

Nathalie Bélanger & Liliane Dionne

« Des partenariats au service des communautés ou du marché scolaire ? Véhicule d'exclusion ou de promotion des écoles? »

Introduction et problématique

L'éducation représente, plus que jamais, une ressource centrale dans les nouvelles économies du savoir. L'Ontario a d'ailleurs mis en place le *Programme axé sur la réussite des élèves* (PARE) incitant, par diverses mesures, les élèves à demeurer dans le système scolaire au moins jusqu'à l'âge de 18 ans. Ces mesures étatiques sont aussi destinées à contrer les taux de chômage. Or, depuis deux décennies, une crise de confiance envers les institutions est notable, dont un des signes apparents est, notamment, l'instauration d'un marché de l'éducation, une plus grande autonomie donnée aux établissements scolaires (gouvernance horizontale) et une possibilité de choix pour les familles. Cette décentralisation du système scolaire auparavant entièrement contrôlé par l'État fait, en effet, suite à une critique liée à sa trop grande bureaucratie et opacité et à son incapacité d'offrir une offre homogène sur tout son territoire (Ball, 1993 ; Maroy et van Zanten, 2007; Felouzis et Perroton, 2007). On postule alors que les lois du marché réussissent là où l'État a failli (Ball, 1993; voir aussi Maroy et van Zanten, 2007). Les principes de la Nouvelle Gestion axée sur les résultats sont alors mis de l'avant : imputabilité, responsabilité et liberté de choix. Paradoxalement, cette décentralisation accompagnée d'une privatisation et d'une *marketisation* de l'éducation se déploie aussi dans le contexte de la standardisation des attentes et des résultats scolaires fixés par l'État central. L'État continue à jouer un rôle de premier plan dans la construction des curricula, la formation des enseignants et la

certification des élèves et des étudiants (Felouzis et Perroton, 2007 ; Ball, 1993 ; Maroy et van Zanten, 2007). Dans ce contexte, nous examinerons, tout particulièrement, le rôle des partenariats qui traduisent un changement de conception des relations de l'École avec ses interlocuteurs communautaires, associatifs et parents. Nous postulons que les partenariats peuvent être compris autant en tant que leviers qu'effets de ces nouveaux marchés ou quasi marchés. Dans un premier temps, nous rappellerons les recherches les plus récentes et les plus importantes en ce domaine et le contexte des écoles de langue française en situation minoritaire en Ontario. Des précisions méthodologiques seront ensuite données. Dans la deuxième moitié de notre communication, nous présenterons des données recueillies dans le cadre d'un récent projet de recherche, en analysant le rôle des partenariats, les options scolaires disponibles dans les 12 conseils scolaires de langue française et leur pratique spécifique en matière de dérogation. Ces données nous renseigneront au sujet du quasi marché scolaire en vigueur en Ontario français. Nous verrons que s'il s'agit, certes, d'un système scolaire assez centralisé, une tendance vers une logique de marché est repérable, notamment, à travers les partenariats que l'on y retrouve. L'intérêt d'examiner la situation des quelque 400 écoles de langue française de l'Ontario gérées par les douze conseils scolaires est double. D'abord, leur nombre restreint, en comparaison à d'autres situations nationales, en font un «laboratoire» de recherche propice pour quiconque cherche à y déceler les logiques du marché. Deuxièmement, il est probable que ce réseau d'éducation en milieu minoritaire, dont le recrutement et la rétention de ses effectifs étudiants demeurent primordiaux, ne «réagisse» pas de la même façon que les écoles de langue anglaise de la même province aux logiques de marché.

Le quasi marché et le partenariat

La mise en place de partenariats est liée à l'émergence du *local*, à l'importance donnée aux régions, aux quartiers et à la possibilité d'initiative, de prise de décision, de gestion et d'autonomie des membres scolaires et communautaires. Les écoles, et particulièrement celles en milieu minoritaire, sont encouragées à tisser des liens étroits avec les divers partenaires de leur communauté (Association canadienne d'éducation de langue française-ACELF, 2006 ; Dubé, 1999 ; Fédération culturelle canadienne-française-FCCF, 2006 ; Gérin-Lajoie, 2000 ; Ouellette et LeBreton Forbes, 1995). En Ontario, le ministère de l'Éducation, à travers sa politique d'aménagement linguistique, incite de plus en plus les écoles et les communautés francophones à établir des partenariats dans divers domaines : services sociaux et communautaires, petite enfance, etc. (MÉO, 2004). Il s'agirait là d'une question cruciale pour l'école de langue française en milieu minoritaire. Selon le sous-ministre adjoint à la division de l'éducation de langue française au ministère de l'Éducation de l'Ontario (MÉO), en tissant des liens avec sa communauté, notamment par des partenariats durables avec les familles et la communauté dans son ensemble, l'école de langue française pourrait s'attaquer au défi que constitue la rétention des effectifs étudiants, notamment lors de la transition entre les écoles élémentaire et secondaire (Giroux, 2006). Fournier (1989 : voir Gérin-Lajoie, 2000) constate que les effectifs scolaires ont progressé de façon étonnante dans les municipalités où l'on retrouve des centres scolaires et communautaires. Entre autres, il semble que les partenariats contribuent à la construction ou reconstruction des communautés francophones plus isolées des grands centres urbains et, par

