

Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ?

Immigration and francophones in Ontario schools : structure of relationships between institutions, parents, and the community

Inmigración y francofonía en las escuelas ontarianas : ¿Cómo se estructuran las relaciones entre las instituciones, los padres de familia y el mundo comunitario ?

Diane Farmer et Normand Labrie

Écoles et familles de minorités ethnoculturelles

Volume 34, numéro 2, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/019686ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/019686ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Farmer, D. & Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34 (2), 377–398. <https://doi.org/10.7202/019686ar>

Résumé de l'article

L'immigration est un facteur important de diversification des écoles de langue française en Ontario. Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire dans la prise en considération de la diversité par les écoles de la minorité ? Nous présenterons les résultats d'une étude ethnographique combinée à une analyse de discours réalisée entre 2002 et 2004, où nous avons analysé les représentations et pratiques institutionnelles dans 15 écoles d'une grande ville ainsi qu'une initiative communautaire mise de l'avant par une association locale de femmes immigrantes, mettant ainsi en valeur la complexité des processus à l'oeuvre dans les relations entre l'école et les familles immigrées.

Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ?

Diane Farmer, professeure
Université de Toronto (OISE¹)

Normand Labrie, professeur
Université de Toronto (OISE)

RÉSUMÉ • L'immigration est un facteur important de diversification des écoles de langue française en Ontario. Comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire dans la prise en considération de la diversité par les écoles de la minorité ? Nous présenterons les résultats d'une étude ethnographique combinée à une analyse de discours réalisée entre 2002 et 2004, où nous avons analysé les représentations et pratiques institutionnelles dans 15 écoles d'une grande ville ainsi qu'une initiative communautaire mise de l'avant par une association locale de femmes immigrantes, mettant ainsi en valeur la complexité des processus à l'œuvre dans les relations entre l'école et les familles immigrées.

MOTS CLÉS • analyse de discours, ethnographie, francophonie-Ontario, immigration-communautés, relations école-famille.

Introduction

En Ontario, l'éducation constitue un secteur clé du leadership francophone et un espace privilégié d'insertion sociale pour les familles qui s'y associent. Champ symbolique et politique, ce secteur a connu d'importants changements depuis le milieu des années 1990, notamment en ce qui a trait à la prise de contrôle de la gestion scolaire par la minorité francophone et à l'expansion du réseau institutionnel, qui compte aujourd'hui plus de 400 écoles de langue française dans la province. Les parents de la minorité linguistique ont le choix d'inscrire ou non leurs enfants dans ces écoles, en vertu de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* et de la *Loi sur l'éducation de l'Ontario*. Comme le prévoit cette dernière, les parents qui ne bénéficient pas de ces droits linguistiques de nature constitutionnelle peuvent faire une demande auprès du comité d'admission du Conseil scolaire.

Par ailleurs, l'immigration est un facteur important de diversification ethno-culturelle des écoles de langue française en Ontario. Compte tenu des récents

mouvements mondiaux de population, notamment les bouleversements en Afrique, et des mouvements migratoires antérieurs (Haïti, Somalie, Djibouti) au sein de la francophonie ontarienne, un lien étroit s'établit entre l'immigration et la diversité (Farmer, Chambon et Labrie, 2003, p. 98). Cependant, comment la diversité est-elle prise en considération dans les relations entre l'école et la famille en milieu francophone minoritaire? La question n'est pas simple, dans la mesure où le modèle d'institutions homogènes de langue française a été au cœur de la revendication sociale des francophones (Breton 1985, 1994; Heller, 1994, 2001; Juteau, 1999; Juteau-Lee 1982; Juteau-Lee et Lapointe, 1983; Welch, 1992). Aussi, si les écoles françaises sont aujourd'hui très hétérogènes, le modèle de référence l'est nettement moins.

La présente recherche a été motivée par l'initiative que menait une association locale de femmes issues de l'immigration internationale, le Réseau des femmes en mouvement (RFM)², qui vise le rapprochement entre les parents de l'association et les écoles de la région. Perplexes devant la résistance initiale manifestée par les écoles à l'endroit du projet de l'association, nous en avons fait notre point d'entrée pour étudier la problématique des rapports entre l'école et les familles immigrées. La question que nous posons ici est de savoir comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire dans le secteur de l'éducation francophone en Ontario dans la prise en compte de la diversité.

Nous présenterons les résultats d'une étude ethnographique combinée à une analyse de discours de type exploratoire, réalisée entre 2002 et 2004, et menée dans 15 écoles réparties entre deux conseils scolaires au sein d'une grande métropole³. Il s'agit de la première étude de la sorte dans la région. Nous présenterons d'abord le cadre conceptuel et méthodologique de la recherche, pour ensuite analyser la thématique à l'étude, en deux temps. Nous chercherons à saisir comment les acteurs de l'école abordent et prennent en considération la diversité au quotidien. L'analyse portera plus spécifiquement sur l'encadrement proposé par les chefs d'établissement, qui jouent un rôle déterminant dans l'orientation de l'école, en raison de leur positionnement institutionnel⁴. Nous examinerons ensuite les modes d'institutionnalisation de la diversité dans les relations école-famille, au sein des écoles françaises, à partir d'abord des dispositifs mis en place au sein de l'école, puis dans le cadre du projet communautaire du Réseau des femmes en mouvement, de telles initiatives étant des facteurs de médiation des rapports entre l'école et la famille. Cela nous amènera à discuter, en guise de conclusion, des tendances observées à la suite de ce premier examen de la prise en considération de la diversité dans les écoles de langue française d'une métropole. Nous évoquerons enfin une question clé pour l'association locale de femmes immigrées, à savoir: *Comment faut-il s'institutionnaliser pour avoir une voix dans l'espace éducatif francophone?*

Cadre conceptuel

L'éducation en langue française demeure au cœur des préoccupations de la minorité francophone en Ontario. Les luttes politiques menées par les francophones de l'Ontario se sont traduites par une autonomie accrue du système d'éducation de langue française et un accroissement du nombre des institutions d'enseignement, de la petite enfance aux réseaux postsecondaires (Labrie et Lamoureux, 2003). En même temps, la population scolaire est devenue de plus en plus hétérogène du point de vue de ses répertoires linguistiques (Heller et Barker, 1988; Mougeon, Heller, Canale et Beniak, 1984), de ses origines ethnoculturelles et de son statut socioéconomique (Farmer et Poirier, 1999; Heller 1994, 1999), au fur et à mesure que les conditions d'existence ont évolué. Or, les recherches sur la question (Labrie et Lamoureux, 2003; Quell, 2000) ont souligné, non seulement, la sous-représentation des communautés ethnoculturelles au sein des institutions éducatives franco-ontariennes, mais aussi les conséquences négatives de cette absence, aussi bien pour le succès des élèves d'origine ethnoculturelle, que pour la participation parentale à l'école, ou pour la formation d'une relève enseignante parmi les jeunes issus de l'immigration.

Les formes de participation à la vie de l'école sont nombreuses, qu'il s'agisse des communications entre l'école et la famille, des types variés de bénévolat, des devoirs à la maison, des espaces de prise de décision ou encore des partenariats entre l'école et le milieu local (Epstein, 1995). Notons, comme point de départ, que la participation parentale se trouve largement définie à partir du point de vue de l'institution, ce contrôle allant jusqu'à préconiser le style parental à privilégier (Dubet, 1997; Duru-Bellat et Van Zanten, 1992; Migeot-Alvarado, 2000; Van Zanten, 2001). Il s'agit là d'un élément fort significatif pour saisir les phénomènes de structuration des rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire, dans le cadre de l'immigration francophone. Une étude que nous avons effectuée en 1999-2000, sur la place réservée aux parents dans la vie scolaire en milieu francophone minoritaire, vient préciser cette tendance (Labrie, Wilson et Roberge, 2003). Nous avons alors montré l'existence d'un discours dominant autour de la participation des parents à l'école, allant des études scientifiques à la sagesse populaire, en passant par les orientations politiques des institutions éducatives et par les pratiques des enseignants. Ce discours souligne, d'une part, l'apport bénéfique de la participation des parents à l'école sur l'apprentissage scolaire des enfants, mais il déplore, d'autre part, le manque de participation des parents, ce qui a pour effet de faire reposer la responsabilité des lacunes dans l'apprentissage des enfants sur les épaules des parents.

