

L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face aux discours officiels

Wendy Cumming-Potvin, Claude Lessard and Marie Mc Andrew

Volume 20, Number 4, 1994

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/031762ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/031762ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)

1705-0065 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cumming-Potvin, W., Lessard, C. & Mc Andrew, M. (1994). L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité : continuité et rupture face aux discours officiels. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 679–696. <https://doi.org/10.7202/031762ar>

Article abstract

Within both an administrative and sociological viewpoint, this research examines the level of coherence between pedagogical practices and ideological discourse related to how Québec educational institutions adapt to the presence of pluriethnic society. Two case studies were used to compare the perceptions of individuals involved in the school to those perceptions transmitted through official documents representing social policies. A qualitative analysis was used to compare the data obtained from a Montréal Island school board with that of official public documents. Finally the authors propose a synthetic paradigm based on the concept of organizational culture which is then used to develop a number of conclusions regarding the relationship between French public schools and the socio-structural and cultural systems of the environment.

L'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels

Wendy Cumming-Potvin
Étudiante

Claude Lessard
Professeur

Marie Mc Andrew
Professeure

Université de Montréal

Résumé – La présente recherche examine, sous les aspects à la fois administratif et sociologique, la cohérence entre les pratiques pédagogiques et les discours idéologiques vis-à-vis de l'adaptation de l'institution scolaire québécoise à la pluriethnicité. Deux études de cas comparent les perceptions des acteurs impliqués dans le réseau scolaire aux discours officiels véhiculés par la société ambiante. Une analyse qualitative juxtapose les données recueillies dans une commission scolaire située sur l'île de Montréal aux discours publiés dans les documents officiels. Enfin, la création d'un paradigme synthétique basé sur la notion de culture organisationnelle permet de tirer certaines conclusions concernant le rapport entre l'école francophone publique et les systèmes sociostructurel et culturel de l'environnement externe.

La problématique

Face à l'intensification et la diversification de l'immigration au Québec, la question de l'intégration socioscolaire des enfants immigrants et ceux d'origine immigrante préoccupe sérieusement tous les paliers du système d'éducation: le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les écoles et les universités. Cette diversification se manifeste profondément dans le secteur francophone de l'enseignement depuis l'adoption de la loi 101 en 1977, qui restreint l'accès à l'école anglophone. Dans un tel contexte, les objectifs de l'école francophone se résument à franciser les jeunes immigrants et ceux d'origine immigrante, à rendre accessible à tous les élèves une éducation équitable, à préparer tous les élèves à vivre ensemble harmonieusement dans la société québécoise par la promotion des principes de l'éducation interculturelle.

L'éducation interculturelle, selon l'expression de Camilleri (1988), consiste essentiellement à acquérir une «compétence culturelle» qui suppose que l'on prenne au sérieux la culture des autres et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver un sens et pour percevoir les dimensions culturelles dans une dynamique économique, sociale et politique donnée.

Malgré les réponses du système d'éducation, le défi d'intégration dans un grand nombre d'écoles pluriethniques sur l'île de Montréal est perçu à l'heure actuelle comme étant problématique. Les difficultés s'expliquent par plusieurs facteurs. D'abord, la diversité de cette nouvelle clientèle en ce qui a trait aux langues d'origine et aux acquis scolaires ne favorise pas l'implantation de mesures normalisées. Deuxièmement, un fossé persiste entre les perceptions des intervenants scolaires et la majorité des statistiques officielles concernant la compétence linguistique et le rendement scolaire des élèves immigrants. Généralement, les enseignants et les directions d'écoles croient que les lacunes linguistiques retrouvées chez les enfants qui sortent des classes d'accueil ralentissent le rythme d'apprentissage des autres matières, rendant difficile l'intégration en classe régulière (Ferland et Rocher, 1987). Par contre, il ressort de diverses études (Adiv et Doré, 1985; Brochu et Chalom, 1986; Globensky, 1987; Maisonneuve 1987; Saint-Germain, 1987; Tchoryk-Pelletier, 1989) que s'il existe une différence entre la performance des enfants qui proviennent des groupes ethniques minoritaires et celles des enfants francophones, cette différence minime ou limitée à des cas particuliers, tel celui des élèves qui n'ont pas pu fréquenter régulièrement l'école dans leur pays d'origine. Enfin, le terme éducation interculturelle recouvre une multitude d'interprétations qui vont d'une perspective relativiste centrée sur la promotion d'une pluralité de cultures (Hannoun, 1987) à une conception «verticale» insistant sur l'intégration à une culture commune et à la préparation de tous les citoyens à vivre dans une société pluraliste (Ouellet, 1988). Un tel éventail de sens peut provoquer une confusion d'ordre opérationnel.

Le cadre théorique

La notion de culture organisationnelle

Le cadre théorique de la recherche est construit essentiellement sur le thème de la culture organisationnelle qui jouit aux États-Unis, depuis les années soixante-dix, d'une grande popularité dans la documentation administrative. Smircich (1983) résume en trois courants l'intégration du concept de culture dans l'étude des organisations. Premièrement, le terme culture est utilisé comme variable antérieure: la culture d'une organisation est perçue comme un miroir des traits culturels de la société ambiante. Cette perspective s'illustre par la vive controverse et par les débats passionnés qui entourent la pertinence du style de gestion japonais en Amérique du Nord.

Deuxièmement, le terme culture est employé comme variable structurale qui se situe au même niveau que d'autres variables dans l'organisation, tels la taille, les modes de contrôle et la technologie. Troisièmement, le terme culture est utilisé au sens anthropologique dans le but de saisir les éléments nuancés des organisations, telles les valeurs, les normes et les interprétations communes. Insistant sur les significations cachées derrière les gestes et les schèmes de communication directe, Schein (1985) propose une définition de la culture organisationnelle en tant que métaphore qui se différencie en trois niveaux distincts: les artefacts, les valeurs et les présuppositions.

Les artefacts et les créations concernent l'environnement physique et social, à savoir l'espace physique, les créations artistiques, le langage verbal et écrit, et le comportement manifeste des membres.

