

L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire

Annie PILOTE

Université Laval, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Thériège,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Sylvie Blain,
Université de Moncton

Lucie DeBlois,
Université Laval

Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières

Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Thériège,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Diffusion Érudit

www.erudit.org

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

acelf

ASSOCIATION
CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE
LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal

Bibliothèque et Archives nationales
du Québec

Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

Perspectives d'avenir en éducation

Rédacteur invité :

Jean-Guy OUELLETTE

Liminaire

1 Perspectives d'avenir en éducation

Jean-Guy OUELLETTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

3 Éducation et mondialisation à l'aube du prochain millénaire : les répercussions pour les professionnels de l'éducation

Denis HACHÉ, Institut d'études pédagogiques de l'Ontario de l'Université de Toronto, Ontario, Canada

19 Développer une compétence en éthique chez les administrateurs et les administratrices scolaires

Lyse LANGLOIS, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

31 L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire

Annie PILOTE, Université Laval, Québec, Canada

47 La problématique culturelle de l'insertion des nouveaux enseignants et enseignantes à l'école

Claire LAPOINTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

64 Le processus d'insertion professionnelle de diplômés en enseignement au Québec : une analyse de trajectoires

Joséphine MUKAMURERA, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

80 Situation de l'emploi et perspectives d'avenir chez les francophones du Nouveau-Brunswick titulaires de diplômes en éducation

Jean-Guy OUELLETTE, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Rodrigue LANDRY, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

100 Les technologies de l'information et de la communication en pédagogie universitaire et en formation à la profession enseignante : mythes et réalités

François LAROSE, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Robert DAVID, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Sylvain LAFRANCE, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada
Judith CANTIN, GRIFE/CREFPE, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

128 Intégration de la théorie et de la pratique en formation initiale : une expérience manitobaine

Gestny EWART, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Roger LEGAL, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Léonard P. RIVARD, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada
Raymond THÉBERGE, Collège universitaire de Saint-Boniface, Manitoba, Canada

142 En route vers une pédagogie actualisante : un projet intégré de formation initiale à l'enseignement

Raymond VIENNEAU, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada
Catalina FERRER, Université de Moncton, Nouveau-Brunswick, Canada

L'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire

Annie PILOTE

Université Laval, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article s'intéresse à l'analyse politique des centres scolaires et communautaires en milieu francophone minoritaire. La genèse de ce modèle scolaire est tracée à partir de son émergence à Fredericton jusqu'à sa multiplication dans les autres provinces canadiennes. Le modèle est décrit afin d'illustrer son originalité et de montrer son intérêt pour le développement des communautés francophones. Par ailleurs, si les centres scolaires et communautaires doivent s'affirmer comme une perspective d'avenir pour l'éducation en français au Canada, il est urgent d'en faire l'évaluation. L'approche proposée consiste à donner la parole aux acteurs des centres scolaires et communautaires afin de dégager le sens qu'ils font de leur expérience.

ABSTRACT

Policy Analysis of School and Community Centres in a Francophone Minority Setting

Annie Pilote
Laval University, Québec, Canada

This article analyzes the policy strategy of school and community centres in francophone minority communities. The development of a school model on the basis of such policy is traced from its beginnings in Fredericton to its implementation in the rest of Canada. The model is described in order to illustrate its originality and to show its value for the development of francophone communities. Moreover, if these schools and community centres are to assert their role in the future of French education in Canada, it is urgent that the model be evaluated. The approach proposed here consists in giving the floor to the players at the schools and community centres in order to bring out the meaning they have made of their experience.

RESUMEN

Análisis político de los centros escolares y comunitarios en medio francófono minoritario

Annie Pilote
Universidad Laval, Québec, Canada

Este artículo se centra en el análisis político de los centros escolares y comunitarios en un medio francófono minoritario. La génesis de ese modelo escolar fue trazada a partir de su surgimiento en Fredericton y de su multiplicación ulterior en otras provincias canadienses. Se describe el modelo con el fin de ilustrar su originalidad y de mostrar su relevancia en el desarrollo de las comunidades francófonas. Si los centros escolares y comunitarios deben afirmarse como una perspectiva indispensable para la educación en francés en Canadá, resulta pues urgente realizar su evaluación. El acercamiento propuesto consiste en ceder la palabra a los actores de los centros escolares y comunitarios con el fin de extraer el sentido que ellos dan a su propia experiencia.

Introduction

S'ils sont encore peu connus en dehors des milieux francophones minoritaires, les centres scolaires et communautaires sont maintenant une réalité pour plusieurs communautés francophones du Canada. Depuis la création du premier centre à Fredericton en 1978, le concept ne cesse de gagner en popularité. Ce modèle scolaire se présente comme une avenue intéressante pour les communautés francophones en milieu minoritaire qui cherchent à se doter d'infrastructures communautaires et à offrir l'éducation dans leur langue.

Les centres scolaires et communautaires constituent un acquis important pour les communautés minoritaires dans leurs efforts de développement, mais ils ne représentent pas la solution à tous les maux. On pourrait même s'interroger sur les *effets pervers* possibles, c'est-à-dire sur les conséquences imprévisibles et incompatibles avec les objectifs de départ. Par exemple, si plusieurs parlent de l'esprit familial qui anime les centres, on constate aussi l'affaiblissement de la motivation ou l'empiétement sur la vie privée. Dans ces conditions, une réflexion critique s'impose. Il s'avère donc essentiel de faire une évaluation des centres scolaires et communautaires afin de dégager leurs forces mais également leurs limites.

