par les directions du temps consacré aux relations publiques
- L'importance des relations avec la communauté.

### *Le profil des répondants et de leurs écoles*

#### *Les caractéristiques des répondants*

L'échantillon est constitué de 50,3 p. 100 de directrices et 49,7 p. 100 de directeurs. La figure 1 indique la répartition selon l'âge. On constate qu'il y a très peu de répondants âgés de moins de 30 ans et de plus de 56 ans. Compte tenu de la structure du poste et des facteurs de prise de retraite, cette situation est normale. Il faut souligner que 29,9 p. 100 des répondants prendront leur retraite dans les prochaines années et que 52,1 p. 100 sont âgés de 46 ans et plus.

Figure 1  
Répartition des répondants selon l'âge



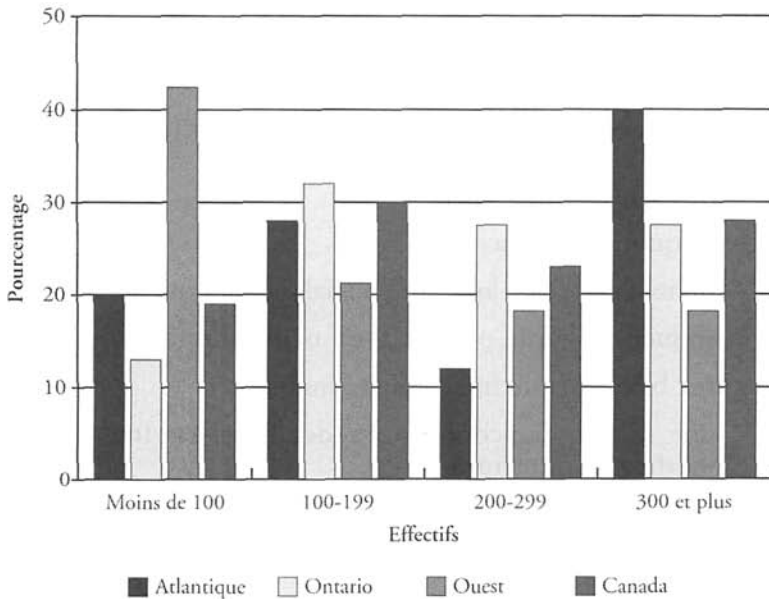
L'expérience totale en éducation et l'expérience à la direction présentent quelques indications intéressantes. Près de 92 p. 100 des répondants ont plus de 10 ans d'expérience en éducation et 55,1 p. 100, plus de 20 ans. La grande majorité des répondants (77 p. 100) ont moins de 5 ans d'expérience à la direction de leur école actuelle, alors que 16 p. 100 ont entre 5 et 10 ans d'expérience à la même école. Les autres ont au-delà de 10 ans et certains (1,6 p. 100), plus de 20 ans d'expérience à la direction de la même école. Un tiers des membres de la direction ont, comme seule expérience, la direction de leur école actuelle alors qu'un autre tiers d'entre eux ont été en poste dans deux écoles. Quant au dernier tiers des répondants, ils ont exercé un rôle à la direction d'au moins trois écoles et certains (6,4 p. 100), de cinq écoles. Dans l'ensemble, les directions sont fortement scolarisées : 40 p. 100 des membres interrogés possèdent un baccalauréat, et la majorité détient un diplôme de maîtrise (55,4 p. 100) ou un doctorat (4,1 p. 100); 25 p. 100 des personnes de la direction occupent ce poste à temps partiel, leur tâche étant complétée par l'enseignement; 40 p. 100 ont une désignation de 50 p. 100 du temps ou moins à un poste de direction.

Caractéristiques des écoles

La majorité des répondants (68,6 p. 100) œuvre au niveau élémentaire, contre 13,4 p. 100 travaillant au secondaire, les autres (18 p. 100) dans des écoles offrant les deux niveaux. La répartition des écoles selon le milieu montre que 40,9 p. 100 d'entre elles se situent en milieu rural, 39,4, en milieu urbain, et les autres (19,7 p. 100) en milieu semi-urbain; 49 p. 100 relèvent du secteur public et 50,5 p. 100, du secteur catholique. Un seul répondant a identifié son école comme une école communautaire.

La répartition des écoles en fonction des effectifs-élèves est importante parce qu'elle permet d'estimer la densité des aires de recrutement. La figure 2 indique la répartition des écoles par région. On constate que la région de l'Atlantique regroupe le plus grand nombre d'écoles (40 p. 100) accueillant 300 élèves et plus alors que, dans l'Ouest, 42,4 p. 100 des écoles ont moins de 100 élèves.

Figure 2  
Répartition des écoles en fonction des effectifs-élèves



Cela a pour corollaire que la moyenne d'enseignants par école est plus élevée dans la région de l'Atlantique (19) qu'en Ontario (17) et que dans l'Ouest (13,4).

*La présence d'institutions dans l'environnement de l'école*

La question 33 portait sur la présence, dans la région desservie par l'école, de différentes institutions qui servent à appuyer la culture et la langue française. On les a regroupées selon quatre types.

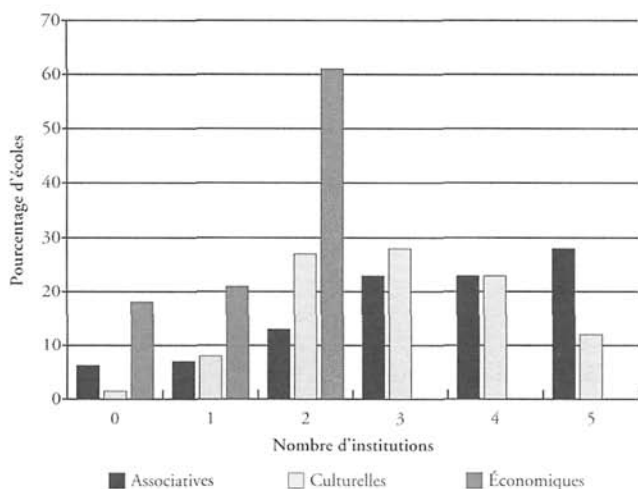
1. institutions de nature associative ou sociale comme :
  - une paroisse francophone
  - un ou des clubs sociaux francophones (Richelieu, Kiwanis, Chevaliers de Colomb, club des aînés)
  - des associations francophones pour les jeunes (scouts, guides, etc.)
  - un centre récréatif ou sportif francophone pour les jeunes
  - un centre culturel francophone
2. institutions médiatiques comme :
  - une ou plusieurs stations de radio francophones
  - une ou plusieurs chaînes de télévision francophones
3. institutions culturelles comme :
  - un quotidien francophone
  - un hebdomadaire local, provincial ou national francophone
  - un mensuel local, provincial ou national francophone
  - une bibliothèque francophone mobile
  - une section francophone ou des livres en français à la bibliothèque municipale
4. institutions économiques :
  - une caisse populaire francophone
  - des commerces où on peut se faire servir en français.

Un aperçu général

On constate que la radio et la télévision sont les institutions les plus courantes dans l'environnement scolaire. On peut présumer qu'il s'agit d'institutions nationales ou communautaires. La moyenne se trouve au-delà de 96 p. 100. Cela ne permet guère de préciser l'analyse parce qu'il y a une uniformité quasi parfaite dans les réponses. C'est pourquoi, dans les analyses subséquentes, on n'en tiendra pas compte. L'analyse par région permet de constater des différences importantes. La région de l'Atlantique, où le Nouveau-Brunswick forme le bloc principal des répondants, est bien outillée, à l'exception de la présence restreinte de centres récréatifs et culturels. L'Ouest est sous-équipé sur le plan des institutions responsables d'appuyer l'école dans ses démarches d'ordre culturel ou linguistique. Une analyse plus fine permettrait de distinguer les écoles du Manitoba de celles des trois autres provinces de l'Ouest. Deux types de présentation des résultats sont nécessaires. La première présentation porte sur la présence des différentes institutions dans l'environnement selon une perspective globale et la seconde, sur la présence concomitante des institutions dans l'environnement de l'école.