Quant aux valeurs, elles entrent habituellement en jeu au moment où l'organisation est confrontée à un problème. Dans ce sens, la fonction d'un grand nombre de valeurs consiste à aider les membres du groupe à prendre en charge une situation difficile. Ainsi, ces dernières demeurent «conscientes» dans l'esprit des membres et sont articulées de manière explicite.

Quand une solution à un problème fonctionne régulièrement, les membres du groupe la considèrent comme convenue. Au début, cette solution ne représente qu'une simple hypothèse à tester, mais graduellement elle est perçue comme faisant partie de la réalité. En effet, les présuppositions sont enracinées si profondément dans la philosophie du groupe qu'un comportement basé sur une prémisse autre devient inconcevable. En somme, les présuppositions forment l'essence de la culture d'une organisation.

À la recherche d'un paradigme de la culture organisationnelle des institutions scolaires

Les chercheurs sont de plus en plus préoccupés par la gestion et par la compréhension des systèmes de comportement au sein des organisations (Baudoux, 1990; Bertrand, 1991; Schein, 1985; Symons et Martin, 1988) et ce, notamment en milieu scolaire (Brady, 1988; Cheng, 1991; Hoy, Tarter et Bliss, 1990; Hoy et Clover, 1986). Cependant, l'étude de la culture organisationnelle des institutions scolaires demeure embryonnaire. Tout comme les écrits qui abordent la culture des entreprises, l'emploi du terme culture dans l'analyse des institutions scolaires se manifeste de façon diversifiée et parfois confuse.

D'après Erickson (1987), lorsque le terme culture est utilisé en milieu scolaire, les définitions s'avèrent innovatrices, mais à l'occasion problématiques. Malgré ces difficultés, le concept de culture en tant que système idéationnel, qui ne renvoie pas aux gestes explicites mais plutôt aux cadres interprétatifs, afin de classer

les divers comportements d'un groupe social, s'avère utile dans l'examen des structures et du vécu quotidien des établissements scolaires. En ce sens, ce texte propose d'intégrer plusieurs paradigmes afin de comprendre à travers la culture organisationnelle l'adaptation de l'école primaire francophone et publique à la pluriethnicité. Premièrement, la base du cadre théorique repose sur le schéma conceptuel d>Allaire et Firsirotu (1988) qui définit le concept de culture comme système idéationnel. Pour Allaire et Firsirotu (1988), chaque organisation se compose de trois éléments majeurs: a) un système sociostructurel composé généralement de structures formelles, de stratégies, de politiques, de processus de gestion, d'objectifs et de buts formels; b) un système culturel qui englobe les aspects expressifs et affectifs en un système collectif de significations symboliques: les mythes, les idéologies et les valeurs; c) des acteurs particuliers qui, par leur personnalité, par leurs expériences et par leurs talents particuliers, contribuent au développement d'une image de la réalité retrouvée dans l'organisation.

L'utilité de cette conception idéationnelle de la culture repose sur l'examen d'un possible désaccord entre les aspects expressifs et affectifs d'un système collectif et entre les politiques et les procédures formelles de gestion de ce système.

Deuxièmement, afin de construire le présent cadre théorique, le concept du climat organisationnel est utilisé, notamment la taxinomie de Tagiuri (1968). Dans le but de classer les diverses interprétations du climat organisationnel, Tagiuri (1968) bâtit une taxinomie qui découpe l'environnement d'une école en quatre variables: l'écologie, le milieu, le système social et la dimension sociale (les croyances, les valeurs, les structures cognitives, etc.).

Selon Hoy *et al.* (1990), une définition normalisée du climat organisationnel n'existe pas, car ce dernier demeure à la fois complexe et vague sur le plan conceptuel. Pour ces auteurs, l'intérêt récent porté au concept de la culture des écoles embrouille davantage cette question. Pour Ashforth (1985), la culture comprend les présuppositions, les valeurs et les normes partagées par les membres d'une organisation. Pour Hoy et Miskel (1978), le climat organisationnel renvoie généralement aux perceptions que partagent les membres de l'organisation sur le milieu de travail. De toute évidence, les deux notions se chevauchent. Même si les théoriciens ne s'entendent pas sur les différences entre la culture et le climat, ce dernier est utile dans la construction d'un paradigme afin d'examiner les aspects formels et symboliques des institutions scolaires.

Dans les écrits axés sur le climat organisationnel, une approche qui s'avère utile dans l'examen de la culture organisationnelle des écoles primaires souligne la notion de santé organisationnelle. Ici, les concepts de survie et d'adaptation dérivent de Parsons (1961) qui met de l'avant l'hypothèse que toute organisation est un système social qui possède certaines fonctions obligatoires. Afin de survivre et de se développer, l'institution scolaire, en tant que système social, doit résoudre quatre problèmes de base (Parsons, 1961): a) obtenir des ressources adéquates et les adapter

aux besoins de l'environnement; b) formuler et atteindre des objectifs; c) maintenir la solidarité en son sein; d) créer et préserver un système de valeurs distinct.

Plus particulièrement, Parsons (1967) constate que toutes les écoles possèdent trois niveaux d'autorité face à ces quatre fonctions: il y a le niveau technique qui renvoie aux processus d'enseignement et d'apprentissage, le niveau administratif par lequel la direction attribue les ressources et coordonne le travail, le niveau institutionnel qui traite de la relation entre l'école et son environnement externe.

Précisons que le niveau technique de Parsons (1967) limite l'analyse de la tâche enseignante à des aspects formels; il néglige les éléments subjectifs: les symboles, les perceptions, la communication, les valeurs, etc. Ainsi, une intégration du Organizational Health Inventory (OHI), l'instrument d'évaluation des institutions scolaires conçu par Hoy et Feldman (1987), s'avère utile afin de pallier cette simplification du rôle d'enseignant. L'OHI propose une distinction entre les fonctions expressive et fondamentale situées aux niveaux administratif et technique de Parsons (1967). Ainsi, la nature expressive du comportement administratif se définit comme le respect, l'intérêt et le soutien démontrés par la direction face aux enseignants. En ce qui concerne la tâche enseignante, le plan expressif s'illustre par la promotion de la fierté et de l'affinité collective au sein de l'école. Afin d'atteindre les buts de la présente recherche, la fonction expressive au niveau institutionnel, soit les relations école-famille, a été également intégrée au cadre théorique.