conséquent, privées de ressources pouvant favoriser leur développement et émancipation. De façon générale, les écoles qui mènent des activités partenariales obtiendraient une meilleure reconnaissance dans leur communauté (Lewis, 1999; Navarro et Natalicio, 1999), ce qui se répercute par une augmentation des effectifs scolaires (Schweisfurth, 2005). Les projets de partenariat avec, notamment, le secteur économique et/ou des organismes philanthropiques permettraient une meilleure rétention scolaire des jeunes, voire une plus grande insertion des jeunes à risque de décrochage scolaire sur le marché du travail (Scales, Roehlkepartain, Neal, Kielsmeier et Benson, 2006). Les partenariats scolaires avec des fondations ou des entreprises privées contribueraient à l'amélioration des installations et à l'aménagement de l'école (Evergreen, 2008), voire subviendraient aux dépenses des établissements moyennant un échange de services, notamment par des gains sur le plan de la publicité des produits et services au profit de l'entreprise privée (Edens et Gilsinan, 2005). Les projets pourraient stimuler la participation des parents à l'école et favoriser le développement de bonnes relations entre ceux-là et les enseignants (Barbour et Barbour 2001; Bouillion et Gomez, 2001; Burke et Picus, 2001; Lewis, 1999; Shatkin et Gershberg, 2007).

Des auteurs questionnent pourtant le rôle des partenariats dans le contexte de l'émergence d'un État managérial qui tente de calquer ses principes de gestion sur ceux du secteur privé (Giddens, 1993 ; Donzelot, 1991). Ball et van Zanten (1998) analysent les politiques éducatives dans les systèmes français et britannique et leurs effets sur les acteurs de l'éducation. Ils constatent que ces deux systèmes scolaires ont été redéfinis par une logique de « marché éducatif » (p. 52). La tendance est en effet vers le libre choix des familles, l'autonomie des établissements, l'initiative d'acteurs comme les collectivités locales ou entreprises et la « commercialisation » des résultats. Dans

certaines écoles, la logique du marché tend à éliminer les activités qui ne font pas directement partie du curriculum pour mettre l'accent sur les activités se traduisant par des résultats concrets sur le plan des évaluations nationales, précisent Broccolichi et van Zanten (1997). On pourrait croire que les partenariats école-communauté seraient, dans ce contexte, délaissés mais ils constituent en fait une stratégie de recrutement et servent à financer les activités de l'école et à favoriser le rayonnement de celle-ci auprès des parents (Broccolichi et van Zanten, 1997). Alors que les instances éducatives font la promotion des partenariats à des fins éducatives, des acteurs engagés dans ces partenariats s'en serviraient à des fins de *marketing*. Certains établissements scolaires et communautaires s'inscrivent clairement dans cette logique du marché alors que d'autres y résistent tout en y faisant partie malgré eux (Maroy et van Zanten, 2007). Cette logique est aussi repérable en Ontario, dans les 400 écoles élémentaires et secondaires de langue française. Car, bien qu'il existe des «zones de fréquentation scolaire» en Ontario, les parents peuvent se prévaloir, après demande de dérogation auprès du conseil scolaire et/ou de leur école de rattachement, dépendamment des cas, de l'établissement de leur choix. La recherche dans le domaine du choix scolaire des parents tend à démontrer que les facteurs les plus influents dans l'exercice de ce choix sont l'excellence académique, la proximité de l'école de la maison et la continuité culturelle entre la maison et l'école (Dalley et Saint-Onge, 2008 ; Teske et Schneider, 2001). En ce sens, le choix des parents reflèterait à la fois des valeurs «instrumentales-académiques» et «intrinsèques-personnelles» (Woods et al, 1998 ; Bagley, Woods et Glatter, 2001).

Selon Ball (2007), la privatisation du secteur de l'éducation en Angleterre qui s'exprime, notamment, à travers les choix des familles et les partenariats école-

communauté, serait liée à cette conception de l'État compétitif et gestionnaire des services publics et des innovations économiques plutôt que pourvoyeur et décideur. Ball constate, en effet, la dissémination d'une culture de la compétition dans le système d'éducation, une compétition qui se fait sentir dans les relations entre les institutions de même que dans l'orientation des institutions vers une logique économique d'interdépendance liée aux avantages de la collaboration (Ball, 2007). Cette collaboration se concrétiserait notamment dans des partenariats. S'inspirant de Newman, Ball définit les partenariats comme des unités ou regroupements stables engageant la participation d'une variété d'organismes et d'acteurs sociaux et possédant une structure et un protocole bien définis (Newman, 2001, p. 108 : voir Ball 2007, p. 115). Le terme serait utilisé dans les discours et les politiques et servirait à masquer les différences entre les secteurs public, privé et non lucratif, notamment en ce qui a trait aux modes de fonctionnement. Les partenariats feraient partie du projet de réforme de l'école dorénavant vue comme une entreprise. Car, en Grande-Bretagne, à titre d'exemple, l'*Education Act* de 2002 permet désormais aux écoles de se constituer en tant que compagnies et de mettre en marché des biens et des services aux autres écoles (voir Ball 2007, p. 40). Cette conception de l'école-entreprise introduirait désormais les concepts de compétition et d'entrepreneuriat au cœur du projet éducatif. Ball cite Saltman qui décrit une évolution similaire aux États-Unis. Le domaine de l'éducation aurait été transformé par le monde des affaires. Les concepts d'imputabilité, d'efficacité, de mobilité ascendante et de compétition économique seraient devenus omniprésents dans la rhétorique des politiques de l'éducation (Saltman, 2005, p. 49 : voir Ball, 2007, p. 123). Darling-Hammond (2007) et Gay (2007) s'inquiètent également de l'intrusion d'une gestion calquée sur le privé en éducation, notamment dans le