Connaître la disponibilité des institutions au Canada et dans les régions est insuffisant pour déterminer les écoles qui sont en « terrain

Figure 3  
Pourcentage des écoles selon les institutions associatives,  
culturelles et économiques (Canada)





**Tableau 1**  
**Pourcentage des écoles selon les régions et les institutions présentes dans leur environnement**

<b>Q33. Dans la région desservie par votre école,</b>				
<i>retrouve-t-on?</i>	<b>Atlantique</b>	<b>Ontario</b>	<b>Ouest</b>	<b>Canada</b>
une paroisse francophone	92,0	89,1	72,7	86,8
un ou des clubs sociaux francophones (Richelieu, Kiwanis, Chevaliers de Colomb, club des aînés)	88,0	90,0	75,8	87,2
des associations francophones pour les jeunes (scouts, guides, etc.)	84,0	67,4	53,1	67,2
au moins un centre récréatif ou sportif francophone pour les jeunes	54,2	43,1	31,3	42,5
un centre culturel francophone	52,2	58,9	50,0	56,5
<i>peut-on capter?</i>				
une ou plusieurs stations de radio francophones	96,0	95,4	93,9	95,2
une ou plusieurs chaînes de télévision francophones	96,0	96,2	97,0	96,3
<i>peut-on avoir accès à?</i>				
un quotidien francophone	84,0	51,6	21,9	50,8
un hebdomadaire local, provincial ou national francophone	91,7	78,5	75,8	79,7
un mensuel local, provincial ou national francophone	77,3	66,7	75,0	69,5
une bibliothèque francophone mobile	54,2	16,2	33,3	23,9
une section francophone ou des livres en français à la bibliothèque municipale	84,0	86,9	81,3	85,6
<i>retrouve-t-on?</i>				
une caisse populaire francophone	84,0	66,4	60,6	67,7
des commerces où on peut se faire servir en français	96,0	81,3	62,5	80,0

favorable » sur le plan de la présence de ces institutions dans leur environnement et celles qui sont en « terrain non favorable ». Une école en « terrain non favorable », en termes absolus, n'aurait accès à aucun des 12 types d'institutions (cinq de nature associative, cinq de nature culturelle et deux de nature économique) alors qu'une école en « terrain favorable », en termes absolus, aurait accès aux 12 types d'institutions.

*Résultats croisés sur les disponibilités concomitantes*

Il y a 27,84 p. 100 des écoles qui ont cinq institutions associatives dans leur environnement et 11,86 p. 100 qui ont cinq institutions culturelles dans leur environnement; 6,19 p. 100 des écoles n'ont aucune institution associative dans leur environnement et 18 p. 100 n'ont aucune institution économique dans leur environnement. Par contre, seulement 1,55 p. 100 des écoles n'ont aucune institution culturelle dans leur environnement. On constate aussi qu'environ 60 p. 100 des écoles bénéficient de la présence d'au moins trois institutions associatives dans leur environnement.

Cependant, ce tableau ne peut indiquer la concomitance suivante : Quel est le pourcentage d'écoles en « terrain favorable » et en « terrain non favorable » par rapport à l'ensemble des institutions? Le tableau 2

**Tableau 2**

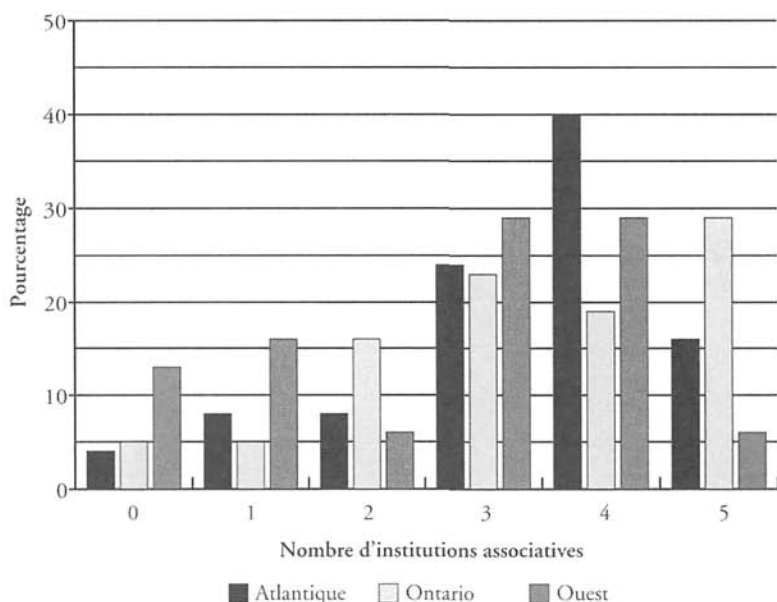
**Pourcentage d'écoles selon la présence d'institutions associatives, culturelles et économiques dans leur environnement (Canada)**

Nombre d'institutions présentes dans l'environnement de l'école	Nombre d'écoles	%	Regroupement
12	15	8	29 %
11	23	12	
10	18	9	
9	31	16	37 %
8	25	13	
7	16	8	
6	26	13	26 %
5	15	8	
4	9	5	
3	3	2	9 %
2	11	6	
1	2	1	
Total	194	101	101 %

présente le pourcentage d'écoles selon la présence d'institutions associatives, culturelles ou économiques (Canada) dans leur environnement. On constate que seulement 8 p. 100 des écoles ont l'agencement institutionnel complet dans leur environnement. Le regroupement permet de constater que 29 p. 100 des écoles sont très bien desservies, avec une présence de 10 à 12 institutions dans leur environnement, alors que 9 p. 100 des écoles sont nettement situées en « terrain non favorable », avec un environnement comprenant très peu d'institutions. Plus du tiers des écoles (35 p. 100) n'a pas accès à la moitié des institutions.

Dans chaque région, on retrouve aussi des différences importantes dans la répartition des institutions. Les figures 4, 5 et 6 présentent les pourcentages des écoles selon la région et la présence d'institutions associatives, culturelles et économiques.

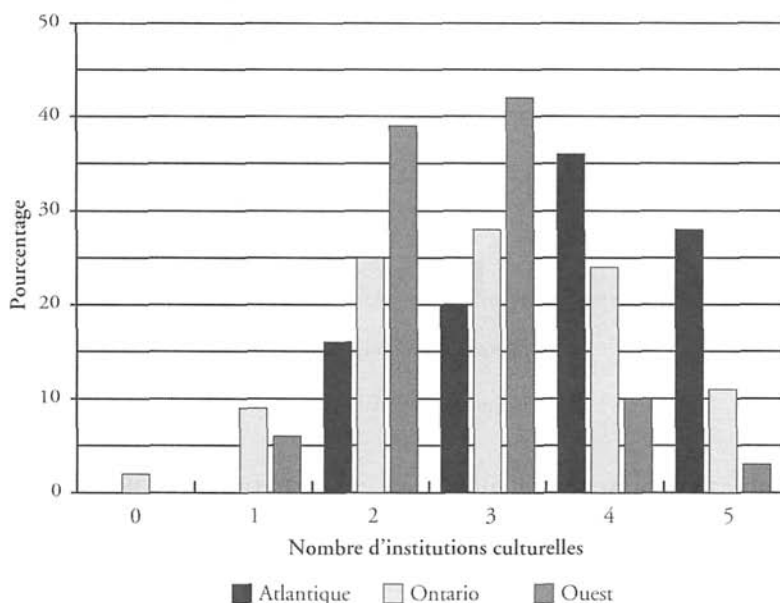
Figure 4  
Pourcentage des écoles selon les régions ayant accès aux institutions associatives dans leur environnement



Pour l'Ouest, on constate deux tendances. Il est probable que les écoles du Manitoba ont accès à trois ou quatre institutions associatives tandis que les écoles des trois autres provinces se retrouvent dans les catégories 0, 1 et 2. Quant aux écoles de l'Ontario, la répartition entre trois, quatre et

cinq institutions est plus égale alors que, pour l'Atlantique, près de 55 p. 100 des écoles ont accès à quatre institutions et plus. On constate, pour l'ensemble des régions, la présence effective des institutions dans l'environnement des écoles.