L'analyse politique est une approche permettant un regard critique sur les centres scolaires et communautaires. Elle permet notamment de pondérer l'importance des conséquences d'un centre au sein d'une communauté par l'analyse de l'expérience vécue (Dubet, 1994). Cet article vise à tracer la genèse du concept à partir de l'étude du premier centre créé à Fredericton au Nouveau-Brunswick. On soulignera surtout que, dès la création du modèle, des enjeux politiques influencent le cours des événements. Chaque centre a donc une trajectoire particulière dont chercheurs et évaluateurs doivent tenir compte. Suivra une brève description des centres scolaires et communautaires afin de montrer leur originalité. On proposera enfin une approche permettant une évaluation « compréhensive » des centres scolaires et communautaires.

L'analyse politique en éducation

Pour certains, l'école est une institution centrale au projet de la modernité et doit à cet égard être en mesure d'assumer les changements sociaux. Cela signifie qu'elle doit, à l'instar des autres institutions, concilier les demandes contradictoires associées aux tendances individualistes des sociétés modernes: d'une part, en contribuant au maintien du lien social et, de l'autre, en s'adaptant aux réalités individuelles (Roman, 1995). Il faut donc éviter d'isoler la problématique scolaire de son contexte social (Robert et Tondreau, 1997).

L'école doit correspondre aux désirs de la population qu'elle dessert, mais aussi à la société dans laquelle elle évolue (Grau, 1974). Sa légitimité passe par le fait que les individus se reconnaissent à l'intérieur de l'institution scolaire et qu'ils ont le sentiment qu'elle mène à bien sa mission de socialisation. Dans un tel contexte, le contrôle de l'école est jugé stratégique dans le maintien ou l'amélioration des positions

sociales. La question scolaire dépasse alors l'opposition traditionnelle entre le maître d'école et les parents pour devenir un problème politique plus général. Les luttes pour le contrôle de l'institution scolaire dans les communautés francophones minoritaires en sont un bon exemple.

L'institution scolaire peut constituer un objet politique de plusieurs façons. Tout d'abord, l'école est politique dans la mesure où elle relève de l'État et de ses politiques publiques. Elle l'est aussi à travers les conflits qui s'expriment en son sein comme à l'extérieur. L'école a également une fonction politique dans le développement de la citoyenneté et de la démocratie (Pilote, 1998). Elle contribue à la reproduction des rapports sociaux en même temps qu'elle est un agent de changement. Une analyse politique doit considérer ces différents rôles de l'école en cherchant à comprendre les rapports politiques que cela suscite.

L'approche adoptée reconnaît ces différents rôles, de même que l'implication de plusieurs catégories d'acteurs. Si ces personnes sont actives à l'intérieur de l'école, elles viennent également des sphères de l'État, du marché ou de la société civile (Maheu et Sales, 1991). Une approche complexe tenant compte des rapports dialectiques qui s'expriment entre ces acteurs à travers les multiples rôles de l'école devient nécessaire. L'institution scolaire est donc amenée à fonctionner dans des rapports d'influence qui ne sont jamais unidirectionnels. À un certain degré, chaque acteur exerce une influence sur les autres en même temps qu'il est transformé par ces derniers.

Émergence d'un modèle scolaire pour les communautés francophones en situation minoritaire

La question scolaire à Fredericton (1961-1973)¹

Jusqu'à la fin des années 1960, la capitale du Nouveau-Brunswick était habitée par une forte majorité anglophone et une minorité francophone faiblement organisée. Si l'on y trouvait des francophones, il était plutôt difficile de parler d'une véritable communauté. Ces derniers se sentaient isolés et éprouvaient des difficultés à organiser des lieux communs favorables au développement de la communauté. Comme dans plusieurs communautés francophones au Canada, les luttes pour l'obtention d'une école française ont joué un rôle déterminant à cet égard.

En 1965, la première école française à Fredericton, l'école Sainte-Anne, ouvre ses portes. Puisque la commission scolaire refuse de financer des classes françaises, l'école doit recourir au financement de parents mais aussi d'associations à vocation francophone basées au Québec. Ce n'est qu'avec la démocratisation de l'éducation, sous le gouvernement Robichaud, que l'école Sainte-Anne devient publique. Les politiques de ce gouvernement ont eu d'autres conséquences qui se sont avérées

1. Les données historiques analysées dans cette section proviennent principalement d'une revue de presse portant sur les principaux journaux du Nouveau-Brunswick (*L'Évangéline*, *The Telegraph Journal*) et sur le *Daily Gleaner* de Fredericton. La revue couvre la période entre 1971 et 1975.

déterminantes pour l'éducation francophone à Fredericton : l'expansion de l'État provincial et la reconnaissance du français et de l'anglais comme langues officielles de l'administration.

Ces changements au sein de la fonction publique provinciale ont créé un besoin de fonctionnaires francophones pour offrir des services publics en français. L'arrivée de ces fonctionnaires et de leurs familles a contribué à transformer la vie dans la capitale afin qu'elle cesse d'être vue comme un lieu d'exil par les francophones (Chiasson, 1990; Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990). L'éducation devient alors leur dossier clé, suivie des revendications pour un centre culturel et pour une paroisse française. Ces efforts s'inscrivaient dans les suites du rapport de la commission Laurendeau-Dunton qui affirmait l'importance de l'éducation pour les communautés linguistiques minoritaires :

L'avenir des deux langues et des deux cultures repose donc sur un régime d'enseignement qui leur permet de demeurer « présentes et créatrices ». Dans les cas d'une minorité, l'enseignement est encore plus important, car l'école peut créer un milieu culturel qui serait irréalizable ailleurs au sein de la communauté (cité dans Cyr, Duval et Leclerc, 1996, p. 116).