La méthodologie

Puisque la présente recherche ne traite pas la culture organisationnelle comme une variable à manipuler afin d'augmenter le rendement scolaire des élèves, mais comme un système indépendant de cognitions, de symboles et de valeurs, l'approche qualitative a été privilégiée. Nécessitant une grande implication du chercheur au moyen des entrevues et des séances d'observation effectuées sur le site de recherche, une telle approche s'avère utile afin d'examiner en profondeur les perceptions et les symboles sous-jacents aux gestes posés par les acteurs individuels. Trois types d'instruments ont facilité la cueillette des données: l'entrevue, l'observation directe et l'analyse documentaire.

Étant donné son efficacité à faire ressortir les perceptions, les opinions et les sentiments des participants, l'entrevue semi-structurée s'est avérée pertinente. Le protocole d'entrevue a combiné des questions à réponses ouvertes et fermées. Les questions ouvertes ont permis aux participants de s'exprimer librement sur plusieurs thématiques, telles les perceptions du milieu scolaire, les politiques et les pratiques interculturelles ainsi que la relation entre l'école et la communauté. Les questions fermées avaient pour but de reconstruire le profil des sujets, des classes, des écoles et de la commission scolaire étudiés.

Le choix du terrain a été restreint à deux écoles primaires francophones situées sur le territoire de la commission scolaire Sainte-Croix, sur l'île de Montréal. Afin de conserver l'anonymat des écoles examinées, des noms fictifs leur ont été attribués. L'école A possède une clientèle ethnique de 77 % (1990-1991), majoritairement arabophone; l'école B possède une clientèle ethnique de 39 % (1990-1991).

Dans chacune de ces deux écoles, l'échantillonnage des personnes interviewées s'est réparti de la manière suivante: deux groupes d'enseignants, titulaires de classe, de degrés variés (5 à l'école A et 6 à l'école B); le directeur d'école et trois parents siégeant au comité d'école.

La participation du personnel de la commission scolaire a été celle de trois conseillers pédagogiques, du directeur des services éducatifs et de deux commissaires.

Le traitement des données a débuté par la transcription intégrale des interviews et des notes prises lors des séances d'observation. Ce procédé a permis une audition et une lecture de tous les entretiens préalable au codage. Ensuite, une lecture flottante des documents d'analyse a été effectuée afin de préciser les objectifs de la recherche. Dans le but de décomposer l'ensemble des transcriptions en éléments plus opérationnels, l'analyse proprement dite s'est déroulée en cinq étapes (Cumming-Porvin, 1992): a) la détermination des unités d'analyse (l'unité du thème a été retenue), b) la classification des thèmes, c) la quantification des résultats, d) la comparaison des transcriptions, e) l'interprétation de la répartition des thèmes, f) la validation des données brutes.

Analyse des documents officiels

Pour faire ressortir l'influence des systèmes culturels de la société ambiante sur la culture organisationnelle des deux établissements scolaires étudiées, la cueillette des données effectuée en milieu scolaire est complétée par une analyse de documents officiels qui permettent de retracer la continuité, la discontinuité ou l'ambiguïté entre les valeurs et les présuppositions dominantes retrouvées aux divers paliers de la société ambiante. Celles-ci influent directement ou indirectement sur l'intégration socioscolaire des jeunes immigrants.

Valeurs dominantes véhiculées par le Gouvernement

Un examen de plusieurs documents publiés par le Gouvernement du Québec et les organismes qui exercent une influence sur le Ministère permet de constater que le ministère de l'Éducation du Québec véhicule avant tout une valeur d'ordre linguistique (Comité Chancy, 1985; Conseil supérieur de l'éducation, 1983; Gouvernement du Québec, 1978; Gouvernement du Québec, 1979; Gouvernement du Québec, 1990; Latif, 1988). Depuis les années soixante-dix, le français est systéma-

tiquement proclamé comme langue officielle du Québec. Une telle valeur provient d'une évolution sociolinguistique, car avant les années soixante-dix, la majorité des documents officiels reconnaissent l'existence de deux langues officielles au Canada. Depuis, selon la majorité des documents, la langue française devrait être affichée sur la place publique, notamment dans les domaines de l'éducation et du travail. Cette première valeur est désignée ci-après comme primauté de la langue française.

La reconnaissance du Québec comme une société démocratique et pluraliste est une deuxième valeur véhiculée présentement au niveau gouvernemental. Ainsi, l'épanouissement des cultures se fait dans le respect des valeurs démocratiques à travers l'échange intercommunautaire. Puisqu'elle ne s'enracine qu'au cours des années quatre-vingt par l'utilisation du terme «pluralité», cette valeur apparaît moins systématiquement dans les documents étudiés que celle qui traite de la question linguistique. Cette deuxième valeur est désignée ci-après comme société pluraliste.

La croyance que l'implantation d'une éducation interculturelle pourrait relever le défi de l'intégration socioscolaire des jeunes immigrants au Québec est répétée à plusieurs reprises dans les documents publiés à partir des années quatre-vingt. Cependant, l'unanimité n'existe pas concernant la nature d'une telle éducation. Certains documents explicitent un concept à deux niveaux: l'accueil d'intégration et l'accueil d'acceptation. D'autres se réfèrent à une ouverture à l'altérité ou à un respect mutuel de tous les membres de la société. Cette troisième valeur est désignée ci-après comme éducation interculturelle.

