

La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto

Diane Farmer, Yvonne Kabeya, Normand Labrie et Denise Wilson

30 novembre 2003

Résumé

Le rapport de recherche, intitulé " La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto ", rédigé par Diane Farmer, Yvonne Kabeya, Normand Labrie et Denise Wilson, est maintenant disponible. Ce rapport dresse le bilan des activités de recherche dans le cadre d'un projet de recherche-action financé par la Subvention globale du ministère de l'Éducation à OISE/UT qui a été réalisé en 2002-2003 en partenariat entre l'équipe du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne et le Regroupement des femmes immigrantes francophones de Toronto.

Ce projet a consisté à suivre de près les démarches entreprises par le Regroupement visant à accroître la participation de parents issus de l'immigration dans les affaires de l'école de langue française à Toronto, et les difficultés rencontrées à cet égard. Nous nous sommes demandés comment s'est déroulée cette tentative de rapprochement école-famille ? Quelles contraintes a-t-on pu observer ? Quel rôle peut jouer le milieu communautaire, éventuellement, dans la relation école-famille ?

Pour ce faire, nous avons mené une étude ethnographique et sociolinguistique faisant appel à l'observation participante et à l'analyse du discours. Nos analyses portent sur le positionnement social et institutionnel des acteurs sociaux et sur les processus de catégorisation et de distanciation sociale, ce qui permet de faire ressortir certains mécanismes d'inclusion et d'exclusion à l'œuvre dans la structuration de cette relation école-famille.

Nous examinons, dans un premier temps, les démarches de médiation menées par le Regroupement au cours de l'année auprès de plusieurs catégories d'acteurs sociaux (bailleurs de fonds, chercheurs, organismes communautaires, institutions, parents). Dans un deuxième temps, nous produisons une étude ethnographique d'une journée de formation organisée par le Regroupement afin de susciter la participation parentale. Enfin, nous produisons une analyse des discours en circulation en marge du système scolaire.

Ce Rapport est aussi disponible sur le site Internet du Centre de recherches en éducation franco-ontarienne à l'adresse suivante : www.oise.utoronto.ca/crefo sous la rubrique " Publications " .

Table des matières

Introduction.....	1
Ethnographie et analyse du discours.....	3
Méthodologie.....	6

Immigration et participation parentale.....	9
Démarches du REFIF visant le rapprochement écoles-familles francophones d'origine immigrante.....	15
Séance d'information sur le processus électoral municipal et scolaire (25 janvier 2003).....	21
Structuration d'un nouvel espace discursif.....	36
Conclusion.....	55
Références.....	58
Annexes.....	61

Introduction

Cette étude s'inscrit dans un partenariat établi entre le Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO) et le Regroupement des femmes immigrantes francophones de Toronto (REFIF)(1). Rappelons que ce dernier a été créé en 1999 par Yvonne Kabeya afin de faciliter l'intégration culturelle et sociale des femmes immigrantes, à partir d'un travail soutenu d'information et de sensibilisation. Si on peut constater plusieurs étapes au processus d'immigration allant de la sélection à la pleine participation aux institutions de la société (Quell, 2002, p. 24, Étapes et dimensions de l'immigration), le travail du Regroupement viserait davantage cette dernière étape.

Le REFIF complétait, en 2002, une étude sur la participation des parents francophones d'origine immigrante au sein de l'école, dans laquelle on soulignait d'importantes difficultés, notamment dans la communication entre l'école et la famille, ce qui se refléterait dans la participation parentale au sein de l'école. Un tel constat motiva le Regroupement à planifier la mise sur pied d'activités de formation plus soutenues afin d'aider les familles à mieux comprendre le fonctionnement du système scolaire en Ontario, et de l'éducation de langue française en particulier, et d'inciter les parents d'origine immigrante à siéger aux diverses instances décisionnelles du système scolaire.

La directrice générale du REFIF approcha des membres du CREFO afin d'obtenir plus d'information sur l'éducation de langue française. De là, prirent forme deux projets : la formation et le soutien aux parents, organisé et offert par le Regroupement, dans lequel on invitait le CREFO à partager l'expertise développée au fil des années, et l'observation du déroulement de cette initiative de rapprochement entre l'école et la famille dans le cadre d'un projet de recherche du CREFO, où Yvonne Kabeya du Regroupement se trouvait alors à intégrer l'équipe de recherche.

L'observation participante dont il est question a aussi consisté à suivre de près la démarche du Regroupement et les difficultés rencontrées au courant de l'année dans la mise en œuvre du projet initial. Nous nous sommes demandés comment s'est déroulée cette tentative de rapprochement école-famille ? Quelles contraintes a-t-on pu observer ? Quel rôle peut jouer le milieu communautaire, éventuellement, dans la relation école-famille ? Nous nous intéressons, dans l'analyse qui suit, au positionnement social et institutionnel des acteurs sociaux ce qui permet de faire ressortir

certain mécanismes d'inclusion et d'exclusion à l'œuvre dans la structuration de cette relation école-famille.

Les efforts menés par le Regroupement en 2002-2003 visaient à faciliter une plus grande participation de parents issus de l'immigration à l'école de langue française. Ces efforts n'ont pas mené immédiatement aux résultats espérés. Mais nos analyses devraient permettre d'expliquer pourquoi et comment.

Nous nous rattachons ici à la question des " exclus de l'intérieur " soulevée par Bourdieu (1993). Bourdieu constatait l'émergence, dans les systèmes sociaux, d'une lutte non plus entre dominants et dominés, mais " (...) entre ceux qui sont à l'intérieur du jeu social – quelle que soit leur position – et ceux qui sont en dehors " (Derouet, 2000, 206). Des enjeux se dessinent sur deux trames : au niveau de la participation au sein des établissements d'enseignement en tant que parents légitimes, d'une part, et au niveau des processus à partir desquels s'opère la relation école-famille dans le cadre de l'immigration francophone à Toronto, incluant notamment les mécanismes plus inclusifs, d'autre part.

Dans les pages qui suivent, nous expliquons l'approche conceptuelle que nous avons choisie pour mener cette étude, à savoir une approche mariant l'ethnographie et la sociolinguistique au moyen d'une observation participante et d'une analyse du discours. Puis, nous fournissons des informations sur la méthodologie développée pour réaliser l'étude. Nous décrivons ensuite le contexte de l'étude en mettant l'accent sur la question de l'immigration à Toronto et sur celle de l'exercice de la démocratie et de la participation parentale dans les institutions scolaires. Enfin, nous procédons à des analyses en utilisant trois angles complémentaires : premièrement, nous examinons les démarches de médiation menées par le Regroupement afin d'accroître la participation de familles issues de l'immigration à l'entreprise

éducative ; deuxièmement, nous analysons plus en profondeur les interactions au cours d'une journée de formation visant à susciter la participation des femmes immigrantes ; et, troisièmement, nous produisons une analyse des discours en circulation dans la société au sujet de la participation des familles issues de l'immigration dans le monde scolaire. Dans ces analyses, nous nous concentrons sur les processus de structuration de la relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto, en mettant l'accent sur les processus de catégorisation et de distanciation sociale opérant comme processus d'inclusion et d'exclusion.

Ethnographie et analyse du discours

L'approche ethnographique cherche à aborder une situation complexe dans sa totalité, en tant qu'expérience vécue, une expérience en évolution. Beaud et Weber (1998), en citant Élias, parlent d'une " configuration en mouvement ", " un système mobile de places " (p. 305).

L'observation porte sur des interactions sociales que l'on analyse ensuite à partir du concept de processus. On entend par ce dernier le développement que prend une situation en fonction d'acteurs sociaux et dont l'aboutissement véritable demeure inconnu tant que le jeu n'est pas terminé (Beaud et Weber, 1998, p. 305).

Une telle perspective exige du chercheur de remettre en question a priori les catégories ou découpages préétablis sur lesquels reposent nombre d'explications toute faites du social. Il cherche à saisir l'action, de près, dans les interactions " décrire non des états mais des processus, décrire des actions prises dans des interactions, décrire le déroulement et l'enchaînement des situations du point de vue de chacun des partenaires " (Beaud et Weber, 1998, p. 306).

Il cherche ainsi à dégager les différents points de vue et de les rapporter à ce " système mobile de places ". " Il n'y a pas de perception possible sans point de vue " (Beaud et Weber, 1998, p. 301). La réalité sociale est ainsi construite dans l'interaction et la négociation des divers points de vues.

Le point de vue du chercheur, partie prenante des situations d'interaction, n'y échappe pas. Son point de vue ne peut être de partout et de nulle part. De plus, en dépit de la position privilégiée d'expert qu'il occupe, il n'a pas à porter de jugement. Son rôle consiste davantage à varier les points de vue dans la situation d'interaction et à y découvrir les mécanismes sous-jacents.

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, 1998, p. 304).

L'individu décrit ici est appréhendé dans sa dimension sociale et historique, dans les choix posés derrière cette trajectoire qui se laisse à 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. L'étude des interactions sociales conduit à mieux comprendre la complexité des rapports

entre l'école et la famille, une question encore mal définie. Elle contribue à mettre à jour l'organisation implicite de normes dans l'actualisation des pratiques et de là, à saisir comment prennent vie des mécanismes d'inclusion et d'exclusion sociale en rapport à ce que Bourdieu nomme le phénomène des " exclus de l'intérieur ".

L'enquête ethnographique nous permet ainsi de rendre visible des situations sociales qui nous échappent. " (...) l'enquête ethnographique permet un renversement de points de vue qui parvient à faire voir autrement des choses que nous côtoyons quotidiennement, sans véritablement les 'voir' " (Beaud et Weber, 1998, p. 11).

De façon générale, la relation école-famille 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 du REFIF, du programme ACCUEIL et autres nouveaux acteurs.

Elle permet un dépassement de la recherche qui aborde encore trop souvent les 'dominés' à partir du point de vue des 'dominants', un regard soit dévalorisé ou encore idéalisé posé à l'endroit des premiers (Beaud et Weber, 1998, p. 9). L'enquête ethnographique, en cherchant ainsi à inclure la totalité des points de vue, fait émerger la complexité des pratiques, " en révèle l'épaisseur " (Beaud et Weber, 1998, p. 10).

Comment les processus d'inclusion et d'exclusion opèrent-ils concrètement sur la plan discursif ? Deux phénomènes sociaux,

reliés l'un à l'autre, sont à l'œuvre dans la relation école-familles issues de l'immigration : la catégorisation et la distanciation sociale.

La catégorisation sociale consiste à formuler, consciemment ou inconsciemment, l'existence de groupes sociaux fondés sur une caractéristique quelconque (l'âge, le sexe, la langue, l'origine géographique, etc.), et, soit à s'identifier comme membre de tels groupes, soit à s'en dissocier. Par exemple, certains font référence à l'existence de groupes tels que " les jeunes ", " les femmes ", " les anglophones ", " les Chinois ".

La distanciation sociale consiste au renforcement de la catégorisation sociale, dans un processus de maintien des catégories ainsi créées, afin d'exclure l' " autre ", de façon à préserver l'intégrité de son propre groupe, ainsi que les bénéfices qui y sont rattachés. Par exemple, certains se reconnaissent comme faisant partie d'un tel groupe (" nous-autres les jeunes "), ou s'en dissocient (" eux-autres les immigrants ").

La catégorisation et la distanciation sociales sont des phénomènes de nature sociale qui se réalisent principalement à travers le langage, ou plus précisément à travers le discours, c'est-à-dire par le biais des échanges communicatifs entre des acteurs sociaux (que l'on peut considérer comme des locuteurs, ou producteurs de discours), à travers des interactions verbales et non-verbales, au moyen de la parole ou de l'écrit.

Le discours se déploie dans un espace plus ou moins public, selon qu'il a lieu sur le plan institutionnel ou sur le plan plus personnel,

selon qu'il vise davantage les affaires de la collectivité ou la vie privée.

Les acteurs sociaux produisent des discours qui sont 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 Bahktine (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 la catégorisation et la distanciation sociales opèrent, et 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 ceux-ci se forment.

Prenant en considération le rapport que les acteurs sociaux entretiennent aux institutions et leur positionnement social, nous tentons ici de dégager des types de discours relatifs à la relation école-famille d'origine immigrante et d'expliquer l'existence de ces divers types de discours par le phénomène de la catégorisation et de la distanciation sociales. Si ces phénomènes sociaux sont réalisés au moyen du discours, les discours devraient en comporter des traces.

Les dynamiques sociales que nous observons sont matérialisées au moyen de discours produits par une variété d'acteurs sociaux ayant leur propre vision de la participation des familles issues de l'immigration à l'entreprise éducative, une vision qui est tributaire de leur positionnement social et institutionnel.

Par positionnement social et institutionnel, nous référons à Giddens (1984), pour qui le positionnement vise d'abord la posture du corps dans les rencontres sociales, mais aussi le positionnement dans la sérialité des rencontres dans l'espace-temps, et finalement en rapport avec la multiplicité des relations sociales conférées par des identités sociales spécifiques. Non seulement les gens se positionnent-ils les uns par rapport aux autres, mais le contexte des interactions sociales est aussi à l'origine d'un certain positionnement.

Cette analyse du discours selon le positionnement des acteurs sociaux nous permettra de dégager divers types majeurs de positionnements dans la construction des rapports entre les familles immigrantes et l'institution scolaire, ou quatre formations discursives pour reprendre les termes de Foucault. Il s'agit de rapports fortement régis par ce que Foucault (1975) a appelé les technologies du savoir/pouvoir, c'est-à-dire les structures et les processus mis en place dans le monde institutionnel afin de contrôler certains aspects de la vie privée des citoyens. Le savoir/pouvoir donne lieu à des formations discursives qui évoluent avec le temps, c'est-à-dire des complexes discursifs formés de thèmes et d'argumentaires spécifiques.

Méthodologie

Pour mener cette étude, nous avons combiné l'action communautaire, de par les activités du Regroupement, avec l'expertise universitaire, de par le soutien de ces activités et leur

observation, dans une approche interdisciplinaire de nature ethnographique axée sur la sociologie de l'éducation et la sociolinguistique, plus précisément l'analyse du discours. La part des chercheurs dans la fabrication du terrain est accrue par le fait de leur propre action comme participants, comme instigateurs d'espaces discursifs et comme incitateurs de discours portant sur les rapports entre les familles immigrantes et l'institution scolaire.

Nous avons cherché à nous assurer une triangulation des données, servant à valider notre analyse des discours en circulation, en recueillant et en analysant des discours produits par un éventail d'acteurs sociaux allant de membres de familles immigrantes à des administrateurs étatiques, en passant par des bénévoles du monde associatif. Les données (discours et textes) dont nous disposons proviennent des catégories d'acteurs sociaux suivantes : de parents jouant un rôle actif vis-à-vis l'école (notre méthodologie de recherche ne nous a pas permis de travailler auprès de parents ayant choisi de demeurer complètement à l'écart du système scolaire), des militants du monde associatif ethnoculturel, des représentants d'organismes ou institutions dont la vocation vise à offrir des services aux personnes d'origine ethnoculturelle et provenant eux-mêmes de communautés ethnoculturelles, d'autres représentants d'organismes ou institutions dont la vocation vise à offrir des services aux personnes d'origine ethnoculturelle mais étant eux-mêmes d'origine canadienne-française, des représentants d'institutions dont la vocation vise l'ensemble de la population sans égard aux origines ethnoculturelles et étant eux mêmes d'origine canadienne-française.

La triangulation des données a aussi été réalisée en recueillant et en analysant divers types de discours ou de textes produits par les participants, que ce soit lors d'interactions dans le contexte d'une réunion publique, lors d'entrevues ouvertes, ainsi que dans des

documents écrits. Certaines des données (discours et textes) sont composées de plusieurs strates de discours : les procès verbaux de nos réunions de travail documentent le dialogue entre chercheurs (représentants institutionnels ayant un intérêt pour la participation de familles immigrantes, mais étant nous-mêmes d'origine canadienne-française) et partenaires communautaires (parents d'origine immigrante) ; les échanges au cours d'une journée organisée le 25 janvier 2003 réunissant des parents d'origine immigrante, des membres du monde associatif, et des représentants institutionnels, qui ont été enregistrés et transcrits ; un rapport commandé par notre partenaire communautaire, financé par une institution publique ayant une vocation d'appui aux communautés ethnoculturelles, et réalisé par une équipe de consultantes d'origine canadienne-française ; et enfin, des documents administratifs issus du système scolaire.

On obtient ainsi plusieurs strates possibles de discours, révélatrices des positionnements social et institutionnel des acteurs sociaux, mais on obtient aussi au sein même des discours produits par l'un ou l'autre des participants, plusieurs strates de discours, révélant l'existence ou l'émergence de dialogue entre les acteurs sociaux, et celles de dialogisme d'un texte à un autre (l'intertextualité, selon Bakhtine, 1984 [1929]).

L'observation participante dont il est question ici a trait d'abord aux activités de formation. L'association avait prévu tenir une session d'information et, de là, offrir une formation additionnelle au courant de l'année visant à préparer les parents à siéger au sein du conseil d'école où se trouvent inscrit(s) leur(s) enfant(s). Une première session a eu lieu le 25 janvier 2003. La formation subséquente a été reportée à l'automne 2003 pour des raisons que nous approfondirons plus loin.

Nous disposons donc d'une base de données discursives qui devrait nous permettre de dégager les discours dominants au sujet du rapport entre les familles immigrantes et l'institution scolaire, tout en identifiant clairement les liens entre certains discours en particulier et le positionnement social et institutionnel de leurs producteurs, tout en tenant compte des enjeux d'inclusion et d'exclusion ou des enjeux de pouvoir à l'œuvre. En somme, notre analyse du discours devrait nous permettre de mettre au jour les mécanismes de catégorisation et de distanciation sociale opérant actuellement dans les relations école-famille à Toronto, en particulier en ce qui a trait aux familles issues de l'immigration.

Concrètement, notre corpus est constitué d'environ un millier de pages, comprenant des procès-verbaux rédigés suite à nos réunions d'équipe de recherche, des rapports d'observation d'événements, des documents produits par le Regroupement (demande de subvention, rapport de productivité), des documents publics (gouvernementaux, institutionnels et scolaires) incluant une étude menée pour le compte du regroupement, mais aussi des entrevues enregistrées et transcrites, constituant la plus grande partie du corpus.(2)

Nous avons procédé à l'analyse de ce corpus au moyen d'une lecture analytique indépendante de la part des quatre chercheurs visant à identifier des types de discours partagés par des groupes d'acteurs sociaux, en cause dans les mécanismes de catégorisation et de distanciation sociale.