Malgré le financement public de l'école française à Fredericton depuis 1967, d'autres problèmes sont venus freiner son développement. En 1971, le Département de la santé publique condamne le bâtiment où logeait l'école Sainte-Anne. Les francophones déménagent alors à l'école Montgomery. Les journaux de l'époque qui relatent les événements autour de l'école française de Fredericton rapportent deux principaux problèmes. Premièrement, la nouvelle école était trop petite pour intégrer les classes de la 10^e à la 12^e année. La solution proposée par le conseil scolaire était d'intégrer ces classes françaises au Fredericton High School. Un deuxième problème survenait du fait qu'on refusait de changer le nom « Montgomery Street School » pour celui d'« école Sainte-Anne », qui avait une importance symbolique pour les francophones. Ces événements furent perçus par la communauté francophone comme de l'incompréhension de leurs besoins de la part de la commission scolaire composée d'une majorité d'anglophones. Un comité, mieux connu comme « le comité de l'avenir », a donc été mis sur pied afin de mettre en avant les revendications des francophones. C'est autour de cet enjeu que la communauté francophone de Fredericton s'est mobilisée au début des années 1970.

Les revendications scolaires des francophones ont suscité l'opposition d'un groupe d'anglophones qui a mené une lutte intense contre le projet d'une école française, la *Dominion of Canada English Speaking Association*. D'autres acteurs ont aussi fait de l'école française une polémique, comme le quotidien anglophone de Fredericton, *Daily Gleaner*, qui a souvent critiqué le « séparatisme » des francophones. Le journal affirmait que ces revendications allaient à l'encontre du bilinguisme en encourageant la formation d'un ghetto. Pour les francophones, le bilinguisme représentait une chance pour assurer leur développement et acquérir une certaine autonomie. Cette prise de conscience collective des francophones semblait menacer les rapports de « bonne entente » qui avaient dominé jusqu'à ce moment. Ces

différentes conceptions du bilinguisme illustrent l'incompréhension qui régnait entre les deux groupes linguistiques à Fredericton à cette époque.

Émergence d'un modèle scolaire innovateur

Jusqu'en 1973, les efforts déployés par les francophones de Fredericton allaient vers l'obtention d'une école offrant la totalité de l'enseignement primaire et secondaire en français. On remarque d'ailleurs que les militants francophones n'avaient jamais réclamé précisément de centre scolaire et communautaire. Par ailleurs, certains estiment que l'idée circulait depuis plusieurs mois dans les cercles du premier ministre Hatfield, élu en 1970². Non seulement Richard Hatfield entretenait-il des discussions informelles avec des francophones, mais ces échanges auraient souvent influencé ses décisions (Cormier et Michaud, 1991). Si ces échanges informels ont laissé peu de traces, certains estiment qu'ils ont pu contribuer à la création du concept de centre scolaire et communautaire (Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990).

Quelles sont les conditions qui ont favorisé l'émergence de l'idée innovatrice que constitue le centre scolaire et communautaire? La théorie de la traduction qui s'intéresse surtout à l'innovation scientifique peut aussi être utile pour comprendre l'émergence du modèle de centre scolaire et communautaire. Cette théorie s'interroge à savoir : « Quelles sont les conditions à partir desquelles les acteurs d'une situation quelconque peuvent se retrouver en convergence autour d'un changement ou d'une innovation? » (Amblard *et al.*, 1996, p. 128). Pour comprendre le changement ou l'innovation, il faut avant tout comprendre la controverse qui l'entoure :

une découverte scientifique, une innovation technologique et par extension toute forme de changement ne peut se comprendre dans sa réussite ou son échec à partir de ses propriétés propres. C'est le cheminement dont il a été l'objet qui permet de saisir ce dont il est porteur. Un fait lorsqu'il est créé devient une boîte noire qui ne donne rien à voir d'elle-même. Pour l'analyser, il convient soit de le suivre en train de se faire, soit de l'ouvrir et de reprendre les controverses qui l'ont précédé; ce sont elles qui portent le sens et le contenu du fait (Amblard *et al.*, 1996, p. 137).

En résumé, cette théorie explique l'innovation par la mise en relation d'acteurs qui viennent d'univers différents et qui n'ont pas d'enjeux communs (Bernoux, 1998). Précisons que ce modèle théorique cherche avant tout à comprendre les conditions ayant favorisé l'innovation; il ne permet donc pas d'aller plus loin dans l'analyse de l'expérience des centres scolaires et communautaires. Ce modèle permet cependant d'établir des liens entre les différents acteurs engagés dans la création du premier centre scolaire et communautaire.

Rappelons qui sont les acteurs concernés afin de voir en quoi leur mise en réseau a rendu possible l'innovation par la création d'un nouveau modèle scolaire. Au centre de cette affaire, le comité de l'avenir de l'école Sainte-Anne et les parents

2. Entretien avec un acteur engagé dans le dossier du Centre Sainte-Anne à cette époque.

réclamaient une école primaire et secondaire à partir d'un enjeu d'amélioration des conditions de l'éducation en français. À leur côté, le Cercle français de Fredericton faisait des pressions pour obtenir un centre culturel et une paroisse française en vue d'enrichir la qualité de la vie en français et d'assurer le développement de la communauté. Du côté opposé, des militants anglophones résistaient à la création de lieux exclusivement francophones à Fredericton possiblement afin de préserver leur statut privilégié en tant que groupe majoritaire.