Présuppositions dominantes véhiculées par le Gouvernement

La législation linguistique adoptée à la fin des années soixante et dans les années soixante-dix présuppose que l'application de règlements limitant l'accès à l'école anglophone affirmera la primauté de la langue française. Depuis les années soixante-dix, la mise en place de structures d'accueil au secteur francophone est perçue comme un facteur essentiel à l'intégration des élèves qui proviennent des groupes ethniques minoritaires. Cette première présupposition sera désignée ci-après comme les structures d'accueil.

L'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration publié en 1990 souligne et cerne les droits et les responsabilités des immigrants ainsi que ceux des membres de la société d'accueil. Une relation harmonieuse entre le Gouvernement et le nouvel arrivant se développe sous le couvert d'un contrat moral qui implique deux partenaires égaux. Cette présupposition est désignée ci-après comme le contrat moral.

Cette définition innovatrice de l'intégration s'accompagne également d'un changement de perception face à l'utilité de l'immigration. Ainsi, en 1990, l'Énoncé perçoit l'immigration comme un apport qui favorise non seulement la prospérité

économique, mais également le redressement démographique, la pérennité du fait français et l'ouverture sur le monde (Gouvernement du Québec, 1990). Cette troisième présupposition est désignée ci-après comme apport multiple.

Enfin, la quatrième présupposition prétend que la maîtrise de la langue de la société d'accueil rend possible la communication, l'interaction et la participation. Bref, elle est essentielle pour une intégration réussie. Cette dernière présupposition est désignée ci-après comme maîtrise de la langue française.

Valeurs et présuppositions véhiculées par la commission scolaire

De façon générale, il ressort d'une analyse de documents publiés par la Commission scolaire Sainte-Croix (1989a, 1989b, 1991) qu'il existe une continuité entre les valeurs primauté de la langue française, société pluraliste et éducation interculturelle aux niveaux du Gouvernement et de la commission scolaire. Quoique la valeur éducation interculturelle jouisse d'une place prépondérante dans les documents publiés par la Commission scolaire Sainte-Croix, l'unanimité ne règne pas concernant la forme d'une telle éducation. La Commission scolaire Sainte-Croix perçoit cette dernière comme étant basée sur la charte des droits de la personne, alors que les termes «accueil d'intégration» et «accueil d'acceptation» sont «populaires» au niveau gouvernemental. Enfin, les présuppositions structures d'accueil, maîtrise de la langue française, contrat moral et apport multiple apparaissent également au niveau de la commission scolaire.

Valeurs et présuppositions dominantes véhiculées par la Centrale de l'enseignement du Québec

Les valeurs primauté de la langue française, société pluraliste et éducation interculturelle, présentes aux niveaux du Gouvernement et de la commission scolaire, apparaissent également dans des documents publiés par la Centrale de l'enseignement du Québec en 1990. La même continuité se retrouve entre les quatre présuppositions préalablement identifiées aux niveaux du Gouvernement et de la commission scolaire.

L'interprétation des résultats

L'utilisation d'un paradigme synthétique

Le paradigme synthétique illustré à la figure 1 permet de décrire la culture organisationnelle des écoles participantes, il a été développé en fonction des concepts intégrés au cadre théorique de la recherche. Ce paradigme est ensuite appli-

qué aux données recueillies lors des séances d'observation ainsi que des entrevues effectuées. D'abord, les variables reliées à l'écologie, puis aux systèmes culturel et sociostructurel des établissements scolaires sont identifiées. Ensuite, ces éléments sont mis en juxtaposition avec ceux qui impliquent les acteurs particuliers. L'influence de la société ambiante s'ajoute à l'interprétation des données à trois niveaux: le Gouvernement, la commission scolaire et la relation école-famille. L'histoire des écoles participantes ainsi que celle du système scolaire en général complètent l'analyse.

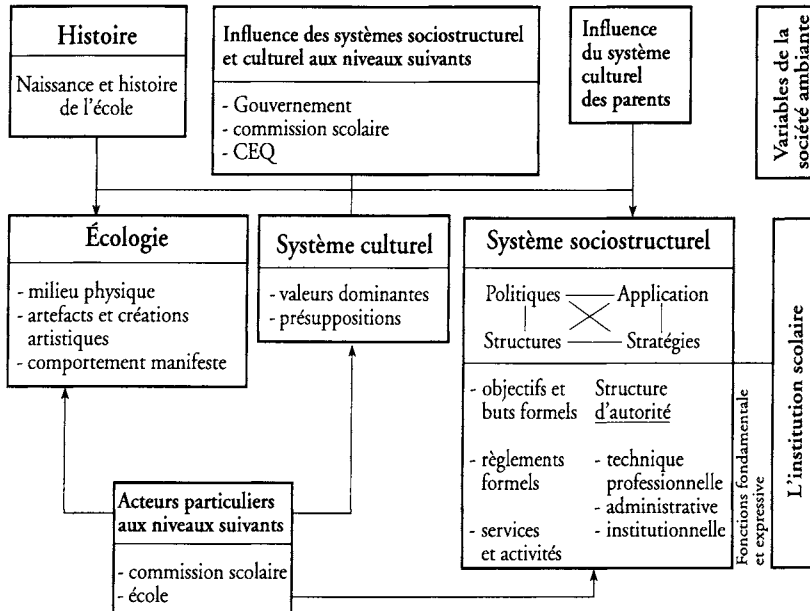


Figure 1 – La culture organisationnelle en milieu scolaire
Paradigme synthétique des éléments d'Allaire et Firsirotu (1988),
Hoy et Feldman (1987), Tagiuri (1968) et Parsons (1961, 1967)

La culture organisationnelle de l'école A

Le tableau 1 rapporte les données qualitatives juxtaposant les données recueillies sur le site de recherche aux discours officiels publiés dans les documents officiels; on y compile les discontinuités, les continuités et les ambiguïtés retrouvées dans l'écologie et dans le système sociostructurel de l'école A. L'influence des acteurs qui œuvrent au sein de la commission scolaire s'ajoute en considérant leurs motivations et leurs frustrations (tableau 2). Celles-ci ont été mesurées principalement selon la nature et selon l'intensité des propos tenus par les participants face aux questions pertinentes posées lors des entrevues semi-structurées.