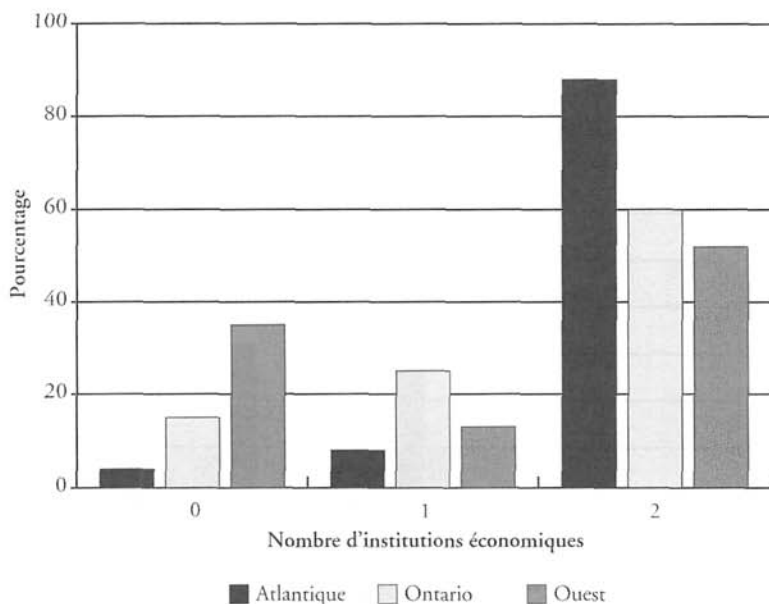
Figure 5  
Pourcentage des écoles selon les régions ayant accès aux institutions culturelles dans leur environnement



L'Atlantique est manifestement la région la plus favorisée à cet égard. Il s'y trouve une plus grande concentration d'écoles ayant accès à quatre ou cinq institutions culturelles que dans les deux autres régions. L'Ouest se caractérise par le fait qu'à peine 12 p. 100 des écoles ont accès à plus de trois institutions culturelles. Quant à l'Ontario, elle se caractérise par une concentration aux niveaux 2, 3 et 4. Une analyse plus fine montre que l'est de l'Ontario est la région la plus privilégiée et que le Centre-Sud (d'Oshawa à Windsor) est plus défavorisé.

Selon la figure 6, 85 p. 100 des écoles de l'Atlantique sont situées dans des milieux à proportion élevée d'institutions économiques francophones : il y a une caisse populaire et des marchands où on peut se faire servir en français. Près de 35 p. 100 des écoles de l'Ouest sont aussi dans cette situation (probablement les écoles du Manitoba), alors que 35 p. 100 n'ont aucune institution économique dans leur environnement.

Figure 6  
Pourcentage des écoles selon les régions ayant des institutions économiques dans leur environnement



Le tableau 3 présente les moyennes et écarts-types pour les régions du pays et les catégories d'institutions. L'Atlantique et l'Ontario présentent peu de différences pour les institutions associatives, mais la dispersion des répondants en Ontario est plus large. Il y a donc des écarts plus grands entre la situation des écoles de cette province et celles des établissements scolaires de l'Atlantique. La situation est identique dans l'Ouest, où on retrouve un écart-type indiquant une dispersion plus étendue des réponses, probablement due à la différence de concentration entre les écoles manitobaines et celles des trois autres provinces. Pour la présence des institutions culturelles, l'Atlantique se démarque nettement des autres régions. On y retrouve aussi la plus grande concentration d'institutions économiques, alors qu'on retrouve une plus grande variation dans les écoles de l'Ouest.

**Tableau 3**  
**Moyenne de présence de dispositifs dans l'environnement de l'école**  
**selon les régions**

		Atlantique	Ontario	Ouest
Institutions associatives (sur 5)	Moyenne	3,6	3,4	2,7
	Écart-type	0,25	0,12	0,27
Institutions culturelles (sur 5)	Moyenne	3,8	3,0	2,7
	Écart-type	0,21	0,10	0,17
Institutions économiques (sur 2)	Moyenne	1,84	1,5	1,2
	Écart-type	0,09	0,06	0,16

*Les interactions des groupes externes avec l'école*

La présence des dispositifs associatifs, économiques et culturels donne une indication de la capacité « théorique » de support de l'environnement pour l'école, mais il reste à établir deux éléments importants pour compléter l'analyse : la fréquence et les raisons des visites des organismes externes francophones et anglophones à l'école, ainsi que la fréquence des activités de l'école au sein de la communauté. La présentation des résultats se fera selon deux modalités. La première porte sur la fréquence des visites des différentes institutions à l'école dans une perspective globale, la seconde sur la fréquence concomitante des visites des institutions, de façon à établir les pourcentages d'écoles qui reçoivent très peu de visites.

*La fréquence des visites des organismes externes francophones*

On a demandé aux directions d'écoles quels groupes venaient à l'école et à quelle fréquence, en se fiant à la liste fournie par l'équipe de validation. On trouve les résultats au tableau 4. Les deux groupes venant le plus régulièrement sont les groupes de services (policiers, pompiers, infirmières, etc.) et le représentant de la paroisse ou du diocèse. Afin de mettre plus en évidence les relations entre l'école et les autres groupes de la communauté, les données sur les visites de ces deux groupes ne seront pas utilisées par la suite.

**Tableau 4**  
**Pourcentage d'écoles selon la fréquence des visites de groupes externes francophones à l'école (Canada)**

	Fréquence des visites à l'école (dans l'année)				
	Jamais	1-2	3-4	5 et +	1/mois
Clubs sociaux (Kiwanis, Richelieu, C. de C., Armée du Salut, Club Optimiste)	38,5	45,8	6,3	4,2	5,2
Organismes de charité ou de collectes de fonds (Club 2/3, Dictée PGL, M. Christie)	38,2	52,9	5,8	2,6	0,5
Groupes de services (policiers, pompiers, service communautaire, aide à l'enfance, service d'hygiène)	11,6	27,0	23,8	17,5	20,1
Groupes d'origines ethniques diverses (rassemblement communautaire, regroupement familial)	69,5	17,4	5,8	4,2	3,2
Clubs de l'âge d'or	74,0	22,4	1,6	0,5	1,6
Représentant de la caisse populaire	48,4	26,6	6,3	6,3	12,5
Représentant de la paroisse ou du diocèse	29,7	15,6	15,6	20,8	18,2
Représentant du centre communautaire	60,0	23,7	6,8	3,2	6,3
Représentant du centre culturel francophone	51,6	25,3	11,6	6,3	5,3

En regroupant les catégories *Jamais* et *1 ou 2 fois par année* (tableau 5), on constate que certains groupes viennent peu souvent à l'école, notamment les clubs de l'âge d'or, un élément pourtant essentiel dans la transmission intergénérationnelle des us et coutumes et de l'histoire.

**Tableau 5**

**Pourcentage d'écoles ne recevant jamais ou que rarement des visites de groupes externes francophones à l'école (Canada)**

	Jamais	1-2	Total
Clubs sociaux (Kiwanis, Richelieu, C. de C., Armée du Salut, Club Optimiste)	38,5	45,8	84,3
Organismes de charité ou de collectes de fonds (Club 2/3, Dictée PGL, M. Christie)	38,2	52,9	91,1
Groupes d'origines ethniques diverses (rassemblement communautaire, regroupement familial)	69,5	17,4	86,9
Clubs de l'âge d'or	74,0	22,4	96,4
Représentant de la caisse populaire	48,4	26,6	75,0
Représentant du centre communautaire	60,0	23,7	83,7
Représentant du centre culturel francophone	51,6	25,3	76,9

Le tableau 5 ne permet pas de dire si ce sont les mêmes écoles qui ne reçoivent jamais ou que rarement des groupes externes. Pour mesurer la concomitance et l'écart entre les régions, il faut, en premier lieu, attribuer une valeur aux réponses selon le principe suivant : Jamais : valeur 0; 1 ou 2 fois par année : valeur 1; 3-4 fois par année : valeur 2; 5 fois et plus par année : valeur 3; 1 fois par mois : valeur 4. Un total de 0, pour une école, indique qu'il n'y a jamais de visites de groupes externes. Un total de 3 indique que soit trois groupes externes viennent une ou deux fois par année, soit un groupe externe vient cinq fois par année. En second lieu, il faut aussi, de façon arbitraire, établir un intervalle permettant de regrouper les réponses pour les rendre plus significatives.



L'attribution des qualificatifs repose sur le principe qu'on peut parler de visites occasionnelles lorsqu'une école reçoit, en moyenne, une ou deux visites de chacune des sept institutions (un total de sept points). Au-delà de ces nombres, on peut parler de visites fréquentes ou régulières. Lorsqu'une école reçoit, en moyenne, plus de trois ou quatre visites de chacune des institutions, on peut parler de relations soutenues.

0 point	jamais
1 à 3 points	rarement
4 à 7 points	occasionnellement
8 à 11 points	fréquemment
12 à 15 points	régulièrement
16 points et plus	soutenue

Le tableau 6 présente les résultats de la première opération.