Soulignons enfin qu'aux objectifs de recherche déjà fixés s'est ajouté celui de faciliter l'accroissement de la capacité de recherche en milieu communautaire. L'étude en cours se faisant dans un esprit de partenariat et d'équité, le REFIF se trouva à participer à

toutes les étapes de la recherche, une première expérience pour le Regroupement. Le CREFO bénéficia, par ailleurs, de l'expertise de l'association auprès des familles d'origine immigrante et de sa connaissance des ressources communautaires à l'appui des familles. Le point de vue de la famille sur l'école s'est vu ainsi transposé à l'avant-scène dans une collaboration de recherche intégrant des partenaires universitaires et communautaires.

Immigration et participation parentale

Le Canada vise à accueillir chaque année des nouveaux arrivants pour près de l'équivalent de 1% de sa population, à savoir quelque 250 000 nouveaux arrivants. Ces nouveaux arrivants se répartissent en trois catégories principales, à savoir les immigrants indépendants faisant l'objet d'une sélection en fonction des besoins du pays en termes de ressources humaines, les gens venant rejoindre des membres de leur famille dans le cadre de la réunification familiale, et les réfugiés dont l'accueil est régi par les règles internationales des Nations Unies. Les nouveaux arrivants s'établissent pour la plupart dans les grands centres urbains, Toronto attirant le plus grand nombre d'entre eux. Ainsi, pour l'ensemble du Canada, " Environ 728 600 allophones ont déclaré au cours du recensement de 2001 qu'ils vivaient dans un autre pays cinq ans plus tôt. De ces nouveaux arrivants, 55 % se sont installés en Ontario et les trois quarts d'entre eux se sont dirigés vers la région métropolitaine de recensement de Toronto " (Statistique Canada, 2002, p. 8).

La population totale du Grand Toronto s'élevait à 4 683 000 habitants lors du recensement de 2001. De 1996 à 2001, plus de 445 000 personnes ayant immigré se sont installées dans la région métropolitaine de recensement de Toronto (Commission de formation de Toronto, 2002, p. 1). Cette dernière reçoit le plus grand nombre d'immigrants francophones à l'extérieur du Québec (Jedwab, 2002). " Dans la région métropolitaine de Toronto, 39,9

% de la population a déclaré une langue non officielle comme langue maternelle (allophones) " (Statistique Canada, 2002, p. 16), et l'on peut supposer qu'une part d'entre eux proviennent de pays francophones. Le recensement de 2001 a dénombré 1 898 500 allophones à Toronto, une hausse de 17,8 % par rapport à 1996.

La population francophone de l'Ontario atteint 509 300 personnes (Statistique Canada, 2002, p. 9). Celle de Toronto est estimée à 38 100 par Statistique Canada (2002, p. 17), bien que d'autres organismes l'estiment à quelque 80 000 personnes (par exemple, Centre francophone, 2000, p. 14-15). Il s'agit d'une population très diversifiée en termes d'origines géographiques, de statuts socio-économiques et d'expériences de scolarisation. Pour ce qui est de la ville de Toronto même, 23,8% des francophones proviennent d'autres régions de l'Ontario, 23,4% du Québec et 8,6% des autres provinces. Enfin, 44,2% des francophones proviennent d'autres pays. Des gens originaires des Caraïbes, d'Afrique du Nord ou d'Afrique sub-saharienne, se déplacent vers Toronto parce que le chômage y est moins élevé et qu'il serait plus facile d'y trouver de l'emploi. La population de Toronto se caractérise, en effet, par un taux d'occupation professionnelle relativement élevé, le taux de chômage étant passé de 9,1% en 1996 à 7,12 % en mai 2002, après avoir connu des taux aussi bas que 5,4% en 2000 (Commission de formation de Toronto, 2002, p. 1 et 8). À part cet attrait économique, il y a aussi le sentiment d'être moins marginalisé à Toronto qu'ailleurs au Canada en raison de la cohabitation de nombreux groupes d'immigrants, qui y est plus généralisée.

En général, les francophones de la région de Toronto sont plus scolarisés que la moyenne de la population ; ils ont un taux d'occupation professionnelle plus élevé ; et ils ont des revenus supérieurs à ceux de la population de la région en général. Les francophones de la région de Toronto se démarquent de la même

manière des francophones des autres régions de la province. Il faut toutefois tenir compte d'importantes disparités au sein même des communautés francophones, affectant en particulier les nouveaux arrivants, dont les revenus demeurent inférieurs, même si le niveau de scolarité est souvent supérieur à la moyenne.

La connaissance de l'une des deux langues officielles facilite l'admission des immigrants au Canada. Dans la mesure où la situation de l'emploi est plus favorable en Ontario, ceux-ci viennent s'établir dans cette province sans pour autant avoir une maîtrise de l'anglais, et souvent en croyant que le pays est bilingue. Si 90% des francophones de l'Ontario sont bilingues, la situation est différente chez les nouveaux arrivants en provenance de pays francophones ou chez ceux qui sont passés par Montréal. Ces derniers ne connaissent pas toujours l'anglais à leur arrivée. La compétence linguistique constitue donc une donnée importante dans les processus d'immigration. Par ailleurs, pour ce qui est des immigrants provenant de pays francophones, ayant vécu sous un régime colonial ou post-colonial, plusieurs ont reçu leur scolarité en français. Pour eux, le français est une langue très réelle, personnelle, même si elle est moins intime que le créole ou que les langues africaines (Chambon et al., 2001).

En Ontario, l'immigration relève, dans une grande mesure, des compétences de l'État fédéral. Deux ministères sont particulièrement actifs en ce domaine : Citoyenneté et Immigration, et Patrimoine canadien pour ce qui est de son volet sur le Multiculturalisme. Le premier, Citoyenneté et Immigration, détient une responsabilité relativement à l'insertion des nouveaux arrivants lors de leurs deux premières années de séjour au pays, après quoi les immigrants sont censés être intégrés sur le plan du logement et du travail, les gouvernements provinciaux et municipaux prenant alors la relève dans ces champs de

compétences qui sont les leurs. Ce ministère dispose de sommes importantes d'argent afin de faciliter l'immigration et l'établissement des nouveaux arrivants. Parmi ces programmes, il sera question dans ce rapport du Programme d'établissement dans les écoles francophones (programme ACCUEIL). Par ailleurs, la livraison des programmes d'accueil se fait généralement par sous-traitance confiée à des organismes communautaires établis.

Le second ministère, Patrimoine canadien, gère un programme sur le Multiculturalisme, destiné à mettre en valeur la composante multiculturelle du pays et des groupes ethnoculturels qui y contribuent. Les budgets disponibles dans ce programme sont nettement inférieurs à ceux de Citoyenneté et Immigration, mais ils visent une population beaucoup plus importante en termes de nombres. Contrairement au premier, ce sont ici surtout des organismes communautaires moins établis qui s'intéressent à ces programmes, justement en raison de leurs assises dans les communautés ethnoculturelles d'immigration récente. L'un de ces organismes communautaires, le Regroupement des femmes immigrantes francophones de Toronto, a été créé en 1999 et vise à faciliter l'intégration culturelle et sociale des femmes immigrantes à partir d'un travail soutenu d'information et de sensibilisation. Nous y reviendrons.

Sur le plan provincial, le ministère de l'Éducation sous l'ancien gouvernement néo-démocrate avait formulé une politique antiraciste pour les écoles, mais depuis l'élection du gouvernement conservateur en 1994, l'application de cette politique a été restreinte au traitement de la diversité dans le programme-cadre d'histoire-géographie à l'élémentaire, et on ne peut pas dire que le gouvernement provincial ait joué un rôle important dans l'accueil des nouveaux arrivants ou dans la promotion du multiculturalisme.

Quell (1998) a souligné qu'à Toronto, les immigrants francophones qui parlent peu anglais gravitent autour des quelques institutions francophones, incluant les institutions scolaires qui servent potentiellement de pôle d'intégration. Une étude du Regroupement (Bouchard, 2002) corrobore ce constat et précise que le choix de l'école de langue française se fait aussi dans le but d'aider l'enfant dans ses apprentissages scolaires. L'étude souligne trois grands enjeux pour les parents : le maintien du français, la participation des femmes et les attentes de l'école envers les parents que ces derniers doivent décoder.

La relation école-familles immigrantes est une question particulièrement saillante dans le système d'éducation de langue française, surtout dans la ville de Toronto étant donné le nombre important d'immigrants francophones qu'on y retrouve et étant donné le besoin pour les institutions de langue française d'attirer et de retenir une population francophone. Toutefois, la question de la participation des parents issus de l'immigration au sein des systèmes scolaires n'a que très peu retenu l'attention jusqu'à présent, sinon pour souligner une participation jugée faible ou inexistante.

Tant les travaux des États généraux complémentaires de l'éducation élémentaire et secondaire de langue française de l'Ontario (Comité de travail, 1998) que la thèse de doctorat de Quell (2000), ont bien expliqué la sous-représentation des communautés ethnoculturelles au sein des institutions éducatives franco-ontariennes et 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 familles immigrantes. Le principe même de l'inclusion dans le cadre d'une société qui se trouve elle-même minoritaire, mais qui jouit des privilèges que lui

confère le statut de minorité de langue officielle, est ici mis à l'épreuve (Farmer, Chambon et Labrie, 2002). Nous verrons comment cela se traduit dans le cas de la relation école-familles francophones issues de l'immigration.

Suite aux recommandations du rapport de la Commission royale de l'éducation en 1995, le gouvernement de l'Ontario a mis sur pied une réforme de l'éducation qui favorise de nouvelles formes de participation de la communauté francophone à la gestion scolaire. D'une part, les conseils d'école, créés en 1995 et rendus obligatoires dans toutes les écoles financées par les deniers publics en 1997 par la Loi sur l'amélioration de la qualité de l'éducation reconnaît que l'éducation est une responsabilité qui doit être partagée par les écoles, les élèves, leur famille et la collectivité. D'autre part, la création des conseils de district scolaire par cette même loi, accorde aux francophones une autre forme de participation à l'administration de leurs écoles. La Commission d'amélioration de l'éducation, ainsi que le Conseil ontarien des parents (1994), soulignent dans leurs énoncés de principe l'importance du partenariat école-communauté dans l'éducation en Ontario et continuent à mettre en place des initiatives pour renforcer les conseils d'école et de les rendre plus efficaces.

Une série d'études a été effectuée par le CREFO depuis 1996 afin de mieux comprendre diverses formes d'exercice de la démocratie dans le système d'éducation de langue française, et de participation parentale au sein des établissements scolaires. Ces études ne portaient pas spécifiquement sur les familles d'origine immigrante, même si chacune d'entre elles abordait la question de façon partielle ou indirecte. Trois études nous servent de base pour aborder la présente recherche-action menée en partenariat avec le REFIF. Nous passerons donc en revue ces diverses études.

La réforme néo-conservatrice de l'éducation entreprise à la fin des années quatre-vingt-dix par le gouvernement de l'Ontario s'est traduite, entre autres, par une transformation en profondeur des conseils scolaires de districts, ayant une signification toute particulière pour les communautés francophones, puisque c'était l'occasion pour ces dernières de prendre en main la gestion de leur système d'éducation de langue française. Normand Labrie, Denise Wilson et Monica Heller (2003) ont produit une étude qualitative de type ethnographique dans trois conseils scolaires de district, l'année de leur mise sur pied en 1997-1998. Ils examinent, par le biais d'une analyse de discours, les procédures administratives mises en place, la sélection des candidats et des élus aux postes de conseillers scolaires, ainsi que les visions de ces derniers relativement à l'éducation de langue française. De plus, un examen des premiers mois de fonctionnement de ces conseils scolaires de district, a été effectué à partir d'observations de réunions publiques dans deux conseils. Parmi les constats que les auteurs en tirent, on remarque que les communautés francophones jouissent désormais de la gestion scolaire, mais que la réforme s'est accompagnée d'un plus grand contrôle exercé par les institutions gouvernementales et administratives, laissant, en fait, fort peu de latitude aux élus francophones. Cette recherche a permis de souligner l'effet de continuité des conseillers scolaires francophones d'une structure de gestion à l'autre et donc de réitérer l'importance que revêt la connaissance au préalable du système scolaire en place avant d'y participer, la difficulté dont font preuve les candidats néo-canadiens (des diplômés universitaires pour la plupart) à se faire élire et enfin, la construction d'un espace de pouvoir à prédominance nettement masculine.

Dans le même ordre d'idées, Heller, Labrie, Roy et Wilson (2003) ont suivi la mise sur pied des conseils d'école en 1996-1997, l'année précédant celle de la création des conseils de district, et ils en présentent une analyse critique. Au moyen d'une enquête

ethnographique menée dans cinq conseils d'école, ils ont allié la sociolinguistique interactionniste et l'analyse du discours critique, d'une manière similaire à celle adoptée par Wodak (1995), dans le but de comprendre comment les transformations idéologiques prennent forme dans le monde institutionnel du système d'éducation, en se concentrant sur les interactions entre des acteurs sociaux ayant différents positionnements, différents intérêts, à savoir les parents, les administrateurs scolaires et les professionnel(le)s de l'éducation. Ils démontrent que la réforme, censée donner davantage de pouvoirs aux parents, a été à l'origine d'une confusion entre le rôle des conseils d'école et celui des anciennes associations de parents-enseignants, et surtout qu'elle a contribué dans les faits à concentrer davantage le pouvoir dans les mains de l'administration scolaire, opérant par les voies hiérarchiques contrôlées par les instances gouvernementales. Les auteurs y font le constat que les parents devaient faire face à plusieurs obstacles, ce qui est révélateur de tensions nouvelles dans les négociations école-famille et qu'à nouveau, ceux qui participaient à ces conseils étaient surtout représentatifs des groupes les plus francophones et les plus homogènes des écoles de langue française.

Les conseils d'école représentent une façon parmi tant d'autres pour les parents de participer à la vie de l'école. Labrie, Wilson et Roberge (2003) exposent les résultats d'une étude basée sur une analyse du discours menée auprès de divers acteurs sociaux de deux écoles élémentaires, incluant des parents, des enseignants et des administrateurs scolaires. Entre le discours hégémonique vantant les bienfaits de la participation des parents à l'école pour la réussite des élèves, et celui déplorant la trop faible participation de ces derniers, on comprend à travers les discours alternatifs tenus par les divers groupes d'acteurs sociaux que la participation des parents est en soi une forme de travail non rémunérée, mais nécessitant des expertises qui entrent parfois en contradiction avec les expertises professionnelles du personnel scolaire. En parallèle aux discours hégémoniques, se trament en effet une multitude de

discours alternatifs faisant état des contraintes à la participation des parents, des intérêts plus ou moins légitimes poursuivis par ces derniers, des tentatives d'exercice de contrôle des divers acteurs sociaux les uns sur les autres, ainsi que des processus d'exclusion ou d'auto-exclusion des parents en raison des normes sociales ou langagières à maîtriser ou encore en raison des rapports de pouvoir à l'œuvre. Il existe en effet 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 définir. Les participants qui réussissent à s'approprier ces normes se retrouvent au centre des interactions sociales et disposent de plus de pouvoir que les autres participants qui demeurent en périphérie. Ces normes visent une finalité définie ici par l'institution -- l'amélioration de l'éducation, qui à certains égards, achoppe avec une autre finalité définie par le parent -- assurer le bien-être de l'enfant (Dubet, 1997). Des normes visant la finalité, il découle d'autres normes visant les modalités de la participation, à savoir ce qui est légitime ou illégitime de faire. Enfin, les motivations des parents ne sont pas étrangères à une volonté d'exercer un certain contrôle, soit sur l'éducation de leurs propres enfants, soit sur le fonctionnement de l'institution scolaire. L'exercice de rapports de pouvoir a souvent pour conséquence l'exclusion des membres qui ont de la difficulté à s'approprier les normes sociales et les normes linguistiques en vigueur. Il apparaît donc que la participation des parents n'est pas uniquement une affaire de bonne volonté, mais aussi un terrain de luttes sociales. Bien que plusieurs parents ayant participé à cette étude étaient d'origine immigrante, les objectifs poursuivis par ce projet ne nous ont pas permis d'expliquer les pratiques d'interaction avec le milieu scolaire privilégiées par les parents immigrants que nous avons néanmoins observées de façon informelle au cours de la réalisation de l'étude.

L'ensemble des recherches que nous avons effectuées font ainsi état de processus d'inclusion et d'exclusion au chapitre de la

participation parentale au système scolaire et indiquent en filigrane les défis que pose la participation parentale des familles immigrantes francophones au sein des écoles de langue française.

Démarches du REFIF visant le rapprochement écoles-familles francophones d'origine immigrante

La démarche entreprise par le REFIF au courant de l'année 2002-2003 s'inscrivait, rappelons-le, à l'intérieur de deux initiatives : le projet de formation initié par l'association et le projet de recherche gravitant autour de l'activité du REFIF, initié par le CREFO. Examinons en premier lieu le rôle de chercheur et de collaborateur joué par le REFIF. Il s'agissait là d'abord d'un intérêt personnel manifesté à l'endroit de la recherche par une intervenante, elle-même ayant eu un parcours d'immigration, de même qu'un intérêt de l'association, notamment d'approfondir une question déjà amorcée dans le cadre d'une recherche antérieure et pour laquelle un travail de développement communautaire était anticipé. Dans ses fonctions de chercheuse, l'intervenante a participé à l'élaboration de la recherche ainsi qu'à la collecte et l'analyse de données, notamment en réalisant des entrevues auprès de parents, d'administrateurs scolaires et de représentants d'associations, appuyée d'une équipe de chercheurs du CREFO. Elle a, par la même occasion, développé des liens avec les intervenants clés des milieux scolaires et ministériels, connus du centre de recherche. Le partenariat entre le CREFO et le REFIF a été un facteur important dans la reconnaissance formelle de la valeur des projets mis de l'avant, le CREFO ayant contribué à faire connaître le REFIF auprès du système scolaire et le REFIF ayant facilité les contacts avec des parents francophones d'origine immigrante et permis un échange soutenu avec un acteur du milieu.