Tableau 1
La culture organisationnelle de l'école A

	Valeurs			Présuppositions			
	Primauté français	Société pluraliste	Éducation interculturelle	Structure d'accueil	Contrat moral	Apport multiple	Maîtrise français
Écologie	C	A	A				C
Objectifs, buts	C	C	A		A		
Services, activités	C	C	A	C		D	C
Tech/Prof. fond.	C	A	A			A	C
Tech/Prof. express.		C	C				
Administration fond.	C	C	C	C			C
Administration express.	C	C			D	A	
Institut. fond.	C	C				A	C
Institut. express.	C	A	D		A		C
Enseignants motivation		A	A				
Enseignants frustration					A		
Direction motivation			C		C		
Direction frustration					A		

C = continuité

A = ambiguïté

D = discontinuité

Il ressort du tableau 1 que la valeur dominante véhiculée à l'école A est celle de la primauté de la langue française qui jouit d'une continuité à trois niveaux: l'ensemble de l'institution scolaire, la direction de l'école et la salle de classe.

Tableau 2
Acteurs particuliers (niveau de la commission scolaire)

	Valeurs			Présuppositions			
	Primauté français	Société pluraliste	Éducation interculturelle	Structure d'accueil	Contrat moral	Apport multiple	Maîtrise français
Commissaires motivation				C			C
Commissaires frustration	C					D	C
Cons. pédag. motivation		C	C				
Cons. pédag. frustration		C	C				

C = continuité

A = ambiguïté

D = discontinuité

Plusieurs facteurs mettent en lumière cette continuité dans le système socio-structurel de l'école A. Premièrement, l'institution scolaire est assujettie aux pressions des systèmes culturels du Gouvernement, de la commission scolaire et de la Centrale de l'enseignement du Québec qui véhiculent systématiquement la valeur primauté de la langue française. Dans le domaine de l'éducation, cette préoccupation engendre la mise en place de structures visant l'apprentissage du français, tels les classes d'accueil, le soutien linguistique et les mesures d'appui. La raison d'être de ces services est liée aux présuppositions maîtrise de la langue française et aux structures d'accueil qui jouissent d'une continuité incontestable dans la société externe et dans l'institution scolaire. Deuxièmement, des variables reliées à l'histoire du quartier et

de l'école ont créé non seulement une forte concentration ethnique, mais également une situation de surpopulation à l'école. Afin de relever le défi d'intégrer une majorité d'élèves arabophones à une minorité québécoise de vieille souche, l'école A renforce principalement la valeur primauté de la langue française.

Tableau 3
La culture organisationnelle de l'école B

	Valeurs			Présuppositions			
	Primauté français	Société pluraliste	Éducation interculturelle	Structure d'accueil	Contrat moral	Apport multiple	Maîtrise français
Écologie	C	C	A				
Objectifs, buts	C	C	A				
Services, activités	C	C	C	C	D	D	C
Tech/Prof. fond.	C						C
Tech/Prof. express.		C					
Administration fond.		C					
Administration express.		C					
Institut. fond.		C			A		
Institut. express.	C	C			A		C
Enseignants motivation		C					
Enseignants frustration					D		
Direction motivation		C			C		
Direction frustration				D			

C = continuité

A = ambiguïté

D = discontinuité

Puisque la valeur société pluraliste n'est pas véhiculée systématiquement dans la majorité des documents étudiés avant le début des années quatre-vingt, il n'est pas surprenant qu'elle jouisse d'une moindre continuité que celle de la primauté de la langue française. Cette deuxième valeur dominante de l'école A est renforcée principalement par la répartition des budgets, les services et les activités ainsi que les objectifs formels. Cependant, celle-ci témoigne d'une ambiguïté à plusieurs égards. D'abord, le phénomène pluriethnique ne se remarque pas d'emblée dans l'écologie de l'école. Ensuite, cette valeur est peu appuyée par les stratégies pédagogiques employées, par les perceptions du rendement scolaire chez les élèves allophones et par les motivations des enseignants. Enfin, étant donné certains conflits culturels existant entre les intervenants scolaires et les parents ainsi que la participation limitée de ces derniers dans les mécanismes officiels, certaines tensions caractérisent les rapports école-famille.

La promotion de l'entraide par les enseignants et la mise en œuvre d'un projet interculturel qui implique l'ensemble de la population scolaire témoignent du succès connu au niveau local par le plan d'action en matière d'éducation interculturelle. Par contre, puisqu'une ambiguïté règne aux divers paliers de la société externe face à la valeur éducation interculturelle, celle-ci demeure de toute évidence floue dans l'institution scolaire, et ce, principalement dans trois domaines, à savoir les

définitions diverses du terme intégration, la complexité reliée à l'implantation du Programme de l'enseignement des langues d'origine et les rapports école-famille.

La culture organisationnelle de l'école B

Suivant le tableau 3, la valeur dominante véhiculée à l'école B est celle de la société pluraliste, renforcée principalement par plusieurs variables. Premièrement, la présence d'un service de garde dans l'école, créé grâce à une collaboration étroite entre l'école et la communauté, comble le besoin des parents et facilite l'adaptation des jeunes allophones. Deuxièmement, l'implantation généralisée d'un projet éducatif basé sur la pédagogie de la coopération a vu le jour grâce à une collaboration étroite entre l'école et le milieu universitaire. Troisièmement, la situation géographique de l'école (au cœur de la ville) facilite l'accès à la communauté. De plus, la place d'importance accordée à la participation des élèves aux activités communautaires souligne l'ouverture de la direction à la société ambiante. Quatrièmement, la mention fréquente des relations socioaffectives comme motivation dans la tâche enseignante suggère un dévouement professionnel chez la majorité des enseignants à l'école B.