Le gouvernement provincial, et plus particulièrement le premier ministre Hatfield, s'imposa en catalyseur des différentes demandes tout en poursuivant ses priorités. Le succès politique de Richard Hatfield s'explique d'ailleurs par l'alliance électorale qu'il est parvenu à effectuer entre les deux communautés linguistiques. Il cherchait également à faire du Nouveau-Brunswick un exemple de cohabitation pacifique qu'il pourrait mettre en valeur sur la scène constitutionnelle dans le débat entourant la place du Québec et des francophones au sein de la fédération canadienne (Cormier et Michaud, 1991). Si l'enjeu principal du parti conservateur de Richard Hatfield consistait à se maintenir au pouvoir, on peut déceler d'autres motivations à ses actions: assurer le bilinguisme au sein de la fonction publique, contribuer au débat constitutionnel canadien et respecter les contraintes budgétaires. Pour sa part, le gouvernement fédéral venait d'adopter la Loi sur les langues officielles³ et cherchait à réconcilier un Québec de plus en plus nationaliste avec le Canada. La francophonie canadienne se posait alors comme un terrain stratégique pour la poursuite de ces objectifs.

L'interaction entre ces acteurs a été déterminante dans la décision de construire un centre scolaire et communautaire à Fredericton. C'est cependant par la formulation d'une question commune que la théorie de la traduction explique l'innovation (Amblard *et al.*, 1996). Cette théorie propose que la redéfinition du problème en fonction des enjeux de chacun favorise l'exploration de différentes avenues. Dans le cas observé, le problème qui rejoint l'ensemble des acteurs peut être formulé comme ceci: «Comment peut-on résoudre le problème d'intégration des francophones à Fredericton?» En d'autres mots, il s'agissait de trouver un moyen pour développer le sentiment d'appartenance des francophones à Fredericton en bouleversant le moins possible l'ordre social établi, notamment la stabilité des rapports entre les communautés linguistiques.

Dans ce processus, la théorie de la traduction identifie un acteur qui dispose d'une certaine légitimité pour procéder à la formulation du problème. En mobilisant des acteurs clés autour de ce problème, Richard Hatfield a permis la création, puis la convergence autour du concept de centre scolaire et communautaire. C'est donc par la mise en commun des intérêts et un travail concerté qu'une solution a été rendue possible. On remarque d'ailleurs qu'un élément ayant favorisé l'idée d'un centre scolaire et communautaire est le traitement simultané, par les mêmes fonctionnaires, des dossiers de l'école française et du centre culturel. La rencontre de ces deux enjeux a favorisé la formulation d'une solution commune. Les fonctionnaires francophones

3. Statuts du Canada de 1968-1969, ch. 54; S.R.C. 1970, ch.0-2.

au sein de l'appareil gouvernemental ont finalement nourri l'idée et ont permis de la mettre à l'ordre du jour : « Certains fonctionnaires qui avaient à cœur le projet d'un centre culturel et le désir d'assurer l'avenir de l'école Sainte-Anne ont concentré leurs efforts afin de développer le concept et de vendre l'idée aux gouvernements » (Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 1990, p. 14). Les conditions étaient alors en place pour proposer un projet innovateur : un centre scolaire et communautaire.

Il est important de mentionner que, si la théorie de la traduction permet de comprendre l'émergence d'une innovation, elle ne permet pas de saisir l'ensemble des circonstances entourant la création des centres scolaires et communautaires. Si l'intervention d'une hétérogénéité d'acteurs peut permettre l'innovation, elle est également source de tensions politiques. On doit donc comprendre que, si ces acteurs ont contribué à l'émergence du concept par une mise en commun de leur énergie à un moment particulier, ils n'abandonnent pas nécessairement leurs intérêts particuliers. C'est pourquoi à d'autres occasions on pourra remarquer des relations tendues entre ces mêmes acteurs. La théorie de la traduction dit seulement que les acteurs doivent converger au moment de l'innovation; il est donc compréhensible que chacun poursuive sa route par la suite.

C'est donc en avril 1973 que l'idée de créer un centre communautaire avec la participation financière du gouvernement fédéral a été lancée pour la première fois à Fredericton. L'implication du fédéral constituait une façon de répondre aux demandes des francophones en permettant de financer la construction d'un complexe communautaire pouvant abriter l'école française. Puisque la loi fédérale sur les langues officielles rendait possible la création de centres communautaires, on a pu obtenir du financement dans le cadre d'un projet fédéral-provincial.

Qu'est-ce qu'un centre scolaire et communautaire?

Avant de procéder à la description des centres scolaires et communautaires, il est important de souligner la diversité des expériences. Les événements autour de la création du premier centre ont mis en évidence l'importance du contexte. Puisque le Nouveau-Brunswick avait adopté des politiques progressistes en matière linguistique et parce que la société civile acadienne était relativement bien organisée⁴, le contexte a été favorable à l'implantation de centres scolaires et communautaires. Cela a permis aux communautés francophones de Saint-Jean et de Miramichi de suivre la trace de Fredericton en se dotant d'institutions analogues.