La réussite du projet de formation a été le point central des démarches entreprises par le REFIF au courant de l'année (3). Cette particularité nous est apparue à la lecture de l'analyse faite par le REFIF dans son cheminement avec le CREFO, présentée sous forme d'un rapport d'étape, de même que dans les négociations qui ont eu lieu entre le REFIF et plusieurs autres acteurs sociaux. Le rapport énonce, de façon chronologique, les actions entreprises, venant appuyer le déroulement du projet de formation, la participation à la recherche se trouvant intégrée au projet du REFIF.

Le rapport fait également état des difficultés de parcours et des changements positifs survenus par la suite. Ainsi, on lira sous la rubrique " Étape préparatoire " :

Cette nouvelle (résistance des écoles de donner initialement leur accord au projet, la raison étant qu'il fallait une autorisation du conseil scolaire) a un peu alourdi nos démarches étant donné que nos nombreuses sollicitations pour obtenir un rendez-vous avec les deux représentants des conseils scolaires n'ont pas eu du succès à temps. (Kabeya, 2003, p. 3)

Mais un peu plus loin, sous la rubrique Mars-juin 2003 :

Notre initiative a été bien accueillie par les deux représentants des conseils scolaires qui ont même déclaré " qu'il était temps que les familles immigrantes puissent travailler de concert avec les écoles et qu'elles s'impliquent davantage pour le bien-être de nos enfants ". Ils se sont ensuite prononcés en faveur d'une plus longue collaboration avec le REFIF sur d'autres initiatives. (Kabeya, 2003, p. 4)

Dans le premier des deux extraits, il est question d'un processus " nos démarches ", " nos nombreuses sollicitations pour obtenir un

rendez-vous ", d'un élément imprévu portant entrave au déroulement de l'action " cette nouvelle " et des conséquences de cet événement dans la poursuite des objectifs " pas eu du succès à temps " .

Le deuxième extrait, toujours présenté suivant un ordre chronologique " mars-juin 2003 " indique qu'une nouvelle étape a été franchie – contact pris avec les conseils scolaires et réponse positive de ces derniers " notre initiative a été bien accueillie par les deux représentants de conseils ", " prononcés en faveur ", " longue collaboration " . Nous reviendrons à la relation développée entre le REFIF et les conseils scolaires, élément essentiel à l'atteinte des objectifs fixés par le REFIF dans le cadre du projet de formation. Ceci nous amène à identifier, au-delà du rapport d'étape préparé, les conditions nécessaires à la poursuite du projet, telles que le révèle le travail d'observation et d'accompagnement fait auprès du Regroupement.

Plusieurs conditions se sont ainsi avérées nécessaires à l'avancement du projet ce qui a nécessité un travail de démarchage considérable de la part du REFIF auprès des acteurs suivants : un ministère fédéral, un organisme francophone, les conseils scolaires et les parents.

- un ministère fédéral

Il fallait d'abord obtenir l'appui et les ressources nécessaires à la réalisation du projet. Le REFIF a cherché un appui du côté d'un ministère fédéral afin d'obtenir le financement nécessaire. Bien que le projet ait reçu un accueil positif chez agents fédéraux, notamment en encourageant l'organisme à préparer une demande de financement, le REFIF attendait toujours une réponse en juin

2003, la demande ayant été acheminée en janvier 2003.

L'association a obtenu une subvention à cet effet au mois d'août 2003 ce qui change maintenant la donne. Le CREFO a appuyé cette démarche, de façon informelle d'abord, en offrant de commenter le projet formulé et de façon officielle, par une lettre d'appui destiné au bailleur de fonds dans laquelle un engagement en nature venait soutenir les activités de formation. Le REFIF avait également appuyé le CREFO dans sa propre demande de subvention pour la recherche en cours, un autre exemple de la collaboration établie, dans le respect d'objectifs de projets distincts.

- un organisme francophone

En tant que nouvel acteur communautaire dans la relation école-famille, le REFIF a dû préciser la nature de ses interventions et se négocier un espace en relation avec le travail déjà accompli dans le domaine de l'immigration par un organisme francophone, financé par un autre ministère fédéral pour offrir, cette fois, des services d'établissement aux familles nouvellement arrivées au Canada, par le biais de contacts avec les écoles. Rappelons qu'en Ontario, l'immigration relève essentiellement du palier fédéral et que deux ministères se partagent la responsabilité d'élaborer des politiques et programmes en la matière (voir la section Immigration et participation parentale : Citoyenneté et Immigration, en ce qui a trait à l'établissement de nouveaux arrivants dans les deux premières années de séjour et Patrimoine canadien en ce qui a trait au multiculturalisme). La situation se complexifie à l'effet, d'une part, que les ressources sont principalement destinées aux initiatives venant appuyer les deux premières années de séjour, une population moins nombreuse comparativement à la population visée dans le cadre du multiculturalisme canadien et, d'autre part, que la livraison des services se fait par sous-traitance confiée aux

organismes communautaires. Un tel processus contribue, potentiellement tout au moins, à susciter une compétition entre organismes et à semer la confusion sur le terrain quant au rôle et à la légitimité de chacune des associations en rapport à l'immigration (Chambon, et al. 2001). Ainsi, dans le cas qui nous intéresse, le service d'accueil offert par l'organisme francophone se trouvait déjà reconnu par les conseils scolaires et avait été implanté dans les écoles de la région. Le REFIF explique :

En effet, depuis bientôt une année, (nom de l'organisme) mène un programme dans les écoles francophones de Toronto (...). À l'annonce de notre projet : Parents actifs à l'école, une petite confusion a fait surface sur le contenu des deux projets. Il fallait donc organiser des rencontres de mise au point, d'abord avec la coordonnatrice du programme (nom de la personne) ensuite avec tout le comité de gestion du (nom de l'organisme) dans lequel siègent les représentants de Citoyenneté et Immigration Canada (nom de la personne), ceux des conseils scolaires ainsi que ceux du (nom de l'organisme) (Kabeya, 2003, p. 5).

En fait, le malaise est exprimé ici avec beaucoup de précautions " une petite confusion a fait surface ", nécessitant de mettre au clair les contradictions : " Il fallait donc organiser des rencontres de mise au point (...). Ces deux rencontres ont permis d'explicitier la différence entre les deux projets ". Ces précautions sont d'autant plus importantes, que ces propos sont tenus par la représentante de l'organisme qui dispose de moins de légitimité institutionnelle et de moyens financiers, mais dont l'action vise le plus grand nombre de personnes.

Une fois les clarifications apportées, un organisme offrant des services d'établissement alors que l'autre s'intéresse à la

participation civile, le conflit initial s'est dissipé pour amener un changement dans la démarche du REFIF. Les organismes décident d'effectuer des tournées conjointes au sein des conseils d'école (Kabeya, 2003, p. 5). Les intervenantes s'appuient ainsi mutuellement dans leurs démarches respectives. On voit à nouveau, que la réussite du projet demeure le point focal de l'activité.

- les conseils scolaires

La relation à développer avec les conseils scolaires constitue un élément déterminant dans la démarche du REFIF. Le REFIF explique, dans le cadre du rapport d'étape produit, les difficultés initiales rencontrées dans le développement du projet de formation, principalement la résistance ouverte des écoles.

Les contacts ont, ainsi, été initiés avec les 12 écoles cibles retenues dans la cadre de notre projet soient 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).

La démarche initiale posait problème " des contacts ont été initiés ", " 12 écoles cibles ", " douze écoles primaires catholiques et publiques ", " ces contacts sont restés essentiellement téléphoniques ". On remarque déjà que le REFIF avait une certaine connaissance du système scolaire francophone de la région (nombre d'écoles, secteurs public et catholique). Une rupture s'est produite malgré cela au niveau de la communication, les contacts

n'ayant pas dépassé l'étape téléphonique " aucune rencontre en personne n'était possible ". Le REFIF énonce à nouveau que le processus mis en place n'a pas abouti aux résultats escomptés. L'objectif du projet, d'une part, ne semble pas avoir été compris par les instances scolaires – encourager les parents d'origine immigrante de l'école à prendre part à une réunion publique. Le fonctionnement hiérarchique du système scolaire, d'autre part, n'a pas été saisi par le REFIF " à notre grande surprise ", " l'autorisation préalable du Conseil 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.

La collaboration de recherche développée entre l'association et le CREFO a largement contribué à dénouer cette impasse. C'est en participant aux entretiens de recherche que l'association a pu finalement prendre contact avec les intervenants clés et les sensibiliser à la valeur du projet. Le REFIF a rencontré sept intervenants dans le cadre des entretiens, en plus du travail de recrutement fait auprès des parents. Des contacts ont été établis avec les représentants de conseils scolaires et d'associations de parents. Les entretiens ouvraient l'accès aux établissements et associations (Kabeya, 2003, p. 5) et invitaient au dialogue. Les rencontres permettaient 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 ajoute :

(personne-ressource) : comme un genre de programme de mentorat pour les membres des conseils d'école.

(REFIF) : c'est ça, ouais. (12, 13) .

On remarque ici que l'objectif du projet se trouve reformulé dans des termes connus et valorisés par les conseils scolaires " programme de mentorat ", et que l'énoncé ne confine pas les participants " membres des conseils d'école " au statut d'immigrant, c'est-à-dire d'une personne n'ayant pas accédé à la citoyenneté. Dans le cadre de cet échange, la personne-ressource intègre l'idée qui lui est proposée et la représentante du REFIF se trouve à en valider l'interprétation " c'est ça ". On voit s'exercer un véritable dialogue. Soulignons enfin que la collaboration de recherche, notamment les échanges réguliers entre les membres du CREFO et le REFIF, a aussi contribué à ouvrir l'accès aux conseils d'école où certains des membres étaient actifs. Une présentation au sein d'un de ces conseils a eu lieu conjointement avec une représentante du programme ACCUEIL. Des rencontres sont prévues avec des directions d'école au courant de l'année 2003-2004 (Kabeya, 2003, p. 5).

- les parents francophones

Rappelons enfin le travail de démarchage effectué auprès des parents francophones d'origine immigrante. Le 25 janvier 2003, une séance de formation à l'intention des parents avait lieu, ce dont nous discuterons en détail dans la prochaine section de ce rapport. Soulignons pour l'instant que, lors de cette rencontre, le REFIF a pris l'engagement de retourner auprès des conseils scolaires afin de préparer l'arrivée des parents au sein des conseils, engagement qu'il a tenu dans les mois qui ont suivi. Il a également pris l'engagement de former et d'accompagner les participant(s) dans le déroulement de cette initiative. À cet effet, une liste de candidats intéressés par la démarche proposée a été dressée (Kabeya, 2003,

p. 6). Compte tenu de l'ampleur qu'a nécessité le travail de démarchage au courant de la première année du projet, les observations à l'endroit des parents sont issues essentiellement de l'occasion qui nous a été fournie lors de la journée du 25 janvier. Restera à voir, au courant de la deuxième année, quelles formes prendront les négociations entre le REFIF et ses membres, comment se dessinera la participation parentale et la communication entre les parents et l'école et enfin, quel rôle jouera cette association communautaire auprès des écoles, des familles, des instances gouvernementales et institutions francophones dans la problématique de la structuration de la relation école-famille (5). Notre intention, rappelons-le est donc de poursuivre le déroulement de cette tentative de rapprochement et de cerner les contraintes qui se présentent. Nous nous intéressons, en particulier, au rôle que peut jouer le milieu communautaire dans la relation école-famille, une relation dans laquelle les directions d'école joueraient un rôle clé, d'après les observations de recherche recueillies.

Séance d'information sur le processus électoral municipal et scolaire (25 janvier 2003)

La session d'information du 25 janvier avait trait au processus électoral municipal et scolaire et visait à inciter les participants à se présenter lors des élections du 10 novembre 2003. Au total, dix-neuf personnes, parmi lesquelles plusieurs ont dû parcourir une distance appréciable ont participé à cette journée. Les observations qui suivent décrivent les interactions de cette rencontre qui s'est déroulée entre 10 heures et 16 heures, un samedi où on enregistrait d'ailleurs des températures de -25C. La session regroupait, en première partie, le REFIF, les parents s'identifiant comme étant d'origine immigrante (la trajectoire d'immigration pouvant s'échelonner de quelques années à plus de 15 ans) (6) et le CREFO. Se sont ajoutés en deuxième partie une représentante d'un

groupe de lobby francophone provincial ainsi que deux conférencières : une conseillère scolaire venue présenter le processus électoral scolaire et une personne ressource d'une organisation féministe venue s'entretenir du processus électoral municipal, en préparation aux élections municipales et scolaires de novembre 2003. Nous nous intéressions au phénomène de la structuration de la relation entre l'école et la famille, notamment à la préoccupation soulevée par le REFIF à l'endroit de la participation parentale des familles francophones d'origine immigrante au sein des établissements scolaires. Nous nous attendions à ce que les discussions s'orientent, du moins en partie, sur les conditions qui motiveraient les parents à prendre part à la prise de décision et qui faciliteraient leur déplacement de la marge de l'école vers une plus grande " inclusion de l'intérieur ". Il nous est apparu dès le départ que les acteurs présents possédaient déjà de fortes capacités organisationnelles ainsi qu'une connaissance du milieu scolaire. Les observations recueillies illustrent bien le fait que les participant(e)s étaient engagé(e)s dans des réseaux institutionnels, notamment le REFIF, ce qui témoigne d'un travail de mobilisation et de leadership communautaire (Breton, 1983 ; Label et Lévy, 1995), qu'ils possédaient une expérience préalable des systèmes scolaires francophones et anglophones de la région et que, de là, il se dégagait plusieurs interprétations de la relation école-famille. Nous présenterons cette étude de cas que constitue la journée du 25 janvier 2003 en procédant à l'analyse des éléments suivants : la mise en scène et les interactions entre acteurs de même que la perspective du groupe sur le thème de la participation parentale. Nous cherchons à saisir, par cette démarche, quels sont les mécanismes à l'œuvre dans la tentative de rapprochement école-famille.

- Les interactions

La séance d'information a eu lieu à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE/UT) (7). Le REFIF se trouvait alors à

consolider deux de ses projets, l'un avec une association féministe et l'autre, auquel s'était associé le CREFO, sur la participation des familles au sein des conseils. Les participant(e)s se sont présentés à la séance, un à un ou deux à la fois, profitant de cette occasion pour discuter autour d'un café, ce qui a donné le ton de la journée. L'analyse qui suit met en lumière, en suivant de près les échanges qui se produisent entre les divers acteurs sociaux présents, le leadership du REFIF, la relation entre les participants ainsi que les échanges entre parents et conférenciers.

- le leadership du REFIF

L'ouverture se fait par la directrice générale du REFIF qui rappelle l'étude faite par le Regroupement en 2002 sur la participation parentale auprès des établissements scolaires (Bouchard, 2002) pour ensuite présenter l'ordre du jour (notes d'entrevues, 25 janvier 2003, p. 1-2). Le REFIF assurera un rôle d'encadrement tout au long de la journée, invitant les participant(e)s à signer une feuille de présence, accueillant systématiquement les nouveaux venus et les invitant à prendre place. (notes d'entrevues, 25 janvier 2003, p.2). Le travail d'encadrement se fait aussi par le rappel soutenu de l'objectif immédiat de la journée (session d'information) et surtout, du projet de formation aux conseils d'école.

(...) le Regroupement des femmes ce qu'il est en train de faire pour le moment c'est de sensibiliser les parents de la communauté (19, 3) (8)

On annonce ainsi qu'une première étape " c'est de sensibiliser ".
On s'adresse à un groupe particulier " les parents de la

communauté ", ce qui sous-entend les parents francophones issus de l'immigration. Au fil des discussions, le REFIF clarifie le projet :

il y aura une formation qui va se donner d'ici avril, donc on est en train de recruter les parents qui aimeraient bien siéger sur les conseils d'école, donc c'est un départ, les parents hommes et femmes qui veulent s'impliquer (...) (19, 4)

Le Regroupement situe la journée dans le cadre d'un processus plus vaste " c'est un point de départ " dans lequel différentes étapes sont prévues " une formation en avril " qui prépare à l'action " siéger sur les conseils d'école ". S'ajoute à l'idée de sensibilisation, tirée de l'extrait précédant, l'idée de mobilisation " on est en train de recruter " dans la finalité anticipée de la journée d'information. De même, lorsque la question de l'exclusion du marché de l'emploi se trouve soulevée, tout en acquiesçant à cette réalité, le REFIF maintient le cap sur les objectifs de la journée.

(...) on aura plusieurs rencontres, on va peut-être soulever ce genre de problème et pouvoir se mettre ensemble pour pouvoir trouver des solutions, aujourd'hui là le but de la rencontre c'est d'apporter des, faire connaître comment on peut appliquer, comment on peut s'intégrer et puis là on a eu l'information, on va continuer à en chercher et en donner (...) (19, 7)

Le REFIF ne ferme pas toute discussion à la question de l'exclusion du marché de l'emploi en remettant à plus tard le travail à faire à cet égard " plusieurs rencontres ", " peut-être soulever ce genre de problème " et en soulignant l'importance du travail collectif dans l'amélioration des conditions de vie " se mettre ensemble ", " trouver des solutions ". Il réitère l'objectif visé par cette rencontre, un objectif défini ici à plus long terme et

qui fait appel à un objectif sociétal " comment on peut s'intégrer ".
À la limite, la participation aux structures scolaires vient appuyer
une plus grande finalité, une démarche d'inclusion.

- la coopération entre participant(e)s

Les rapports exprimés entre les participants sont de type
collaboratif. Il semble, dès le départ, se dégager un certain
consensus de groupe sur la valeur accordée à la participation
parentale et sur les obstacles identifiés. Ce consensus s'observe,
entre autres, dans l'enchaînement des interventions, notamment
dans la façon de s'y prendre pour effectuer une entrée en matière
ou encore pour compléter une idée avancée.

*(parent) : moi, ça serait pas une question mais plutôt une
observation, un petit peu par rapport à ce qu'on avait parlé avant
euh, ce qui peut intéresser, qui peut encourager le parent (...), (19,
3)*

*(parent) : moi, c'est pas une question que je pose mais c'est
simplement pour rechaîner, je sais pas, sur ce que (nom d'une
personne) a dit, je pense qu'il a effectivement raison (...) (19, 4)*

Il en ressort la volonté de ne pas s'imposer en présentant sa
position à titre individuel " moi ", " je pense qu'il " et en
désamorçant tout conflit potentiel avant qu'il ne puisse prendre
forme " pas une question ", " mais c'est simplement " ou encore, "
plutôt une observation ". Il y a enchaînement des idées dans la
forme " par rapport à ce qu'on avait parlé avant ", " c'est
simplement pour rechaîner " et dans le rappel du propos à l'étude
tel que présenté par le REFIF " ce qui peut intéresser, qui peut
encourager le parent ".