En parallèle à ce discours, et sans nécessairement le remettre en question, s'élaborent une multitude de discours alternatifs, incluant les discours qui font état des obstacles à la participation des parents. Ces obstacles s'expliquent en partie par des difficultés matérielles, mais surtout en raison du manque de connaissance et de compréhension mutuelle entre le monde des parents et le monde scolaire (Fullan, 1982). Notre étude a fait ressortir l'idée que le bénévolat est une forme de

travail qui exige du temps, des connaissances et des compétences, non seulement pour ceux qui offrent leurs services, mais aussi pour ceux qui doivent en assurer l'encadrement. Il existe donc une série de normes relatives à la participation des parents, des normes qu'il importe de s'approprier, c'est-à-dire qu'il faut soit maîtriser, soit contribuer à (re)définir. Les participants qui réussissent à s'approprier ces normes se retrouvent au centre des interactions sociales et disposent de plus de pouvoirs que les autres participants qui demeurent en périphérie. Ces normes visent une finalité définie ici par l'institution – l'amélioration de l'éducation –, et précisent les modalités de la participation.

La relation entre l'école et la famille se trouve structurée par la distance relative qui existe entre les parents et l'institution. Loin d'être fixe, cette disposition varie selon le positionnement des familles vis-à-vis de l'école. Dans le contexte des familles immigrées, explique Kanouté (2002), plusieurs éléments contribuent à structurer la distance qui se crée vis-à-vis de la culture scolaire. Cette distance s'explique par le degré de maîtrise de la langue, le statut d'immigré/de réfugié et les liens avec le pays d'origine, la situation socio-économique et professionnelle (et, en cas de pauvreté, la représentation d'une pauvreté *transitoire*, sinon pour soi, du moins pour ses enfants) de même que l'expérience d'intégration. Ainsi, la question de la participation parentale s'inscrit à l'intérieur de systèmes de contraintes propres au fonctionnement du monde de l'éducation et du jeu des acteurs. Un meilleur contrôle de l'éducation place certains parents en position privilégiée au sein d'un système compétitif. Inversement, la mise à distance entre l'école et la famille s'accroît lorsqu'il s'agit de familles immigrées (Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005, p. 34-36), un facteur clé qui influence les chances de réussite scolaire; d'où l'intérêt d'analyser les éléments de prise en compte de la diversité dans le cadre de l'étude de cas que nous présentons ici. Nous avons donc pris pour objet d'étude la combinaison des acteurs du Réseau des femmes et de l'ensemble des écoles mentionnées plus haut.

Méthodologie

Le cadre méthodologique développé dans cette recherche intègre l'approche ethnographique et l'analyse de discours. Précisons d'abord que l'ethnographie consiste à aborder une situation complexe dans sa totalité, en tant qu'expérience à la fois vécue et en évolution. Beaud et Weber (1997), en citant Élias, parlent d'une *configuration en mouvement* (p. 305). Une telle perspective exige du chercheur qu'il remette en question, *a priori*, les catégories ou découpages préétablis sur lesquels reposent nombre d'explications toutes faites du social. En dépit de la position privilégiée d'expert qu'il occupe, le chercheur n'a pas à porter de jugement. Son rôle consiste davantage à varier les points de vue dans la situation d'interaction, incluant le sien, et à y découvrir les mécanismes sous-jacents. Les interactions sociales observées sont ensuite analysées à partir du concept de *processus*. On entend par ce terme *le développement que prend une situation en fonction d'acteurs sociaux et dont l'abou-*

tissement véritable demeure inconnu tant que le jeu n'est pas terminé. L'analyse ethnographique porte sur les actes et les discours, et non sur l'individu proprement dit. L'acteur social est le produit d'une histoire, personnelle et sociale, et le produit de multiples interactions qu'il a ensuite (ré) interprétées: [...] *on peut lire son histoire, sa trajectoire, comme la rencontre entre plusieurs histoires collectives* (Beaud et Weber, p. 304). L'individu décrit ici est appréhendé dans sa dimension sociale et historique, dans les choix posés derrière cette trajectoire qui se laisse voir, et dans la synthèse qu'il réalise à partir des multiples histoires qui l'habitent et qui l'amènent à construire son individualité. Cette approche est particulièrement intéressante dans le cas de l'étude de la relation école-famille. De façon générale, cette relation se trouve principalement analysée à partir du point de vue de l'établissement scolaire (Dubet, 1997; Migeot-Alvarado, 2000). L'ethnographie permet alors de restituer le point de vue de la famille et d'en ajouter de nouveaux, notamment, dans le cas qui nous intéresse, celui des acteurs du monde communautaire, comme le Réseau des femmes en mouvement ou le programme *Accueil*, sur lesquels nous reviendrons ultérieurement, ainsi que sur d'autres nouveaux acteurs. En cherchant ainsi à inclure la totalité des points de vue, l'enquête ethnographique fait émerger la complexité des pratiques, elle *en révèle l'épaisseur* (Beaud et Weber, p. 10).

Les acteurs sociaux produisent des discours intimement liés à leur positionnement social; par exemple, comme représentants d'institutions ou individus isolés, comme femmes ou hommes, comme Canadiens français de souche ou nouveaux arrivants, etc. Ces discours se distinguent, tant par leur contenu, que par les procédés de mise en discours, c'est-à-dire par la forme qu'ils prennent (style administratif ou personnel, français standard ou vernaculaire, français, anglais ou mélange des deux, l'accent, les référents culturels, etc.), ce que Bakhtine (1999[1986]) désignerait au moyen de la notion de *genre discursif*. Pour les besoins de cette étude, nous considérons que le discours constitue un mécanisme au moyen duquel s'opère la structuration sociale. C'est pourquoi nous avons recours à une analyse du discours afin d'expliquer les clivages qui existent dans la structuration de la relation école-familles et la façon dont ces clivages se forment. La notion de *structuration* a été proposée par Giddens (1984) afin de faire état du rôle actif joué par les acteurs sociaux dans la définition des structures sociales, notamment des institutions, que l'on doit comprendre non pas comme des phénomènes figés, mais bien en fonction de leur caractère évolutif. Par *positionnement social et institutionnel*, nous nous référons à Giddens (1984); pour ce chercheur, le positionnement désigne d'abord la posture du corps, non seulement dans les rencontres sociales, mais aussi dans la sérialité des rencontres dans l'espace-temps. Mentionnons à ce propos que finalement, de la multiplicité et de la transformation des identités sociales, émergent des relations sociales spécifiques dans le jeu des acteurs.

Non seulement les gens se positionnent-ils les uns par rapport aux autres, mais le contexte des interactions sociales se trouve aussi à l'origine d'un certain positionnement.

Notre analyse de la structuration des rapports entre les institutions scolaires, les parents et le monde communautaire s'appuie sur une étude menée en deux temps au moyen d'un partenariat entre l'organisme communautaire du Réseau des femmes en mouvement et notre équipe de recherche. Au moyen de ce partenariat, le Réseau entreprenait des démarches auprès de multiples acteurs sociaux afin d'encourager un rapprochement entre des familles immigrées et les institutions scolaires tout en jouant un rôle de cochercheur au sein de l'équipe de recherche. De son côté, cette dernière documentait les processus en cours, tout en facilitant l'accès du Réseau aux institutions par le biais de l'opération légitimante d'un projet de recherche universitaire subventionné par les pouvoirs publics. Lors de la première année, l'accent était mis sur la médiation du Réseau auprès des conseils scolaires et des parents émigrés, tandis que lors de la seconde année, nous nous sommes concentrés sur les établissements scolaires proprement dits.