contexte de la loi américaine *No Child Left Behind* (NCLB) qui peut éventuellement entraîner la marginalisation, voire la fermeture d'écoles de quartiers ou de villages jugées non performantes sur le plan des évaluations nationales. En Ontario, les évaluations provinciales sont également utilisées pour juger les écoles et soumettre le personnel enseignant des écoles moins performantes à un *Partenariat* d'interventions ciblées de l'Ontario (PICO)¹ : les écoles dont au moins deux tiers des élèves n'atteignent pas la norme provinciale aux tests de l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation (OQRE) au cours des trois dernières années sont sujettes à ce programme. L'établissement du partenariat s'établit alors entre l'école, son conseil scolaire et l'État. Tout comme le programme NCLB des États-Unis, PICO s'inscrit dans une perspective de redevabilité aux parents-consommateurs. À juste titre, Ball met à jour les relations de pouvoir inégales au sein des partenariats où peuvent dominer les valeurs de l'un des membres (2007, p. 117). Et à travers les partenariats, les acteurs de l'éducation sont encouragés à entrer en compétition les uns avec les autres pour maintenir un positionnement stratégique sur le marché (Ball, 2007). Le discours favorisant les partenariats et la mise en marché des établissements scolaires cacherait ainsi certains dangers possibles, estime Ball, dont des processus de marginalisation et d'exclusion. Selon Bagley et al. (2001), le partenariat fonctionne telle une rhétorique :

Although co-operation and partnership between educational institution is now given rhetorical emphasis over competitive individualism and marketisation, significant elements of parental choices, devolved schools budgets and

¹ Voir le site du Ministère de l'éducation de l'Ontario :
<http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/ofip.html>

management, degrees of diversity, and other aspects that are associated with a more market-like environment persist as features of educational policy» (p. 310)

Le contexte franco-ontarien

L'éducation est de juridiction provinciale au Canada, bien qu'existent aussi des ententes entre le gouvernement fédéral canadien et ses provinces assurant des ressources financières pour certains secteurs clés. En matière de politiques éducatives, l'Ontario mena, de façon similaire à d'autres provinces et d'autres pays occidentaux, des réformes considérables de rationalisation des dépenses publiques. Par exemple, sous le gouvernement conservateur Harris en 1996, le nombre de conseils scolaires passa de 170 conseils de langue anglaise à 72, dont 12 dévolus à la minorité de langue française de l'Ontario (Behiels, 2005). Ainsi, le Premier ministre ontarien accepta les recommandations des commissaires Caplan et Bégin qui avaient suggéré que la province entérine les droits constitutionnels des francophones, mais dota tous les conseils scolaires (autant ceux de langues anglaise que française) de pouvoirs financiers réduits malgré une marge d'autonomie et de responsabilité accrue des écoles (Behiels, 2005). Les francophones obtinrent ainsi le droit de gestion de leurs écoles revendiqué depuis longtemps à travers d'importantes batailles constitutionnelles (Behiels, 2005). Il faut préciser qu'il existait des écoles de langue française en Ontario auparavant, mais que leur administration était assurée, à l'exception de quelques cas, par les conseils scolaires de la majorité anglophone. Ces 12 conseils scolaires de langue française (dont huit sont catholiques pour des raisons historiques, et quatre

publics) se retrouvent sous la direction de la division de langue française du ministère de l'Éducation de l'Ontario. La carte scolaire de l'Ontario s'en trouve alors profondément transformée depuis les années 90 : quatre systèmes éducatifs sont financés par l'État : des écoles publiques ou catholiques de langue française en situation linguistique minoritaire et des écoles publiques ou catholiques de langue anglaise. L'école de quartier de langue anglaise accueille le tout-venant, tandis que les établissements scolaires de langue française accueillent les élèves dont les parents peuvent se prévaloir de l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés qui « *permet aux citoyens canadiens dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone de la province ou qui ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français au Canada, d'y faire instruire leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans cette langue* ». Les élèves dont les parents ne bénéficient pas de ces droits, notamment les familles immigrantes, sont agréés par un comité d'admission et doivent faire la preuve de leur «spontanéité dans la langue française». On compte, publiques et catholiques confondues, quelque 400 écoles de langue française sur le territoire ontarien, dont la majorité reste toutefois catholique. Les flux d'inscription aux écoles se divisent donc aussi sur le plan religieux, étant donné la présence d'écoles publiques et catholiques au sein même du système de langue française. En ce sens, et bien que le système scolaire demeure centralisé sous la gouverne du ministère de l'Éducation, il est approprié de parler de quasi marché et d'interdépendances compétitives :

Les interdépendances compétitives désignent le fait qu'un établissement X est affecté directement par les pratiques des établissements situés dans le

même espace ou dans des espaces voisins en relation avec les ressources convoitées par chacun (des élèves, des enseignants, des moyens financiers...) et par rapport auxquelles ils sont objectivement et se perçoivent le plus souvent subjectivement en situation de concurrence (Delvaux et van Zanten, 2006 cité dans Maroy et van Zanten, 2007, p. 467)

Approche méthodologique

Notre projet de communication s'inscrit dans un projet de recherche plus vaste visant à recenser, décrire et analyser les projets de partenariat existant entre les écoles et les communautés francophones de l'Ontario dans le contexte de la Politique d'aménagement linguistique (PAL) au service des écoles et de la communauté de langue française. Cette politique a notamment pour objectif de favoriser le développement de la francophonie en Ontario grâce à la mise en valeur des lieux et des milieux éducatifs francophones et à la mise en œuvre de projets de partenariat école-communauté (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). Ce projet ÉCO (École-COMmunauté), piloté pour le compte du ministère de l'Éducation de l'Ontario², a été réalisé entre septembre 2006 et octobre 2007 (Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2007).