Ce consensus refait surface également dans la façon de s'y prendre pour compléter une idée avancée.

(parent) : mais on trouve que la porte (autre intervenante) : est fermée mais il faut qu'on bouge maintenant (...), (19, 6)

Il y a co-construction de l'énonciation " la porte " / " est fermée " sans consultation préalable. Le deuxième interlocuteur profite par ailleurs de l'occasion pour transformer l'idée, initialement formulée en termes d'obstacle, en pièce justificatrice devant conduire à amener un changement " il faut qu'on bouge maintenant " .

- les échanges entre parents et conférenciers

Les interactions entre parents et conférenciers ont oscillé entre la présentation plus " factuelle " d'information et la réflexion critique sur la question de la relation école-famille. La communication du CREFO présentant les résultats de recherches entreprises au courant des dernières années (Labrie, Wilson et Heller, 2003 ; Heller, Labrie, Roy et Wilson, 2003 ; Labrie, Wilson et Roberge, 2003) mettait en relief l'élément de continuité dans l'accès à la prise de décision et le maintien de privilèges invisibles (ex. candidats d'origine canadienne-française essentiellement, peu de campagne électorale), de même que les processus d'exclusion, notamment l'élimination de candidats de minorité raciale et ethnoculturelle dans le cas où plus d'un candidat se menaient la lutte. Les interventions qui ont suivi ont été faites, essentiellement, par les parents et responsables du REFIF. Ces interventions ont été

de deux ordres : des conseils formulés d'abord à l'endroit du CREFO sur des études à entreprendre et, de là, une discussion en profondeur sur la relation école-famille, telle que vécue par plusieurs familles francophones d'origine immigrante à Toronto. Nous aborderons plus en profondeur la question des thèmes élaborés dans la prochaine section. Soulignons pour l'instant que les interventions ont pris la forme, essentiellement, d'une réflexion critique à l'endroit de la problématique soulevée.

(parent) : Ce que je voudrais aussi proposer c'est que vous fassiez aussi des études un peu X qui peuvent faire en sorte que on puisse aller renforcer ces gens-là à leur capacité de pouvoir participer parce que quand ils vont puis qu'ils réalisent qu'ils sont pas trop acceptés par les couples, ils s'en vont mais n'y a-t-il pas moyen de passer, de faire des études qui peuvent chercher un peu comment on peut les assister à ce que quand ils vont là-bas, qu'ils n'aillent pas pour se faire décourager tout de suite et s'en aller mais qu'ils restent, qu'ils prennent leur place (...) (19,1)

Plusieurs enjeux se trouvent soulevés dans cet énoncé : la nécessité de documenter une question problématique " que vous fassiez aussi des études " et de proposer des alternatives " faire des études qui peuvent chercher un peu comment on peut les aider ", l'appui dont les parents ont besoin dans une démarche inclusive " aller renforcer ces gens-là ", " leur capacité de pouvoir participer ", " qu'ils prennent leur place ", le rejet " ils sont pas trop acceptés ", la stratégie de repli " ils s'en vont " et l'aspect cyclique d'une telle relation avec l'école " se faire décourager tout de suite ", " s'en aller ". On remarque que l'idée de quitter est exprimée à deux reprises dans ce court extrait ce qui sous-entend qu'il y a déjà eu tentative de rapprochement et que celle-ci a échoué.

Dans le cas des présentations sur le processus électoral municipal et scolaire (9), les échanges se sont faits entre la personne ressource et le parent dans un style question-réponse. En voici une séquence :

(parent) : Au niveau des conseils de parents, est-ce que c'est une exigence par exemple que ce parent-là ait un enfant, d'une part dans une des écoles? (19,16)

Puis réponse de la conférencière.

(parent) : Moi ce que j'aimerais savoir donc, (...) pour le cas du conseil scolaire, est-ce que il faut faire partie d'une organisation quelconque pour solliciter un mandat (référence à un parti politique)... ? (19, 16)

Réponse de la conférencière.

(parent) : Mais le processus en sorte, comment ça fonctionne donc il faut récolter un peu d'argent chez les gens qui vont t'aider pour faire campagne, il y a de l'argent qui existe quelque part, quand tu dis X cet argent, bon on va faire la campagne, comment ça se fait ? (19, 17)

Réponse de la conférencière.

La personne-ressource occupe une place centrale dans la discussion, les énoncés lui étant tous adressés dans la répétition de la séquence " parent " " réponse de la conférencière ". Dans le cadre de ces interactions se transmet d'abord un discours officiel : l'éligibilité, " que ce parent-là ait un enfant ", " est-ce qu'il faut faire partie d'une organisation quelconque " les procédures, " comment ça fonctionne ", " il y a de l'argent quelque part ", ainsi que les structures hiérarchiques dans la distinction menée entre les conseils d'école et les conseillers scolaires " Au niveau des conseils de parents ", " pour le cas du conseil scolaire ". Les personnes-ressources vont toutefois au-delà de leur position formelle pour partager certaines difficultés de parcours et suggérer des stratégies, ce qui encourage la réflexion critique. À la question du processus électoral, soulevée précédemment, une conférencière

fournira une réponse élaborée dans laquelle elle identifiera les difficultés techniques et financières :

il faut que vous recherchiez les francophones parmi ces piles de documents (...) puis il faut que vous cherchiez les codes postaux parce qu'il y a pas de code postal et que vous cherchiez les numéros de téléphones (...) c'est énorme (...) (19, 17)

On énonce ainsi la complexité et l'ampleur de la tâche : " rechercher les francophones ", " les codes postaux ", " les numéros de téléphones ", une tâche difficile mais non pas insurmontable.

j'ai pris le feuillet (référence à un bulletin présentant les idées de la candidate), je l'ai mis dans les deux journaux, (francophones) (...) (19, 17)

L'information ainsi partagée va au-delà des procédures formelles dérivant du cadre légal pour inclure des éléments stratégiques aptes à rejoindre l'électorat spécifiquement visé " le feuillet ", " les deux journaux ". La conférencière présentait ici la position du conseil scolaire, tel que le requiert le poste qui lui est confié, dans une discussion à contenu informatif (de nombreuses ressources ont été partagées incluant de la documentation produite à l'intention des parents et du système scolaire, des adresses Internet et autres) et stratégique (moyens pratiques pour atteindre ses objectifs).

L'analyse du plan interactionnel fait état du leadership qu'assure le REFIF en initiant une telle activité et en maintenant le contrôle du déroulement de la journée par son travail d'accueil et le rappel des objectifs fixés, notamment la poursuite d'un travail de formation. Les participant(e)s entretiennent des rapports coopératifs et semblent former, dans le cadre de cette discussion, un groupe

partageant une expérience et des intérêts en commun. Les personnes-ressources viennent appuyer le travail du REFIF en favorisant le partage d'information et la réflexion critique, ce qui donne lieu à des discussions de groupe de même qu'à des séances du type question-réponse. Les conseils formulés, que se soit par les parents à l'endroit des chercheurs ou d'une conférencière à l'endroit des parents sont de type stratégique. Les discussions, ponctuées par les rappels du REFIF, convergent en grande partie vers l'action.

Perspective du groupe

Bien qu'on ne puisse détacher le cadre interactionnel mis de l'avant des échanges qui prennent forme dans une étude ethnographique, nous approfondirons ici la perspective du groupe qui se dégage de l'activité, le deuxième élément de notre observation, en mettant en relief le positionnement des divers acteurs en présence dans la dynamique en place, notamment les parents à qui était destinée la séance d'information, le REFIF, de même que les personnes-ressources et autres observateurs. Nous cherchons à saisir, rappelons-le, les mécanismes à l'œuvre dans cette tentative de rapprochement école-famille.

- les parents

Les thèmes développés par les parents lors des échanges s'inscrivent dans le cadre des objectifs fixés par le REFIF, notamment de susciter une plus grande participation de parents francophones issus de l'immigration au sein des conseils d'école et éventuellement à titre de candidats lors d'élections municipales et scolaires. Trois éléments sont ressortis clairement, s'articulant dans

l'optique des conditions nécessaires à la participation parentale, dans le contexte de l'immigration francophone en Ontario.

L'acceptation

Sentir que l'on vous accepte d'abord. Ainsi, que l'on vous accepte au niveau de l'accueil des parents déjà :

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 X, 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, il y a X moi je ne rentre jamais dans ce X. Ça parfois ça décourage un parent qui arrive. (19, 1)

L'acceptation passe par une négociation du rapport à l'altérité " les autres nous acceptent pas ", " moi je ne rentre jamais dans ce ", la dénonciation mais également une réinstauration de la différenciation sociale " d'autres qui ont la même couleur de peau que lui ", et enfin, la familiarité des rapports occasionnels " ils se connaissent " par opposition à " me connaître comme ça ".

L'acceptation doit se faire également dans la représentation de la population scolaire, notamment dans la publicité (19, 3) et au niveau des pratiques.

Mais quand tu assistes à la réunion, il y a des façons très subtiles où tu te sens pas impliqué, tu sens que ta présence n'est pas appréciée et même ça te décourage de, de t'impliquer davantage. (19, 15)

Il se dégage ici une préoccupation quant aux normes implicites de fonctionnement d'une organisation " des façons très subtiles " et aux mécanismes d'exclusion " tu te sens pas impliqué ", " ta présence n'est pas appréciée ". La méconnaissance des règles informelles et l'interprétation du regard de l'Autre participent à l'éloignement de parents d'école " ça te décourage de, de t'impliquer davantage " .

L'action

Le deuxième thème porte sur l'importance d'agir. Ceci se fait de deux façons : par une participation au sein de l'école " il est aussi important pour nous de nous impliquer " (19, 5), l'insistance sur un nous collectif qui paraît à deux reprises dans un énoncé si court, et par un travail de sensibilisation auprès des autres parents et des instances décisionnelles. De là, on se trouve à explorer des stratégies de prise en charge, notamment s'assurer que les parents aient accès à l'information et appuyer les parents qui participeraient au projet du REFIF en fournissant un espace de rétroaction et des outils (19, 15).

La mise en contexte historique

Le troisième élément se dégage des discussions faisant ressortir la volonté, chez certains, de saisir le contexte plus large de la participation parentale en milieu francophone minoritaire. Bien qu'articulée initialement par quelques participants, l'idée fait son chemin. On voit émerger deux thèmes étroitement liés dans la question qui nous intéresse : l'un sur la problématique du groupe minoritaire francophone et son passé de luttes dans l'obtention des écoles et l'autre, sur le thème de l'interculturel (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996 ; De Carlo, 1998 ; Lorcerie, 2002, etc.).

(parent) : Moi je pense que il y a aussi un problème, euh, un problème des minorités qui se sont battues pendant des années pour acquérir des droits, ici je parle des francophones ontariens blancs qui ont eu donc X et généralement ces communautés deviennent conservatrices, elles ont peur, elles veulent garder les acquis n'est-ce pas et il y a un problème de confort, n'est-ce pas et à ce moment là il faudra aussi penser à ces gens, à la peur qu'ils ont et il faudra leur donner l'information nécessaire et les dangers aussi qui encourent sachant bien que ces privilèges viennent aussi avec le nombre et les nouveaux arrivants ajoutent au nombre. (19, p. 2)

On retrouve dans cet énoncé une appréciation des luttes passées et du statut précaire d'une communauté minoritaire " des minorités qui se sont battues pendant des années ". Cette connaissance préalable " un problème des minorités ", " des francophones ontariens blancs " permet d'expliquer pourquoi on retrouve une attitude de repli au sein de la société d'accueil " ces communautés deviennent conservatrices ", " il y a un problème de confort ". Il y a, dans ce discours, un respect de ce que Kanouté (2003) appelle les sensibilités respectives. On énonce par ailleurs une volonté de changement qui ne peut venir qu'à travers l'engagement d'un dialogue de façon à mieux connaître les divers acteurs " il faudra leur donner l'information nécessaire ", ce qui permettrait d'atténuer le sentiment de menace, et de faire valoir les intérêts partagés en commun, " les dangers " et donc l'idée d'acquis précaires, " les nouveaux arrivants ajoutent au nombre " bref, une ressource collective.

Un tel dialogue vise à dépasser les clivages pouvant exister au sein de la francophonie, une tâche complexe dans laquelle le

dépassement de la dichotomie entre Nous et Eux s'avère difficile à atteindre. L'énoncé qui précède n'y parvient pas tout à fait. On dira " ces communautés ", " elles ont peur ", " ces gens ", " à la peur qu'ils ont ". Un tel dépassement s'avère d'autant plus difficile qu'il nécessite une négociation des relations de pouvoir existants " elles (ces communautés) veulent garder les acquis ".

Le moment de l'évaluation de la journée a constitué un temps fort de cette volonté d'ouverture au dialogue, une idée qui fut corroborée par l'ensemble des participant(e)s. Un parent explique : *(parent) : Moi j'ajouterais tous les intervenants ont pu quand même nous fournir l'information dont nous avons grandement besoin puisque, avant toute chose, il faudrait que nous ayons l'information que nous soyons bien informés. Je suis satisfait, en ce qui me concerne aujourd'hui d'être bien informé et si des occasions comme ça pouvaient se répéter dans l'avenir pour atteindre un grand nombre, je crois que ce serait une bonne chose, d'abord l'information et ensuite aplanir ce qui nous divise. Dans l'unité on peut faire beaucoup de choses mais dans la désunion alors nous allons tous disparaître comme des feuilles d'arbre mortes. Je crois que c'est cela que moi j'ai pu retenir pour la rencontre aujourd'hui et je tiens à remercier les organisateurs.* (19, 20)

L'accès à l'information est présenté comme élément clé " l'information dont nous avons grandement besoin " et un point de départ dans une démarche de réflexion au plan individuel, " je suis satisfait (...) d'être bien informé ", et collectif, " atteindre un grand nombre ", une démarche à encourager chez le REFIF " si les occasions comme ça pouvaient se répéter". De là, un travail de communication interculturelle misant sur les convergences doit être entrepris " d'abord l'information et ensuite aplanir ce qui nous divise ", " dans l'unité on peut faire beaucoup ". Enfin, l'utilisation

du " nous " dans " alors nous allons tous disparaître " renvoie à un nous collectif qui se trouverait à inclure l'ensemble des francophones dans un discours axé sur la mobilisation.

- *le REFIF*

Dans le cadre des échanges qui ont lieu, le REFIF assume un rôle de médiateur, d'expert et d'intervenant légitime, en tant qu'organisme communautaire, dans la relation école-famille. Ainsi, comme médiateur on allie à la fois sensibilité/interconnaissance et stratégie. Une représentante du REFIF énonce ce qui suit :

(...) on vient au Canada pour permettre à nos enfants d'étudier parce que dans nos pays les études ça vaut plus la peine, avec les guerres qu'il y a donc on se déplace, on vient au Canada pour donner la chance à nos enfants d'aller à l'école, et si nous en tant que parents on ne s'implique pas, aussi il faut comprendre le système pour pouvoir aider nos enfants, je crois que il y a un problème au début de notre déplacement X, que c'est un travail à faire des deux côtés (...) (19, 3)

On ouvre le dialogue par la reconnaissance d'une expérience commune " avec les guerres " et d'une raison commune " donner la chance à nos enfants d'aller à l'école " ayant motivé la décision de quitter le pays d'origine. De là, on cherche à encourager les parents à participer davantage au sein de l'école, afin d'atteindre un des objectifs fixés dans la trajectoire migratoire " il faut comprendre le système pour pouvoir aider nos enfants ".

Le REFIF poursuit son travail de médiation en annonçant que des efforts de sensibilisation se feront aussi auprès du système scolaire

et que le Regroupement bénéficie de l'appui du CREFO dans cette démarche (19, 3). Dans l'esprit d'un processus à l'intérieur duquel un dialogue se trouve déjà enclenché, le REFIF réitère des propos déjà exprimés par les parents à l'idée que les enfants de familles d'origine immigrante font partie de la clientèle scolaire, qu'une participation parentale accrue devrait suivre, et cela, tout en rappelant les sensibilités du groupe majoritaire, notamment l'importance des luttes historiques (19, 4).

Le REFIF ajoute à ce rôle de médiateur celui d'expert. Ainsi, lorsqu'un parent demande à une conférencière de préciser les conditions d'éligibilité pour devenir membre d'un conseil d'école, la question est mal comprise, ce qui entraîne une réponse erronée. Le REFIF fournit les informations demandées " (...) pour le conseiller scolaire, conseil d'école, tu dois avoir un enfant ". (19, 16). D'autres interventions de ce type peuvent être recensées. La directrice générale met également à profit son expertise en partageant l'analyse qu'elle fait des difficultés que pose le racisme. Au malaise exprimé par un parent au sujet d'une direction d'école qui connaîtrait mieux les parents qui ont la même couleur de peau (19, 1), le REFIF fait valoir son expertise de la façon qui suit : *(...) le problème est-ce vraiment le racisme ? Le problème parfois ce n'est pas seulement le racisme mais c'est autre chose, (...) peut-être qu'ils vont essayer de vous éliminer pas à cause de la couleur de votre peau, c'est parce qu'ils veulent pas changer la constitution.* (19, 1)

L'analyse présentée souligne, de fait, deux types de pratiques qui se trouvent inter-reliées (Henry, Tator, Mattis et Rees, 2000). Le premier se trouve lié à la manifestation d'attitudes et de traitements racistes " la couleur de votre peau ", alors que le second renvoie au maintien de privilèges invisibles " ils ne veulent pas changer la constitution ". Derrière ce qui est interprété comme une attitude

raciste, se trouvent des mécanismes d'exclusion plus profonds, notamment maintenir ses privilèges, d'autant plus que les détenteurs de tels privilèges n'en ont généralement pas conscience.