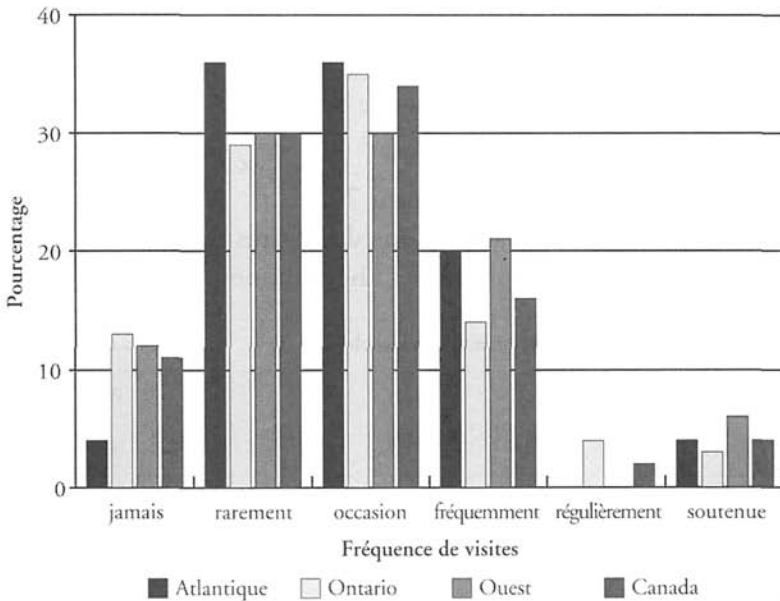
**Tableau 6**  
**Pourcentage d'écoles selon les régions en fonction de la fréquence de visites d'organismes francophones**

	Atlantique	Ontario	Ouest	Canada
Jamais (0)	4	12,6	12,1	11,4
Rarement (1 à 3)	36	29	30	30
Occasionnellement (4 à 7)	36	35	30	34
Fréquemment (8 à 11)	20	14	21	16
Régulièrement (12 à 15)	0	6	0	4
Soutenue (16 et plus)	4	3	6	4
Total 7 points et moins	76	76,6	72,1	75,4
Total 8 points et plus	24	23	27	24

Plus de 41 p. 100 des écoles ne reçoivent, en pratique, aucune visite des groupes externes (jamais ou rarement), alors que 34 p. 100 n'en reçoivent qu'occasionnellement. Malgré la présence des groupes externes dans l'environnement de l'école, on constate qu'il y a très peu de visites pour plus de 75 p. 100 des écoles (de jamais à occasionnellement). Par contre, on peut estimer que 24 p. 100 des écoles ont des relations

constantes (fréquentes à soutenues) avec leur environnement. L'Atlantique se distingue puisque seulement 4 p. 100 des écoles ne reçoivent aucune visite des institutions de leur environnement. La figure 7 montre que la plupart des écoles se situent dans les catégories « rarement » et « occasionnellement ».

**Figure 7**  
**Pourcentage d'écoles recevant la visite de groupes externes francophones selon les régions**



*La fréquence des visites des organismes externes anglophones*

La question 46 portait sur la fréquence des visites de groupes anglophones. Le raisonnement pour le calcul des points attribués est identique à celui utilisé pour les visites de groupes francophones. La constatation est que l'Atlantique a très peu d'interactions avec les organismes externes anglophones : 87,5 p. 100 des répondants n'ont jamais de visite de groupes anglophones, contre 61 p. 100 en Ontario et 53 p. 100 dans l'Ouest. Par contre, 33 p. 100 des répondants de l'Ontario et 42 p. 100 de ceux de l'Ouest reçoivent de une à trois visites par année. Pour l'Ontario, 78 p. 100 des répondants de l'Est n'ont jamais de visites de groupes anglophones alors que le pourcentage, pour le Centre-Sud et

le Nord, est respectivement de 51 et 55. En ce qui a trait à recevoir de une à trois visites, le pourcentage est de 22 dans l'Est, 42 dans le Centre-Sud et 13 dans le Nord. Dans ces deux dernières régions, 8 p. 100 des répondants disent recevoir de quatre à sept visites de groupes anglophones par année.

*Les raisons des visites*

Les raisons des visites diffèrent selon la langue. Faire des présentations vient en tête de liste pour les deux groupes; il s'agit d'une dimension passive, car il n'y a pas de participation ou de « production » par les élèves. Par contre, les groupes francophones participent beaucoup à l'animation d'activités culturelles ou communautaires et à l'organisation de concours, ce qui implique une collaboration active des élèves.

**Tableau 7**  
**Pourcentage d'écoles selon les raisons des visites des groupes externes francophones et anglophones**

	Groupes francophones	Groupes anglophones
Faire des présentations	81,4	35,6
Organiser des concours (art oratoire, dessin)	61,3	11,9
Animer des activités culturelles ou communautaires	57,7	3,6
Présenter des spectacles	70,1	7,2
Donner des cours spécialisés (danse, langue, musique)	35,6	8,8
Organiser des activités sportives	38,1	14,4
Organiser des collectes de fonds	35,6	12,4

*Les activités réalisées par l'école dans la communauté*

Selon le cadre théorique, autant la communauté a un rôle à jouer dans le support qu'elle accorde à l'école, autant l'école a un rôle à jouer dans le développement de la communauté. La question 53 portait sur les activités réalisées par l'école avec la communauté francophone.

**Tableau 8**  
**Pourcentage d'écoles selon la fréquence des activités réalisées avec la communauté francophone (Canada)**

Activités	Fréquence des activités (par année)				
	Aucune	1-2 fois	3-4 fois	5 fois et +	1/mois
a) culturelles (théâtre, spectacles)	10,6	55,6	19,6	9,5	4,8
b) concours oratoires, improvisations	25,1	60,1	7,7	4,9	2,2
c) radio étudiante	48,1	22,7	4,9	9,7	14,6
d) participation à des clubs et comités	22,6	31,2	16,1	11,8	18,3
e) bénévolat dans la communauté	19,4	30,4	15,2	16,8	18,3
f) conférences, débats, causeries	34,8	39,7	12,5	8,7	4,3
g) collectes de fonds, ventes de livres, de chocolat, etc.	14,9	44,7	22,3	12,8	5,3

Le *bénévolat* et la *participation à des clubs et à des comités* sont les activités régulièrement menées par les écoles dans la communauté. On constate aussi que la *radio étudiante* est peu réalisée en collaboration avec la communauté. Le tableau 9 présente une synthèse des données pour les catégories *Jamais* et *1-2 fois par année*, autrement dit « rarement ».

**Tableau 9**  
**Pourcentage des écoles n'ayant jamais ou que rarement**  
**des contacts avec des institutions des communautés**  
**francophone et anglophone (Canada)**

Activités	Avec la communauté francophone			Avec la communauté anglophone		
	Aucune	1-2	Total	Aucune	1-2	Total
a) culturelles (théâtre, spectacles)	11	56	67	73	20	93
b) concours oratoires, improvisations	25	60	85	88	11	99
c) radio étudiante	48	23	71	99	1	100
d) participation à des clubs et comités	23	31	54	72	20	92
e) bénévolat dans la communauté	19	30	49	69	19	88
f) conférences, débats, causeries	35	40	75	78	17	95
g) collectes de fonds, ventes de livres, de chocolat, etc.	15	45	60	74	19	93

Deux points sont à souligner. D'abord l'école française est très peu active auprès de la communauté anglophone, sinon dans le bénévolat, où 12 p. 100 des répondants soulignent qu'ils en font au moins trois à quatre fois par année. La majorité des écoles françaises a peu de relations également avec la communauté francophone, à l'exception aussi du bénévolat, où toutefois 51 p. 100 des répondants estiment qu'ils en font au moins trois ou quatre fois par année. Dans certains cas, comme le montrent les rubriques *concours oratoires*, *radio étudiante* et *conférences, débats, causeries*, près des trois quarts des écoles ont peu de contacts avec la communauté.

Conformément à la logique utilisée pour développer le tableau 6, le tableau 10 présente la répartition, selon les régions, des interactions de l'école avec la communauté.

**Tableau 10**

**Pourcentage des écoles selon les régions en fonction de la fréquence d'activités réalisées dans la communauté**

	Atlantique	Ontario	Ouest	Canada
Jamais (0)	0	4	9	4
Rarement (1 à 3)	8	11	12	11
Occasionnellement (4 à 7)	40	28	30	30
Fréquemment (8 à 11)	32	27	15	25
Régulièrement (12 à 15)	12	15	18	15
Soutenue (16 et plus)	8	15	15	14
Total 7 points et moins	48	43	51	45
Total 8 points et plus	52	57	48	54

On constate que 45 p. 100 des écoles tiennent peu d'activités avec la communauté (jamais, occasionnellement ou rarement) alors que 76 p. 100 reçoivent peu de visites des institutions de la communauté (tableau 6). L'Ontario interagit le plus avec la communauté et l'Ouest le fait le moins.