Type de techniques

Une revue de la littérature internationale sur les relations entre les écoles et leur communauté, plus spécifiquement en situation minoritaire a d'abord été menée. Le

² Ce projet de recherche a été rendu possible grâce au soutien du ministère de l'Ontario.

second volet consistait en un inventaire des projets de partenariat en cours ou en voie de l'être dans les écoles de langue française de l'Ontario. Nous avons communiqué avec les douze directions des conseils scolaires de langue française de l'Ontario afin de réaliser un sondage téléphonique ayant pour but d'identifier les écoles où se déroulent des partenariats école-communauté et d'obtenir leur consentement afin de procéder à l'envoi de questionnaires aux écoles de ces conseils. Nous avons obtenu dix consentements et neuf réponses au sondage. Nous avons administré un questionnaire auprès de 105 directions d'école/responsables scolaires (n=400). Sur les 105 écoles, 76 sont des écoles élémentaires et 29 des écoles secondaires; 63 écoles sont catholiques et 42 sont publiques ; 42 écoles sont situées dans ou à proximité des grands centres urbains que sont Ottawa et Toronto et 63 écoles sont situées à l'extérieur de ces grands centres. Le troisième volet consistait en une série d'entretiens (16) avec des partenaires scolaires et communautaires.

Par souci de confidentialité et afin de conserver l'anonymat des participants, les titres des partenariats ont été modifiés, les personnes interrogées ont été identifiées par leur occupation (directeur, enseignant, agente de développement communautaire, etc.) et un code a été assigné aux sondages (S1, S5, etc.), aux questionnaires (A1, A2, etc.) et aux entretiens (E1, E3, etc.).

Dans le cadre de cette communication, une analyse récente des contenus des sites internet des douze conseils scolaires au sujet des partenariats et des appels aux conseils est venue s'ajouter à ces différents modes de cueillette de données (2008-2009). Débutons par cette étude des sites Internet des conseils et des renseignements réunis à partir de nos appels aux répondants dans douze conseils scolaires.

Carte scolaire et partenariats

La carte scolaire de l'Ontario comprend, entre autres, des zones de fréquentation scolaire plus ou moins vastes et étendues selon les conseils scolaires, zones auxquelles sont censées se conformer les demandes éducatives des familles. Les deux cartes ci-dessous présentent le territoire ontarien et la localisation des douze conseils scolaires de langue française (la première présente les conseils scolaires catholiques et la seconde, les conseils scolaires publics).

Insérer cartes

Il est toutefois possible, pour les familles, de demander une dérogation afin d'inscrire leur enfant dans une école «hors secteur», tel que le précise un répondant d'un des conseils scolaires. À notre demande de renseignement auprès du ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) au sujet de la procédure et du nombre de demandes en ce sens, le service des communications de ce ministère nous a référés aux conseils scolaires puisque le ministère ne recueillerait pas de statistiques à ce sujet. Nos demandes de renseignements auprès des conseils révèlent une variété de dispositifs et des procédures plus ou moins explicites selon les cas, voire parfois opaques. Peu de statistiques seraient comptabilisées à ce sujet. Les demandes émanant des parents au conseil sont généralement redirigées vers les écoles en question et éventuellement approuvées par les directions d'établissement pour une période d'un an, voire jusqu'à trois ans. Les conditions étant la disponibilité des places à l'école visée et la prise en charge du transport scolaire par les parents. Ces demandes seraient plus fréquentes en

milieu urbain, notamment à Toronto et Ottawa. Par exemple, tel est le cas pour le Conseil des écoles publiques de l'Est Ontarien (CEPEO) lequel, apparemment, ne comptabilise pas les demandes, mais précise que celles-là émanent plutôt de parents qui optent pour l'école élémentaire *Franco-Jeunesse* en plein cœur de la ville d'Ottawa ou pour les écoles élémentaires à vocation telles *L'Odyssée* (programme d'éducation international) et *Horizon-Jeunesse* (qui préconise une approche Montessori). En ce qui concerne les écoles secondaires, le CEPEO «s'engage à fournir le laissez-passer de transport en commun aux élèves qui voudraient fréquenter une école hors-secteur, à condition qu'ils demeurent à l'intérieur de la zone de transport en commun et à l'extérieur de la distance de marche prescrite de l'école choisie» (site Internet). Sur ce même site, on mentionne différents partenariats destinés à la petite enfance. Les partenaires réunissent le conseil, des écoles du conseil, des organismes communautaires, une chaîne de télévision publique. Certains de ces partenariats sont dotés de ressources financières émanant des Ententes Canada-Ontario. Au Conseil des écoles catholiques de langue française du Centre-Est (CECLFCE), le répondant hésite à nous donner des renseignements ; «il s'agit là d'un sujet hautement politique»... On apprend toutefois que les demandes de dérogation seraient «fréquentes» en raison des trois écoles d'enseignement personnalisé qui s'y trouvent et qui «gèrent une liste d'attente» (l'école *Lamoureux* dans Ottawa Sud, *La Source* dans Orléans et *Édouard-Bond* dans Ottawa-Ouest). Ce conseil est aussi engagé dans plusieurs partenariats. À titre d'exemples, Santé publique et Parcs et loisirs Canada sont partenaires des écoles élémentaires de ce conseil afin de promouvoir des «habitudes de vie saines», tandis que des établissements postsecondaires, telle *La Cité collégiale*, offrent des ateliers afin de présenter ses programmes d'études et de formation. On

suggère aux parents, sur le site du conseil, de communiquer avec la direction d'école afin de s'informer du processus d'inscription. Les «deux directions d'école concernées doivent d'abord se mettre d'accord et la demande doit être renouvelée à chaque année» (répondant). La décision finale reviendrait à la direction de l'école de rattachement. Quelques exceptions s'appliquent, cependant, lors des demandes d'inscriptions : l'élève identifié «en difficulté» et devant bénéficier d'un programme systémique suite à une recommandation d'un comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) ; l'élève qui veut s'inscrire à un programme particulier qui n'est pas offert à son école de rattachement ; l'élève qui change de lieu de résidence peut terminer son année scolaire à l'école devenue hors-secteur ; l'élève qui est sous la tutelle de la Société de l'aide à l'enfance peut fréquenter une école hors-secteur si la Société en fait demande et l'élève confié à une garderie dans un secteur de fréquentation autre que le sien peut s'inscrire à l'école de ce secteur (site Internet).