L'énoncé se termine par ce qui suit :

C'est peut-être renforcer ces genres de mécanismes-là chez les parents pour qu'ils, qu'ils mettent pas tout toujours sur le dos du racisme mais qu'ils essaient de voir comment est-ce qu'on peut contourner un peu des murs qui sont déjà érigés et pouvoir s'intégrer là-dedans sans faire trop de, de problèmes. (19, 1-2)

La réponse à ce problème se trouve non pas simplement au plan interpersonnel, la première définition de racisme proposée, mais au plan des structures qui comportent des biais mais qu'il faut également apprivoiser " qu'ils mettent pas tout toujours sur le dos du racisme ", " pouvoir s'intégrer ". L'approche proposée réitère l'importance d'un travail collectif dans un esprit conciliateur " voir comment est-ce qu'on peut contourner un peu des murs ", " s'intégrer sans faire trop de, de problèmes ". Le REFIF témoigne ainsi d'une forte capacité d'introspection dans l'interprétation de la relation école-famille et invite les parents à en faire autant en amenant une distinction entre les " mécanismes " et les actions individuelles.

Le REFIF assume le rôle d'un acteur légitime dans les débats sur la relation école-famille. En plus du travail de sensibilisation auprès des familles et des établissements scolaires, un travail de liaison également, il propose des stratégies spécifiques qui aident à briser l'isolement des familles et où l'association peut intervenir.

- personnes ressources et autres observateurs

Nous nous limiterons ici aux activités traitant de la relation école-famille. Deux représentantes d'organismes francophones ont également participé à la rencontre, la première à titre de conférencière et la seconde comme observatrice, ce qui illustre l'appui que reçoit le REFIF d'associations francophones dont le mandat ne traite pas spécifiquement de questions d'immigration. Nous procéderons donc à l'examen des propos tenus par l'une des conférencières sur le travail de conseiller scolaire et par les membres du CREFO.

La conférencière venue s'entretenir du processus électoral scolaire a présenté son cheminement politique dans une perspective englobante dans lequel se trouvent entrecroisés son parcours personnel (ses valeurs et ses idéaux), son parcours familial (les besoins changeants de la famille), son parcours d'immigration (les occasions qui se sont présentées et les choix posés), son parcours de militante francophone (les services qu'elle a contribué à développer) et son parcours professionnel (notamment sa position d'élue).

L'ouverture de la présentation se fait par l'énoncé de la position de conseiller scolaire qu'elle occupe et rapidement, par le rappel de son expérience de femme immigrante, devenue Canadienne, élément qu'elle partage avec plusieurs participants, ainsi que par la position qu'occupent les enfants – ses enfants d'abord mais les autres également – dans sa vie.

(Personne ressource) : *J'aimerais me présenter, conseillère scolaire, certains me connaissent, depuis 1991, quatre mandats, très engagée dans la communauté (...)* (19, 7)

Et rapidement à la suite :

Je voudrait vous dire que en tant que femme immigrante, parce que j'ai immigré également comme bien d'entre-vous ici aujourd'hui, il y a 22 ans, j'avais décidé de venir au Canada pour 5 ans (...) et finalement au fil des ans, au lieu de rester cinq ans on est encore là, parce que quand on attend trop longtemps les enfants, évidemment développent leurs amis, c'est important pour eux et le Canada est un pays qui pour moi est mon deuxième pays (...) (19, 7)

C'est en articulant ces trois positions, les deux dernières " femme immigrante " et parent, qu'elle partage avec le groupe, et la première " J'aimerais me présenter, conseillère scolaire " qui, d'emblée, devient plus accessible puisque construite à l'intérieur de rapports quotidiens, en fonction du bien-être immédiat de sa famille, que l'échange prend forme. Elle présentera sa participation civile en parallèle au développement de sa famille : co-fondatrice d'une garderie, membre d'une association de parents, démarches aboutissant à l'intégration d'une école alternative francophone, jusqu'alors privée, dans le système des écoles publiques et démarches pour l'obtention d'une école secondaire publique francophone, par exemple.

Un événement particulier unira son parcours familial, sa participation civile et les luttes politiques que connaissent alors les francophones de la région, ce qui l'amènera à poser sa candidature comme conseillère scolaire.

(personne-ressource) : on avait besoin d'une école secondaire à (nom de l'endroit) et cette école, de par un vote on l'a perdue. (...) ça m'a blessée terriblement parce que les francophones ne pouvaient pas avoir une école secondaire à Toronto X alors ce que j'ai fait c'est que j'ai fait des pressions auprès du conseil scolaire anglophone en disant que je les traînerais en cour si les

*francophones de (nom de l'endroit) n'avaient pas d'école
secondaire dans sa propre ville et de là, comme je voyais que les
choses bougeaient difficilement, j'ai dit ok, je m'embarque et c'est
comme ça que je me suis présentée comme conseillère scolaire à
(nom de l'endroit) (19, 9)*

La situation politique mise de l'avant " cette école, de par un vote on l'a perdue " constitue aussi un affront personnel " ça ma blessée terriblement " et une urgence collective " on avait besoin d'une école ". La référence aux luttes scolaires, à nouveau " cette école, de par un vote on l'a perdue " vient ancrer la relation école-famille dans le contexte politique et institutionnel francophone de l'Ontario.

L'intervenante présente un discours activiste " j'ai fait des pressions ", " je les traînerais en cour ", " les choses bougeaient difficilement " et finalement, " j'ai dit o.k., je m'embarque ". On constate ici que la participation parentale au sein du système scolaire se bâtit lentement, qu'une telle participation amène des changements et que les retombées se présentent au niveau personnel et familial de même que sociétal, de nouvelles institutions ayant été créées au profit des jeunes et de leurs parents. Ceci vient appuyer le message que cherche à véhiculer le REFIF. À travers les liens que tisse la conférencière avec les participants tout au long de l'exposé, par l'énoncé de caractéristiques communes partagées (des parents francophones, ayant connu une trajectoire migratoire et ayant choisi de s'établir dans la même région) et un travail de démystification (le témoignage d'une expertise acquise au jour le jour, et une discussion critique sur le fonctionnement formel du système scolaire -- voici les règles mais voici aussi des outils adaptés au contexte) on se trouve à jongler entre la présentation d'une position formelle et l'amorce d'un dialogue qui met en valeur un regard de l'intérieur.

Le CREFO

Le travail du CREFO dans le cadre de cette séance d'information s'est déroulé sur plusieurs plans. Le Centre a d'abord appuyé le REFIF en offrant des suggestions lors de réunions de travail (procès verbaux) en ce qui a trait à la planification de l'événement (thèmes que nous pourrions aborder, invités potentiels) et en mettant à disposition une salle et de l'équipement. Le CREFO a par ailleurs appuyé le déroulement de la journée en offrant de la formation sur le fonctionnement des conseils scolaires et des conseils d'école en aménageant un cadre critique de réflexion. En effet, les résultats de recherche présentés venaient souligner les difficultés identifiées en ce qui a trait à la prise de décision et à la participation des parents, des difficultés qui peuvent s'expliquer, dans une certaine mesure, par l'existence de mécanismes d'inclusion et d'exclusion dans la relation école-famille. La présentation offrait ainsi de l'information sur les systèmes scolaires en Ontario ainsi que sur certains enjeux liés à la participation parentale et au phénomène des " exclus de l'intérieur ". Elle proposait un cadre de réflexion à la discussion.

Tel qu'indiqué précédemment, les échanges qui ont suivi les exposés se sont déroulés essentiellement entre parents et avec le REFIF. Le CREFO a fait de l'observation-participante ; il a proposé une mise en scène et cherché à créer un climat de confiance (notes d'entrevues du 25 janvier). Son positionnement d'expert et d'hôte, dans la mesure où l'activité a eu lieu à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario (OISE/UT) en faisait un acteur de l'intérieur et le plaçait dans la position délicate d'intervenir comme participant, mais sans toutefois trop intervenir dans la discussion, un fin équilibre à assurer. Lors des discussions de

groupe, les membres du CREFO ont alors pris la position d'observateurs plus discrets, bien qu'il y ait eu quelques interventions sur l'expérience de certains des chercheurs auprès des conseils d'école ainsi qu'une participation à la discussion sur l'évaluation de la journée (notes d'observations du 25 janvier 2003). Les chercheurs ont tenté de conjuguer deux rôles : celui de personnes-ressources invitées par le REFIF et celui de chercheurs, la journée constituant une occasion d'alimenter une recherche ethnographique. Ainsi, si un travail de mise en scène et de formation constituait un élément important de la démarche, le rôle du CREFO prit forme également dans un travail d'arrière-scène : conditions venant appuyer l'événement et suivi du REFIF. On constate ici une rencontre mais également une mise à distance des deux projets qui se développent en parallèle : le projet de formation du REFIF et le projet de recherche du CREFO. Lors de cette journée, les interventions du REFIF visaient, manifestement, à assurer la matérialisation du projet de formation. Les interventions du CREFO se sont orientées davantage vers l'observation du déroulement de l'événement, c'est-à-dire l'observation de l'initiative mise de l'avant indépendamment des résultats escomptés par l'association.

À la question du rôle que peut jouer le milieu communautaire dans la relation école-famille, le travail d'observation fait ressortir le soutien dont bénéficie le REFIF en tant qu'acteur significatif : les parents d'abord, qui voient dans le Regroupement un appui qui leur est fourni directement (formation, rétroaction et sensibilisation auprès du système scolaire), le CREFO et les conférencières, qui viennent appuyer publiquement la démarche de l'association, de même que les autres représentants d'association qui participent au déroulement de la journée et enfin, les conseils scolaires et organismes communautaires œuvrant dans le domaine de l'immigration, qui ont appuyé le projet. Il importe de souligner que les parents sont demeurés toutefois discrets à l'idée de se

prononcer immédiatement quant à la une participation éventuelle au projet de formation, une limite dont devra tenir compte le REFIF dans la poursuite de ses objectifs. Nous passons dans la prochaine section à l'analyse des positionnements discursifs des divers acteurs sociaux engagés dans la structuration de la relation école-familles issues de l'immigration.

Structuration d'un nouvel espace discursif

Nos analyses nous amènent à constater l'émergence d'un espace discursif où l'on débat actuellement des rapports entre familles immigrantes et institutions scolaires dans la francophonie ontarienne. Cet espace discursif se situe dans la sphère publique, mais il demeure pour l'instant en marge du monde institutionnel scolaire, tel que la journée du 25 janvier en constitue un exemple.

Pour l'essentiel, ce nouvel espace discursif se situe à l'intersection du monde communautaire, des organismes francophones, et des institutions gouvernementales fédérales. Il existe grâce à une convergence d'intérêts entre eux. Il y a des ministères fédéraux dont la mission vise l'insertion des immigrants, et en particulier leur participation citoyenne et qui disposent de fonds publics dont ils contrôlent la gestion à cette fin ; il y a des organismes francophones établis de longue date qui opèrent grâce aux fonds publics en scrutant les besoins des populations et en leur offrant des services ; il y a le monde communautaire qui est intéressé à mener une action utile sur le plan social, qui dispose de forces vives, et qui a besoin de ressources matérielles pour y parvenir.

Dans les cas que nous avons observés, l'initiative de lancer un projet sur les rapports entre les familles immigrantes et les institutions scolaires revient tantôt à un organisme qui fait une

demande de fonds auprès du gouvernement fédéral pour répondre à des besoins de la population, tantôt à des fonctionnaires qui identifient un organisme à qui ils confient un projet, tantôt au monde communautaire qui développe une demande de subvention.

Cette convergence d'intérêts s'explique donc à la fois par la mission et les intérêts de ces acteurs communautaires, organisationnels et institutionnels, mais aussi par la circulation des ressources matérielles (les ministères doivent gérer les fonds publics dans le but de remplir leur mandat ; les organismes établis dont le fonctionnement continu repose sur les fonds publics ; le monde communautaire qui ne peut rien faire sans un minimum de ressources matérielles).

Mais elle s'explique aussi par d'autres raisons. Sur le plan structurel, le mandat des ministères fédéraux visant à mettre en place une participation citoyenne, lui donne un rôle d'agent de changement social, et ces derniers disposent des moyens financiers pour jouer ce rôle pleinement. Sur le plan plus conjoncturel, il s'avère que certains fonctionnaires fédéraux prennent très au sérieux leur mandat d'agents de changement. Qui plus est, certains fonctionnaires sont des femmes (intéressées par la question scolaire) et certaines d'origine immigrante (intéressées de surcroît par la participation des familles immigrantes à l'école). Il nous semble que cela est déterminant pour la forme que prennent les nouveaux espaces discursifs actuels.

C'est dans le cadre de cette dynamique institutions - organismes-monde communautaire, que lors de cette première année de notre projet, nous avons pu observer un nouvel espace discursif où l'on débat des relations entre familles immigrantes et institutions scolaires. Il s'agirait donc d'un processus en voie de structuration.

Mais qu'en est-il vraiment de la participation des familles immigrantes à l'école ? Cette première année de projet nous amène à faire la constatation que les choses ne vont pas aussi vite qu'on le voudrait, et que si cet espace discursif existe désormais, on est encore loin d'avoir atteint les buts ultimes (du Regroupement, et des organismes et institutions) qui consisteraient à accroître la participation des familles immigrantes.

Il y a donc des positionnements différents sur les liens entre familles immigrantes et institutions scolaires, que nous résumons ainsi :

- Un positionnement individuel et communautaire intéressé, déçu par des expériences passées, mais toujours volontariste (parents immigrants et monde communautaire) ;
- Un positionnement institutionnel engagé (certains fonctionnaires fédéraux et agents des organismes francophones) ;
- Un positionnement institutionnel dégagé (certains fonctionnaires moins impliqués, certains agents scolaires agissant en fonction du système en général) ;
- Un positionnement de classe sociale non intéressé (faisant prévaloir les intérêts des parents de classe moyenne canadienne-française).

Examinons donc plus en détails les positionnements différents sur les liens entre familles immigrantes et institutions scolaires des divers acteurs sociaux qui ont participé à cette étude.

Le positionnement individuel et communautaire intéressé

Plusieurs parents d'origine immigrante expriment un intérêt en vue de jouer un rôle actif vis-à-vis l'école, bien qu'ils aient pour la plupart, connu des frustrations dans le passé dans leurs rapports

avec cette institution. Ils attribuent ces frustrations aux façons de faire de l'école et au sentiment d'exclusion qui en découle. Mais comment passer d'un intérêt individuel à jouer un plus grand rôle à l'école à sa réalisation ? On a besoin ici d'un processus de structuration.

Les parents ayant participé de différentes façons à ce projet ont exprimé leur intérêt à jouer un rôle actif à l'école. Dans l'extrait suivant, une mère est très claire à ce sujet :

certainement ça m'intéresserait oui... officiellement ça m'intéresserait parce que maintenant je suis de plus en plus consciente de l'importance de ce, de ce genre de, mais moi je pense quand même, quelque part je crois que c'est pas assez expliqué, t'sais la vraie importance de ce genre de réunions-là, je pense que c'est pas assez saisi... je pense qu'on ne saisit pas assez l'importance de ces réunions-là, je sais pas euh, comme tous les parents on reçoit des tas de papiers qui viennent de l'école, on lit mais combien de fois est-ce qu'on s'assoit (rire) et on essaie vraiment de comprendre (9, 10)

Cette mère qui explique son intérêt pour les affaires de l'école, se positionne comme parent sans considération pour ses origines immigrantes : " comme tous les parents, on reçoit des tas de papiers ". Dans cet extrait, la locutrice passe du " je " au " on ", démontrant son individualité dans l'action, bien qu'elle fasse partie d'un groupe qu'elle ne qualifie pas davantage (de parents ou d'immigrants ?).

Les frustrations ressenties par les parents sont souvent liées aux façons de faire, et en particulier à l'encadrement réglementaire et administratif. Dans l'extrait 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 ressenti au moment de devoir passer devant un comité d'admission :

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)

L'admission des enfants à l'école de langue française, qui ne comptent pas parmi les ayant-droits, dépend d'un comité d'admission, et cela affecte nécessairement les familles francophones issues de l'immigration. Cette mère voit donc cette audition par le comité comme une barrière, voire une humiliation, qui lui est infligée en raison de ses origines : " parce que nous ne sommes pas Canadiens ". C'est donc dès l'admission, que la catégorisation et la distanciation sociales commencent à opérer.

Une autre mère exprime le sentiment qu'elle a ressenti en tant qu'immigrante face à un système d'éducation impersonnel dans la position de pouvoir permettant de porter un jugement sur les élèves et leur famille :

je pense il y a vraiment beaucoup de défis surtout pour les immigrants, euh, on arrive, bon on connaît pas le système, on va faire inscrire l'enfant dans le système, la direction prend pas d'abord assez de temps pour vous, pour vous dire, pour vous expliquer le système, comment ça marche, ça c'est une chose et ben l'enfant est inscrit il va à l'école, déjà au moment d'inscription

il y a des, il y a comme, on sent que le, la façon de bienvenue, la façon qu'on te reçoit c'est, on se sent un peu jugés ou je ne sais pas, t'es immigrante, t'es ceci, t'es sur l'aide sociale, t'es sur, il y a une tonne de choses et on se sent jugés, on se sent vraiment pesés, on te regarde, tu te sent vraiment pesé, qu'est-ce que ce parent ou l'enfant est pour l'école, c'est comme si on est sur une balance (18, 9)

Ici, cette mère s'identifie comme faisant partie des immigrants " pour les immigrants, euh, on arrive ". Elle produit son récit sur un mode impersonnel, ce qui lui permet non pas de porter des accusations envers une école en particulier, mais bien de formuler un jugement neutre et plus universel " la façon qu'on te reçoit c'est, on se sent un peu jugés ou je ne sais pas, t'es immigrante ". En même temps, ce discours met en évidence le caractère impersonnel des rapports entre les acteurs sociaux dans le cadre de l'institution scolaire. Il demeure cependant qu'elle sent un processus de catégorisation sociale exercé par les agents du système scolaire à son égard comme faisant partie d'un groupe de population défavorisé (" t'es immigrante, t'es ceci, t'es sur l'aide sociale ").

La question des origines immigrantes prédomine lorsque les parents expriment leurs frustrations par rapport à leurs expériences avec l'institution scolaire. La même mère qui vient d'exprimer son intérêt à participer, par exemple, se rappelle le sentiment d'isolement qu'elle a ressenti en se rendant à une réunion à l'école :

je me souviens quand j'avais été observer à l'école (nom de l'école), ben à l'époque il y avait pas mal d'enfants, il y avait quand même assez d'enfants africains dans l'école, mais il y avait pas un seul parent africain qui était assis autour de la table... alors vous vous imaginez sur ma petite chaise, toute seule (rire)... ben j'ai pas senti l'accueil aussi chaud que, c'est peut-être pour ça

que je suis pas retournée, j'étais vraiment observatrice dans le sens tu t'assois dans ton coin-là, t'sais, bonjour et tout, on te donne le programme et puis ils s'occupent de leurs affaires (9,11)

Ici, la participante fait d'abord remarquer l'absence de parents africains pour évoquer le sentiment d'isolement " alors vous vous imaginez sur ma petite chaise, toute seule (rire) " en demandant aux chercheuses de se l'imaginer, seule, sans les assises solides que représenterait le soutien d'une communauté. Elle évoque le caractère impersonnel des activités " on te donne le programme ", avant de parler des personnes réunies comme un groupe dont elle ne ferait pas partie " puis ils s'occupent de leurs affaires ".