La Charte canadienne des droits et libertés, et plus particulièrement l'article 23 qui attribue la gestion des écoles aux membres de la minorité, donna ensuite les moyens aux francophones des autres provinces de réclamer la même chose. Chaque centre a donc sa propre histoire qu'il faudrait connaître pour comprendre l'évolution du modèle. Il est aussi important de reconnaître que non seulement la création d'un

4. Pour plus de détails sur l'évolution de la société civile acadienne au Nouveau-Brunswick en ce qui concerne l'éducation, consulter Annie PILOTE, « L'école : un lieu d'expression de la tension démocratique », *Savoirs et responsabilités*, Québec, Éditions Nota Bene, 1999.

centre scolaire et communautaire relève d'un processus politique (négociations entre les acteurs, élaboration de politiques, etc.), mais qu'elle est en soi un geste politique dans la mesure où elle manifeste la volonté d'une communauté de prendre en charge son propre développement. Le concept est d'ailleurs basé sur le postulat que chaque communauté possède les ressources nécessaires pour assurer son développement (Drisdelle, 1996). Ainsi, se doter d'un centre scolaire et communautaire signifie une volonté d'accéder à une certaine autonomie communautaire.

Si chaque centre scolaire et communautaire est unique, on peut toutefois dégager des points communs qui résident dans la définition du concept et dans ses objectifs :

Un centre scolaire et communautaire est une institution que se donne une communauté pour protéger et transmettre son héritage linguistique et culturel. Ce qui différencie le centre scolaire et communautaire d'une école, c'est que son action vise non seulement les jeunes d'âge scolaire mais la communauté dans son ensemble. L'école, cependant, demeurera toujours le pivot de l'institution (Légère, 1989, p. 29).

En termes de besoins, on remarque deux constantes dans les communautés francophones minoritaires : l'éducation est considérée comme la base du développement et il existe un besoin de se regrouper (Fournier, 1989). Dans cette mesure, le centre scolaire et communautaire joue un rôle dans l'affirmation de l'identité et la réalisation d'une communauté. Il permet le regroupement des membres et des organismes, il cherche à combattre l'assimilation et vise l'amélioration la qualité de vie de la minorité (Légère, 1989).

De façon concrète, un centre scolaire et communautaire est un complexe abritant une école et des installations communautaires⁵. Le mode d'administration exige donc un partage entre les responsables scolaires et communautaires. Deux modèles ressortent des diverses expériences : l'administration communautaire-scolaire et l'administration scolaire-communautaire. L'administration communautaire-scolaire, où l'école est locataire du centre, est caractéristique du Nouveau-Brunswick. Ce modèle implique une plus grande part des responsabilités incombant au secteur communautaire, mais il illustre aussi un niveau de développement relativement avancé. Pour les autres expériences canadiennes, le modèle scolaire-communautaire prime. Dans ces cas, c'est principalement une école comportant un volet communautaire. L'administration revient alors au secteur scolaire, qui se charge de louer des locaux à la communauté. On peut cependant se demander si ce mode d'administration subsistera au fur et à mesure que les communautés s'organiseront et demanderont une plus grande participation aux décisions.

Si la gestion exige des arrangements particuliers, il est important d'avoir une conception architecturale qui tienne compte des différents besoins et qui assure une bonne cohabitation des secteurs. À Fredericton, par exemple, l'école est légèrement

5. Cette analyse est effectuée à partir d'entretiens menés auprès de membres du personnel du Centre Sainte-Anne à Fredericton, de documents d'archives et d'observations sur le terrain.

en retrait par rapport au reste du centre. Malgré la proximité des secteurs, cette organisation permet à l'école d'avoir une dynamique propre tout en étant associée au milieu communautaire. Pour cette raison, le passage d'un secteur à l'autre se fait très bien. Il y a d'ailleurs un certain nombre d'installations communes aux deux secteurs, telles que la bibliothèque, le gymnase et la salle de spectacles. En dehors des heures de classe, le centre permet aux plus jeunes comme aux plus vieux de se retrouver en fonction de leurs intérêts particuliers ou lors de grands rassemblements.

Le secteur communautaire varie aussi en fonction des besoins exprimés, des ressources disponibles et du niveau d'organisation de la communauté. Il peut donc offrir des activités et services tels que la garderie, l'accès à Internet, l'animation liturgique, les cours du soir et les ligues sportives. Une autre fonction des centres est d'offrir des locaux aux associations et de permettre leur regroupement, créant ainsi des conditions favorables à la vie associative au lieu de constamment dépenser de l'énergie à trouver des locaux, déplacer le matériel, etc. Le centre peut abriter des associations comme les Chevaliers de Colomb, le Club Richelieu, le mouvement scouts et guides, les comités de parents, des groupes féminins, etc. La présence de ces associations et la participation qu'elles suscitent peuvent servir à évaluer la vitalité communautaire.

On peut poser comme hypothèse que dans l'ensemble les activités qui se déroulent au centre permettent la création d'un lieu de vie française pour la minorité, en même temps qu'elles suscitent la formation de réseaux. Cet aspect paraît particulièrement important lorsque la communauté n'est pas concentrée géographiquement. Dans ce cas, il est souvent difficile de rencontrer d'autres francophones et de ressentir un sentiment d'appartenance à la communauté francophone. Le centre devient alors un lieu permettant le rassemblement et l'expression de la vitalité communautaire.