Des procédures similaires ont cours au Conseil scolaire de district catholique du Centre-Sud (CSDCCS) et au Conseil scolaire de district du Centre-Sud-Ouest (CSDCSO) qui desservent la grande région de Toronto. Ce dernier comptabilise les demandes «hors zone» des familles. Dans ce cas, un comité formé de trois personnes examine les demandes dont la fréquence annuelle par école varie. Les critères d'analyse relèvent de la «légitimité de la demande» et des «places disponibles» dans l'école choisie. Les demandes concernent surtout les écoles torontoises et le motif le plus souvent invoqué par les parents est la proximité de l'école par rapport au lieu de travail.

Il est souvent plus simple pour quelqu'un demeurant en banlieue de conduire son enfant à l'école en ville et de profiter des services de garde avant et après l'école que de rester pris dans la circulation au retour et arriver en retard à la garderie qui charge des frais supplémentaires onéreux pour les retardataires. Nous parlons ici au total d'une centaine de demandes pour six écoles (répondant).

Le grand Toronto connaît depuis quelques années un essor considérable sur le plan des nouvelles constructions d'école. Une migration interne de francophones provenant de régions rurales de l'Ontario ou d'autres provinces, tel que le Québec et le Nouveau Brunswick, et une immigration internationale, de l'Afrique, d'Haïti, du Liban et d'ailleurs, créent de nouvelles concentrations de francophones et une forte demande pour les écoles de la ville. Peu de précisions apparaissent sur le site du CSDCSO concernant les partenariats. Cependant, on y mentionne les initiatives au sujet des garderies, des services à l'enfance en difficulté et des programmes sportifs.

Dans d'autres conseils, tel le Conseil scolaire de district catholique des Aurores boréales (CSDCAB) qui ne dessert pas de grandes villes ontariennes, le choix d'une école par les parents, «[c]'est du cas par cas (...) c'est pas quelque chose qui arrive régulièrement» (répondant). L'étendue du territoire et le nombre limités d'écoles ne crée pas une situation semblable à celle que l'on trouve en milieu urbain plus dense.

D'autres conseils découragent les familles à faire demande de dérogation, tel est le cas du Conseil scolaire de district des écoles catholiques du Sud-Ouest (CSDECSO) «On dit toujours aux parents qu'il faut respecter les zones» (répondant).

Les conseils scolaires qui ne desservent pas d'écoles en milieu fortement urbanisé sont aussi, dans une moindre mesure, engagés dans des initiatives de rapprochement avec la communauté, mais celles-ci concernent, le plus souvent, la présence de personnalités et d'artistes locaux à l'école, des ententes avec des journaux locaux, des partages de locaux entre institutions et organismes.

Les partenariats servent d'abord et avant une fonction instrumentale des écoles, en ce sens que les écoles s'en servent comme d'un instrument de promotion pour assurer une meilleure visibilité et un plus grand recrutement d'élèves (Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2007 et soumis ; Dionne, Bélanger, Dalley et Beaulieu, soumis). Le tableau qui suit montre les avantages que les 105 répondants à notre questionnaire en retirent.

Tableau 1
Avantages des partenariats selon les acteurs scolaires

Réponse	Nombre de répondants	Pourcentage
La réussite scolaire des élèves	87	83%
Le cheminement scolaire des élèves	85	81%
Le développement social et culturel des élèves	100	95%
La mise en valeur de l'école au sein de la communauté	101	96%
La mise en valeur dans le milieu de l'organisme communautaire participant	92	88%
Les relations avec la communauté	95	91%
Le recrutement des élèves à l'école	68	65%
La rétention des élèves à l'école	66	63%
Le climat à l'école	87	83%
L'implication du personnel	82	78%

Si les partenariats engendrent des retombées sur le plan des apprentissages et de l'épanouissement des élèves, il se dégage, en outre, à la lumière du tableau ci-dessus, que plusieurs partenaires interviewés y voient aussi une occasion de mettre en valeur l'établissement scolaire au sein de la communauté. Cette mise en valeur servirait à tirer son épingle du jeu face à la concurrence entre les établissements de langue française (catholique et publique) ou entre une école de langue française et une école de langue anglaise ou privée (Bélanger, Dalley, Dionne et Beaulieu, 2007 et soumis).

Ce besoin de visibilité, une directrice d'un village du Nord de l'Ontario l'a bien compris. Son école élémentaire catholique s'est engagée dans des initiatives de rapprochement entre l'école et la communauté, notamment avec les commerçants du village, des agents municipaux et l'Église. Leur objectif est de favoriser la survie de l'école et le développement économique du village menacé par la fermeture d'usines de pâtes et papier, l'exode des jeunes et la dévaluation des maisons. La directrice doit composer avec une situation difficile car l'ouverture d'une nouvelle école publique de langue française dans la petite ville adjacente aurait attiré les gens : «une école publique française toute belle, toute neuve, t'sais, comment ça attire les gens», affirme celle-là (E7). Le conseil scolaire a également changé sa politique en ce qui a trait au territoire et à la zone de fréquentation des écoles. Les enfants, les familles peuvent désormais fréquenter l'école de leur choix. Ce risque d'exode a inquiété la directrice de même que les gens du village. C'est à ce moment que la directrice a choisi d'entreprendre ce qu'elle nomme son «engagement communautaire», rôle qui en aurait surpris plus d'un, peu habitués à voir une directrice d'école se lancer dans les relations publiques. Son but est de faire en sorte que survive son école toujours à risque de

fermeture, dans un village où le nombre d'habitants décroît fortement, notamment chez les francophones.