L'importance moindre accordée à la valeur primauté de la langue française et à la présupposition structures d'accueil peut être reliée à la concentration ethnique qui se situe autour de 38 %. Étant donné leur position majoritaire dans le quartier, les intervenants scolaires et les parents francophones de vieille souche perçoivent généralement la langue et la culture françaises comme le point de convergence des divers groupes ethniques. Ainsi, le besoin d'intégrer les nouveaux arrivants par une mise en valeur prépondérante de la langue française ne se fait pas sentir dans l'institution scolaire.

La complexité observée quant à la valeur éducation interculturelle semble découler de deux variables principales. D'une part, par la voie du Programme interculturel ainsi que par des ateliers visant la formation des maîtres, la mise en œuvre à la Commission scolaire Sainte-Croix de la politique en matière d'éducation interculturelle se caractérise par une certaine continuité face à cette valeur. D'autre part, une ambiguïté s'explique par l'influence du système culturel qui règne dans la société externe. Entre autres, la réticence avec laquelle certains parents ainsi qu'un commissaire accueillent une telle politique représente un obstacle à son implantation.

Discussion

La valeur qui jouit d'une continuité absolue dans les deux écoles participantes est celle de la primauté de la langue française. Puisque celle-ci jouit d'une solidarité dans les deux établissements scolaires, l'influence des systèmes culturels et socio-structurels de la société ambiante s'avère considérable. D'un point de vue historique,

depuis l'adoption de la loi 101 en 1977, la promotion du français comme langue publique du Québec, notamment dans les secteurs de l'éducation et du travail, est perçue comme une condition préalable à la survie de la francophonie en Amérique du Nord.

De plus, par leur formation, leurs expériences, leurs frustrations et leurs motivations, les individus qui œuvrent dans chaque école influencent les valeurs et les présuppositions partagées. Notons que la majorité des enseignants interrogés sont d'origine québécoise francophone et qu'ils ont complété leurs études dans une université francophone du Québec. Ces derniers, afin d'intégrer les jeunes allophones en milieu scolaire, emploient majoritairement des stratégies pédagogiques des langues secondes qui appuient la valeur primauté de la langue française et la présupposition maîtrise de la langue française.

L'influence du discours idéologique de la Centrale de l'enseignement du Québec dont tous les enseignants sont membres ne doit pas non plus être négligée. Notamment, celle-ci croit que la Charte de la langue française, telle qu'elle a été adoptée en 1977, devrait non seulement être restaurée mais également renforcée par de nouvelles mesures qui touchent l'informatique, les communications, la recherche, l'enseignement supérieur, etc. Un tel renforcement pourrait obliger les immigrants à fréquenter l'école francophone jusqu'au niveau collégial inclusivement. De plus, la Centrale de l'enseignement du Québec tient une position plutôt ambiguë par rapport à l'importance accordée présentement à l'enseignement des langues d'origine en milieu scolaire. À titre d'exemple, celle-ci n'appuie pas intégralement l'étude conduite par l'Unesco qui conclut que l'enseignement des langues d'origine favorise l'intégration harmonieuse des groupes ethniques minoritaires. En même temps, la Centrale de l'enseignement du Québec perçoit un statut juridique clair et une importance réelle accordée à la langue commune comme des éléments qui facilitent la préservation des langues et des cultures d'origine.

En dépit de certains éléments innovateurs utilisés par une minorité d'enseignants, la valeur qui rencontre le plus d'ambiguïté dans les deux écoles examinées demeure celle de l'éducation interculturelle. Cette ambiguïté témoigne d'une certaine faiblesse vis-à-vis du développement d'un programme d'éducation interculturelle visant la préparation de tous les jeunes à vivre ensemble de manière harmonieuse. Ces lacunes semblent découler de trois facteurs. D'abord, l'identification du groupe francophone et de ses institutions comme le seul pôle d'intégration pour les nouveaux arrivants constitue un phénomène récent. Ainsi, la nouveauté de la valeur éducation interculturelle, qui n'apparaît pas dans la majorité des documents officiels avant les années quatre-vingt, explique en partie le fossé observé entre les discours officiels et leur mise en œuvre dans les institutions scolaires. De plus, les multiples interprétations du terme éducation interculturelle retrouvées non seulement dans la société externe, mais également dans les institutions scolaires examinées, semblent représenter une contrainte à son implantation.

Enfin, jusqu'à présent, l'ensemble des budgets ministériels visent l'intégration des élèves immigrants et ceux qui proviennent des groupes ethniques minoritaires essentiellement par des structures d'accueil ainsi que par une certaine révision des contenus d'enseignement, alors que les efforts déployés dans les domaines des stratégies pédagogiques, des critères d'évaluation et de la formation des maîtres ont été plus limités. Par contre, puisque la valeur éducation interculturelle jouit d'une certaine continuité face aux motivations et aux frustrations des conseillers pédagogiques (voir tableau 2), l'implantation de la politique semble prometteuse au niveau de la commission scolaire.

La présupposition apport multiple se caractérise systématiquement par des ambiguïtés et des discontinuités au sein des institutions scolaires étudiées. En ce sens, l'appréhension de certains intervenants scolaires et de parents francophones de vieille souche se manifeste essentiellement vis-à-vis de l'implantation des programmes à caractère interculturel. Notons cependant que la majorité des parents allophones interrogés croient que le Programme d'enseignement des langues d'origine peut engendrer une ouverture à la diversité sans nuire à l'apprentissage du français chez les élèves.

Les discontinuités et les ambiguïtés qui entourent la présupposition contrat moral s'expliquent par des éléments divers. Concept innovateur dans la définition du processus d'intégration à long terme, «le contrat moral» n'est pas explicité avant 1990. Celui-ci comprend trois axes principaux afin d'arriver à un degré élevé d'intégration: a) l'apprentissage et l'usage du français; b) la participation à la vie économique, sociale, culturelle et politique du Québec; c) l'engagement à bâtir ensemble un Québec pluraliste où les citoyens de toutes les cultures et de toutes les origines pourront être reconnus comme des Québécois à part entière.