Il reste maintenant à associer la fréquence des visites des groupes externes à l'école et la fréquence des visites de l'école dans la communauté. Les écoles qui reçoivent peu de visites des groupes externes sont-elles les mêmes qui font peu de visites dans les groupes de la communauté? La combinaison de la fréquence des visites des institutions à l'école (conduisant à l'élaboration du tableau 4) avec la fréquence des activités de l'école réalisées dans la communauté (tableau 8) donne une indication du niveau d'interaction école ↔ communauté.

Sept groupes pouvant intervenir à l'école ont été identifiés et l'école pouvait intervenir dans sept domaines, ce qui donne un total de 14 possibilités. Sur la base du principe utilisé pour élaborer les tableaux 6 et 10, on a attribué des valeurs pour l'ensemble des activités réalisées par et dans la communauté. Comme mesure arbitraire, on convient qu'en deçà

de 15 points (moyenne d'une ou deux visites ou activités par rubrique), on peut parler de relations rares ou occasionnelles, alors qu'au-delà de 14 points, on peut parler de relations fréquentes, régulières ou soutenues. Le tableau 11 présente la compilation selon les régions de la fréquence des interactions. On constate d'abord qu'aucune école n'est complètement isolée de sa communauté.

**Tableau 11**  
**Pourcentage des écoles selon les régions en fonction des fréquences d'activités réalisées par et dans la communauté**

	Atlantique	Ontario	Ouest	Canada
Jamais (0)	0	0	0	0
Rarement (1 à 7)	24	18	15	18
Occasionnellement (8 à 14)	36	35	33	35
Fréquemment (15 à 21)	28	23	30	25
Régulièrement (22 à 28)	4	13	12	12
Soutenue (28 et plus)	8	11	9	11
Total 14 points et moins	60	53	48	53
Total 15 points et plus	40	47	51	48

Toutes les écoles reçoivent au moins une visite ou tiennent au moins une activité avec la communauté. Par contre, 53 p. 100 d'entre elles sont rarement ou occasionnellement en interaction avec la communauté. C'est dans l'Ouest que l'on retrouve la plus grande interaction école ↔ communauté. Sans faire une analyse approfondie, il ressort que le Manitoba, peut-être par sa concentration d'institutions dans un milieu relativement peu étendu, influence ces données.

*La perception des directions du temps consacré aux relations publiques*

Il est aussi important de connaître les perceptions des directions relatives au temps consacré à certaines activités associées aux relations avec

la communauté. La question 55 portait sur les activités de relations publiques des directions. Ces dernières devaient identifier, sur une échelle de 1 à 6, leur perception du temps réel accordé à certaines activités (1 étant très peu de temps et 6, beaucoup de temps). Elles devaient aussi, selon une échelle similaire, déterminer le temps qu'elles devraient y consacrer, ce dernier élément devant donner une représentation de l'importance accordée à ces relations. Neuf facteurs (sur 14) ont été retenus pour représenter les perceptions des directions quant à leurs activités de promotion et de relations publiques.

Quel est le temps consacré actuellement à :

Quel est le temps que vous devriez consacrer à :

- Maintenir des relations avec la paroisse (s'il y a lieu) et avec la municipalité
- Maintenir des relations avec la communauté
- Faire des activités de recrutement d'élèves
- Gérer le site Web de l'école
- Rédiger le journal de l'école
- Prendre la parole à des rencontres de groupes francophones (conférences, causeries, etc.)
- Représenter l'école au sein de comités francophones
- Prendre la parole à des rencontres de groupes anglophones (conférences, causeries, etc.)
- Représenter l'école au sein de comités anglophones

Pour relever les différences entre les régions, il faut analyser les écarts entre le temps que les directions estiment consacrer actuellement aux activités et le temps qu'elles estiment devoir y consacrer. La différence peut être positive ou négative. Quand 65 p. 100 des directions estiment qu'elles consacrent peu de temps à une activité et que 50 p. 100 estiment qu'elles devraient y consacrer peu de temps, on peut dire que 15 p. 100 voudraient y consacrer plus de temps. La différence est alors positive. Si 22 p. 100 consacrent peu de temps à une activité et que 50 p. 100 estiment qu'on devrait y consacrer peu de temps, on peut dire qu'il y a en 28 p. 100 de plus qui voudraient y consacrer peu de temps. La différence est alors négative; cela indique que les directions d'écoles accordent peu de temps à une activité et qu'un plus grand pourcentage estime qu'on devrait y accorder peu de temps.



Le tableau 12 présente, pour la mesure regroupée 1-2 (peu de temps), les pourcentages de temps réel (est) et de temps souhaité (devrait) pour les diverses activités de relations publiques. Ainsi 60,9 p. 100 des directions de la région atlantique considèrent actuellement accorder *peu de temps* au « maintien des relations entre l'école et la paroisse/municipalité » et 43,5 p. 100 considèrent qu'on devrait y accorder *peu de temps*. Donc, 17,4 p. 100 des directions estiment qu'on devrait accorder plus de temps à cette activité. C'est une différence positive. Le même raisonnement s'applique à la différence négative relative à la « prise de parole dans la communauté anglophone ». Non seulement 85 p. 100 des directions estiment qu'on y consacre peu de temps, mais 5 p. 100 de plus estiment qu'on devrait y accorder peu de temps. Il y a donc une différence négative de -5.

**Tableau 12**  
Différences positives et négatives des mesures regroupées 1 et 2 (peu de temps)

	Atlantique			Ontario			Ouest		
	est	devrait	diff.	est	devrait	diff.	est	devrait	diff.
Relations paroisse-municipalité	60,9	43,5	17,4	60,6	52,6	8	66,7	39,3	27,4
Relations avec la communauté	50	37,5	12,5	49,2	36,5	12,7	59,4	20	39,4
Activités de recrutement	87	78,3	8,7	40,8	24,8	16	43,8	16,7	27,1
Parler à des groupes francophones	78,3	69,6	8,7	74,4	59,4	15	53,3	40,7	12,6
Représenter l'école à des comités francophones	82,6	73,9	8,7	64,5	47,6	16,9	50	41,4	8,6
Parler à des groupes anglophones	85	90	- 5	94,1	89,2	4,9	86,6	71,4	15,2
Représenter l'école à des comités anglophones	94,7	90	4,7	92,9	89,1	3,8	79,3	74	5,3
Gérer le site Web	81,8	68,2	13,6	74,8	68,1	6,7	59,3	64	- 4,7
Rédiger le journal de l'école	72,8	54,6	18,2	49,6	60	- 10,4	42	31	11
Somme des différences			87,5			73,6			141,9

La somme des différences indique que l'Ouest est la région qui voudrait consacrer plus de temps à tous les secteurs, sauf la gestion du site Web. Les directions de l'Atlantique et de l'Ontario sont prêtes à en faire plus, mais dans une moindre mesure. Les différences positives les plus importantes, pour la région de l'Atlantique, concernent le maintien des relations avec la paroisse et la municipalité, la gestion du site Web et la rédaction du journal. On remarque aussi qu'on voudrait consacrer encore moins de temps à prendre la parole devant des groupes anglophones. Pour l'Ontario, les différences positives les plus importantes ont trait au recrutement des élèves, à la prise de parole devant des groupes francophones et à la représentation de l'école au sein des comités francophones. Par contre, 60 p. 100 de leurs directions estiment qu'on devrait accorder peu de temps à rédiger le journal alors qu'actuellement, 49,6 p. 100 estiment y accorder peu de temps. L'Ouest est la région qui présente les plus grandes différences positives dans trois domaines : le maintien des relations avec la paroisse et la municipalité, le maintien des relations avec la communauté et le recrutement d'élèves. Respectivement, 27,4 p. 100, 39,4 p. 100 et 27,1 p. 100 des directions estiment qu'elles devraient y consacrer plus de temps. Par contre, la gestion du site Web devrait, selon les directions, prendre encore moins de temps. La différence positive de 15,2 p. 100 pour la prise de parole devant les groupes anglophones est unique parmi les trois régions.

La même opération est effectuée pour les activités qui demandent beaucoup de temps (la mesure regroupée 5-6). Le déplacement des différences positives de la mesure regroupée 1-2 ne se retrouve pas dans la mesure regroupée 5-6, ce qui permet de dire que les directions veulent consacrer moyennement plus de temps (mesures regroupées 3-4) à la plupart des domaines sans vouloir y consacrer beaucoup de temps.