D'autres partenaires scolaires interviewés (huit d'entre eux) ont aussi mentionné la nécessité de rendre visible l'école. La dissémination d'une culture de la compétition dans le système d'éducation serait donc discernable dans les écoles de langue française en Ontario, où les acteurs scolaires sont fortement encouragés à mettre en œuvre des partenariats avec leur communauté et utilisent ces collaborations afin de mettre en valeur leur établissement. Par exemple, afin de rendre l'école plus visible, des partenaires ont décrit leur gestion de l'école tel *un business*. Une présidente d'un organisme francophone (E5), qui est également conseillère financière agréée et engagée dans un projet partenarial, conçoit l'école comme une *entreprise*. Les stratégies de communication et de publicité des écoles gravitent autour de la production de brochures, de sites web, de conceptions d'espaces jugés agréables pour les jeunes élèves (dans un centre culturel adjacent à une école, un espace de type *mall* est même conçu afin d'attirer les jeunes adolescents), d'expositions dans des centres d'achats, d'affichage, etc. Il s'agit là d'outils de promotion des établissements dont peuvent se doter les écoles à partir des partenariats dans lesquels ils sont engagés, et qui visent à «surprendre les parents», surtout ceux de la classe moyenne qui «magasinent» la meilleure école pour leur enfant et qui possèdent un bagage sociolinguistique se rapprochant de la langue d'enseignement.

D'autres partenaires sont allés plus loin en parlant de la possibilité de «mieux vendre leur école», d'attirer davantage d'élèves, de «vendre ce qui est positif à l'école» (quatre d'entre eux). Cette métaphore en lien direct avec le marché est révélatrice.

Nous l'école [secondaire en milieu semi rural], on la vend beaucoup, parce qu'on a quand même de la compétition. On a de la compétition dans le sens que l'école publique [...] essaie de se former sur le plan secondaire. On veut donc être visible. Ils ont de la difficulté à s'implanter parce que nous, on a la Cadillac. Les parents [du village] qui voulaient aller dans le public pouvaient aller dans la [ville voisine]. Ils ne peuvent plus maintenant, ils doivent rester ici. [L'école publique] n'a pas d'ateliers. Ce sont des ateliers virtuels, par ordinateur. C'est pas comme travailler sur une auto, ici on a tous les ateliers. On a tous les programmes inimaginables. Tu peux mettre sur pied la danse, le chant, le judo... On doit vendre notre école. Si on regarde en province nos résultats, on est quand même, pour une école en enfance en difficulté, on est arrivé, je pense, avec une moyenne de 8,6 sur 10, lorsqu'on parle de tpcl [test provincial de compétences linguistiques], on est arrivé à 90% (E3).

Le rang de l'école sur le palmarès des meilleurs établissements apparaît fort important pour ce responsable. Il vante volontiers le placement de l'école : «dans notre conseil de [x] on est deuxième». Sur 700 élèves, l'école dessert quelque 200 élèves identifiés en difficulté. L'«école qui se place au premier rang n'a pas d'élève en difficulté», ajoute-t-il.

En insistant sur la mise en valeur de l'école au sein de la communauté et la nécessité de *vendre* leur école, les acteurs scolaires et communautaires interrogés laissent entrevoir le contexte de compétition dans lequel ils se positionnent sans pourtant envisager, tel que Broccolichi et van Zanten (1997) le démontrent, les risques possibles de marginalisation et d'exclusion de certains élèves qui l'accompagnent.

Pourtant, il n'est pas rare que des parents, notamment ceux qui ont un enfant en situation de handicap en milieu urbain et dont le capital culturel leur permet de décoder les mécanismes du système, doivent d'abord rechercher une école adéquate pour leur enfant en emménageant dans un nouveau quartier, voire «se battre contre les autorités scolaires» afin de faire valoir le droit à l'éducation en milieu ordinaire pour leur enfant. Car la tendance des conseils scolaires est souvent de consacrer deux ou trois écoles de leur conseil en tant que dispositifs spécialisés dans l'accueil d'élèves en situation de handicap sévère (Bélanger, soumis).

Ainsi, on peut se demander où vont les élèves que les écoles ne cherchent pas à attirer, ceux et celles qui s'éloignent de l'image du *bon élève*. Bagley et al. (2001) montrent les stratégies formelles et informelles qu'adoptent les écoles afin de faire leur promotion auprès de groupes et de familles vues comme étant typiques, nommément celles des classes socioéconomiques moyennes et non immigrantes, en décourageant, du même coup, les familles avec un enfant en situation de handicap ou en difficulté à l'école (voir p. 318). Bien sûr, il existe des dispositifs d'aide pour les élèves et les écoles accueillant des populations d'enfants et de jeunes en difficulté, mais, tel que le mentionnent Maroy et van Zanten (2007) :

Les réponses concrètes face aux interdépendances compétitives et aux ségrégations sont dès lors limitées à des politiques nationales de discrimination positives en faveur des élèves et des établissements défavorisés sans remettre en cause directement le cadrage institutionnel de quasi marché qui alimente les interdépendances compétitives (p. 474)

Ainsi, on peut présumer que se constitue un marché des écoles de langue française en Ontario où les clientèles des unes contrastent avec celles des autres, où des écoles deviennent attractives et où d'autres sont fuies (Maroy et van Zanten, 2007). La compétition se fait même sentir à l'intérieur de l'école où les membres du personnel rivalisent parfois pour créer des projets, recueillir des fonds à l'école et ainsi, conserver leur poste, précise un responsable (E3). Aussi, la logique du marché est repérable au sein même des salles de classe où certains chefs d'établissement cherchent à créer, face à des effectifs étudiants déclinants et des demandes émanant des parents, des classes simples ou à niveaux multiples (deux ou trois niveaux dans une même classe) dites «homogènes».