Pourtant, la notion de contrat moral ne semble pas être apprise en milieu scolaire. En premier lieu, plusieurs intervenants scolaires et parents francophones de vieille souche, qui ont été interviewés dans le cadre de la présente recherche, entretiennent des réticences face à la volonté ou aux habiletés des immigrants à promouvoir et à développer le français, et ce, à cause de l'attraction incontestable de la langue anglaise pour les nouveaux arrivants au Québec ainsi que de la précarité de la langue française en Amérique du Nord.

De plus, quant au deuxième niveau d'intégration, celui de la participation à la vie économique, sociale, culturelle et politique du Québec, les ambiguïtés et les discontinuités gravitent généralement autour de la participation limitée des parents dans les mécanismes officiels de l'école. Selon Mc Andrew (1988), la promotion d'une coopération positive entre l'école et la famille comprend à la fois une participation active des parents et un engagement des intervenants scolaires. Par contre, les parents allophones interrogés expliquent leur faible taux de participation dans les mécanismes officiels chez leurs semblables par plusieurs variables, dont le manque

d'acceptation par la société d'accueil des membres des groupes ethniques minoritaires. Ainsi, une clarification des attentes et des responsabilités des deux partenaires, ainsi qu'une révision des structures et de la définition de la participation sont préalablement nécessaires afin d'accéder au troisième niveau du contrat moral.

Conclusion

Depuis les années soixante-dix, les concepts de culture et de climat organisationnel des institutions scolaires ont été traités généralement comme des variables structurales. Ce courant de pensée américain étudie les écoles performantes dans le but d'identifier les facteurs qui facilitent le rendement scolaire des élèves. Quoique ces recherches définissent l'institution scolaire comme une réalité complexe qui est influencée par plusieurs variables, l'analyse néglige souvent les aspects symboliques de l'organisation. Le paradigme proposé ici s'avère un outil riche, car il permet d'identifier la cohérence entre les objectifs formulés par les décideurs et les gestes posés par les intervenants scolaires concernant la mise en œuvre des politiques en matière d'éducation interculturelle. Une telle analyse pourrait être appliquée et contrastée davantage afin d'approfondir l'examen holistique des institutions scolaires situées dans des commissions scolaires, des provinces ou dans des pays différents.

De plus, le modèle synthétique développé permet d'analyser la mise en œuvre des politiques interculturelles en identifiant la discontinuité, l'ambiguïté et la continuité dans les valeurs et les présuppositions dominantes à divers niveaux du système d'éducation. Dans cette veine, la présente étude révèle que les différents niveaux étudiés (Gouvernement, commission scolaire, Centrale de l'enseignement du Québec et les parents francophones) perçoivent la francisation des élèves immigrants et de ceux qui proviennent des groupes ethniques minoritaires, comme étant prépondérante pour une intégration réussie. Cette importance accordée à la promotion de la primauté du français sur la place publique et dans le secteur de l'éducation mène à une panoplie de services linguistiques destinés aux jeunes allophones. Ceci dit, les discontinuités et les ambiguïtés qui entourent la valeur éducation interculturelle démontrent la nécessité d'intensifier et de diversifier les mesures déjà prises.

L'implantation réussie d'une éducation interculturelle s'incarne dans une évolution sociohistorique qui exige la concertation des paliers politiques, sociaux et éducatifs. À cet effet, afin de tracer l'adoption des politiques et des pratiques interculturelles en Angleterre, Lynch (1988) identifie cinq périodes chronologiques depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale qui débutent par une période de laisser-faire presque total et se terminent par le développement des contenus d'enseignement et des stratégies pédagogiques antiracistes tentant d'éliminer les préjugés dans la société d'accueil. Pour Moodley (1988), le virage interculturel devrait dépasser le cadre du système d'éducation pour frapper de plein fouet les inégalités qui existent dans les structures sociales, économiques et politiques du Canada. Dans

ce contexte plus vaste, le virage interculturel amorcé mais inachevé au Québec suscite des enjeux semblables à ceux débattus à l'étranger et dans d'autres provinces canadiennes.

Abstract – Within both an administrative and sociological viewpoint, this research examines the level of coherence between pedagogical practices and ideological discourse related to how Québec educational institutions adapt to the presence of pluriethnic society. Two case studies were used to compare the perceptions of individuals involved in the school to those perceptions transmitted through official documents representing social policies. A qualitative analysis was used to compare the data obtained from a Montréal Island school board with that of official public documents. Finally the authors propose a synthetic paradigm based on the concept of organizational culture which is then used to develop a number of conclusions regarding the relationship between French public schools and the socio-structural and cultural systems of the environment.

Resumen – Bajo el ángulo, a la vez, administrativo y sociológico, este estudio examina la coherencia entre las prácticas pedagógicas y los discursos ideológicos, y la adaptación de la institución escolar quebequense ante la pluriethnicidad. Dos estudios de casos comparan las percepciones de los actores implicados en el sector escolar con los discursos oficiales vehiculados por la sociedad ambiente. Un análisis cualitativo yuxtapone los datos obtenidos en una comisión escolar situada en la isla de Montréal a los discursos publicados en los documentos oficiales. Enfin, la creación de un paradigma sintético basado en la noción de cultura organizacional permite sacar ciertas conclusiones respecto a la relación entre la escuela francófona pública y los sistemas sociocultural y cultural del ambiente externo.

Zusammenfassung – Aus einer zugleich verwaltungstechnischen und soziologischen Sicht untersucht diese Arbeit die Kohärenz zwischen der pädagogischen Praxis und den ideologischen Reden bezüglich der Anpassung des Québécoiser Schulwesens an die ethnische Vielfaltigkeit der Bevölkerung. Zwei Einzelfstudien vergleichen die Sehweisen der im Schulsystem wirkenden Personen mit den von der Umwelt propagierten offiziellen Reden. Eine qualitative Analyse stellt die in einem Montréaler Schuldistrikt gesammelten Daten den in den offiziellen Schriften veröffentlichten Texten gegenüber. Schliesslich erlaubt die Erstellung eines synthetischen, auf dem Begriff einer organisatorisch aufgebauten Kultur begründeten Paradigmas, gewisse Folgerungen zu ziehen im Hinblick auf das Verhältnis zwischen der französisch-sprachigen öffentlichen Schule und den soziokulturellen und kulturellen Systemen der Umwelt.