Le projet a consisté à suivre les activités du Réseau des femmes en mouvement auprès des parents, des institutions scolaires et des ministères dans une métropole ; il inclut des entrevues menées conjointement avec le Réseau dans la totalité des écoles de langue française de cette ville, c'est-à-dire dans douze écoles élémentaires et trois écoles secondaires. Les données proviennent de documents officiels, d'entrevues auprès de parents, d'associations, de représentants de ministères, de conseils scolaires, de directions d'école et de travailleurs d'établissements, d'une entrevue de groupe, de séances d'observation et de discussions de groupe. Au total, quelque soixante personnes ont participé au projet, parmi lesquelles 34 nous ont accordé une entrevue individuelle. Plus de la moitié des participants ont pris part à l'étude à titre de parents. Les quinze écoles se différençaient selon leur localisation dans la ville, en fonction des classes sociales, des groupes d'origines géographiques, et de la proportion des élèves de familles immigrées. Toutefois, notre étude ne vise pas à comparer ces institutions, mais à suivre les acteurs dans cet univers institutionnel diversifié, afin d'en faire ressortir les enjeux saillants dans une optique exploratoire. Étant donné que l'étude était menée dans un esprit de partenariat et d'équité, le Réseau des femmes en mouvement a pu participer à toutes les étapes de la recherche, une première expérience pour l'organisme communautaire. Par ailleurs, le Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CRÉFO) a bénéficié de l'expertise de l'organisme communautaire auprès des familles immigrées et de sa connaissance des ressources communautaires à l'appui des familles.

Analyses et résultats (1) : la diversité au quotidien

Nous présentons, dans cette section, les données d'entrevues effectuées auprès des chefs d'établissement, à partir desquelles nous avons cherché à comprendre l'encadrement donné aux écoles pour prendre en considération la diversité. Les conseils scolaires francophones n'existent que depuis 1997, à la suite d'une restructuration du réseau scolaire qui s'inscrit dans une réforme en profondeur de l'éducation en Ontario. Cette restructuration a été réalisée dans un contexte plus global d'austérité

fiscale et de politique conservatrice, perçue comme relativement hostile au monde de l'éducation. Les conseils scolaires de langue française nouvellement créés n'ont pas eu l'occasion de mettre en œuvre la politique d'éducation antiraciste (ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1993) élaborée quelques années auparavant (Gérin-Lajoie, 1995), qui avait généré beaucoup de discussions dans les milieux scolaires et universitaires et influencé le développement de politiques d'équité ailleurs au Canada (Berger et Heller, 2001 ; Dei, 1994 ; McAndrew, 2001 ; McAndrew et Gagnon, 2000). En effet, cette politique a été abolie par le gouvernement conservateur élu en 1995. C'est dans ce *vide institutionnel*, si l'on veut, que prennent forme les initiatives mises de l'avant dans les écoles. Nous retiendrons ici que les directions d'école deviennent alors des acteurs clés de changement. Comment les directions entrevoient-elles le pluralisme dans les écoles de langue française ? Comment présentent-elles la question de la participation parentale pour les parents récemment émigrés ? Les propos recueillis permettent d'aborder la question de la diversification de la population des écoles à partir de trois éléments : les mouvements de population, la problématique de la distance sociale entre l'école et la famille et, enfin, une réflexion proposée par les chefs d'établissement quant à l'orientation à donner à l'école dans un contexte de diversité.

Les mouvements de population

Les écoles de la région sont largement diversifiées, les familles arrivant de partout dans le monde et parlant généralement plusieurs langues. Dans certaines écoles, plus de 50 langues ont été répertoriées. La diversification de la population des écoles s'explique d'abord à partir de vagues migratoires. Les directions d'école ont mentionné les mouvements de population particuliers, l'origine de la migration variant selon les époques et l'emplacement géographique des écoles. En raison de la permanence du phénomène, cette migration ne représente plus une situation nouvelle ; c'est ce qu'explique le directeur de l'école Anne-Hébert : *Notre population est vraiment internationale avec un très haut pourcentage d'origine africaine, on a aussi pas mal d'Haïtiens, et le restant c'est très mixte, du Québec, du nord de l'Ontario, de la francophonie mondiale, d'un peu partout* (37, 1)⁵. Le profil démographique des écoles se transforme d'ailleurs assez rapidement.

Ce mouvement de diversification, à l'instar des écoles des grandes métropoles, est présenté en tant que changement venu de l'extérieur auquel il a fallu *s'ajuster* initialement. Comme les familles immigrées inscrivent généralement leurs enfants dans les écoles anglaises de la province, les directions des écoles de langue française ont été surprises initialement par le nouveau profil d'élèves qui se dessinait. La directrice adjointe d'une des écoles secondaires, se remémorant l'arrivée d'élèves d'origine somalienne à la fin des années 1980, des élèves souvent séparés de leur famille, explique ainsi l'idée de la nouveauté de la situation et de son effet déstabilisant pour l'école :

On était perdu [...] je me souviens, il y a des gens qui sont venus nous parler, c'était des gens de [un conseil scolaire de langue anglaise]. On n'était plus avec [ce conseil] mais on avait trouvé quelqu'un, puis moi je me souviens là, la personne qui avait parlé, puis elle disait: « c'est des réfugiés, c'est différent des immigrants » (40, 20).

La diversification de la population des écoles s'explique aussi en fonction des stratégies d'établissement des familles immigrées. Le déplacement des populations se poursuit à l'intérieur du territoire scolaire étudié, en fonction des conditions d'intégration des familles et de l'amélioration de leur qualité de vie. Si certaines écoles accueillent des familles dont l'insertion socio-économique est bien établie, d'autres écoles reçoivent des familles en situation de grande précarité, notamment les écoles du centre-ville, ainsi que celles de certains quartiers à l'est et à l'ouest de la ville. La direction de l'école Alexandrin nous donne l'exemple qui suit: *Je viens de recevoir une annonce d'une famille qui part de l'école Anne-Hébert qui déménage dans notre quartier; là, elle va peut-être être ici trois ou quatre mois, puis là, ça va changer, six mois, ça c'est la particularité (42, 21).* Cette famille doit trouver un logement abordable, en attendant de meilleures conditions de vie. D'autres familles encore sont repoussées vers les banlieues, plus abordables, mais moins bien desservies en matière de services en français, comme dans le cas des élèves qui quitteront l'école Marie-Curie, tel que l'indique la direction de cette école: *C'est des familles migratoires, c'est-à-dire qui restent pas ici longtemps, elles restent là quelques années [...] c'est des immeubles à louer. Et puis quand vient le temps d'acheter une maison, c'est dispendieux ici [nom du secteur], alors ils s'en vont à l'extérieur, en périphérie (38, 24).* Les écoles de langue française sont des écoles dites *régionales*, en raison de la distribution géographique des francophones sur un vaste territoire. On remarque, par ces extraits, que le quartier exerce tout de même une influence sur l'école. On voit émerger deux phénomènes: la mouvance des familles, liée à leur parcours d'établissement, et la présence d'importantes disparités entre les écoles, liées à leur emplacement géographique. Ce deuxième élément semble donner lieu à des catégorisations comme dans l'énoncé: *C'est des familles migratoires.* De fait, il n'y a pas que les familles qui bougent, les directions d'école elles-mêmes demeurent rarement plus de trois années au sein du même établissement, une pratique très courante dans les conseils scolaires de langue française. La structuration de la relation entre l'école et les familles immigrées se fait ainsi à partir d'un renouvellement constant au niveau des acteurs de l'école (élèves, parents, enseignants, directions), mais également en fonction des disparités entre les écoles, une dimension essentielle à intégrer dans l'examen des types de collaboration à anticiper (Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005) dans le travail de médiation entre l'école, les parents et les milieux institutionnels et communautaires de la francophonie.