Une autre participante conteste le clivage qui s'instaure entre deux groupes, l'un établi, et l'autre formé d'immigrants :

il y a plusieurs façons que ces gens-là peuvent participer, il y a le bénévolat à l'école et c'est bien aussi d'inviter les parents, vous pouvez si vous voulez être bénévole, il y a ceci, il y a cette opportunité-là et c'est ça qui X ce fait, cet état de dire je suis immigrant, je suis, c'est comme tu es en notre, tu n'es pas, c'est pas ton pays, c'est pas ton, c'est comme tu es visiteur chaque fois... tu n'es pas visiteur, tu fais partie de la société, après un certain moment tu fais partie de la société oui, ça se fait à deux sens (18, 18).

Cette participante montre que la distanciation sociale tend constamment à confirmer le statut des familles issues de l'immigration comme immigrantes et elle conteste cette pratique : " c'est comme t'es visiteur chaque fois... tu n'es pas visiteur, tu fais partie de la société ". Il y a ici un réel effort de combattre le phénomène de distanciation sociale.

Compte tenu des phénomènes de catégorisation et de distanciation sociale qui existent, une motivation importante pour les parents à s'engager à l'école consiste précisément à combattre de tels phénomènes. Ceci les force ainsi à intervenir justement comme représentants des intérêts de leurs pairs et à s'opposer au groupe dominant, renforçant ainsi, paradoxalement, les processus de catégorisation et de distanciation sociale. L'exemple suivant, d'une mère mécontente du traitement différentiel accordé à ses enfants en tant qu'enfants d'immigrants, illustre bien ce paradoxe. À partir du moment où cette mère s'engagerait dans la vie de l'école afin d'apporter des correctifs aux injustices qu'elle perçoit, on peut facilement imaginer qu'elle ferait face à des résistances :

comme des cas par exemple de brutalité à l'école, un enfant par exemple il reçoit une gifle puis quand il riposte là on le suspend au lieu de les suspendre tous les deux, moi je trouve qu'il y a quand même de l'injustice à ce moment-là je trouve qu'il faut au moins un remède nécessaire mais les autres là je ne sais pas c'est un problème le racisme, c'est quel genre de problème on le sait pas, parce que souvent ce sont nos enfants les immigrants qui sont souvent renvoyés mais quand on renvoie un enfant par exemple pendant trois jours directement et X par exemple il agit mais pas dans l'enceinte de l'école mais il peut, ça, bon il peut avoir échanger des paroles avec quelqu'un mais en dehors de l'école si quelqu'un le rapporte on demande même pas l'explication des parents directement on le suspend encore pendant trois jours, moi je trouve que c'est une façon d'affaiblir nos enfants d'immigrants, parce que plus il perd l'école, plus il n'aurait même pas le cours, il n'aura même pas envie hein, d'aller à l'école ou peut-être de se rattraper, en ce moment X il est en quelque sorte intimidé, il sait que déjà X un problème, il sait déjà les conséquences (14, 7-8)

Pour cette mère, il existe des injustices exercées envers les enfants de familles issues de l'immigration sur le plan institutionnel "

parce que souvent ce sont nos enfants les immigrants qui sont souvent renvoyés ". S'engager à trouver des solutions aux injustices qu'elle constate, nécessite qu'elle se catégorise elle-même comme " immigrante " et qu'elle se pose en situation antagoniste par rapport à l'école et aux autres familles non issues de l'immigration.

Face à de tels processus de catégorisation et de distanciation sociales, il s'agit de s'organiser afin de mener une action non pas individuelle, qui serait difficile à tenir étant donné les éventuels antagonismes à gérer, mais bien collective. C'est d'ailleurs ce que tente le REFIF, ce à quoi un père fait ici référence :

moi je pense que le Regroupement devrait continuer à sensibiliser les institutions, c'est à dire de 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% d'autres personnes qui approchent l'école, alors il faut que si le Regroupement des femmes peut continuer à sensibiliser les institutions du fait qu'ils font face à une diversité de population et puis qu'ils doivent essayer de tenir compte de ça, parce que nous, par exemple, en tant qu'Africains, je sais que il y a des choses par exemple que on nous dit à l'enfance, comment on devrait se comporter d'une certaine façon, dans une institution ici là, le professeur ne va pas l'accepter, il peut peut-être réprimander l'enfant pour son comportement, que l'enfant par exemple a appris que c'est respectueux, par exemple comme regarder, parler à quelqu'un, alors des choses comme ça donc il faut que l'école continue d'être sensibilisée au fait que c'est pas tout le monde qui vient avec les attentes qu'ils ont (15, 16)

Il s'agit donc ici de mener une opération collective " nous ... en tant qu'Africains " à l'intention de la collectivité en général " sensibiliser les institutions, c'est à dire de la diversité de leur population " sans opérer de catégorisation envers les acteurs scolaires en dehors de leur fonction professionnelle " dans une institution ici là, le professeur ne va pas l'accepter... il faut que l'école continue d'être sensibilisée ".

D'ailleurs, il est difficile de s'insérer sur le plan individuel, tel que le témoignage suivant le soulève :

bon à l'école francophone, bon comme par hasard pour la première fois par exemple si quelqu'un veut poser une candidature pour rentrer dans le conseil d'école là, je trouve que ces gens-là sont vraiment conservateurs et qu'ils ne veulent pas accepter n'importe qui, tu peux poser ta candidature mais attendre X mais eux ils ont déjà quelqu'un qu'ils souhaitent qu'il occupe cette place-là, une façon de, ils vont te X d'une façon ou d'une autre, pour te dire que non tu n'as pas rempli les conditions, certains critères là bon (14, 7).

Cette mère dépeint l'élection au conseil d'école comme un contexte prédéfini, composé de participants déjà établis " ces gens-là sont vraiment conservateurs ", disposant du pouvoir de choisir, d'élire, et d'exclure à leur guise " qu'ils ne veulent pas accepter n'importe qui, tu peux poser ta candidature mais attendre X mais eux ils ont déjà quelqu'un qu'ils souhaitent qu'il occupe cette place-là ".

Une autre mère explique le même phénomène, mais elle ajoute que grâce à la solidarité opérant entre les gens pareillement marginalisés, il est possible de voir ses intérêts représentés :

moi à la dernière, euh, la dernière fois que j'avais participé j'étais avec une autre amie qui était aussi une maman immigrante aussi, on a voté, parce que la première année on avait voté pour des personnes qu'on connaît pas c'est qui, pour qui on vote, on vote comme ça, on sait même pas c'est qui et puis cette année-là on avait voté parce que une des personnes qui s'étaient présentées c'était une personne immigrante, une noire, alors on s'est dit ah voilà on va voter pour elle même si on ne la connaît pas non plus (17, 25).

Ici le fait de ne pas être seule " j'étais avec une autre amie qui était aussi une maman immigrante aussi ", où l'on remarque l'insistance sur la similarité par la répétition de " aussi ", en plus de " maman " et " immigrante ", permet d'avoir un certain espoir dans le processus électoral pouvant peut-être favoriser une candidate d'origine immigrante " une personne immigrante, une noire " .

On a ici un début de prise de pouvoir. Comme le dit une participante : " le pouvoir ça ne vient pas vraiment comme la manne qui vous tombe du ciel, avant tout il faut tout faire " (14, 15). D'autant plus, que plus les parents jouent un rôle actif, plus ils sont susceptibles de poursuivre leur engagement, comme elle poursuit : " l'appétit vient en mangeant, plus on est en contact avec les professeurs plus je trouve qu'on se crée aussi des contacts " (14, 13).

En somme, malgré des frustrations passées, le désir de participer est toujours présent, bien qu'il soit aussi alimenté par de nouvelles frustrations, et que l'action individuelle ait peu de chances de réussir sans un appui collectif émanant du monde communautaire. L'appui du monde communautaire est d'autant plus nécessaire que cette volonté individuelle de participer est confrontée de façon

paradoxaux processus de catégorisation et de distanciation sociales, où la participation en vue de la défense de ses propres intérêts comme familles issues de l'immigration est susceptible de renforcer ces processus de catégorisation et de distanciation sociales que l'on cherche à combattre.

Le positionnement institutionnel engagé

Quittons maintenant la sphère individuelle et communautaire, pour passer à la sphère institutionnelle. Nous observons qu'il existe un positionnement institutionnel engagé émanant d'agents des organismes francophones et de la fonction publique du gouvernement fédéral, qu'ils soient d'origine immigrante ou encore canadienne-française, qui s'engagent activement pour que la relation école-familles issues de l'immigration se transforme dans le sens d'une meilleure intégration.

Il existe un discours très engagé dans certains ministères fédéraux visant l'amélioration de la relation école-familles issues de l'immigration, qui s'apparente en quelque sorte au positionnement décrit précédemment, d'où une convergence entre le positionnement individuel et communautaire intéressé et le positionnement institutionnel engagé. Sa finalité vise une transformation sociale dans le sens d'une plus grande participation des citoyens à la vie démocratique. Dans l'extrait qui suit, ce discours est élaboré de façon collaborative entre deux participantes, l'une d'origine canadienne française, l'autre d'origine immigrante :

A(1) : nous au Multiculturalisme parce qu'on essaie d'effectuer des changements systémiques notre participation est très définie par le processus décision

B(2) : mais là où il y a le risque, j'ai ben pensé, parce que des fois, moi pour moi participation au processus décisionnel, c'est vraiment participation au processus décisionnel, mais je viens de me rendre compte avec mon expérience que souvent les parents

immigrants, même quand ils pensent participer au processus décisionnel, t'aies quand une personne est nommée par le groupe à aller représenter un comité où cette personne ne donne pas son opinion, n'apporte pas son input et n'effectue pas de changement parce que justement culturellement on se rend compte que on vient dans des pays où la démocratie n'existait pas et où quand le président est nommé sur un comité tu devais " oh, oui monsieur le président, oui monsieur le président " et ça continue

A(3) : dans le cadre du projet c'est des questions qui doivent être abordées

B(4) : voilà c'est ça

A(5) : c'est ça, je suis contente qu'on s'entende parce que moi

L'action de ces fonctionnaires est d'autant plus efficace qu'il y a dialogue entre eux, basé sur une connaissance des conditions sociales relatives aux communautés francophones, tant d'origine canadienne-française que d'origine immigrante. La dimension coopérative de leur action se retrouve dans l'intervention de B(2) qui atténue les propos de A(1), dans celle de A(3) qui exprime son accord avec B(2), dans B(4) qui exprime aussi son accord avec A(3), dans A(5) qui exprime sa satisfaction qu'un accord existe entre eux.

Les changements souhaités par ces acteurs sociaux visent aussi bien des transformations dans l'institution scolaire que l'adaptation des familles. Voici ce qu'en dit une fonctionnaire du gouvernement fédéral :

c'est que souvent les écoles vont essayer de développer un rapprochement mais toujours en utilisant les pratiques qu'ils ont toujours eu dans le passé mais lorsque, lorsque tu travailles avec une communauté multi-culturelle, multi- raciale, parfois tu dois changer tes pratiques, comme en ce moment c'est l'école, son moyen de communication est toujours en communiquant via la

paperaise mais qu'un moment donné que dans une société multi-culturelle, surtout une société multi-culturelle qui est au début de sa, bon en fait du côté francophone il faut tenir compte que l'immigration de minorité raciale est un phénomène assez récent, alors dans ce cas-là tu dois tenir compte que la majorité de tes communautés minoritaires ethno-raciales forment encore, sont au début d'un continuum du changement alors à ce moment-là que peut-être pendant cinq ans, tu dois te dire ben il faut peut-être utiliser d'autres moyens que juste le papier, peut-être que dans cinq ans là on va pouvoir retourner à juste un moyen de communication pour tout le monde, mais au tout début il y a, il faut changer nos pratiques puis nous notre programme, moi j'adore ça pour ça, c'est que tu dois revoir tes politiques puis dans le cadre du programme un des résultats c'est qu'on espère que les directions d'école, ben dépendamment de ce qu'il ressort des groupes focus, c'est que la direction des écoles apportent des changements systémiques auprès de ses politiques pratiques en ce qui a trait à la communication entre les parents et l'école, parce que tu ne peux pas toujours utiliser les mêmes moyens, les mêmes moyens c'est ça, le rapprochement se fait parce que tu tiens comptes des spécificités, des besoins, si tu tiens pas compte de ça comme institution ben à un moment tu manques le bateau (5, 12),

Référant à l'école, il est dit ici " parfois tu dois changer tes pratiques... que la direction des écoles apportent des changements systémiques auprès de ses politiques pratiques " et au sujet des communautés " la majorité de tes communautés minoritaires ethno-raciales forment encore, sont au début d'un continuum du changement ". Le besoin de changement se situe donc dans les deux sens.

Ce positionnement institutionnel engagé se retrouve aussi chez des représentants des organismes francophones qui font partie d'une

forme d'establishment francophone ancré historiquement, dont la mission s'est transformée au cours de la dernière décennie, passant d'une mission symbolique de représentation de la communauté francophone, à une mission de fournisseur des services, adoptant ainsi l'idéologie néo-libérale promue par l'État (Labrie, et al. 2001).

Ces organismes sondent les besoins des communautés francophones et offrent des services répondant à ces besoins. On est ici dans une logique de " besoins de la communauté-services offerts par des agences-consommation de services par des clients ", d'où une convergence entre ce type positionnement institutionnel engagé et le positionnement institutionnel dégagé que nous examinerons ultérieurement.

Or, les ressources matérielles nécessaires pour mettre en place un tel système, se situent principalement auprès du ministère fédéral Immigration et Citoyenneté, et ce ministère n'est responsable que de l'établissement des immigrants au cours des deux premières années de séjour au Canada. Les besoins des résidents permanents ou des nouveaux citoyens canadiens d'origine étrangère au-delà des deux premières années de séjour ne peuvent être couverts par ce ministère, et ils incombent plutôt au ministère fédéral Patrimoine canadien, sous les programmes de Multiculturalisme. Or, les budgets disponibles pour les francophones sous ces programmes sont de loin inférieurs aux fonds offerts par le premier, tandis que le nombre de francophones d'origine immigrante au Canada depuis plus de deux ans dépasse de très loin celui des nouveaux arrivants.

Il n'est donc pas étonnant de constater qu'il existe un programme facilitant l'insertion à l'école des familles de nouveaux arrivants, le

programme ACCUEIL, un programme qui jouit d'une reconnaissance institutionnelle, auquel participent des agents des institutions scolaires. Il n'est pas étonnant non plus qu'il existe une certaine confusion quant au mandat d'un tel programme face aux diverses facettes du pluralisme ethnoculturel à l'école (tel qu'expliqué auparavant).

Voyons d'abord le discours produit dans des organismes francophones dépendant des ressources matérielles fournies par l'État. Ce discours a adopté l'idéologie étatique axée sur l'identification des besoins de la population, l'offre de services répondant à ces besoins et l'établissement d'une clientèle consommant ces services. Dans l'extrait suivant, une agente d'un organisme francophone établi explique:

L'idée a commencé à l'Agence francophone ...si vous voulez aussi l'Agence francophone sonde le besoin de la communauté francophone... c'est comme ça que la plupart des projets ont, sont nés petit à petit, alors l'idée a été soumise à Citoyenneté Immigration, ça relève de l'intégration, bon on a besoin de fonds mais aussi ça relève des, des personnes concernées qui sont les conseils scolaires (4, 17).

Tous les principaux acteurs sont en place : l'Agence francophone, organisme bien établi au sein des communautés francophones, qui a besoin de fonds, et Citoyenneté Immigration, le ministère responsable des nouveaux arrivants au cours de leurs deux premières années de séjour au Canada et qui dispose de fonds et de programmes à cet effet. Le lien est d'ailleurs établi explicitement par la locutrice : " bon on a besoin de fonds ". Viennent en troisième lieu des personnes concernées : les conseils scolaires, qui même en bout de ligne sont intéressés à collaborer étant donné la nature institutionnelle des acteurs et la disponibilité de fonds, même si la tranche de population visée (celle depuis moins de deux

ans au pays) ne représente pas la clientèle d'origine immigrante la plus importante.

Les participants ici sont bien considérés comme des clients : " Si je prends comme la majorité de mes clients sont des gens qui viennent, comme je le disais, des réfugiés " (4, 10). Nous y reviendrons plus en détails en traitant du positionnement institutionnel dégagé.

On constate à travers ces positionnements qu'il y a convergence d'intérêts, d'une part, entre parents et organismes communautaires issus de l'immigration (tel qu'exposé dans la section précédente), et certains agents gouvernementaux intéressés à contribuer au développement de la relation école-familles issues de l'immigration, et d'autre part, entre des organismes francophones établis et certaines agences gouvernementales (dont il sera question dans la prochaine section) en vue d'une action en faveur de la participation des familles immigrantes à l'école.

Le positionnement institutionnel dégagé

Parallèlement au positionnement institutionnel engagé que nous venons d'examiner, il existe aussi un positionnement institutionnel dégagé, que nous observons tant chez des fonctionnaires gouvernementaux que chez le personnel administratif du système scolaire. Ce positionnement dégagé consiste à porter un intérêt à la question de la relation école-familles issues de l'immigration, de par ses fonctions institutionnelles, tout en s'en dégageant, soit en déléguant ses responsabilités, soit en faisant passer les intérêts du système avant ceux d'une population spécifique. Ce type de formations discursives est plus susceptible d'émaner d'employés d'origine canadienne-française.