RÉFÉRENCES

- Adiv, E. et Doré, F. (1985). *Integrating into the french sector: An evaluation of linguistic and academic achievement of students from different ethnic backgrounds at the grade 3 level*. Montréal: Commission des écoles protestantes du grand Montréal.
- Allaire, Y. et Firsirotu, M. (1988). Un modèle multifactoriel pour l'étude des organisations. In H. Abravanel, Y. Allaire, M. Firsirotu et H. Hobbs (dir.), *La culture organisationnelle: aspects théoriques, pratiques et méthodologiques* (p. 111-137). Montréal: Gaëtan Morin.

- Anderson, C. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368-420.
- Ashforth, S. (1985). Climate formations: issues and extensions. *Academy of Management Review*, 25, 837-847.
- Baudoux, C. (1990). Typologie des analyses de la culture des établissements. *Revue française de pédagogie*, 2, 41-50.
- Bertrand, Y. (1991). *Culture organisationnelle*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Brady, L. (1988). The principal as a climate factor in Australian Schools: A review of studies. *The Journal of Educational Administration*, 26(1), 73-81.
- Brochu, G. et Chalom, M. (1986). *Impact de la multi-ethnicité en milieu scolaire: deux études de cas*. Montréal: Centre de recherches caraïbes, Université de Montréal.
- Camilleri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. In A. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 565-591). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1990a). *Pour que fleurisse le changement! Vivre et œuvrer dans un Québec pluriethnique et français*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Centrale de l'enseignement du Québec. (1990b). *Positions de la Centrale de l'enseignement du Québec sur les objectifs d'immigration au Québec en 1990*. Québec: Centrale de l'enseignement du Québec.
- Cheng, Y. C. (1991). Organizational environment in schools: Commitment, control, disengagement and headless. *Educational Administration Quarterly*, 27(4), 481-505.
- Commission scolaire Sainte-Croix (1989a). *Politique en matière d'éducation interculturelle: buts, principes, objectifs*. Saint-Laurent: Services éducatifs, Commission scolaire Sainte-Croix.
- Commission scolaire Sainte-Croix (1989b). *Politique en éducation interculturelle: plan d'action*. Saint-Laurent: Services éducatifs, Commission scolaire Sainte-Croix.
- Commission scolaire Sainte-Croix (1991). *La commission scolaire Sainte-Croix... une réalité... un point de mire... des enjeux importants*. Mémoire présenté au secrétariat de la Commission de la culture. Saint-Laurent: Commission scolaire Sainte-Croix.
- Comité Chancy (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'éducation interculturelle* (Avis au ministre de l'Éducation). Québec: Service des communications, Gouvernement du Québec.
- Cumming-Potvin, W. (1992). *L'adaptation de deux écoles primaires francophones à la pluriethnicité: continuité et rupture face aux discours officiels*. Mémoire de maîtrise, Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Erickson, F. (1987). Conceptions of school culture: An Overview. *Educational Administration Quarterly*, 23(4), 11-24.
- Ferland, M. et Rocher, G. (1987). *La loi 101 et l'école primaire à clientèle pluriethnique* (Dossiers du Conseil de la langue française, n° 26), Québec: Les publications du Québec.
- Globensky, G. (1987). *Étude sur le rendement académique en français et en mathématiques des élèves provenant de l'école Nouveau-Monde à la fin de leur première année au secteur régulier, 1985-1986*. Montréal: Commission des écoles catholiques de Montréal.
- Gouvernement du Québec (1978). *La politique québécoise du développement culturel (vol. 1)*. Québec: Ministre d'état au développement culturel.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (1990). *Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Montréal: Direction des communications, Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec.

- Hannoun, H. (1987). *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*. Paris: Éditions ESF.
- Hoy, W. et Clover, S. (1986). Elementary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Hoy, W. et Feldman, J. (1987). Organizational health: The concept and its measure. *Journal of Research and Development in Education*, 20, 30-38.
- Hoy, W. et Miskel, C. (1978). *Educational administration: Theory, research and practice*. New York, NY: Random House.
- Hoy, W., Tarter, C. et Bliss, J. (1990). Organizational climate, school health and effectiveness: A comparative analysis. *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-277.
- Latif, G. (1988). *L'école québécoise et les communautés culturelles* (Rapport déposé au bureau du sous-ministre). Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Lynch, J. (1988). Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 137-155). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Maisonneuve, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec, Direction régionale de la recherche et du développement.
- Mc Andrew, M. (1988). *Les relations école-communauté en milieu pluriethnique montréalais*. Montréal: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Moodley K. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada: des espoirs aux réalités. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 187-222). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (1988). Éducation au développement, relations interculturelles et étude des religions dans les écoles. In F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école* (p. 377-402). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Parsons, T. (1961). An outline of the social system. In T. Parsons, E. Shils, K. Naegle et J. Pitts (dir.), *Theories of society* (p. 40-72). New York, NY: The Free Press.
- Parsons, T. (1967). Some ingredients of a general theory of formal organization. In A. Halpin (dir.), *Administrative Theory In Education* (p. 40-72). New York, NY: Macmillan.
- Saint-Germain, C. (1987). *Les résultats des élèves aux épreuves uniques du secondaire selon la langue maternelle, Juin 1987*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Schein, E. (1985). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28, 339-358.
- Symons, G. et Martin, Y. (éd.) (1988). *La culture des organisations*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Tagiuri, R. (1968). The concept of organizational climate. In R. Tagiuri et G. Litwin (dir.), *Organizational climate: Exploration of a concept* (p. 1-32). Boston, MA: Harvard University, Graduate School of Business Administration.
- Tchoryk-Pelletier, P. (1989). *L'adaptation des minorités ethniques*. Saint-Laurent: Cégep de Saint-Laurent.