Des liens à forger

Les contacts avec les familles immigrées sont décrits comme difficiles à établir. On explique cette situation principalement à partir d'une expérience de socialisation scolaire différente, où les univers scolaires et familiaux seraient distincts. On évoque par ailleurs le statut prestigieux dont bénéficie la direction d'école dans d'autres systèmes d'éducation, une extension de la première explication, et, enfin, les contraintes matérielles liées à la précarité des premières années d'établissement (l'occupation de deux ou plusieurs emplois, horaires incompatibles) qui limitent la participation. On voit dans ces explications des exemples de discours alternatifs sur les contraintes liées à la participation parentale. La question de la distance sociale entre l'école et les familles immigrées ressort abondamment, plusieurs directions ayant indiqué qu'il fallait rendre plus explicite le fonctionnement de l'école et du système d'éducation en Ontario, alors que d'autres voient dans leur travail un rôle de facilitateur entre l'enfant-élève (46, 43) et le parent (46, 37).

Notons que les chefs des établissements fréquentés par les enfants des familles de classe moyenne, tout comme ceux des écoles accueillant des familles à faible revenu, véhiculent sensiblement le même discours. Dans le cas de familles immigrées francophones, le fait d'avoir affaire à des parents de classe moyenne ne semble pas changer la donne, du moins aux yeux des directions d'école. Seuls les chefs d'établissement de deux écoles ont indiqué qu'il était difficile, en soi, d'attirer les parents, peu importe leur parcours jusqu'à l'école, les autres parlant de sous-représentation des familles immigrées. Cela peut s'expliquer en partie par le fait que l'étude portait sur les familles immigrées. On voit tout de même que cette *lacune* repose sur les épaules des parents immigrés. Ce constat nous amène à soulever une série de questions auxquelles il nous faudra revenir dans notre programme de recherche. Dans quelle mesure peut-on parler de résistance de la part des familles immigrées, à l'endroit du projet de partenariat, tel qu'il est actuellement formulé par l'école? Ne s'agirait-il pas plutôt d'un geste de résistance endossé par une plus grande proportion de parents, du moins ceux qui ne *se retrouvent pas* dans l'école? Il va sans dire qu'il y a là un malaise sur lequel les établissements devront se pencher. Le dialogue entre l'école et les parents nouvellement arrivés demeure encore très timide. Reste à voir quel type d'orientation proposent les directions d'école au sein de leur établissement.

Le leadership des écoles et la diversité

La prise en considération de la diversité se manifeste dans l'agir, suivant les impératifs du moment, ce qui s'apparente à l'évolution des pratiques dans le domaine (Abdallah-Pretceille, 1999; De Carlo, 1998; Lorcerie, 2002). On observe ainsi que plusieurs initiatives sont mises sur pied en réponse à la transformation de la population scolaire. C'est à travers ces activités que l'on arrive à dégager l'orientation donnée à l'école par sa direction. Très rares sont les chefs d'établissement de la métropole qui disent n'avoir aucune activité ou dispositif en lien avec le caractère

diversifié des écoles de langue française. Les chefs d'établissement de trois écoles seulement ont signalé s'être peu préoccupés de la question. Il s'agit d'écoles primaires desservant principalement des familles de classe moyenne bien établies, et diversifiées en ce qui a trait au pays d'origine. Dans les 12 autres écoles, les manifestations sont de trois ordres : la tenue d'activités artistiques et culturelles surtout, et, dans une moindre mesure, les pratiques d'accommodement et le soutien à l'alimentation. Dans le premier cas, on inclut les repas et soirées multiculturelles, la semaine de la Francophonie, le mois du Patrimoine africain, la fête du Nouvel An chinois, des expositions d'art, la présentation de drapeaux nationaux, de personnalités connues du public et autres. La musique et les spectacles sont particulièrement prisés. En fait de mesure d'accommodement, une école nous a donné l'exemple du foulard islamique, les autres écoles n'ont rien mentionné. Quelques directions d'écoles ont indiqué avoir mis sur pied un programme de soutien à l'alimentation, ce qui rappelle les grandes disparités entre les écoles de la ville et les conditions précaires dans lesquelles vivent plusieurs familles nouvellement arrivées. Il y a certes une volonté de reconnaître et de respecter la diversité. Toutefois, l'orientation donnée aux établissements dans le cadre des exemples cités ne vient pas foncièrement transformer la culture de l'école de langue française. D'ailleurs, la façon de relater les parcours migratoires se fait dans plusieurs cas à partir de nationalités préétablies, telles que *les Libanais [...]* *les Somaliens [...]* *les Éthiopiens [...]* *les Rwandais [...]* (39, 3), ce qui renvoie à un processus d'ethnisation des mouvements migratoires, fixé dans un rapport entre majoritaires (*Nous, les francophones*) et minoritaires (*Eux, les autres*). On observe ainsi la tendance, à certains égards, à enfermer les individus à l'intérieur de cultures réifiées.

L'influence du multiculturalisme canadien est ainsi palpable dans le discours des directions d'école, mais il ne s'y limite pas : il fait l'objet d'une critique importante chez plusieurs chefs d'établissement. Il s'agit là d'un changement significatif, bien qu'encore marginal, dans le discours sur la diversification du milieu scolaire au sein des francophonies minoritaires. Si les écoles ont trouvé nécessaire ce passage par le multiculturalisme, ce dernier ne cadre plus avec les réalités scolaires d'aujourd'hui. C'est ce qu'illustrent les extraits tirés d'expériences menées dans trois écoles primaires. La direction de l'école Anne-Hébert explique ainsi ce virage : *On essaie de [...] lancer des petites initiatives pour impliquer, pour reconnaître le multiculturalisme et tout. On sait qu'on doit aller plus loin, on doit aller vers l'anti-racisme* (37, 36). On remarque ici qu'il revient à l'école même d'apporter des changements. La direction de l'école Raymond-Lévesque opte pour une approche plus critique en dénonçant les pratiques encore trop ancrées dans le multiculturalisme et surtout le racisme de certains parents traditionnellement associé à l'école de langue française, et le phénomène de ségrégation raciale entre les écoles dont il est témoin : *T'sais, les parents blancs me disent ça* (41, 34). La solution qu'il propose : engager le dialogue, faire en sorte que les familles nouvellement arrivées *se sentent écoutées* (41, 34).

Nous avons aussi recueilli des énoncés auprès de deux directions du secondaire, qui présentent une vision plus inclusive de l'école. La direction de l'école secondaire Blaise-Pascal explique comment un projet d'école, rassemblant élèves et enseignants sur le thème de l'esclavage, a alimenté la réflexion sur le racisme : *Nous avons regardé, essayé d'identifier quels étaient, si on veut, les éléments [...] d'inclination raciste dans l'école* (46, 20). Ce projet marque une volonté de combattre les inégalités de traitement. Cela demeure toutefois une initiative ponctuelle et non systémique, les acteurs sociaux de l'école ajoutant qu'il reste beaucoup à faire. Comme les initiatives semblent être prises au gré des contextes et des situations qui se présentent, on remarque moins le changement de fond qui s'amorce, un changement modeste mais bien en marche, à l'image de ce dernier exemple, tiré de l'école secondaire René-Descartes. Nous avons demandé à la direction si les changements dans le profil étudiant de l'école avaient eu des répercussions sur les programmes scolaires. Il semble que l'élaboration de la réponse ait permis à la direction de prendre conscience de l'ampleur des changements en cours :

C'est-à-dire qu'on n'a pas changé les programmes. C'est le Ministère qui s'occupe des programmes, le curriculum. Mais on a fait quand même des ajustements intéressants, notamment c'était plus convergent vers la nouvelle dynamique de la population étudiante, la mondialisation notamment, alors donc c'était comme important. On enseigne la citoyenneté, donc on se rend compte que beaucoup effectivement de nouveaux arrivants vont prendre ce cours-là. Ça c'est nouveau. On sent notamment comme une recrudescence pour l'apprentissage des langues, comme le cours d'espagnol, c'est [...] plein, on refuse des gens. C'est nouveau ça aussi [...]. On enseigne la politique internationale, alors il y a beaucoup de monde qui adhère à ça, alors c'est très intéressant comme développement [...]. Les enseignants ont dû également là composer mieux au niveau de leur matière, mieux sensibiliser les gens à la nouvelle dynamique de (la métropole) notamment et de notre école, alors oui [...] en réponse là, il y a eu des changements dans le fond (44, 2).