Sur le plan gouvernemental, la position dégagée se retrouve dans un ministère disposant davantage de ressources et qui gère par conséquent ses programmes de façon plus globale et impersonnelle. On y met en place des programmes dont la gestion est confiée à des sous-traitants, d'où une appréhension de la question qui dépend de ces mêmes intermédiaires. Ici, comme dans les organismes établis, on adopte l'idéologie " besoins-services-clients " dont il a déjà été question :

le but, comme celui des organismes communautaires, notre but d'est de servir les nouveaux-arrivants, moi ce que je veux c'est que les familles qui ont besoin de services les reçoivent rapidement
(13, 16)

Ici les " nouveaux arrivants " ont des besoins spécifiques, des " organismes communautaires " reçoivent le mandat de répondre à ces besoins (et les ressources matérielles qui vont avec), et les " familles " reçoivent ces services rapidement. La catégorisation sociale facilite l'efficacité du système.

Examinons d'abord, comment les fonctionnaires voient leur rôle, étant donné le fonctionnement par sous-traitance :

À Toronto, avec l'Agence francophone, on finance une travailleuse en établissement qui va dans les écoles francophones, donc habituellement les travailleurs en établissement dans les écoles ce qu'ils font c'est qu'à chaque début d'année il y a une lettre qui est envoyée aux étudiants qui viennent, immigrants qui viennent de s'inscrire qui est envoyée à leur famille les informant des services, les services offerts sont les services offerts sous le PEAI mais nous avons pensé que c'était une très bonne façon de, de rejoindre les immigrant (3, 5)

Ce fonctionnement suppose une distance par rapport aux réalités sociales qui prend la forme de la catégorisation sociale (" les immigrants ") et l'appréhension de ces dernières par le biais des sous-traitants eux-mêmes " Les organismes que l'on finance en principe devraient être en mesure de fournir l'information euh (3,15) ", une appréhension reposant sur des informations médiatisées, en quelque sorte de seconde main :

Probablement que Philippe va pouvoir compléter là, mais nous ce qu'on, parce que ce qu'on entend, c'est les organismes qui nous les rapportent ce qu'on, ce qu'on entend, bon, les organismes ce qu'ils nous disent, les, la difficulté, bon c'est la compréhension du système scolaire et souvent le rôle des parents à l'intérieur du système scolaire est très différent ici que c'était dans le pays d'origine (3, 14)

La médiation est ici apparente à travers des expressions comme " on entend ", " les organismes nous disent ". La lecture des réalités sociales émane des agences sous-traitantes, qui expliquent les " difficultés " dans le fait que " c'est la compréhension du système scolaire et souvent le rôle des parents à l'intérieur du système scolaire est très différent ici que c'était dans le pays d'origine ", c'est-à-dire que cette difficulté origine d'abord et avant tout des parents auprès desquels ces agences tentent d'intervenir.

Le caractère impersonnel des programmes est évident, en particulier à l'emploi d'acronymes, ce dont les premiers concernés sont tout à fait conscients : " (ACTA) On travaille seulement par acronyme mais c'est un centre de ressources (3,17) ". Une telle forme impersonnelle de fonctionnement convient beaucoup mieux aux acteurs à l'aise dans un positionnement institutionnel, qu'à ceux qui se reconnaissent dans un positionnement individuel ou communautaire.

Quant au système scolaire, la position institutionnelle dégagée consiste à traiter de la relation école-familles issues de l'immigration de façon systémique tout en privilégiant le cadre réglementaire avant toute chose, et lorsque l'on s'intéresse aux familles issues de l'immigration, c'est surtout en termes de leur prise en charge par l'institution.

Dans les trois extraits suivants, deux administrateurs scolaires différents, tous deux d'origine canadienne-française, formulent un discours relativement similaire :

une population multiethnique là, on a, dans certaines écoles plus de 55 différentes ethnies, donc pour nous, c'est multiple (10, 4)

ce qu'on remarque dans la ville de Toronto c'est que dans certaines de nos écoles, les ethnies sont en majorité alors on entre dans une école et ce sont euh, les différentes ethnies qui sont la clientèle majoritaire dans ces écoles-là (11, 5)

au niveau du conseil non mais au niveau du conseil d'écoles oui, parce qu'il y a plusieurs activités disons de ... d'accueil, de théâtre, de déjeuner multiculturel, tout ce qui X dans les écoles, pour attirer les parents, faire connaître aux différentes, aux différents parents ou même aux différents membres du personnel " Quel est le met principal de ton ethnie? ", des choses comme ça (10, 9)

Dans ces trois extraits, il est question du caractère multiethnique et multiculturel des élèves (la " clientèle "), des familles, voire du personnel enseignant. Dans chacun de ces extraits, on fait

référence à l'origine des élèves au moyen de la notion d' " ethnies ", qui se comptent (55), et qui sont dites dans certaines écoles " en majorité ". Plutôt que de concevoir les parents sous le chapeau du multiculturalisme, on cherche à les associer à une " ethnie " en particulier (" Quel est le met principal de ton ethnie? "), Ici, la catégorisation et la distanciation sociale s'expriment par l'attribution d'une " ethnie " aux familles issues de l'immigration, mais pas aux familles d'origine canadienne-française.

Le discours institutionnel de l'école au sujet de la relation école-familles issues de l'immigration passe d'abord et avant tout par l'évocation du cadre réglementaire concernant les conseils d'école (" au niveau du conseil d'école, il y a une politique sur le conseil d'école " (10, 8)) et le bénévolat. Il est intéressant de noter qu'un administrateur s'interroge sur ce fait comme frein à la participation des parents d'origine immigrante :

je me demande aussi si parfois le facteur de la bureaucratie n'est pas un facteur, parce que je sais pas dans d'autres pays comme X si ils fonctionnent comme ici, on en a beaucoup, ça peut décourager les gens (10, 35)

Vu de l'intérieur de l'institution scolaire, la bureaucratie représente le rouage primordial et incontournable de la structuration de la relation école-familles. Cette primordialité de la bureaucratie est minimisée ici en parlant du " facteur de la bureaucratie ", comme s'il ne s'agissait que d'un facteur parmi bien d'autres. On est conscient néanmoins que ce facteur est susceptible de " décourager les gens ", plus précisément, ceux qui ne seraient pas familiers avec l'importance qu'occupe la bureaucratie au Canada " je sais pas dans d'autres pays comme X si ils fonctionnent comme ici, on en a beaucoup ".

Cette bureaucratie donne lieu à des politiques qui visent à opérer une sélection parmi les parents susceptibles de jouer un rôle à l'école quel qu'il soit, ceci en application d'une règle de sécurité, comme ces deux administrateurs l'expliquent :

Ça faisait déjà quelques années qu'on pensait à un genre de politique comme ça parce qu'on a toujours des bénévoles dans les écoles, mais là c'est rendu de plus en plus nécessaire à cause de, des antécédents criminels, la sécurité dans les écoles, alors tout ça a facilité davantage l'encadrement de la politique (10, 7)

(XXX)

et c'est tout un processus assez complexe parce que c'est, ce n'est non seulement de poser la question mais c'est d'avoir un registre ou un record de, du casier judiciaire alors même les bénévoles, toute personne qui entre en contact direct avec les élèves doivent soumettre un relevé d'antécédents criminels alors même nos bénévoles seront tenus à nous soumettre ce relevé-là (11, 7)

on a une politique aussi sur le registre des visiteurs qu'ils doivent signer à l'entrée (10, 7)

Les termes utilisés ici mettent en évidence que tout visiteur à l'école doit être considéré d'emblée par l'institution comme un criminel potentiel, i.e. l'école doit connaître ses " antécédents criminels ", son " casier judiciaire ", et qu'il doit se soumettre au contrôle de l'institution " Même nos bénévoles seront tenus à nous soumettre ce relevé-là ". La distanciation sociale est ici à son maximum.

Un examen de la politique d'un conseil scolaire en vigueur depuis 2003 portant sur " Le bénévolat dans les écoles " nous indique qu'aucune référence n'est faite au sujet des familles issues de l'immigration, ce qui est quand même remarquable si l'on se

rappelle, comme on vient de le voir, que dans certains établissements, on considère que les " ethnies " sont majoritaires. Les principes directeurs de cette politique portent entre autres sur " l'apport de différents membres de la communauté peut contribuer à enrichir les programmes éducatifs de l'école ", " la participation des parents... contribue à la réussite scolaire des élèves ", et enfin, " mieux faire comprendre les programmes et les services éducatifs de l'école aux membres de la communauté, afin qu'ils puissent prêter assistance aux élèves ". Le bénéfice que les parents peuvent en retirer sont que : " le bénévolat apporte aux personnes qui le pratiquent la satisfaction d'avoir rendu service tout en leur permettant d'acquérir de l'expérience et de favoriser leur épanouissement personnel ".

Le but premier du bénévolat est de " promouvoir et de valoriser la langue française ". D'ailleurs parmi les compétences exigées, la toute première est que " Tout bénévole doit être capable de communiquer en français ", ce qui pourrait limiter la participation de certains parents issus de l'immigration dont la langue première ne serait pas le français. Cet objectif primordial du bénévolat qui consiste à " valoriser la langue française " répond entièrement aux visions des francophones d'origine canadienne-française cherchant à contrebalancer l'importance de l'anglais dans leur environnement social. Par contre, un tel objectif ne répond pas nécessairement au but premier de familles francophones issues de l'immigration pour qui le français fait partie de la vie quotidienne et constitue le vecteur leur permettant de suivre l'évolution de la scolarité de leurs enfants.

Dans le discours des agents scolaires, les parents de familles issues de l'immigration ont des efforts à faire pour s'adapter à leur nouvel environnement. Ces agents se voient un rôle à la fois d'aide aux parents et de prise en charge :

une des choses qu'on a remarquées c'est, pour les nouveaux arrivants, euh, le rôle de l'école dans leur pays comparativement à ici, c'est que leur schème de référence indique que l'école s'occupe d'éduquer mon enfant et moi je n'ai rien à faire avec ça, c'est, ce sont eux les experts, je vais leur laisser toute la place, tandis qu'ici au Canada, on invite les parents à s'impliquer alors tout ce changement de vision, du rôle de l'école et de la réalité, alors ça c'est beaucoup, beaucoup à travailler avec ces gens-là, que justement ils ont de l'expérience, des expertises qu'on peut utiliser pour le bienfait de toute la communauté scolaire mais pour eux-autres là c'est, alors (11, 21)

Les parents d'origine immigrante sont ici conçus comme l'Autre : " les nouveaux arrivants ", " dans leur pays comparativement à ici ", " pour eux-autres là ". Ils sont dépeints comme des gens qui ne cherchent pas à s'impliquer à l'école : " leur schème de référence indique que l'école s'occupe d'éduquer mon enfant et moi je n'ai rien à faire avec ça, c'est, ce sont eux les experts, je vais leur laisser toute la place ". Le modèle canadien serait différent : " tandis qu'ici au Canada, on invite les parents à s'impliquer ", où l'école serait ouverte à la participation parentale. L'école inviterait les parents, qui auraient la responsabilité de répondre à cette invitation.

Pour passer d'un paradigme à l'autre, un changement de mentalité serait nécessaire de la part des parents (et non pas de l'école) : " alors tout ce changement de vision, du rôle de l'école et de la réalité, alors ça c'est beaucoup, beaucoup à travailler avec ces gens-là ". L'école aurait la charge d'amener les parents à changer de mentalité et devrait faire des efforts afin que ces derniers comprennent qu'ils ont une contribution à apporter à l'école " que justement ils ont de l'expérience ".

Épousant aussi le discours de la " clientèle ", un agent précise bien qu'il s'agit d'une aide des experts envers les familles dont il est question :

nous avons toute une clientèle qui est nouvellement arrivée au Canada ou ce n'est pas si longuement puis il faut, on est conscient du, du besoin qu'il y a pour les aider à les intégrer, à s'approprier un peu du système (12, 3)

La terminologie employée s'inscrit dans la logique économique : " clientèle ", " besoin ", " aider ", un besoin que l'institution doit combler " pour les aider à les intégrer " : à savoir un besoin d'intégration et un besoin de s'approprier " un peu du système ".

Il déplore plus loin que certains parents immigrants offrent de la résistance au moment de leur apporter une aide, tel que dans le cas suivant où l'on cherche à offrir des services spécialisés à leurs enfants :

quand on a un élève qui a besoin d'une classe spéciale quelconque, on a beaucoup de difficultés à desservir les gens, il y a une méfiance, euh, ça prend beaucoup de temps, c'est comme si c'était les gens sentent tout de suite, on, ils ne voient pas ça comme une aide (12, 6)

L'approche de prise en charge par l'institution qui vient d'être décrite suscite en effet de la résistance. Les parents " ne voient pas ça comme une aide ", et les représentants institutionnels ont l'impression d'échouer dans leur tentative de prise en charge : " on a beaucoup de difficulté à desservir les gens ".

Dans cette logique d'aide offerte par l'institution aux familles issues de l'immigration afin que ces dernières changent de

mentalité, il incombe au système scolaire à faire un effort pour aller chercher des gens d'origine immigrante : mais ensuite cette année, souvent on est allé chercher des gens, parce qu'on voulait que les minorités visibles soient à la table et on est allé les chercher, on les a ciblées, mais ça ne dure pas, puis peut-être parce que dans les deux cas, ils l'ont refait cette année puis ça a bien commencé, peut-être que il faut en avoir plus qu'une personne, parce que la personne se sent peut-être seule, mais quand on pense que nos conseils d'école souvent ont juste trois, quatre personnes, c'est pas évident, c'est aussi le temps, c'est aussi la survie, c'est aussi l'énergie, parce que les gens qui sont autour de cette table sont pas juste là pour jaser, c'est qu'ils prennent ensuite des responsabilités et le dossier est énorme, donc parfois quand on voit cela (12, 9)

Cet effort répond aux besoins de l'institution qui cible des gens en particulier, et sur lesquels elle opère un certain ascendant tel que l'on comprend à partir de l'expression " il faut en avoir plus qu'une personne ", où l'idée d' " avoir ", suppose que l'institution dispose de ces personnes à sa guise. La manière de faire de l'institution n'est pas fructueuse. Mais l'échec est imputé au manque de sérieux des parents : " mais ça dure pas ", " les gens... sont pas juste là pour jaser ", " c'est qu'ils prennent ensuite des responsabilités, le dossier est énorme ". Le changement de mentalité espéré par l'institution s'opère difficilement (mais on peut imaginer que le changement institutionnel espéré par les parents participants se révèle aussi ardu à réaliser).

Pour les acteurs institutionnels, qui adhèrent à la logique " clientèle-besoins-services " et à celle de la " prise en charge " institutionnelle des besoins individuels, l'existence d'un programme institutionnalisé comme le programme ACCUEIL est connue et reconnue, même si la portée de ce programme est

limitée. Le programme ACCUEIL doit servir justement à aider les parents d'origine immigrante à intégrer leurs enfants, mais, selon eux, ce programme ne suffirait pas, puisque la plupart des familles d'origine immigrante ne sont pas visées par ce programme : *c'est surtout chez les parents immigrants où on a de la difficulté à intégrer les enfants dans ces classes-là donc on se disait que le programme ACCUEIL ne suffisait pas, qu'il fallait trouver les moyens pour que les parents s'approprient davantage du système scolaire qu'il n'y ait pas cette méfiance et puis on pense que c'est avec des partenariats, avec la communauté que ça va pouvoir fonctionner, si les gens se voient ailleurs, que simplement à l'école, sinon l'école c'est quelque chose et la communauté c'est autre chose, donc c'est créer un peu des milieux où les gens vont se voir, se connaître davantage (12, 6)*

Ici, devant " la difficulté à intégrer les enfants " de parents immigrants et la reconnaissance que le programme institutionnel ne suffit pas, la solution se situerait à l'extérieur de l'école, à travers des " des partenariats, avec la communauté ".

En somme, le positionnement institutionnel dégagé coïncide en grande partie avec la logique " clientèle-besoins-services ", la sous-traitance et la prise en charge institutionnelle. Il y a convergence d'intérêts entre des agences gouvernementales et des organismes francophones établis qui adhèrent à ce type de positionnement. Il y a aussi convergence d'intérêts entre ces derniers et le système scolaire, qui envisage la question des familles immigrantes dans l'optique de leur prise en charge en faisant prévaloir les intérêts systémiques, qui eux sont façonnés par les intérêts de la classe moyenne d'origine canadienne-française.

Le positionnement de classe sociale non intéressé

Enfin, il y a ce positionnement de classe sociale issu de la tradition des revendications politiques francophones que nous qualifions de non intéressé, dans la mesure où ses adhérents provenant des groupes de pression auprès du système scolaire, pour la plupart d'origine canadienne-française, défendent les intérêts de la classe moyenne. Selon cette position, les priorités du système scolaire se situent premièrement chez les Canadiens français, deuxièmement chez les ayant-droits, qui parlent français mais préfèrent le système d'éducation de langue anglaise, ou qui parlent anglais et fréquentent le système d'éducation de langue française. Viennent en troisième lieu, les familles issues de l'immigration, mais on ne peut plus parler ici de priorité. La question des familles issues de l'immigration est posée comme un problème, une difficulté, une charge.

Examinons donc d'abord comment les priorités sont hiérarchisées et comment les familles issues de l'immigration n'atteignent pas le seuil de priorité. À la question comment l'on fait dans un groupe de pression défendant les intérêts des parents pour atteindre les familles issues de l'immigration, une participante indique ce qui suit :

j'admets qu'on n'a pas fait des efforts particuliers de ce côté-là, parce que ce qu'on vise à aller chercher, on s'est occupé de soutenir nos membres en place pour commencer, puis ça ça l'a pris du, là c'est d'aller chercher les ayant-droits qui ne sont pas dans nos écoles (2, 5).

On doit comprendre que " nos membres en place ", sont des francophones non issus de l'immigration et que ceux-ci passent en premier ; puis que les ayant-droits, qui sont des prétendants au titre de francophones, également non issus de l'immigration, passent en second lieu ; et qu'il ne reste plus de temps ou d'énergie pour

s'occuper des autres, c'est-à-dire les familles issues de l'immigration. La question de la défense des intérêts des familles issues de l'immigration est présentée comme un élément nouveau auquel on n'a pas encore tellement réfléchi.

La question de prendre aussi en compte les intérêts des familles issues de l'immigration est conceptualisée comme un " problème " présent dans la majorité de référence, à savoir le " côté anglophone " :

ils ont le même problème du côté anglophone, c'est pas un problème qui nous appartient seulement à nous, mais ce qui le rend pire chez nous, c'est que c'est des minorités en dedans de la minorité qu'ils se sentent souvent exclus, ils s'excluent eux-mêmes un certain montant du temps, ils vont bien me dire " ben, on n'est pas franco-ontariens ", " ben oui, vous l'êtes ", " ben non on l'est pas ", " vous l'êtes aussi, mais vous pouvez être ça et ça aussi " mais souvent il y a une exclusion qu'ils font eux-mêmes, ils se repoussent du groupe et puis c'est difficile de, quand ils se repoussent, puis on sait pas comment les ramasser, de dire ben on va vous amener, on, c'est comme quelqu'un qui tire trop fort les élastiques des deux côtés, ça marchera pas (2, 6).