**Tableau 13**  
**Différences positives et négatives des mesures regroupées 5 et 6**  
**(beaucoup de temps)**

	Atlantique			Ontario			Ouest		
	est	devrait	diff.	est	devrait	diff.	est	devrait	diff.
Relations paroisse-municipalité	8,6	13	4,4	7,5	3,5	- 4	13,4	7,1	- 6,3
Relations avec la communauté	12,5	20,8	8,3	11,5	12,2	0,7	15,7	20	4,3
Activités de recrutement	4,3	13	8,7	21,6	20	- 1,6	28,2	40	11,8
Parler à des groupes francophones	4,3	13	8,7	7,2	5,7	- 1,5	10	13,8	3,8
Représenter l'école à des comités francophones	13	4,3	- 8,7	7,2	5,7	- 1,5	10	13,8	3,8
Parler à des groupes anglophones	10	5	- 5	1,7	1,8	0,1	6,6	0	- 6,6
Représenter l'école à des comités anglophones	5,3	5	- 0,3	0,9	0,9	0	6,8	3,7	- 3,1
Gérer le site Web	9	9	0	4,1	5	0,9	18,5	12	- 6,5
Rédiger le journal de l'école	4,5	9	4,5	17,6	5,9	- 11,7	22,6	24,1	1,5
Somme des différences			20,6			- 15,1			- 0,3

La somme des différences indique clairement que, pour les activités auxquelles on consacre actuellement beaucoup de temps, les directions de la région de l'Atlantique veulent en consacrer davantage, les directions de la région de l'Ontario, moins, et celles de la région de l'Ouest, somme toute, ne veulent en faire ni plus ni moins. Une analyse transversale des différences indique que les directions d'écoles aimeraient s'investir davantage dans trois activités : relations avec la communauté, recrutement (à l'exception de l'Ontario) et prise de parole devant des groupes francophones.

#### *L'importance des relations avec la communauté*

La question 57 demandait de juger l'importance de certains énoncés portant sur quatre catégories : les élèves, l'école, la culture et enfin la

communauté. Il fallait identifier, parmi 15 énoncés, les quatre plus importants et les quatre moins importants. Alors que toutes les directions ont identifié les énoncés les plus importants, on constate qu'elles n'ont pas toutes été en mesure de reconnaître ce qui était moins important. Ainsi, 93 p. 100 ont identifié l'énoncé moins important, 83 p. 100 en ont reconnu deux, 74 p. 100 en ont identifié trois et 67 p. 100 en ont identifié quatre. Donc, près du tiers de l'échantillon a été incapable d'identifier les quatre énoncés les moins importants, ce qui fait présumer qu'il y a une problématique dans le choix des priorités parmi les directions.

L'énoncé le plus important, pour 80 p. 100 des directions, est « Favoriser la réussite académique de l'élève » suivi, à 73 p. 100, de « Maintenir un climat d'apprentissage favorable à l'école ». Il y a des écarts appréciables, sur le choix de ce dernier énoncé, entre l'Atlantique (choisi par 84 p. 100 des directions) et l'Ouest (choisi par 66 p. 100). Au niveau national, « Bien gérer l'école » et « Assurer la réussite identitaire de l'élève » se situent au même plan, à 43 p. 100. Une différence importante persiste entre l'Atlantique et l'Ouest. L'énoncé « Bien gérer l'école » a été retenu par 60 p. 100 des directions de l'Atlantique et par 31 p. 100 des directions de l'Ouest, alors que l'énoncé « Favoriser la réussite identitaire de l'élève » a été retenu par 12 p. 100 des directions de l'Atlantique et par 59 p. 100 des directions de l'Ouest. Les répondants de la région de l'Atlantique provenant principalement du Nouveau-Brunswick, où se retrouve une concentration de francophones, la réussite identitaire, selon les directions, est assurée par le milieu et par ses institutions et suscite une préoccupation moindre pour l'école.

Parmi les énoncés les moins importants, deux retiennent l'attention. « Développer des relations étroites avec la communauté anglophone » a été choisi à 97 p. 100 comme le moins important des 15 énoncés. Il est suivi de près (en moyenne à 72,1 p. 100) par l'énoncé « M'impliquer dans la communauté ». Les autres énoncés retenus comme moins importants ont été : « M'assurer de la réussite sociale des élèves » (Canada : 37 p. 100; Ontario : 42 p. 100), « Recruter des enseignants qualifiés » (Canada : 35 p. 100; Atlantique : 44 p. 100; Ontario : 39 p. 100), « Développer une vie culturelle et artistique » (Atlantique : 56 p. 100; Ouest : 42 p. 100) et « Développer des relations étroites avec la communauté francophone » (Ouest : 26 p. 100).

Il y avait trois énoncés associés aux relations avec la communauté. Le tableau 14 présente les choix des répondants quant à ces énoncés.

**Tableau 14**  
**Pourcentage de choix d'énoncés en fonction de leur importance**  
**(régions et Canada)**

	Choisis, parmi les quatre énoncés, les plus importants				Choisis, parmi les quatre énoncés, les moins importants			
	Atl.	Ont.	Ouest	Canada	Atl.	Ont.	Ouest	Canada
6. Développer des relations étroites avec la communauté francophone	0,0	5,4	12,5	5,8	40,8	33,7	26,4	33,6
7. M'impliquer dans la communauté	4,2	2,3	0,0	2,1	71,7	72,5	68,9	72,1
11. Développer des relations étroites avec la communauté anglophone	0,0	0,8	0,0	0,5	87,5	97,6	100	96,8

Dans la région de l'Ouest, 12,5 p. 100 des directions ont choisi « le développement des relations étroites avec la communauté francophone » parmi les quatre plus importants, ce qui représente plus du double de l'Ontario. Aucune direction n'avait fait ce choix dans la région de l'Atlantique. Cet énoncé a aussi été choisi par 26,4 p. 100 des directions de l'Ouest comme l'un des quatre moins importants, ainsi que par 40,8 p. 100 des directions de l'Atlantique et 33,7 p. 100 des directions de l'Ontario.

Il est évident que la logique prédominante actuelle de la gestion scolaire est orientée vers l'atteinte des résultats. Quand on constate que « développer des relations étroites avec la communauté francophone » est si peu choisi parmi les quatre énoncés les plus importants, on peut penser qu'il y a une divergence de buts entre la réalité scolaire et la réalité sociale de l'école en milieu minoritaire.

### *Conclusions*

1) On constate qu'il y a une très grande diversité de milieux francophones. Si on accepte le concept de « terrain favorable », le tableau 2 indique de grandes inégalités entre les environnements scolaires; en outre, 35 p. 100 des écoles n'ont pas, dans leur environnement, la présence soutenue d'institutions francophones. Les parents étant une « communauté de passage », l'école doit toujours reconstruire ses relations avec eux. Les institutions francophones, plus permanentes, demeurent un support externe qui démontre aux élèves la vitalité et l'utilité de la langue et de la culture.

2) Il ressort aussi qu'il y a peu d'activités ou de relations réciproques entre l'école de langue française et la communauté francophone, malgré la présence des institutions dans l'environnement de l'école. Alors que les moyennes de présence d'institutions par école indiquent des différences appréciables (tableau 3), les résultats qui concernent les visites à l'école des groupes externes (tableau 6) et les activités réalisées par les écoles dans la communauté (tableau 10) ne mettent pas la même différence en évidence. Le tableau 15 met en parallèle les trois types de résultats. On peut même conclure que les groupes externes de l'Ouest, qui ont une plus faible présence, sont proportionnellement plus actifs en ce sens que les groupes externes des autres régions.

**Tableau 15**

**Comparaison entre la présence d'institutions dans l'environnement scolaire et la réalisation d'activités écoles ↔ communautés**

	Régions		
	Atlantique	Ontario	Ouest
Moyenne d'institutions associatives (sur 5)	3,6	3,4	2,7
Moyenne d'institutions culturelles (sur 5)	3,8	3,0	2,7
Moyenne d'institutions économiques (sur 2)	1,84	1,5	1,2
<i>Pourcentage des répondants selon la fréquence d'activités réalisées par des groupes externes</i>			
Jamais, rarement, occasionnellement	76	77	73
Fréquemment, régulièrement, de façon soutenue	24	23	27
<i>Pourcentage des répondants selon la fréquence d'activités réalisées par l'école dans la communauté</i>			
Jamais, rarement, occasionnellement	48	43	51
Fréquemment, régulièrement, de façon soutenue	52	57	49

Par contre, des écoles entretiennent de très bons liens avec la communauté. Ainsi, pour le Canada (tableaux 6 et 10), 24 p. 100 des institutions de la communauté ont des relations fréquentes, régulières ou soutenues avec les écoles, alors que plus de 50 p. 100 des écoles ont des relations fréquentes, régulières ou soutenues avec la communauté.