Certains établissements entrent donc dans ce que Maroy et van Zanten (2007) nomment une compétition de premier ordre dont le but est de s'assurer d'un nombre suffisant d'élèves afin de garantir la survie de l'école, comme c'est le cas pour les écoles en milieu rural notamment. La compétition de deuxième ordre, celle qui vise à capter les meilleurs élèves ou étudiants et, du coup, à accroître le prestige des écoles, apparaîtrait, ici et là, surtout en milieu urbain où l'on retrouve des établissements à vocation ou à projet qui retirent beaucoup de ressources supplémentaires grâce aux partenariats, notamment avec l'État et les organismes situés à proximité.

Conclusion :

Les partenariats représentent autant des leviers que des effets des nouvelles logiques de marché ou de quasi marché qui caractérisent le réseau des écoles de langue française en Ontario. Grâce au nombre relativement restreint d'écoles et de conseils scolaires de langue française, nous avons pu examiner en détail les sites des

douze conseils, s'entretenir avec des acteurs de ceux-là, administrer sondages et questionnaires et mener des entretiens semi dirigés avec des partenaires scolaires et communautaires. L'analyse de ces données révèle deux aspects aux interdépendances compétitives. D'abord, une compétition de premier ordre apparaît sur l'ensemble du réseau. Cette compétition dont le but est de s'assurer d'un nombre suffisant d'élèves dans l'établissement est surtout repérable en milieu rural où certaines écoles sont à risque de fermeture. Ensuite, on note une compétition de deuxième ordre que l'on retrouve davantage autour des établissements urbains dont certains gèrent une «liste d'attente», lesquels sont dotés de ressources attractives (dont des partenariats) et situés dans le périmètre des activités familiales et professionnelles des parents. Ce deuxième type de compétition risque d'avoir des effets sur les clientèles étudiantes. Est-ce que des profils d'écoles sont en train de se dessiner? Certaines sont-elles vouées à instruire les enfants des parents de classes moyennes qui vivent et/ou travaillent en ville et qui savent décoder le fonctionnement parfois opaque du système, tandis que d'autres établissements accueillent une population plus diversifiée composée notamment des enfants d'immigrants, de réfugiés, d'élèves en difficulté? Pourtant, la francophonie canadienne en situation minoritaire a tout intérêt à tirer profit de l'arrivée de francophones de partout dans le monde afin d'assurer la pérennité de son système éducatif. Ces logiques de marché ne risquent-elles pas de créer de nouvelles catégorisations, de nouvelles exclusions, non plus repérables à l'entrée du système mais dans le système scolaire lui-même (Bourdieu, 1971, 1982)? Tel que le précisent Felouzis et Perroton, les modalités de la reproduction sociale procèdent dorénavant de cette nouvelle économie de la qualité et de la régulation par le jugement qui accroît la segmentation scolaire (2007, p. 715).

En passant d'une école des 'élites' de laquelle le plus grand nombre était exclu (Prost, 1969), à une école démocratisée au sein de laquelle les établissements se diversifient et se spécialisent socialement et scolairement (Pascal, 2005), c'est l'ensemble des modalités de la reproduction sociale qui s'est transformé (2007, p. 715).

Le réseau d'éducation en milieu minoritaire, dont le recrutement et la rétention des effectifs étudiants demeurent primordiaux, ne semble pas réagir aux logiques de marché de la même façon que le réseau des écoles de langue anglaise. Car les ressources de celui-ci ne sont pas celles de celui-là. De plus, l'idéologie du marché semble entrer en contradiction avec l'idée même de la création de ce réseau éducatif destiné à la minorité de langue officielle au Canada, et parachevé grâce à l'intervention de l'État. L'École de la minorité de langue officielle en Ontario doit maintenant composer avec des logiques, des pratiques et des politiques qu'elle n'a pas prévues et auxquelles elle doit s'aligner.

Bibliographie

- Association canadienne d'éducation de langue française - ACELF (2006). *SNF 2006 – L'école Sacré-Cœur gagne le concours Actifs et fiers!*. [En ligne]. Disponible le 11 décembre 2006 : <http://www.acef.ca/c/presse/communiqués/communiqué.php?id=61>
- Bagley, C., Woods, P., and Glatter, R. (2001). Rejecting schools : towards a fuller understanding of the process of parental choice. *School Leadership & Management*, 21(3), 309-325.

- Bagley, C., Woods, P., and Glatter, R. (2001). [Rejecting schools : towards a fuller understanding of the process of parental choice.](#) *School Leadership & Management*, 21(3), 309-325.
- Ball, S. (1993). Education Markets, Choice and social class : the market as a class strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19
- Ball, S. (2007). *Education plc - Understanding private sector participation in public sector education*. London; New York : Routledge.
- Ball, S. et van Zanten, A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britanniques. *Éducation et Sociétés*, 1, 47-71.
- Barbour, C., and Barbour, N. H. (2001). *Families, schools, and communities : Building partnerships for educating children*. Upper Saddle River, New Jersey : Prentice-Hall.
- Bélanger, N., Dalley, P., Dionne, L. et Beaulieu, G. (2007a). *Rapport de recherche : Caractéristiques, composantes et modalités de mise en œuvre de projets-scolaires communautaires pour les écoles de langue française*. Ministère de l'Éducation de l'Ontario, Ottawa, Ontario.
- Bélanger, N., Dalley, P., Dionne, L. et Beaulieu, G. (soumis). Les partenariats école-communauté et le marché scolaire de langue française en Ontario, *Revue des sciences de l'éducation*
- Bélanger, N. (soumis). L'école sans frontière Dans Bélanger, N. et Duchesne, H. (eds.). Des écoles en mouvement. Élèves en difficulté et inclusion en contexte international. Ottawa : PUO
- Behiels, M.D. (2005). *La francophonie canadienne. Renouveau constitutionnel et gouvernance scolaire*. Ottawa : PUO
- Bouillion, L. M., and Gomez, L. M. (2001). Connecting School and Community with Science Learning : Real World Problems and School - Community Partnerships as Contextual Scaffolds. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(8), 878-898.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Fayard
- Broccolichi, S. et van Zanten, A. (1997). Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, 5-17.
- Burke, M. A., and Picus, L. O. (2001). *Developing community-empowered schools*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.