Les centres scolaires et communautaires : une perspective d'avenir pour l'éducation en milieu francophone minoritaire?

Depuis l'expérience de Fredericton, les centres scolaires et communautaires se sont multipliés. Le modèle est d'ailleurs considéré par le gouvernement fédéral comme un moyen efficace pour assurer l'éducation en français en milieu minoritaire et pour contribuer au développement des communautés francophones du Canada. En vertu de la Loi sur les langues officielles de 1988, ce dernier a une responsabilité accrue envers les minorités linguistiques. Plus spécifiquement, selon l'article 41, le mandat de promotion des langues officielles revient au ministère du Patrimoine canadien. Le plan d'action de mise en œuvre de cet article propose des « mesures qui visent à appuyer le développement et l'épanouissement des communautés minoritaires de langue officielle partout au Canada » (Patrimoine canadien, 1997a, p. 1).

Le gouvernement fédéral a également mis en place des programmes pour « aider les provinces et territoires à assurer des services d'enseignement dans la langue de la minorité, et d'autre part pour apporter un soutien à des associations et

groupes communautaires» (Fournier, 1989, p. 3). Les projets de centres scolaires et communautaires s'inscrivent bien dans cette perspective. Après consultation avec des représentants des communautés linguistiques minoritaires, on a identifié le besoin de recevoir de l'aide pour l'établissement d'infrastructures scolaires et communautaires. Ce besoin est pris en compte par un volet du Plan d'action qui vise spécifiquement à assurer une présence institutionnelle par la création de «pôles communautaires de rayonnement de la langue, de la culture et de l'économie» (Patrimoine canadien, 1997b, p. 1). Parmi les mesures envisagées, on peut noter la participation du Ministère à des projets d'immobilisation dans le cadre d'ententes fédérales-provinciales en vue de mettre sur pied des centres scolaires et communautaires en Nouvelle-Écosse, en Saskatchewan, en Alberta et en Colombie-Britannique. En 1997, le Plan d'action du ministère du Patrimoine canadien mentionnait six projets de centres scolaires et communautaires en cours dans ces provinces.

La multiplication du modèle au Canada a suscité le désir d'échanger sur les différentes expériences. En 1996, une rencontre nationale regroupant des représentants de 16 centres scolaires et communautaires s'organisa sur une base relativement informelle⁶. Cette rencontre réunissait des représentants de centres des différentes provinces canadiennes et des représentants du ministère du Patrimoine canadien. Roger Farley (Compte rendu, 1996, p. 1) du Patrimoine canadien: «dit qu'il est important de briser l'isolement des Centres et voit dans cette première rencontre un excellent forum pour échanger de l'information et identifier des moyens pouvant faciliter les solutions aux problèmes».

Parmi les problèmes soulevés, la réduction des contributions publiques a été le plus important. Étant donné que le volet communautaire dépend en grande partie du financement public, cela pose un défi particulier. Plusieurs intervenants ont souligné l'importance de bien s'organiser afin de maximiser les ressources disponibles, tant au niveau des budgets que de la participation bénévole. Il apparaît clairement que l'implication des bénévoles est une ressource dont les centres scolaires et communautaires ne sauraient se passer. Parmi les solutions envisagées pour l'avenir, la nécessité de développer des partenariats a occupé les discussions. Cela laisse présager que pour assurer leur survie les centres scolaires et communautaires devront diversifier leurs réseaux et chercher de nouvelles sources de financement.

Par contre, l'avenir des centres scolaires et communautaires ne dépend pas uniquement de leur capacité d'assumer les restrictions budgétaires. Au-delà des questions de ressources ou de financement, il est important de se demander si les centres atteignent bien leurs objectifs. C'est précisément à partir d'une évaluation de l'expérience concrète des centres scolaires et communautaires que se jouera leur avenir, mais bien des efforts sont à faire en ce sens. On ne peut se contenter d'affirmer que les centres ont contribué à une hausse de participation ou qu'ils ont suscité un sentiment de fierté collective sans vérifier scientifiquement les retombées concrètes d'un centre scolaire et communautaire au sein d'une communauté. Par

6. La première rencontre nationale des centres scolaires et communautaires s'est tenue à Ottawa, les 29 et 30 mai 1996..

ailleurs, une évaluation s'intéressant aux effectifs scolaires, à la participation communautaire ou au degré de satisfaction des membres demeure limitée (Fournier, 1989). Une analyse politique pourrait cependant permettre une évaluation plus exhaustive de l'expérience telle que vécue par les acteurs.

Pour une évaluation « compréhensive » des centres scolaires et communautaires

Si les centres doivent servir le développement et l'épanouissement des communautés francophones, n'est-il pas important d'évaluer comment les centres ont influencé l'expérience vécue au sein de communautés minoritaires? Clarence Légère semblait proposer une piste lorsqu'il disait que « [l]e centre ne pourra réaliser sa mission que dans la mesure où des objectifs institutionnels sont en accord avec les objectifs personnels des individus qui l'utilisent » (1989, p. 32). Il importe donc d'évaluer les centres à partir de l'expérience qu'en font les acteurs qui vivent au sein de ces communautés. Il s'avère donc important d'identifier un modèle d'évaluation qui aille au-delà des formalités et des structures afin de saisir les nuances de l'expérience vécue.