Cependant on doit reconnaître que, de façon générale, les écoles et les institutions de la communauté ne sont pas en symbiose. La présence d'institutions dans le milieu n'est pas un gage de relations soutenues. C'est une condition nécessaire, mais pas à effet automatique.

3) Un élément qui ressort des résultats présentés est le peu de relations qu'entretiennent les écoles de langue française hors Québec avec la communauté anglophone. Entretenir de bonnes relations avec cette communauté, prendre la parole devant des groupes anglophones ou représenter l'école au sein de comités anglophones ne constitue pas une priorité pour les directions d'écoles. De ce côté, l'école semble repliée sur elle-même et cela est compréhensible selon une perspective historique. Depuis le début de la Confédération canadienne, l'école de langue française n'a jamais été reconnue et a subi les assauts et les brimades des communautés anglophones. L'avènement de la Charte canadienne des droits et libertés en 1982 a théoriquement libéré l'école francophone minoritaire et diminué le pouvoir des communautés anglophones sur elle, mais il a fallu, par la suite, plus de 20 ans pour que la Cour suprême du Canada définisse, dans une série de jugements, le sens complet de l'article 23, permettant ainsi le développement de systèmes scolaires provinciaux « propres » aux francophones, quoique toujours incomplets. Comme le souligne Foucher, « les discussions relatives à des droits linguistiques avaient des répercussions politico-constitutionnelles largement supérieures à leur impact réel » (1999 : 321). Le système scolaire en est resté marqué.

On retrouve donc chez les directions ce qui semble un réflexe de repli sur soi et de recherche de protection. Toutefois, il ne faudrait pas oublier que de nombreux ayants droit de familles exogames dont les systèmes scolaires francophones ont besoin vivent uniquement dans les communautés anglophones. La seule façon de les rejoindre est de développer des relations avec la communauté anglophone et de présenter les réalisations de l'école de langue française. Martel (2001 : 7-8) a mis de l'avant l'importance, pour ces écoles, d'avoir de meilleures relations avec la majorité. Elle écrit : « le climat de confrontation qui s'est fait sentir devra être contrebalancé par une approche davantage concertée en vue de renforcer la nation canadienne » (p. 8). Pourtant, comme le souligne le Livre blanc de l'Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens (2006), les positions à ce sujet sont partagées. Alors que certains pensent qu'il est important de ramener dans les écoles de langue française les ayants droit de familles exogames, quitte à les refranciser, d'autres estiment que ce n'est pas le rôle de l'école et qu'il pourrait en résulter une anglicisation progressive de celle-ci et un nivellement par la base de la qualité de la langue d'enseignement, surtout aux premiers niveaux.

4) Il ressort aussi de cette recherche que les écoles de langue française hors Québec sont clairement orientées vers la réussite scolaire et que la réussite identitaire, tributaire des relations avec la communauté et de la création d'un sens d'appartenance, est reléguée au second plan, ce qui va à l'encontre d'une des missions fondamentales de l'école en milieu linguistique minoritaire. Les priorités des directions sont clairement en faveur de la réussite scolaire et, en ce sens, leur position semble de prime abord conforme à l'idéologie dominante axée sur les résultats. Toutefois, il serait important de vérifier le sens donné à la réussite scolaire par ces directions : s'appuie-t-il sur une vision holistique de la réussite ou sur une vision réductrice à la réussite « académique », représentée par la réussite aux examens officiels?

5) Les disparités entre les régions mettent en évidence la particularité de la région de l'Atlantique. Si l'on considère que les répondants du Nouveau-Brunswick constituent la grande majorité dans l'Est, on peut présumer que les constatations sont surtout applicables à cette province. Cette distinction apparaît surtout dans l'analyse du temps consacré à des activités de relations publiques (tableaux 12 et 13). C'est la seule région où les directions qui y consacrent beaucoup de temps souhaiteraient en consacrer davantage (tableau 13). C'est aussi la seule région qui ne considère pas la réussite identitaire comme importante, parce qu'on estime qu'elle est soutenue par le milieu et les institutions.

En fait, les résultats indiquent que les directions d'écoles semblent coincées entre les demandes de la communauté, la poursuite des objectifs liés à l'identité et à la culture et les pressions des gouvernements pour répondre à la demande publique de performance et de réussite scolaire. Le cas de l'Ontario est évident. La pression pour la performance est élevée, les directions d'écoles sont débordées de travail et doivent se concentrer sur des activités à l'intérieur du système plutôt que sur le développement des relations avec la communauté. On voit clairement que les directions qui consacrent beaucoup de temps à des activités de relations publiques souhaiteraient en faire moins (tableau 13), ce qui ne les empêche pas, comme l'indique le tableau 15, de se consacrer à des activités à l'extérieur de l'école.

Comme le constatent Rowan et Miskel (1999), les actions entreprises par une organisation scolaire pour l'alignement de ses activités sur l'environnement social viennent en conflit avec les actions entreprises pour atteindre les buts de l'organisation. Les organisations scolaires étudiées dans cette enquête véhiculent, de façon théorique, deux finalités : la réussite scolaire et la réussite identitaire. Il n'est pas facile pour l'école de viser *à la fois* la réussite scolaire et la construction identitaire à partir du développement et du maintien des relations avec la communauté. Le



choix est difficile, mais la clé du succès scolaire des élèves dépend de la capacité à relever ce défi. Non seulement les mécanismes en jeu ne sont pas les mêmes, mais on doit les actualiser, les mettre en œuvre, dans le même laps de temps, ce qui est, dans le contexte actuel, pour ainsi dire impossible. En fait, dans une période de temps donnée, une direction a le choix de se concentrer soit sur la supervision pédagogique, sur l'encadrement des enseignants et des enseignantes, sur l'encadrement et le suivi des élèves, soit sur le développement des relations avec la communauté et sur la création et le maintien d'un réseau de soutien. Les dilemmes surviennent quand il y a conflit entre les besoins organisationnels relatifs à la cohérence interne, centrés sur la réussite et la démonstration de la performance, et les besoins de contact et d'interface avec l'environnement (Goldring, 1995). Gérin-Lajoie avait déjà identifié trois sources de tensions à l'école française (1998 : 347). Deux sont pertinentes à notre propos : le manque de soutien des institutions externes et les attentes diversifiées de la part de la communauté externe dans le processus de reproduction sociale. C'est d'autant plus évident qu'à partir du milieu des années 90, il y a eu une nette orientation, dans toutes les provinces, vers la réussite scolaire, l'établissement des seuils de performance et la responsabilisation des écoles.

Les écoles françaises sont, au sens de Meyer et Scott (1983), des systèmes rationnels dont la majorité sont très peu en relation avec leur communauté externe, prise dans un sens plus large que la communauté de parents. La raison en est simple : cette communauté n'existe pas ou est à peu près inexistante, compte tenu de la dispersion et du facteur occupationnel. À l'exception de quelques régions comme le nord et le sud-est du Nouveau-Brunswick, la région de l'est de l'Ontario et quelques enclaves dans le nord de l'Ontario, la dispersion des institutions et de la population ne permet pas de constituer un maillage serré. La communauté actuelle est, théoriquement, la communauté de parents; dans un cadre d'exogamie prononcée, cela revient à dire que c'est l'action individuelle qui soutient la décision de fréquenter l'école française. Dans un tel contexte, la création d'un capital social lié à la langue et à la culture françaises est à peu près impossible. L'éducation pour une valeur ajoutée à la communauté n'existe que si cette communauté est présente. Dans le cas des écoles françaises, il ne peut s'agir que de la création d'un capital individuel francophone ou d'un capital social « canadien », pas nécessairement francophone.

Dans une perspective positive, la redéfinition du temps de travail des directions et le partage des responsabilités s'imposent. Il est utopique de viser plusieurs missions qui sont consommatrices du « même temps » et de la « même énergie ». Les deux missions de l'école française, dans le

contexte actuel des conditions de travail et du partage des responsabilités, sont inconciliables. Cormier (2004) avait déjà posé cette question et on doit, à juste titre, la rappeler : Finalités justes ou attentes démesurées?