Ce problème est conçu comme étant encore " pire chez nous ", en raison " des minorités dans la minorité ". On voit ici que le lexique employé se situe dans un registre péjoratif " ce problème ", " pire chez nous ", " les ramasser ". Il y a ici une minorité légitime (" la minorité "), habitée par " des minorités " sans qualificatifs.

L'exclusion provient de ces dernières qui s'auto-excluent, tandis que les représentants de " la minorité " cherchent sans succès à " les ramasser ", c'est-à-dire les prendre en main à partir d'une position élevée (supérieure ?). L'Autre serait ici l'unique responsable de la catégorisation et de la distanciation sociales.

Ici les familles originaires de l'immigration auraient un problème d' " estime de soi " et il conviendrait de les " aider " :

souvent les familles immigrantes sont difficiles à accueillir, on travaille, un des projets qu'on a en ce moment, c'est la parentèle qui vise pour aider l'estime de soi mais qui parle aux parents (2, 4)

Ces nouveaux arrivants auraient un problème d'" estime de soi ", qui serait à l'origine de leur difficulté de s'adapter. L'effort d'intégration est mené par le groupe dominant qui éprouve des difficultés " les familles immigrantes sont difficiles à accueillir ". Il vise une prise en charge des nouveaux arrivants par le groupe établi " pour aider ".

Ce groupe de pression fait néanmoins des efforts, mais ces efforts sont directifs et expriment un rapport de domination. Le groupe de pression se place en position d'autorité pour informer des parents qui seraient ignorants :

on a aussi le carnet de parent francophone qui est à sa deuxième édition, qui doit sortir dans les écoles sous peu... qui explique le système d'éducation, qui parle aux nouveaux et dit c'est comme ça, c'est, tu as le droit de faire ceci, tu peux faire cela (2, 4)

L'aspect directif de ces efforts transparaît dans les expressions " qui... dit c'est comme ça ", " tu as le droit de faire ceci ", " tu peux faire cela ". Il incombe donc entièrement à l'Autre de s'approprier les règles en place.

En somme, les intérêts de classe moyenne de la majorité des parents, qui coïncident aussi avec ceux d'origine canadienne-française, expriment avant tout un rapport de prise en charge et de domination.

Conclusion

Cette réflexion sur les pratiques de rapprochement entre l'école et la famille francophone d'origine immigrante nous amène à rappeler la présence de mécanismes d'inclusion et d'exclusion prenant forme dans la relation école-famille.

Tout au cours de cette étude, le rôle de médiateur du REFIF, que nous avons pu observer en profondeur, est apparu comme primordial, et ce rôle nécessite beaucoup d'efforts qui s'étalent nécessairement dans le temps. Le temps constitue en effet une donnée importante dans la structuration de la relation école-familles issues de l'immigration, comme dans tout rapport entre l'individuel, le collectif et l'institutionnel. La tenue d'une séance d'information permettant d'offrir un forum de discussions nous apparaît révélatrice à cet effet. Les résultats de recherche, de même que les témoignages présentés, mettaient l'accent, déjà, sur l'idée de la persistance d'une continuité dans les choix menant à l'action.

Les interactions observées au courant de la journée du 25 janvier 2003 ont contribué à réitérer l'importance que revêt le fait d'être en mesure de décoder l'information dans une perspective critique. Ainsi, les discussions ont fait abondamment ressortir la volonté d'être mieux renseignés au sujet des systèmes politiques et scolaires, non seulement au plan descriptif, mais également dans le contexte d'une réflexion apte à tenir compte des enjeux particuliers à la francophonie torontoise, ce que les recherches et témoignages permettaient d'accomplir en optant pour un regard de l'intérieur.

Le manque de dialogue entre parents issus de l'immigration et l'établissement scolaire, de même que la persistance, souvent de part et d'autre, à engager la communication dans un rapport à l'altérité (Nous vs Eux) constitue manifestement un mécanisme d'exclusion. Outre l'importance d'une réflexion sur la relation école-famille au sein du système scolaire ontarien et d'une place à faire sienne, l'orientation d'un dialogue vers les convergences nous apparaît porteuse d'inclusion. Ceci requiert d'emblée un changement de société dans la façon de concevoir le multiculturalisme et un examen critique des privilèges invisibles hérités de ce type de structuration. L'école peut ainsi en constituer un bon point de départ.

La venue de nouveaux acteurs sociaux, notamment du secteur communautaire, constitue un élément d'importance dans la relation école-famille. Nous connaissons encore très peu comment s'orchestre le jeu des acteurs dans ce nouveau contexte et les retombées potentielles des actions encourues. L'observation du travail du REFIF, au-delà de la séance d'information organisée, nous amène ainsi à élargir le travail de terrain initialement prévu de façon à mieux rendre compte de ce phénomène émergent. Il ressortait déjà, au courant de cette journée, que pour assurer une participation significative de parents francophones d'origine immigrante au sein des conseils d'école, le travail du REFIF devrait se déployer sur plusieurs fronts simultanément. Le Regroupement devrait 1) offrir une formation permettant de démystifier le fonctionnement des conseils d'école (rôles, pratiques, possibilités d'amener un changement, etc.), 2) à cela, prévoir un mécanisme d'accompagnement des parents tout au long de l'année afin de briser l'isolement et de mieux outiller les participant(s) suivant les situations se présentant, et enfin 3) prévoir un travail de sensibilisation auprès des conseils scolaires et directions d'école pour obtenir l'ouverture et l'appui nécessaire à la réussite de cette insertion. Nous poursuivrons le travail

d'observation et d'accompagnement du REFIF lors d'une deuxième année en 2003-2004.

On voit qu'il existe bel et bien un espace discursif au sein duquel on débat de la relation école-familles issues de l'immigration. Il s'agit d'un espace à l'intersection du monde communautaire et institutionnel, opérant en marge du monde scolaire à proprement parler. Les argumentaires circulant dans cet espace discursif sont divers et parfois contradictoires comme on vient de le voir.

Il reste que des espaces discursifs sont en voie de s'étendre au monde scolaire, notamment avec l'existence du programme ACCUEIL, bien que ce programme se limite aux familles établies au Canada depuis moins de deux ans, qui réunit au sein d'un comité des représentants des parents, des organismes et des institutions scolaires, ou encore avec le projet du REFIF. Il faut insister toutefois sur le fait que notre étude n'a pas permis de prendre en compte les gens réellement à l'écart de cet espace discursif.

Les propos tenus par une agente du ministère fédéral synthétisent bien les visions différentes (et parfois opposées) qui circulent dans la société : il faut simultanément former les parents et transformer l'école :

la difficulté bon c'est la compréhension du système scolaire et souvent le rôle des parents à l'intérieur du système scolaire est très différent ici que c'était dans le pays d'origine, implication au niveau des activités de l'école et implication au niveau de l'éducation de l'enfant, bon aider à faire les devoirs ou des choses comme ça, c'est pas des choses que les parents sont habitués, la plupart du temps c'est pas quelque chose auquel ils sont habitués, relation avec les professeurs, euh, souvent aussi c'est pas, c'est

différent, souvent les immigrants s'attendent à beaucoup plus du système scolaire que ce qu'il offre, ils s'attendent à ce que le système scolaire éduque leur enfant complètement tandis que ici c'est, on attend une implication des parents donc c'est une des grandes, grandes difficultés. (3,14)

La position stratégique de cette femme, sa vue d'ensemble, son engagement et ses moyens lui permettent d'avoir cette approche synthétique et équilibrée. Cette même position se retrouve aussi chez une représentante du REFIF :

Ces parents-là viennent d'une autre culture, ils amènent aussi un autre bagage, ils amènent d'autres façons de faire que elles elles n'ont jamais vu ou qu'elles connaissent pas, mais je crois que ça prend comme j'ai dit au tout début, ça prend l'éducation des deux côtés, au niveau de l'école et au niveau des parents (8, 23)

Mais chez beaucoup d'autres acteurs, on tend généralement à opposer ces deux termes: pour certains parents, il faut transformer l'école ; pour les acteurs institutionnels du monde scolaire, il faut former les parents. D'un côté, les parents font face à des obstacles ; d'un autre, l'école fait preuve d'inertie en se réfugiant derrière des contraintes réglementaires ; d'un autre côté, enfin, l'école est sous la mainmise de membres de la classe moyenne d'origine canadienne-française qui ne voit pas la participation des parents d'origine immigrante comme une priorité.

(1) Le projet de recherche " Participation écoles-familles immigrantes francophones à Toronto " a été mené grâce à la Subvention globale du ministère de l'Éducation de l'Ontario à OISE/UT octroyée à Normand Labrie, Normand, Diane Farmer et Denise Wilson (2002-2003). Les auteurs remercient Django Keita pour son aide lors du recrutement des participant(e)s, Roselyne

Roy pour la transcription du corpus, Alexandre Duchêne pour ses commentaires au sujet d'une version préliminaire de ce rapport, ainsi que tous les participants.

(2) Le profil sociodémographique des 18 personnes qui ont participé aux entrevues, nous démontre que nous retrouvons un nombre plus élevé de femmes que d'hommes (14 femmes, 4 hommes). On compte parmi les femmes, une chercheure universitaire, une représentante d'une association éducative, trois fonctionnaires fédéraux, une agente d'un organisme francophone, six parents et deux agentes scolaires. Chez les hommes, on relève un agent scolaire, un fonctionnaire fédéral et deux parents. On note chez les parents un niveau élevé de scolarité et détenant dans la plupart des cas des emplois qui relèvent de l'espace institutionnel francophone et de la fonction publique provinciale bilingue. Parmi les huit parents interviewés, une seule personne participait au conseil d'école malgré que certaines autres indiquaient un intérêt à le faire. Pour la plupart, les contacts avec l'école se faisaient de façon ponctuelle lorsque convoqués pour une activité scolaire ou pour discuter d'un problème de discipline touchant leur enfant. En ce qui a trait à la trajectoire migratoire, tous sauf une personne ont séjourné à Montréal pendant des périodes variées avant de s'installer à Toronto. Notons que cinq des huit parents sont au Canada depuis plus de dix ans et parmi ceux-ci trois y sont depuis plus de vingt ans.

(3) Ceci ne diminue en rien la contribution faite à la recherche en cours et constitue davantage l'orientation choisie compte tenu du positionnement des acteurs sociaux.

(4) Le premier chiffre est le code assigné à chaque personne interviewée pour en assurer l'anonymat et le second correspond à la page de la transcription.

(5) Le CREFO a obtenu une nouvelle subvention de recherche dans le cadre des subventions de démarrage du ministère de l'Éducation de l'Ontario : N. Labrie, D. Farmer et D. Wilson, " Initiatives de rapprochement écoles-familles francophones d'origine immigrante à Toronto " pour 2003-2004.

(6) Le profil des treize parents (7 femmes et 6 hommes) présents à cet atelier, indique que ces personnes avaient une moyenne d'âge dans la quarantaine, qu'elles étaient scolarisées et de provenance de l'Afrique centrale.

(7) Le CREFO a appuyé le REFIF dans le déroulement de la journée en participant à l'élaboration de l'ordre du jour, en mettant à disposition une salle et de l'équipement et en faisant de l'observation-participante, notamment par le biais d'une session d'information et de discussion sur le thème de la participation parentale.

(8) Le premier chiffre est le code assigné à la transcription de l'enregistrement de la session d'information du 25 janvier et le second correspond à la page de la transcription.

(9) Nous mettrons l'accent sur l'analyse du processus électoral scolaire.

Références :

Abdallah-Preteuille, M. et L. Porcher (1996), Éducation et communication interculturelle. Paris : Presses universitaires de France.

Bakhtine, M. (1984 [1929]), *Le marxisme et la philosophie du langage. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Bakhtine, M. (1999 [1986]), " The problem of speech genres ", dans A. Jaworski et N. Coupland, *The Discourse Reader*, London and New York, Routledge, 121-132.

Beaud, S. et F. Weber (1998), *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris, Éditions la Découverte.

Bouchard, L. (2002), *Rapport final : Partenaires en éducation. Remis au Regroupement des femmes immigrantes francophones de Toronto*. Ottawa : Coopérative Convergence.

Bourdieu, P. (1993), *La misère du monde*, Paris, Le Seuil.

Breton, R. (1983), " La communauté ethnique, communauté politique ", *Sociologie et sociétés* 15 (2):23-37.
Centre francophone (2000), *Planification stratégique*, Toronto, Centre francophone du Toronto métropolitain.

Chambon, A., M. Heller, F. Kanouté, N. Labrie, A. Madibbo, J. Maury, et M. Malubungi (2001), *L'immigration et la communauté franco-torontoise. Rapport final. Étude subventionnée par le Joint Center of Excellence for Research on Immigration and*

Settlement/Toronto. Centre de recherches en éducation franco-ontarienne (CREFO), Toronto, 13 pages.

Comité de travail des communautés ethnoculturelles francophones de l'Ontario sur l'éducation (1998), L'école franco-ontarienne de l'avenir. Saisir l'opportunité. Les États généraux complémentaires de l'éducation élémentaire et secondaire de langue française de l'Ontario.

Commission de formation de Toronto (2002), Défis actuels, possibilités à venir, Toronto : Commission de formation de Toronto, 57 pages.

Commission royale sur l'éducation (1995), Pour l'amour d'apprendre : Rapport de la Commission royale sur l'éducation. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Conseil ontarien des parents (1994), Rapport. Toronto: Conseil ontarien des parents.

De Carlo, M. (1998), L'interculturel. Québec : CLE International.

Derouet, J-L., (dir.), (2000), L'école dans plusieurs mondes . Paris : De Boeck Université : INRP

Dubet, F. et al. (1997), École-familles : le malentendu. Paris : Textuel.

Farmer, D., Chambon, A. et N. Labrie (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):97-106.

Foucault, R. (1975), *L'alliage : éléments pour une philosophie de la participation* Monaco : Éditions du Rocher.

Giddens, A. (1984), *The Constitution of Society*, Berkeley, Los Angeles, University of California Press.

Heller, M., N. Labrie, S. Roy et D. Wilson (2003), " Les conseils d'école : vers plus de démocratie ? ", dans N. Labrie et S. Lamoureux, *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, *Prise de parole*, 57-84.

Henry, F., C. Tator, W. Mattis et T. Rees (2000), *The Colour of Democracy. Racism in Canadian Society*, 2nd edition, Toronto, Harcourt Canada Ltd., 15-19.

Jedwab, J. (2002), *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada : politiques, démographie et identité*. Ottawa : Rapport présenté au Commissariat aux langues officielles.

Kabeya, Y. (2003), *Rapport de recherche sur la communication parents-écoles*. Toronto, le 9 juillet. 6 pages.

Kanouté, F. (2003), *Pédagogie interculturelle: une invitation à la réflexion*. Communication présentée au 56e Congrès l'ACELF. Toronto. 2-4 octobre.

Labelle, M. et J. J. Lévy (1995), *Ethnicité et enjeux sociaux. Le Québec vu par les leaders de groupes ethnoculturels*, Montréal, Liber.

Labrie, N., A., Chambon, M., Heller, F., Kanouté, A., Madibbo et J. Maury (2001), " Minoration et santé : formations discursives des communautés et institutions francophones de Toronto ", *Bulletin suisse de linguistique appliquée* (74):209-235.

Labrie, N., D., Wilson et M. Heller (2003), " La gestion scolaire et la création de Conseils de district ", dans N. Labrie et S. Lamoureux, *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, *Prise de parole*, 31-55.

Labrie, N., D. Wilson et B. Roberge (2003), " " Wô minute, c'est pas ton école... c'est notre école " : tensions autour de la participation des parents ", dans N. Labrie et S. Lamoureux, *L'éducation de langue française en Ontario : enjeux et processus sociaux*, Sudbury, *Prise de parole*, 85-108.

Lorcerie, F. (2002), *Éducation interculturelle : état des lieux*, Ville-École-Intégration. *Enjeux. L'école et les cultures*, no 129, p. 170-189.

Migeot-Alvarado, J. (2000), *La relation école-famille " Peut mieux faire "*, Collection : *Pratiques & enjeux pédagogiques*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

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. Thèse de Ph.D., Curriculum, Teaching and Learning, OISE/UT, University of Toronto, Toronto.

Quell, C. (2002), L'immigration et les langues officielles : obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés, Ottawa, Ministre des Travaux publics et Services gouvernementaux Canada.

Statistique Canada (2002), Recensement de 2001 : série " analyses ". Profil des langues au Canada : l'anglais, le français et bien d'autres langues, Ottawa, Statistique Canada, 42 pages.

Wodak, R. (1995), " Power, Discourse, and Styles of Female Leadership in School Committee Meetings ", dans D. Corson, *Discourse and Power in Educational Organizations*, Toronto, OISE Press, 31-54. ?

Annexe 1 : Caractéristiques des 8 parents interviewés

Sexe

6 femmes, 2 hommes

Scolarité

7 -études universitaires

1- études collégiales

Emplois

- 2 - fonctionnaires provinciaux
- 4- employé(e)s d'organismes communautaires
- 1- suppléance scolaire et travail à la pige
- 1- bénévolat pour organisme communautaire

Statut familial

- 6- marié(e)s
- 2- familles mono-parentales

Choix d'école

- 6- écoles francophones
- 2- écoles anglophones

Lieu de naissance

- 7- République démocratique du Congo
- 1- Guinée française

Trajectoire migratoire

- 3- Montréal-Toronto
- 1- Ottawa-Montréal-Toronto
- 3- Pays européens-Montréal-Toronto
- 1- Toronto

Nombre d'années au Canada

- 10 ans: 3
- 10 à 20 ans: 2
- 20 ans+: 3

Lieu de l'entrevue

3- travail

2- bureaux du partenaire

3- bureaux des chercheurs

Forme(s) de participation/ rapports avec l'école

1- conseil d'école et autres (dîners, sorties, salle de classe)

1- contact régulier en déposant son enfant

6- contact lorsque convoqué(e)s (remise de bulletin, soirée de curriculum, concerts, problème disciplinaire, etc.)