Ce témoignage exprime l'idée que les écoles disposent d'une grande marge de manœuvre dans la mise en œuvre de cette réforme, que les jeunes influencent le cadre scolaire, et que les enseignants ont eu à modifier leurs pratiques. De récentes études illustrent bien l'importance de la relation pédagogique dans le développement de pratiques inclusives en salle de classe dans le cadre d'une pédagogie anti-raciste (Dei, 1998 ; Fishman et McCarthy, 2005 ; Kanouté, 2004 ; McGee Banks et Banks, 1995 ; Rich et Cargile, 2004).

Les directions d'école voient dans la diversification de la population étudiante un phénomène bien ancré au sein de la métropole. Cette diversification prend forme dans le contexte de la mouvance des acteurs de l'école : les familles bougent selon leurs trajectoires d'établissement, et le personnel change en raison d'une forte mobilité professionnelle. Malgré le fait que les écoles de langue française sont des écoles régionales, il existe de grandes disparités entre les écoles selon les quartiers. Les liens avec les familles demeurent toutefois difficiles à établir, que ce soit dans les milieux plus précaires ou au sein des classes moyennes, une réalité que

l'on explique à partir d'une socialisation scolaire différente ou de contraintes matérielles, à l'instar des discours alternatifs sur la participation parentale. L'analyse du leadership des écoles permet de faire état d'une prise en considération de la diversité dans les écoles françaises de la métropole qui s'inscrit en grande partie dans une vision axée sur le multiculturalisme. Ce modèle est remis en question par le tiers des directions d'école, dont le discours dénonce le racisme et les inégalités de traitement, tout en soulignant des changements de fond au sein de l'organisation scolaire.

Analyses et résultats (2) : l'institutionnalisation de la diversité

Dans le contexte de l'étude que nous avons menée, comment s'institutionnalise la prise en considération de la diversité? Nous examinerons, dans cette dernière section, les principaux dispositifs mis en place par l'école pour ensuite aborder la question des liens entre les écoles et le monde communautaire, en suivant le travail fait par le Réseau des femmes en mouvement.

Les principaux dispositifs mis en place

La prise en considération de la diversité au sein des écoles s'effectue à partir de trois dispositifs institutionnels : le comité d'admission, les programmes de langues et le programme *Accueil*. Le premier prend effet avant même l'entrée à l'école puisque, comme nous l'avons déjà mentionné, l'admission des élèves issus de l'immigration relève d'un comité d'admission. Cela n'est pas sans influencer la qualité des premiers rapports avec l'école. Les frustrations ressenties par les parents sont souvent liées aux façons de faire, et en particulier à l'encadrement réglementaire et administratif des écoles. Dans la transcription qui suit, une mère explique ses réticences à jouer un rôle actif à l'école, en raison d'un sentiment d'exclusion et d'injustice causé par l'obligation de passer devant un comité d'admission, obligation qui lui est imposée en raison de ses origines :

Comment expliquer ça, ben nous on se sentait pas tellement, d'abord on était pas impliqué, pourquoi, parce que peut-être on était pas intéressé parce que, dès le départ déjà, il y avait comme un genre de barrière qui s'était installée entre l'école et nous, au début quand on a inscrit nos filles, on a parlé de cette histoire de comité qu'il fallait, il fallait faire partie ou se présenter devant un comité... Oui, mais on s'est rendu compte que ce comité n'existe pas vraiment... Comité d'admission, pourquoi? Nous sommes francophones, de naissance, c'est notre langue maternelle et parce que nous ne sommes pas Canadiens, on nous a demandé de passer devant un comité (7, 3).

Au moment de la recherche, les comités d'admission étaient encore peu formalisés, ce qui fait ressortir l'aspect arbitraire dans la prise de décision. Il se produit ainsi, dès l'admission, une rupture dans la relation entre l'école et les familles de trajectoire migratoire internationale.

Le second dispositif a trait à l'usage qui est fait des programmes de langue (*Actualisation linguistique en français* et *Perfectionnement du français* [ALF/PDF]),

où le programme PDF sert de programme d'accueil plutôt que de perfectionnement de la langue, une autre tentative d'institutionnalisation de la diversité⁶. Le déplacement d'orientation d'un tel programme mérite un examen plus approfondi. Soulignons simplement que les écoles ont cherché à transposer les ressources allouées en vertu de la diversité linguistique des écoles de langue française vers un usage axé sur un *nouveau type* de diversité.

Cependant, c'est surtout à partir d'un troisième dispositif, le programme *Accueil*, un programme d'établissement dans les écoles francophones de la région, que se fait le travail. Ce programme vise l'insertion des familles nouvellement arrivées au Canada. Il s'agit d'une collaboration entre le ministère fédéral de la Citoyenneté et de l'Immigration, les deux conseils scolaires, un organisme communautaire francophone qui offre le service, et les écoles de la région qui y font appel. Nous avons constaté que ce programme, mis en place l'année précédant le début de notre enquête, était très apprécié par l'ensemble des directions d'école. Quell (1998) a souligné qu'en milieu minoritaire, les francophones émigrés qui parlent peu anglais gravitent autour des quelques institutions de la minorité, incluant les établissements scolaires qui servent de pôle d'intégration. La décision de *loger* un tel programme dans les écoles de langue française s'avère donc fort à propos.

L'usage qu'en font les écoles est encore plus intéressant. Certaines écoles interpréteront ce programme de façon minimaliste en précisant que lorsque de nouvelles familles arrivent, l'école leur transmet de l'information, sans plus. Cependant, pour plusieurs, les travailleurs d'établissement du programme *Accueil* sont vite devenus indispensables. Les trois écoles secondaires ont souligné le travail réalisé auprès des jeunes, principalement, en expliquant que les élèves récemment émigrés arrivent parfois seuls, une réalité à laquelle l'école n'est pas préparée. (École secondaire René-Descartes, 44, 5; école secondaire Blaise-Pascal, 46, 10; école secondaire Radisson, 39, 16). Le programme remplit ainsi une fonction qui va au-delà des limites actuelles des établissements scolaires. Dans le cas d'élèves non accompagnés, il veille à l'insertion sociale d'élèves en dehors du cadre scolaire.

Au niveau primaire, les interventions visent à favoriser une meilleure communication auprès des familles. Certaines écoles ont organisé des rencontres avec les parents, en partenariat avec *Accueil*. D'autres écoles voient dans les travailleurs d'établissement des agents facilitateurs auprès des parents, comme en témoigne cet extrait de transcription :

C'est un service, je dirais organisé par des personnes qui elles-mêmes sont de souche africaine ou de pays où les gens connaissent ce phénomène de transition. Elles sont davantage à même de pouvoir les aider [...]. Elles peuvent nous dire bon, parfois, certaines familles peuvent être réticentes à dire un certain nombre de choses [...]. On n'est pas là pour les juger, on est là aussi pour leur indiquer bon, [...] comment on fonctionne à ce niveau-là. (École Saint-Alphonse, 31, 14-15)

Ces propos mettent en valeur l'idée que les écoles ne peuvent à elles seules voir à l'insertion des familles au sein de l'établissement. L'interconnaissance dont font preuve les travailleuses d'établissement, par leur propre expérience de migration, est un atout aux yeux de cette direction. On voit resurgir l'idée d'une distance sociale entre l'école et les familles, une distance distribuée inégalement. Le programme *Accueil* aiderait à réduire cette distance en facilitant l'échange d'information quant aux attentes et au fonctionnement de l'école. Alors que le programme a une visée commune, l'interprétation donnée au programme présente une limite du fait qu'on réfère aux travailleurs d'établissement originaires d'Afrique, presque exclusivement, ce que déplorent les intervenants.