Il y a lieu de répondre à cette question à la lueur des relations ténues entre l'école et la communauté. En plus de ses fonctions avec la communauté de parents, la direction doit aussi déterminer et créer en quelque sorte une communauté externe. Ce n'est pas évident, dans le contexte actuel, la communauté étant autre chose qu'un groupe de parents ou d'individus. C'est l'ensemble des interactions avec les institutions qu'il faut aborder si on veut parler des relations entre l'école et la communauté. Cela imposera un changement de paradigme, une rupture avec les missions, les objectifs et les pratiques actuels.

## NOTE

---

1. L'équipe de Claire Lapointe, Lyse Langlois et Michel Saint-Germain remercie le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH) du Canada pour la subvention de recherche accordée à cette étude entre 2002 et 2005.

## BIBLIOGRAPHIE

---

- ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (ACELF) (2002), *Planification pluriannuelle 2001-2006*, Québec, ACELF.
- ASSOCIATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS FRANCO-ONTARIENS (2006), *Nos écoles, notre avenir*, [En ligne], [[http://www.aefo.on.ca/rapports/aefo\\_doc\\_orientation\\_2006\\_web.pdf](http://www.aefo.on.ca/rapports/aefo_doc_orientation_2006_web.pdf)] (septembre 2006).
- BAUM, Howell S. (2003), *Community Action for School Reform*, Albany (NY), State University of New York Press.
- BISSON, Ronald (2003), *Étude sur les conditions de succès des centres scolaires et communautaires*, rapport final, Ottawa, Patrimoine canadien.

- BOURGEOIS, Daniel (2003), « Le conseil scolaire : modèle et symbole de gouverne minoritaire », communication présentée à l'Assemblée générale annuelle, Fédération nationale des conseils scolaires francophones, Hôtel Beauséjour, Moncton, le 7 novembre.
- CHAUVEAU, Gérard, et Éliane ROGOVAS-CHAUVEAU (1994), « Fermer et ouvrir l'école dans les banlieues », *Migrants Formation*, « L'école dans la ville : ouverture ou clôture », n° 97 (juin), p. 5-13.
- COLEMAN, James S. (1990), *The Foundations of Social Theory*, Cambridge (MA), The Belknap Press of Harvard University Press.
- CORMIER, Marianne (2004), « Finalités justes ou attentes démesurées? Le débat autour de l'école en milieu minoritaire », *Francophonies d'Amérique*, n° 17 (printemps), p. 55-63.
- DRAKE, Thelbert L., et William H. ROE (1999), *The Principalship*, Upper Saddle River (NJ), Prentice-Hall.
- DRISCOLL, Mary E., et Charles T. KERCHNER (1999), « The Implications of Social Capital for Schools, Communities and Cities: Educational Administration as if a Sense of Place Mattered », dans Joseph Murphy et Karen Seashore Louis (dir.), *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 385-403.
- EPSTEIN, Joyce L. et al. (1997), *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*, Thousand Oaks (CA), Corwin Press.
- FÉDÉRATION DES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES ET ACADIENNE DU CANADA (2004), *Profil des communautés francophones et acadienne du Canada*, Ottawa, FCFA du Canada.
- FOUCHER, Pierre (1999), « Les droits linguistiques au Canada », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires au Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions de l'Acadie, p. 307-323.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (1998), « École et nouveau francophone en milieu minoritaire », *La Revue de l'Université de Moncton*, « Éducation, changements et innovations », vol. 31, n° 1-2, p. 337-350.
- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2002), « Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 28, n° 1, p. 125-146.
- GILES, Howard, Richard Y. BOURHIS et Donald TAYLOR (1977), « Toward a Theory of Language in Ethnic Group Relations », dans Howard Giles (dir.), *Language, Ethnicity and Intergroup Relations*, Londres, Academic Press, p. 307-348.
- GOLDENBERG, Sheldon, et Valerie A. HAINES (1992), « Social Networks and Institutional Completeness: From Territory to Ties », *The Canadian Journal of Sociology*, vol. 17, n° 3, p. 301-312.
- GOLDRING, Ellen B. (1995), « Striking a Balance: Boundary Spanning and Environmental Management in Schools », dans Samuel B. Bacharach et Brian L. Mundell (dir.), *Images of Schools*, Thousands Oak (CA), Corwin Press, p. 283-314.
- HARWOOD, Jake, Howard GILES et Richard Y. BOURHIS (1994), « The Genesis of Vitality Theory: Historical Patterns and Discoursal Dimensions », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 108, p. 167-206.

- HATCH, Mary Jo (2000), *Théorie des organisations : de l'intérêt de perspectives multiples*, Paris et Bruxelles, De Boeck Université.
- LANDRY, Rodrigue (1982), « Le bilinguisme additif chez les francophones minoritaires du Canada », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 8, n° 2, p. 223-244.
- LANDRY, Rodrigue (2002), « Pour une pédagogie actualisante et communautarisante en milieu minoritaire francophone », dans Réal Allard (dir.), *Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : bilan et perspectives*, Montréal, Association canadienne d'éducation de langue française, [En ligne], [<http://www.acef.ca/liens/crde/articles/10-landry.html>] (janvier 2005).
- LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (1994), « Profil sociolinguistique des Acadiens et francophones du Nouveau-Brunswick », *Études canadiennes = Canadian Studies*, n° 37, p. 211-236.
- LANDRY Rodrigue, et Réal ALLARD (1999), « L'éducation dans la francophonie minoritaire », dans Joseph Yvon Thériault (dir.), *Francophonies minoritaires du Canada : l'état des lieux*, Moncton, Éditions d'Acadie, p. 403-433.
- LAPOINTE, Claire (2002), « Diriger l'école en milieu linguistique minoritaire », dans Lyse Langlois et Claire Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion*, Montréal, Éditions Chenelière/McGraw Hill, p. 37-48.
- MACMILLAN, Robert B., Matthew J. MEYER et Ann SHERMAN (2001), « Évolution du rôle des administratrices et administrateurs scolaires », étude présentée au Colloque 2001 du Programme pancanadien de recherche en éducation, Formation du personnel enseignant, des éducatrices et éducateurs : tendances actuelles et orientations futures, Québec, Université Laval, 22-23 mai.
- MARTEL, Angéline (2001), *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire, 1986-2002 : analyse pour un aménagement du français par l'éducation*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles.
- MEYER, John W., et W. Richard SCOTT (1983), *Organizational Environments: Ritual and Rationality*, Beverly Hills (CA), Sage.
- MIDWINTER, Eric (1973), *Patterns of Community Education*, Londres, Ward Lock Educational.
- MURPHY, Joseph (1999), « New Consumerism: Evolving Market Dynamics in the Institutional Dimension of Schooling », dans Joseph Murphy et Karen Seashore Louis, *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 405-419.
- OGAWA, Rodney T., Robert L. CROWSON et Ellen B. GOLDRING (1999), « Enduring Dilemmas of School Organization », dans Joseph Murphy et Karen Seashore Louis, *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 277-295.
- O'KEEFE, Michael (2001), *Nouvelles perspectives canadiennes. Minorités francophones : assimilation et vitalité des communautés*, Ottawa, Patrimoine canadien.

- ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004a), *Rapport du groupe de travail sur une stratégie en matière d'éducation en français*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- ONTARIO, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2004b), *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation de langue française*, Toronto, Gouvernement de l'Ontario.
- ROWAN, Brian, et Cecil G. MISKEL (1999), « Institutional Theories and the Study of Educational Organizations », dans Joseph Murphy et Karen Seashore Louis, *Handbook of Research on Educational Administration*, San Francisco, Jossey-Bass, p. 359-383.
- SAINT-GERMAIN, Michel (2001), « Une conséquence de la nouvelle gestion publique : l'émergence d'une pensée comptable en éducation », *Revue électronique de l'Association canadienne pour l'éducation de langue française* (ACELF), [En ligne], [<http://www.acelf.ca/revue/XXIX-2/index.html>] (28 septembre 2006).
- SALOWE, Allen E. (2003), *Schools for Our Time: the Local Classroom in an Uncertain World*, Lanham (MD), The Scarecrow Press.
- SAXE, Richard W. (1975), *School-Community Interaction*, Berkeley, McCutchan Publishing Corporation.
- SEYFARTH, John T. (1999), *The Principal: New Leadership for New Challenges*, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.
- SPECK, Marsha (1998), *The Principalship: Building a Learning Community*, avec la collaboration de Debra A. Stollenwerk, Upper Saddle River (NJ), Prentice Hall.