L'analyse politique peut s'avérer une façon intéressante de faire l'évaluation des centres scolaires et communautaires. Il est important de mentionner qu'une telle analyse dépasse l'étude des politiques en question pour examiner l'ensemble du contexte et de leurs conséquences. Dans cette perspective, il s'agit d'une rupture avec l'évaluation rationnelle des politiques. L'école rationnelle prétend à l'objectivité en s'appuyant sur des faits (et non des valeurs) et en suivant une méthodologie rigoureuse (mais rigide) afin de mesurer la correspondance entre les objectifs et les résultats (Taylor *et al.*, 1997). Cette approche évaluative s'intéresse aux politiques publiques vues comme des « activités orientées vers la solution de problèmes publics dans l'environnement, et ce, par des secteurs politiques dont les actions sont structurées, le tout évoluant dans le temps » (Lemieux, 1995, p. 7). Dans cette perspective, l'analyse s'intéressera davantage aux processus de réalisation des politiques que sont l'émergence, la formulation et la mise en œuvre.

Par opposition, nous favorisons une approche compréhensive permettant de comprendre comment une politique donnée influence la vie des individus. La méthodologie doit également être rigoureuse mais faire preuve d'une certaine souplesse. Ce type d'évaluation va au-delà des textes des politiques pour s'imprégner du contexte en tenant compte des processus politiques qui se manifestent de l'élaboration à la mise en œuvre (Taylor *et al.*, 1997). Le contexte dans lequel émerge une politique permettra de bien la comprendre et de l'évaluer en fonction des conditions qui l'ont vu naître. De même, la prise en considération de la vie réelle de l'institution qui découle d'une politique permettra de saisir sa contribution à la société dans une perspective évolutive et complexe. Puisqu'une institution n'existe que par l'adhésion qu'elle trouve au sein de la société, elle sera amenée à se transformer sous l'action des individus en même temps que les individus seront transformés par elle (Grau, 1974).

L'expérience actuelle des centres scolaires et communautaires au Canada est indissociable de leur contexte passé et présent. C'est dans cette perspective que la genèse des centres scolaires et communautaires a été entamée dans cet article à partir de l'histoire du Centre Sainte-Anne à Fredericton. La mise en contexte doit favoriser la compréhension des dynamiques entre les acteurs concernés: les États provincial et fédéral, les communautés francophones et anglophones, de même que les individus membres de ces communautés. Pour ce faire, il faut retourner à l'histoire et examiner la transformation de ces rapports au fil du temps.

Étant donné que l'école a été amenée à se transformer par la pratique, elle doit être considérée «comme une succession d'ajustements entre des individus, adultes ou jeunes, qui construisent leurs expériences scolaires» (Dubet et Martuccelli, 1996, p. 48). Cette approche reconnaît que les acteurs agissent dans un système complexe en fonction de logiques stratégiques, d'intégration et de subjectivation. Il faut être en mesure de saisir le contexte dans lequel les acteurs sont amenés à évoluer (logique de l'intégration, de l'ordre social), d'identifier leur intérêt stratégique et de voir la conscience qu'ils ont de leur action. Cette approche place l'acteur au centre de l'expérience scolaire et permet de reconstruire la dynamique à partir de la combinaison entre ces trois logiques.

L'évaluation des centres scolaires et communautaires doit donc tenir compte de l'expérience vécue par les acteurs. Comme le précise François Dubet (1994, p. 105), «[u]ne sociologie de l'expérience invite à considérer chaque individu comme un "intellectuel", comme un acteur capable de maîtriser consciemment, dans une certaine mesure en tout cas, son rapport au monde». Le recueil de ces expériences nécessite cependant une attention particulière. Il est important d'adopter une méthode permettant aux acteurs d'aller au-delà de leurs impressions premières. On peut supposer que, si on leur demandait s'ils sont satisfaits de leur centre ou si cela a contribué au développement de leur communauté, la majorité répondrait par l'affirmative. Ce qui est fort compréhensible, puisque la présence d'un centre scolaire et communautaire marque déjà un progrès par rapport à la situation qu'ils ont connue auparavant. Le chercheur doit cependant amener les acteurs à adopter une position critique par rapport à leur expérience (Touraine, 1978).

L'analyse devra permettre de décrire l'expérience concrète de chaque acteur à partir des données recueillies et d'identifier les logiques qui déterminent leur action. Elle devra ensuite tenter de comprendre comment «il combine et articule ces diverses logiques» (Dubet, 1994, p. 109). Puisque l'objectif du sociologue est d'arriver, dans une certaine mesure, à des conclusions généralisables, il doit remonter de l'expérience individuelle vers le système afin de formuler un modèle représentant l'expérience sociale (ou scolaire).

Sur le plan méthodologique, une approche «ethnosociologique» est privilégiée, c'est-à-dire une approche basée sur une enquête de terrain, mais qui fait référence à des problématiques sociologiques (Bertaux, 1997). Par exemple, la technique ethnologique de l'observation participante pourra permettre d'effectuer une description minutieuse du phénomène et de comprendre le fonctionnement du centre scolaire et communautaire étudié. L'enquête de terrain permet aussi d'établir un climat de

confiance avec les membres de la communauté, ce qui sera utile lors des entretiens de recherche. Ces derniers sont nécessaires pour accéder aux perceptions qu'entretiennent les individus et au sens qu'ils font de leur expérience. Les entretiens de groupes, dont la méthode de *l'intervention sociologique*, permettent d'obtenir des données de niveau supérieur en suscitant la prise de conscience individuelle par la confrontation à l'opinion des autres ou par la participation active du chercheur (Touraine, 1978). Ces perspectives méthodologiques ne sont pas absolues. Elles doivent cependant viser à une certaine proximité entre le chercheur et le milieu étudié afin de favoriser une plus grande compréhension du phénomène.