Enfin, l'école attribue aux travailleuses d'établissement un rôle de médiation. Elles permettent aux directions 1) de prendre conscience de sensibilités particulières : *Elles peuvent nous dire*; et 2) de communiquer les messages de l'école auprès des nouvelles familles. Une autre logique apparaît par la même occasion. On voit dans cet échange qu'il revient à l'école de dicter la nature des relations entre la famille et l'établissement scolaire. L'enjeu qui se dessine ici est celui d'un véritable partenariat qui vise à faciliter les relations entre l'école et la famille et dépasse les clivages articulés autour de différences (*Nous, l'école/Eux, les parents émigrés*). En tant qu'institutions hiérarchisantes, les écoles arriveront-elles à utiliser le programme *Accueil* pour se rapprocher des familles ou lui délègueront-elles cette responsabilité, introduisant alors un palier intermédiaire dans la communication entre les familles et l'école? Comme en témoigne ce père, une telle distanciation nuirait à la participation parentale :

Il faudrait faire en sorte que les autres nous acceptent parce que des fois, moi je suis allé souvent, je vois, c'est très difficile, que le directeur de l'école de mon enfant puisse me connaître comme ça, mais là je le vois, il connaît d'autres qui ont la même couleur de peau que lui qui arrivent, ils se connaissent [...]. Ça parfois, ça décourage un parent qui arrive (19, 1).

Si l'accompagnement de certaines familles par le programme *Accueil* s'avère nécessaire, notamment auprès des jeunes non accompagnés, l'école a aussi son *bout de chemin* à parcourir : elle se doit de reconnaître la légitimité des nouvelles familles qu'elle accueille.

Ainsi, nous avons constaté la présence de certains dispositifs institutionnels mis en place par les établissements, qui contribuent à structurer les relations entre l'école et les familles immigrées. Nous avons mentionné les programmes de langue, mais il a surtout été question des comités d'admission et du programme *Accueil*. Il s'agit de bâtir, à même ces points d'entrée et ailleurs dans le système, les conditions susceptibles de conduire véritablement à l'échange et à la négociation entre les acteurs de l'école (enseignants, parents, élèves, direction). Cet enjeu demeure problématique dans le cadre institutionnel des relations école-famille.

Les liens entre les écoles et le monde communautaire

Le rapprochement entre l'école et les familles va bien au-delà du mandat du programme *Accueil*, et nécessite le développement d'un plus grand nombre de partenariats entre l'école et les milieux communautaires. C'est un rôle que souhaite jouer l'association de femmes immigrées dont il est ici question. Notre équipe a suivi de près les démarches du Réseau des femmes en mouvement, entre 2002 et 2004, dans un projet qui visait à identifier des parents émigrés dans chacune des 12 écoles primaires de la région, les incitant à participer à titre d'observateurs, durant une année scolaire, aux réunions du conseil d'école, cette instance mandatée par une politique ministérielle obligeant chaque établissement à se doter d'un comité consultatif formé d'administrateurs scolaires, d'enseignants, de parents, d'élèves et de représentants de la communauté. On cherchait ainsi à démystifier les pratiques existantes et, de là, à susciter une plus grande participation au sein de ces conseils. Nous nous sommes demandé comment se déroulerait cette tentative de rapprochement entre l'école et la famille. L'ampleur et la complexité des négociations qui ont eu lieu durant ces deux années d'observation en font un exemple fort pertinent, qui vient appuyer la réflexion en cours sur la structuration des rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire.

Plusieurs conditions se sont avérées nécessaires à l'avancement du projet, ce que nous retracerons ici brièvement. Un travail de médiation a dû être mené auprès des acteurs suivants pour la poursuite du projet : un ministère fédéral, un organisme francophone, les conseils scolaires et les parents. Il fallait d'abord obtenir le soutien et les ressources indispensables à la réalisation du projet. L'organisme communautaire a cherché un appui du côté d'un ministère fédéral afin d'obtenir le financement requis. Bien que le projet ait reçu un accueil positif chez les agents fédéraux, les ressources accordées se sont fait attendre, ce qui a contraint le Réseau des femmes en mouvement à reporter l'observation dans les conseils d'école à l'année suivante. L'organisme communautaire a profité de la première année pour bien préparer le terrain et se tailler une place en tant qu'intervenant légitime dans ce domaine.

En tant que nouvel acteur communautaire dans la relation école-famille, l'organisme communautaire a dû préciser la nature de ses interventions et se négocier un espace en relation avec le travail déjà accompli dans le cadre du programme *Accueil*. En Ontario, l'immigration relève essentiellement du gouvernement fédéral⁷, dont deux ministères se partagent la responsabilité d'élaborer des politiques et programmes en la matière : *Citoyenneté et Immigration Canada*, pour l'établissement dans les deux premières années de séjour, et *Patrimoine canadien*, en ce qui a trait au multiculturalisme. Par ailleurs, les services s'effectuent par sous-traitance confiée aux organismes communautaires, un processus qui contribue à semer la confusion sur le terrain quant au rôle et à la légitimité de chacune des associations en rapport à l'immigration (Chambon, Heller, Kanouté, Labrie, Madibbo, Malubungi et Maury, 2001). Les ressources provenant de *Citoyenneté et*

Immigration Canada sont principalement destinées aux initiatives qui viennent appuyer les deux premières années d'établissement, une population moins nombreuse, comparativement à la population visée dans le cadre du multiculturalisme canadien géré par *Patrimoine canadien*. La situation dans laquelle se retrouve le Réseau des femmes en mouvement est davantage précaire du fait que ses actions se trouvent dans le champ du multiculturalisme (disposant de moins de moyens financiers que *Citoyenneté et Immigration Canada*, et visant une clientèle beaucoup plus nombreuse). Dans le cas des démarches de l'association dont il est question ici, une fois les clarifications apportées dans l'échange entre *Accueil* et le Réseau, le premier offrant des services d'établissement et le second s'intéressant à la participation civile, le conflit initial s'est dissipé pour amener un changement dans la démarche du Réseau des femmes en mouvement. L'organisme communautaire a alors bénéficié de la position de force du programme *Accueil* dans les écoles; les organismes ont effectué des tournées conjointes au sein des conseils d'école (Kabeya, 2003, p. 5).

La relation à développer avec les conseils scolaires a été un élément déterminant dans la démarche du Réseau des femmes en mouvement. L'organisme communautaire explique ainsi les difficultés rencontrées dans le démarrage du projet de formation, en soulignant principalement la résistance ouverte des écoles :

Les contacts ont, ainsi, été initiés avec les 12 écoles cibles retenues dans le cadre de notre projet, soit douze écoles primaires catholiques et publiques [...]. Il est à constater que ces contacts sont restés essentiellement téléphoniques, la plupart des responsables d'écoles nous ayant signifié, à notre grande surprise, qu'aucune rencontre en personne n'était possible sans l'autorisation préalable du Conseil scolaire (Kabeya, 2003, p. 3).

Comment expliquer une telle impasse? L'objectif du projet, d'une part, ne semble pas avoir été compris par les instances scolaires – encourager les parents émigrés de l'école à prendre part à une réunion publique. C'est donc la légitimité de la démarche qui se trouvait ainsi remise en question. D'autre part, l'organisme communautaire n'a pas bien saisi le fonctionnement hiérarchique du système scolaire. Bien que les réunions d'un conseil d'école soient ouvertes à l'ensemble des parents de l'école, puisqu'il s'agissait non pas d'une initiative au plan individuel mais d'un projet collectif, l'accord du conseil scolaire s'avérait stratégique. Cependant, la collaboration de recherche développée entre l'organisme communautaire et l'équipe de chercheurs a largement contribué à dénouer cette impasse. C'est en participant aux entretiens de recherche que le Réseau des femmes en mouvement a pu finalement prendre contact avec les intervenants clés (représentants de conseils scolaires et associations de parents) et les sensibiliser à la valeur du projet. Les entretiens ouvraient l'accès aux établissements et aux associations (Kabeya, p. 5) et invitaient au dialogue. Les rencontres ont permis de préciser, de vive voix, les objectifs du projet, de rappeler certaines conditions liées au contexte d'immigration et de se présenter comme acteur légitime pouvant faciliter la relation école-famille. Ainsi, à la suite de l'explication fournie au sujet de la formation

prévue, une personne-ressource d'un conseil scolaire reformule dans des termes connus et valorisés par les conseils scolaires *programme de mentorat*. Dans le cadre de cet échange, la personne-ressource intègre l'idée qui lui est proposée et la représentante de l'organisme communautaire se trouve à en valider l'interprétation (*c'est ça*). On voit s'exercer un véritable dialogue (12, 13). Les conseils ont appuyé et fait connaître le projet de l'organisme communautaire aux directions d'école que nous avons ensuite rencontrées, dans la deuxième année.