- Dalley, P. et Saint-Onge, H. (2008). Choix scolaire des couples exogames au Yukon. Dans P. Dalley et S. Roy (Dir.) : *Francophonie, minorités et pédagogie*. Ottawa, Ontario : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Darling-Hammond, L. (2007). Race, inequality and educational accountability : the irony of 'No Child Left Behind'. *Race, Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Dionne, L., Bélanger, N., Dalley, P. et Beaulieu, G. (à paraître). Perception de la notion de communauté chez les acteurs scolaires franco-ontariens engagés dans un partenariat école-communauté. *Francophonies d'Amérique*.
- Donzelot, J. (Dir.) (1991). *Face à l'exclusion. Le modèle français*. Paris, France : Éditions Esprit Le Seuil.
- Dubé, J.-P. (1999). *Frondeurs et tyrans. Le processus vers l'inclusion : comment les communautés francophones et les gouvernements doivent laisser tomber les rôles de David et Goliath pour collaborer pleinement au développement de l'éducation française*. [En ligne]. Disponible le 10 décembre 2006 : <http://www.ccpcj.ca/documents/dube.html>
- Edens, R., and Gilsinan, J. F. (2005). Rethinking School Partnerships. *Education and Urban Society*, 37(2), 123-138.
- Epstein, J. L., and Sanders, M. G. (2000). Connecting Home, School, and Community : New Directions for Social Research. Dans M. T. Hallinan (Dir.) : *Handbook of the Sociology of Education*. New York, NY : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Evergreen (2008), [En ligne]. Disponible le 2 juin 2008 : <http://www.evergreen.ca>
- Fédération culturelle canadienne-française - FCCF (2006). Rapport final - Projet Élargissement de la mobilisation dans le dossier Lien langue-culture-éducation, Ottawa, Ontario, [En ligne]. Disponible le 2 juin 2008 : <http://www.fccf.ca/documents/574.pdf>
- Felouzis, G. et Perroton, J. (2007). Les «marchés scolaires» : une analyse en termes d'économie de la qualité. *Revue française de sociologie* 48(4), 693-722
- Garnier, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariats à l'école élémentaire*. Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Gay, G. (2007). The rhetoric and reality of NCLB. *Race, Ethnicity and Education*, 10(3), 279-293.
- Gérin-Lajoie, D. (2000). *Les partenariats entre l'école et la communauté en milieu francophone minoritaire*. Actes du colloque pancanadien sur la recherche en éducation en milieu francophone minoritaire : Bilan et perspectives. Moncton, NB : Centre de recherche et de développement en éducation (CRDE).

- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*. Paris, France : PUF.
- Giroux, D. (2006). *La Politique d'aménagement linguistique en action*. Allocution présentée lors du symposium de la PAL tenu à Ottawa.
- Lewis, A. C. (1999). *Communities Working for Better Schools*. Chicago, IL: Cross City Campaign for Urban School Reform.
- Maroy, C. et van Zanten, A. (2007). Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe. *Sociologie du travail*, 49, 464-478
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario - MÉO (2004). *L'aménagement linguistique. Une politique au service des écoles et de la communauté de langue française de l'Ontario*. Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Navarro, S., and Natalicio, D. S. (1999). Closing the Achievement Gap in El Paso : Collaboration for K-16 Renewal. *Phi Delta Kappan*, 80(8), 597-601.
- Ouellette, J.-G. et LeBreton Forbes, D. (1995). Étude de cas : École secondaire Népisiguit, *Étude sur les écoles exemplaires*, Toronto : Association canadienne d'éducation.
- Sanders, M. G. (2003). Community Involvement in Schools : From Concept to Practice. *Education and Urban Society*, 35(2), 61-180.
- Scales, P. C., Roehlkepartain, E. C., Neal, M, Kielsmeier, J.C., and Benson, P. L. (2006). Reducing Academic Achievement Gaps : The Role of Community Service and Service-Learning. *Journal of Experiential Education*, 29(1), 38-60.
- Schweisfurth, M. (2005). Learning to live together : A review of UNESCO's associated schools projects network. *International Review of Education*, 51(2/3), 219-234.
- Shatkin, G., and Gershberg, A. (2007). Empowering Parents and Building Communities : The Role of School-Based Councils in Educational Governance and Accountability. *Urban Education*, 42(6), 582-615.
- Teske, P., and Schneider, M. (2001). What Research Can Tell Policymakers About School Choice, *Journal of Policy Analysis & Management*, 20(4), 609-631.
- Van Zanten. A. et Obin, (2008). *La carte scolaire*. Paris : PUF (Que sais-je?)
- Van Zanten, A. (1997). Anthropological study of community-schools relations. Dans T. Husen, and T. Postlethwaite (Dir.): *International Encyclopedia of Education. Research and Studies*, Londres : Pergamon Press.