En guise de conclusion

En guise de conclusion, rappelons les principales idées soutenues dans ce texte. Premièrement, nous avons montré en quoi et comment l'école (et plus particulièrement les centres scolaires et communautaires) peut constituer un objet d'analyse politique. Nous avons ensuite amorcé l'analyse des centres scolaires et communautaires à partir de la genèse du premier cas du genre au Canada, le Centre Sainte-Anne à Fredericton. Nous avons analysé les événements ayant conduit à la création du Centre Sainte-Anne dans une perspective politique et nous avons emprunté, à la théorie de la traduction, un modèle explicatif de l'innovation.

Ce retour historique a permis de mettre en évidence l'importance des éléments contextuels, passés et présents, dans une analyse politique. Cependant, une évaluation qui se veut compréhensive doit aussi recueillir l'expérience que vivent les individus au sein des communautés ayant adopté un centre scolaire et communautaire. C'est par une approche qui tient compte de l'évolution des centres au sein de communautés réelles, et dans la perception qu'en ont les individus concernés, qu'on sera en mesure de voir la contribution significative des centres scolaires et communautaires pour les communautés francophones.

Pourtant, aucune étude scientifique d'envergure n'a réalisé une telle analyse. Identifier les limites des centres scolaires et communautaires ne revient pas à les désavouer, mais constitue le premier pas vers leur amélioration. C'est seulement de cette façon qu'ils pourront jouer le rôle qui est attendu d'eux, c'est-à-dire assurer le développement social et politique des communautés francophones en milieu minoritaire. L'avenir des centres scolaires et communautaires au Canada dépend donc d'une évaluation tenant compte de leurs contextes spécifiques et de l'expérience vécue par les membres de leurs communautés.

Références bibliographiques

- AMBLARD, H., BERNOUX, P., HERREROS, G. et LIVIAN, Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*. Paris, Seuil, 245 p.
- BERNOUX, P. (1998). *L'innovation en entreprise*. Conférence donnée au Département de relations industrielles. Québec, Université Laval, 3 novembre.
- BERTAUX, D. (1997). *Les récits de vie*. Paris, Nathan, 128 p.
- CHIASSON, R. (1990). « Activités menant à la fondation de l'école primaire bilingue de Fredericton, N.-B. », lettre au Conseil scolaire 51, Fredericton, 30 avril, 6 p.
- Compte rendu. *Première rencontre nationale des centres scolaires et communautaires*. Ottawa, 29-30 mai 1996, 7 p.
- CORMIER, M. et MICHAUD, A. (1991). *Richard Hatfield : un dernier train pour Hartland*. Montréal, Libre-Expression, 315 p.
- CYR, H., DUVAL, D. et LECLERC, A. (1996). *L'Acadie à l'heure des choix : l'avenir politique et économique de l'Acadie du Nouveau-Brunswick*. Moncton, Éditions d'Acadie, 372 p.
- DRISDELLE, R. (1996). *Allocution du directeur général du Centre Samuel-de-Champlain*. Ottawa, Rencontre des centres scolaires et communautaires, mai.
- DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil, 273 p.
- DUBET, F. et MARTUCCELLI, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, Seuil, 361 p.
- FOURNIER, J. (1989). Les centres scolaires et communautaires : bilan et perspectives. *Éducation et francophonie*, XVII, 3-4.
- GRAU, M.-D. (1974). *L'école, réalité politique*. Toulouse, Privat, 170 p.
- LÉGÈRE, C. (1989). Les centres scolaires et communautaires : outils de développement, *Éducation et francophonie*, XVII, 29-32.
- LEMIEUX, V. (1995). *L'étude des politiques publiques*. Québec, Les Presses de l'Université Laval, 184 p.
- MAHEU, L. et SALES, A. (1991). *La recomposition du politique*. Paris, L'Harmattan, 324 p.
- PATRIMOINE CANADIEN (1997a). Plan d'action 1997-1999 : les grands objectifs. *Mise en œuvre de l'article 41 de la Loi sur les langues officielles*. Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux, 7 p.
- PATRIMOINE CANADIEN (1997b). Annexe : Plan d'action détaillé 1997-1999. *Mise en œuvre de l'article 41 de la Loi sur les langues officielles*. Ottawa, ministère des Travaux publics et Services gouvernementaux, 61 p.

- PILOTE, A. (1999). *École, démocratie et identité: le cas de l'école francophone au Nouveau-Brunswick*, Thèse de maîtrise en sociologie. Ottawa, Université d'Ottawa, 162 p.
- ROBERT, M. et TONDREAU, J. (1997). *L'école québécoise*. Anjou, CEC, 545 p.
- ROMAN, J. (1995). *Chronique des idées contemporaines*. Rosny, Bréal, 831 p.
- SOCIÉTÉ D'HISTOIRE DE LA RIVIÈRE SAINT-JEAN (1990). *Les dix premières années, 1978-1988: le centre communautaire Sainte-Anne*. Fredericton, Éditions de la Société d'histoire de la rivière Saint-Jean, 60 p.
- TAYLOR, S. *et al.* (1997). *Educational Policy and the Politics of Change*. New York, Routledge Press, 197 p.
- TOURAINÉ, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris, Seuil, 309 p.