Enfin, il a fallu faire un travail de médiation auprès des parents francophones émigrés. L'organisme communautaire devait convaincre les parents de prendre part à ce projet, une éventualité qui n'avait pas été anticipée initialement. En plus d'initier des contacts individuels, le Réseau des femmes en mouvement a aussi organisé des séances d'information. Devant les inquiétudes exprimées par les parents, l'organisme communautaire a repensé sa stratégie auprès des familles et des écoles pour y inclure deux engagements pris à l'endroit des parents : 1) retourner auprès des institutions afin de préparer l'arrivée des parents au sein des conseils d'école et 2) former et accompagner les participant(s) dans le déroulement de cette initiative, fournissant ainsi au groupe un espace de discussion dans un cadre d'échange et de rétroaction entre parents, un espace de réflexion donc, dans le contexte actuel que présente l'expérience de la diversité dans les écoles. L'idée de départ du projet consistait tout simplement à prendre contact avec les écoles. Le travail de médiation a donné lieu à l'élaboration d'un processus complexe. Pour les parents que nous avons rencontrés, il était important de s'organiser afin de mener une action non pas individuelle, mais collective, à travers le Réseau des femmes en mouvement, ce à quoi un père fait ici référence :

Moi je pense que le Réseau devrait continuer à sensibiliser les institutions, c'est-à-dire la diversité de leur population, parce que je peux m'asseoir ici pour dire que je me sens à l'aise avec l'école de ma fille, tout va bien. Peut-être ça c'est ma personnalité, c'est peut-être comment j'approche les choses, mais ça c'est peut-être pas le cas de 90 % des personnes qui approchent l'école (15, 16).

L'ampleur des discussions qui ont eu lieu durant ces deux années illustrent bien la complexité des rapports école-famille, un travail qui s'accomplit au jour le jour et sur une longue période. La prise en considération de la diversité dans les écoles de la minorité francophone est d'abord et avant tout une affaire de processus, au sens où le développement d'une situation en fonction d'acteurs sociaux ainsi que son aboutissement demeurent inconnus tant que le jeu n'est pas terminé.

Conclusion

À la lumière de l'étude de cas dont il a été question, nous avons observé certaines tendances. La diversification de la population des écoles francophones en milieu minoritaire est un phénomène social bien établi, mais encore peu compris. Par ailleurs, il existe d'importantes disparités entre les familles et les écoles de la région. L'immigration se saisit dans la pluralité des contextes, et non à partir d'un modèle

unique et généralisable. Il s'agit d'un principe fondamental dont les décideurs et les praticiens devront tenir compte dans leurs futures collaborations en vue de changements institutionnels.

Quant aux modèles de prise en considération de la diversité, ils remettent encore très peu en question la culture dominante de l'école. Les dispositifs institutionnels de l'école envoient d'ailleurs un message clair aux familles immigrées : il faut passer par un comité d'admission. L'interprétation donnée au programme *Accueil*, même s'il est bien apprécié par les écoles, révèle des aspects paradoxaux, notamment le risque que présente la désaffection des écoles à l'endroit des rapprochements espérés entre l'institution et les familles immigrées. Soulignons enfin que la prise en compte de la diversité se fait *in situ*, mais ne constitue pas pour autant une simple réaction aux pressions exercées sur l'école. En réponse aux critiques formulées à l'endroit du multiculturalisme, du racisme dans les écoles, et des effets de ségrégation liés aux choix de fréquentation scolaire, des changements prennent forme, qui s'ajoutent aux transformations observées dans la pédagogie et dans les programmes d'études.

L'exemple de l'initiative du Réseau des femmes en mouvement permet de souligner plusieurs conditions nécessaires au maintien d'un partenariat significatif, notamment l'accès aux ressources pour soutenir la continuité d'un dialogue au jour le jour et au fil des années; l'importance d'une intervention qui cible plusieurs lieux (la salle de classe, le conseil d'école, la famille, etc.) et plusieurs acteurs de l'école, y compris le secteur communautaire et les ministères nouvellement associés à l'école; l'accroissement des collaborations avec les associations diverses intéressées à la question et aptes à mobiliser d'autres réseaux de familles; la prise en considération des relations de pouvoir entre les acteurs de l'école; et enfin, le maintien d'un regard toujours renouvelé sur les pratiques mises de l'avant dans la prise en considération de la diversité. L'intérêt des chercheurs consiste à procéder à l'examen critique des espaces de médiation entre l'école et les familles immigrées et d'ouvrir le dialogue. Toutefois, cette étude comporte des limites : entre autres, nous aimerions rappeler qu'il s'agit d'une étude ethnographique combinée à une analyse de discours de type exploratoire, qui ne permet pas d'établir des comparaisons rigoureuses entre écoles pour l'instant, de peur de se contenter d'explications du social construites *a priori*. Elle ne permet pas non plus de rendre compte de la complexité des stratégies parentales au sein des systèmes scolaires et du rôle que jouent les parents dans la construction des inégalités scolaires et sociales (Ball, Bowe et Gewirtz, 1995, 1996; Dubet et Martuccelli, 1996; Van Zanten, 2001).

Notes

1. Ontario Institute for Studies in Education.
2. Recherche subventionnée : deux subventions obtenues en 2002-2003 et en 2003-2004, dans le cadre de la Subvention globale du ministère de l'Éducation de l'Ontario à OISE/UT, octroyées à N. Labrie, D. Farmer et D. Wilson. Les auteurs remercient Denise Wilson, Yvonne Kabeya, Django Keita et Roselyne Roy ainsi que l'ensemble des participants à ce projet. Merci également

à Fasal Kanouté qui nous a inspirés par ses présentations et analyses sur les relations école-familles dans le cas de familles immigrées.

3. Les données recueillies proviennent de documents officiels, d'entrevues auprès d'administrateurs, de direction d'école, de parents et de représentants d'association, de séances d'observations et de discussion de groupe. Les noms utilisés dans cet article sont fictifs afin de préserver l'anonymat, aussi bien des personnes que des écoles.

4. Pour une discussion traitant des autres acteurs de l'école dans le cadre de cette recherche, voir Farmer, Kabeya, Labrie et Wilson (2003).

5. Les chiffres entre parenthèses nous servent de référence interne afin d'identifier le numéro de la transcription et la page d'où provient l'extrait cité.

6. Une tendance que nous avons constatée dans d'autres activités de recherche en cours, notamment sur la socialisation scolaire au sein de classes à niveaux multiples (Bélangier et Farmer, CRSH, 2003-2006).

7. Une entente n'a été signée entre l'Ontario et le gouvernement fédéral qu'en 2005.

ENGLISH TITLE • Immigration and francophones in Ontario schools: structure of relationships between institutions, parents, and the community

SUMMARY • Immigration is an important factor in the diversification seen in Ontario's French language schools. How are the relationships between institutions, parents and communities shaped to account for diversity as it is experienced in minority language schools? We will discuss the results of an ethnographic and sociolinguistic study that took place between 2002 and 2004, where institutional policies and practices used in 15 urban schools and a community initiative put forward by an association of local immigrant women were analyzed. This study highlights the complexity of processes at work in school-immigrant family relations.

KEYWORDS • discourse analysis, ethnography, Franco-Ontarian, immigration-communities, school-family relations.

TÍTULO EN ESPAÑOL • Inmigración y francofonía en las escuelas ontarianas: ¿Cómo se estructuran las relaciones entre las instituciones, los padres de familia y el mundo comunitario?

RESUMEN • La inmigración constituye un factor importante de diversificación de las escuelas de lengua francesa en Ontario. ¿Cómo se estructuran las relaciones entre las instituciones, los padres de familia y el mundo comunitario, en la toma en cuenta de la diversidad por las escuelas de la minoría? Presentaremos los resultados de un estudio etnográfico combinado a un análisis de discurso realizado entre 2002 y 2004, donde hemos analizado las representaciones y prácticas institucionales en 15 escuelas de una gran ciudad así como una iniciativa comunitaria desarrollada por una asociación local de mujeres inmigrantes, poniendo de relieve la complejidad de los procesos que intervienen en las relaciones entre la escuela y las familias inmigradas.

PALABRAS CLAVES • análisis de discurso, etnografía, francofonía-Ontario, inmigración-comunidades, relaciones escuela-familia.

Références

- Abdallah-Preteceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- Bakhtin, M. M. (1999 [1986]). The problem of speech genres. Dans A. Jaworski, and N. Coupland (Dir.): *The Discourse Reader*. London, United Kingdom/New York, New York: Routledge.
- Ball, S., Bowe, R. and Gerwitz, S. (1995). Circuits of schooling: a sociological exploration of parental choice of school in social class contexts. *Sociological Review*, 43(1), 52-78.
- Ball, S., Bowe, R. and Gerwitz, S. (1996). School choice, social class and distinction. The realization of social advantage in education. *Journal of Educational Policy*, 11(1), 89-112.
- Beaud, S. et Weber, F. (1997). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques. Guides repères*. Paris, France: La Découverte.
- Berger, M.-J. and Heller, M. (2001). Promoting ethnocultural equity education in Franco-Ontarian schools. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 130-141.
- Breton, R. (1985). L'intégration des francophones hors Québec dans des communautés de langue française. *Revue de l'Université d'Ottawa*, 55(2), 77-90.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69.
- Chambon, A., Heller, M., Kanouté, F., Labrie, N., Madibbo, A., Malubungi, M. et Maury, J. (2001). *L'immigration et la communauté franco-torontoise*. Toronto, Ontario: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne.
- De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Québec, Québec: CLE International.
- Dei, G. J. S. (1994). *Inclusive schooling: an inventory of contemporary practices designed to meet the challenge of a diverse student body*. Toronto, Ontario: ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Dei, G. J. S. (1998). The politics of educational change: taking anti-racism education seriously. Dans V. Satzewich (Dir.): *Racism and Social Inequality in Canada. Concepts, Controversies and Strategies of Resistance*. Toronto, Ontario: Thompson Educational Publishing.
- Dubet, F. (1997). *École-familles: le malentendu*. Paris, France: Textuel.
- Dubet, F. et Martuccelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France: Seuil.
- Duru-Bellat, M. et Van Zanten, A. (1992). *Sociologie de l'école*. Paris, France: Armand Colin.
- Epstein, J. (1995). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701-711.
- Farmer, D., Chambon, A. et Labrie, N. (2003). Urbanité et immigration au sein des francophonies: étude de la dynamique communautaire franco-torontoise et des rapports d'inclusion et d'exclusion. *Francophonies d'Amérique*, 16, 97-116.
- Farmer, D., Kabeya, Y., Labrie, N. et Wilson, D. (2003). *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*. Toronto, Ontario: Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (OISE/UT).

- Farmer, D. et Poirier, J. (1999). La société et les réalités francophones en Ontario. Dans J. Y. Thériault (Dir.) : *Francophonies minoritaires au Canada. L'état des lieux*. Moncton, Nouveau-Brunswick: Éditions d'Acadie.
- Fishman, S. M. and McCarthy, L. (2005). Talk about race: when student stories and multicultural curricula are not enough. *Race, Ethnicity and Education*, 8(4), 347-364.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto, Ontario: OISE Press.
- Gérin-Lajoie, D. (1995). La politique d'éducation antiraciste dans les écoles de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 23(1), 21-24.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Berkeley, Los Angeles: University of California Press.
- Heller, M. (1994). *Crosswords: language, education and ethnicity in French Ontario*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: a sociolinguistic ethnography*. London, United Kingdom: Longman.
- Heller, M. (2001). Legitimate language in a multilingual school. Dans Heller, M., and Martin-Jones, M. (Dir.) : *Voices of Authority. Education and Linguistic Difference*. Westport, Connecticut: Ablex Publishing.
- Heller, M. and Barker, G. (1988). Conversational strategies and contexts for talk: learning activities for Franco-Ontarian minority schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 19(1), 20-47.
- Juteau, D. (1999). *L'ethnicité et ses frontières*. Montréal, Québec: Presses de l'Université de Montréal.
- Juteau-Lee, D. (1982). The Franco-Ontarian Collectivity: material and symbolic dimensions of its minority status. Dans R. Breton, and P. Savard (Dir.) : *The Quebec and Acadian Diaspora in North America*. Toronto, Ontario: The Multicultural History Society of Ontario.
- Juteau-Lee, D. and Lapointe, J. (1983). The emergence of Franco-Ontarians: new identity, new boundaries. Dans J.-L. Elliot (Dir.) : *Two Nations, Many Cultures. Ethnic Groups in Canada*. Scarborough, Ontario: Prentice-Hall of Canada.
- Kabeya, Y. (2003). *Rapport de recherche sur la communication parents-écoles*. Document inédit produit par le Regroupement des femmes immigrantes francophones de Toronto et adressé au ministère du Patrimoine canadien. Toronto, Ontario.
- Kanouté, F. (2002). Stratégies identitaires d'immigrants francophones à Toronto. Texte présenté à l'intérieur du colloque *Éducation et formation* d'Immigration et Métropoles, tenu à Montréal, Québec.
- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (Dir.) : *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Québec, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Labrie, N. et Lamoureux, S. (2003). À la recherche de l'éducation de langue française en Ontario. Dans N. Labrie et S. Lamoureux (Dir.) : *L'éducation de langue française en Ontario: enjeux et processus sociaux*. Sudbury, Ontario: Prise de parole.
- Labrie, N., Wilson, D. et Roberge, B. (2003). Wo minute, c'est pas ton école... c'est notre école. La participation des parents. Dans N. Labrie et S. Lamoureux (Dir.) : *L'éducation*

de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux. Sudbury, Ontario : Prise de parole.

Lorcerie, F. (2002). Éducation interculturelle : état des lieux, Ville-École-Intégration. *Enjeux*, 129, 170-189.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M. et Gagnon, F. (2000). *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*. Paris, France : L'Harmattan.

McGee Banks, C. and Banks, J. (1995). Equity pedagogy. An essential component of multicultural education. *Theory into Practice*, 34(3), 152-158.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration de la mise en œuvre d'une politique*. Toronto, Ontario : Gouvernement de l'Ontario.

Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille. « Peut mieux faire »*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF éditeur.

Mougeon, R., Heller, M., Canale, M. et Beniak, É. (1984). Acquisition et enseignement du français en milieu minoritaire : le cas des Franco-Ontariens. *Revue canadienne des langues vivantes*, 41(2), 315-335.

Quell, C. (1998). Citizenship concepts among Francophone immigrants in Ontario. *Canadian Ethnic Studies*, 30(3), 173-189.

Quell, C. (2000). *Speaking the languages of citizenship*. Unpublished doctoral dissertation, University of Toronto, Toronto.

Rich, M. D. and Cargile, A. C. (2004). Beyond the breach : transforming White identities in the classroom. *Race, Ethnicity and Education*, 7(4), 351-365.

Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Presses universitaires de France.

Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire. Guide d'accompagnement*. Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.

Welch, D. (1992). La lutte pour les écoles secondaires franco-ontariennes : une nouvelle perspective. *Revue du Nouvel-Ontario*, 13/14, 109-131.

Correspondance

dfarmer@oise.utoronto.ca

nlabrie@oise.utoronto.ca

Ce texte a été révisé par Dominique Lafleur.

Texte reçu le : 12 mai 2006

Version finale reçue le : 8 décembre 2007

Accepté le : 20 juin 2008