

Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation
School-Community Organization Relations in Pluri-Ethnic and Under-Resourced Contexts

Fasal Kanouté, Joslyne Vierginat André, Josée Charette, Gina Lafortune, Annick Lavoie and Justine Gosselin-Gagné

Volume 46, Number 3, Fall 2011

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1009174ar>
DOI: <https://doi.org/10.7202/1009174ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)
Faculty of Education, McGill University

ISSN
0024-9033 (print)
1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. & Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école-organisme communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 407–421.
<https://doi.org/10.7202/1009174ar>

Article abstract

In this article, the authors reflect on the necessary dialogue between schools and community organizations to meet the challenges of academic achievement, particularly in pluri-ethnic and under-resourced urban contexts. The article refers to several studies on school issues – from here and elsewhere – in which community organizations are present as participant, research setting, or otherwise referred to by parents, students, or teachers in the study. This article presents examples of activities and /or projects by community organizations aimed at children-student.

LES RELATIONS ÉCOLE-ORGANISME COMMUNAUTAIRE EN CONTEXTE DE PLURIETHNICITÉ ET DE DÉFAVORISATION

FASAL KANOUTÉ, JOSLYNE VIERGINAT ANDRÉ, JOSÉE CHARETTE,
GINA LAFORTUNE, ANNICK LAVOIE & JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ
Université de Montréal

RÉSUMÉ. Dans cet article, les auteures partagent une réflexion sur le nécessaire dialogue entre l'école et les ressources que sont les organismes communautaires, pour relever les défis de la réussite scolaire, notamment en contexte urbain, conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation. L'article fait référence à plusieurs recherches d'ici et d'ailleurs portant sur des enjeux scolaires, des recherches dans lesquelles le milieu communautaire est contextualisé ou évoqué par des parents, des élèves ou des enseignants. Des exemples d'activités et / ou de projets communautaires ciblant les enfants-élèves sont présentés.

SCHOOL-COMMUNITY ORGANIZATION RELATIONS IN PLURI-ETHNIC AND UNDER-RESOURCED CONTEXTS

ABSTRACT. In this article, the authors reflect on the necessary dialogue between schools and community organizations to meet the challenges of academic achievement, particularly in pluri-ethnic and under-resourced urban contexts. The article refers to several studies on school issues – from here and elsewhere – in which community organizations are present as participant, research setting, or otherwise referred to by parents, students, or teachers in the study. This article presents examples of activities and /or projects by community organizations aimed at children-student.

L'environnement d'une école c'est le territoire qu'elle dessert, son milieu, son quartier, le cadre de vie de ses élèves et de leur famille. Cet environnement est diversifié en termes de ressources et de structures. Notre propos sera circonscrit à deux ressources de ce territoire : l'école et l'organisme communautaire. Dans un premier temps, nous présentons l'action communautaire, ses ambitions et défis, ainsi qu'un survol de certains organismes communautaires à Montréal, pour mettre notamment en relief l'inscription des enjeux du scolaire dans

leurs activités. Dans un deuxième temps, nous revenons en détails sur un exemple d'activité organisée par le milieu communautaire, un camp de jour, avec des regards croisés d'enfants, de parents, de moniteurs, sur l'expérience et sur sa résonance avec le vécu scolaire. Enfin, nous abordons les conditions d'un dialogue efficace entre école et milieu communautaire.

L'ACTION COMMUNAUTAIRE

Dans cette partie, nous faisons une présentation du milieu communautaire comme un espace de construction-consolidation du lien social, un lieu d'action sociopolitique, avec une visée générale d'amélioration des conditions de vie des populations en général, des familles en particulier. Comme le statut de parent d'élève se superpose rapidement à celui de parent, les objectifs du milieu communautaire intègrent souvent, et explicitement, la problématique scolaire.

Enjeux et défis

Pour Baillargeau (2007), le milieu communautaire préconise une approche collective des problèmes sociaux rencontrés par des individus et par des groupes. Panet-Raymond, Lamoureux, Lavoie & Mayer (2008) soulignent que l'action communautaire au Québec a pour visée d'affermir les liens sociaux, de renforcer l'autonomie des individus et des collectivités, avec comme toile de fond le respect de valeurs fondamentales comme la justice, la solidarité et la démocratie. Selon Ninacs (2008), l'action communautaire doit viser l'empowerment et le développement d'un pouvoir d'agir pour trouver des solutions aux besoins d'une communauté. À Montréal, la visite de quelques sites d'organismes communautaires permet de repérer dans leur mandat des mots-clés qui rejoignent les propos des auteurs cités précédemment : entraide, réseau, communication, reconnaissance, médiation, représentation, mobilisation, pouvoir, justice sociale, démocratie, partenariat, etc.

Panet-Raymond et al. (2008) citent quelques défis auxquels fait face le milieu communautaire. Il y a la réduction des politiques sociales et l'agrandissement du bassin de populations qui expérimentent un cumul de vulnérabilités (précarité, maladie, absence de formation scolaire et professionnelle qualifiante, etc.). Une idéologie de la consommation, orchestrée de manière forte, s'est installée et aggrave la situation des populations plus démunies. Un certain désengagement de l'État menace la préservation du caractère public des services socio-sanitaires. Enfin, les difficultés de reconnaissance et de financement de l'action communautaire constituent une partie de ces défis.

Un autre défi est lié à la tentative du milieu communautaire de se positionner d'une manière spécifique par rapport à la problématique du soutien scolaire ou, plus largement, de l'accompagnement de l'expérience scolaire. Ce positionnement pourrait relever de la transformation et de l'élargissement progressifs

des objectifs d'intervention de ce milieu. Mayer, Lamoureux et Panet-Raymond (2008) ont catégorisé l'évolution des « pratiques communautaires » au Québec selon quatre générations : initiative sous forme de « comité de citoyens » (années 1960); offre de services par des « groupes populaires » (années 1970); « multiplication et diversité » des groupes et des objets d'intervention (années 1980); « concertation entre groupes et partenariat avec l'État » (année, 1990). Il faut souligner que des institutions comme l'école sollicitent de plus en plus, et de diverses manières, les organismes communautaires pour une prise en charge concertée des besoins des jeunes. Également, certaines sources de financement de ces organismes privilégient des plans d'actions qui prennent en compte les problèmes scolaires rencontrés par les jeunes et leur famille.

Quelques organismes communautaires à Montréal

À Montréal, le milieu communautaire se décline de façon diversifiée. À partir des sites internet et de notre participation aux activités de certains organismes communautaires, nous présentons un aperçu de l'action de quelques uns d'entre eux œuvrant surtout, mais pas exclusivement, dans des contextes qui conjuguent défavorisation et immigration récente. Ils offrent des activités, du soutien ou de la formation, gratuitement ou à un prix modique. Il est intéressant de noter, dans ce qui suit, la présence explicite du scolaire dans les objectifs ou activités des organismes.

PROMotion Intégration Société nouvelle (PROMIS). Créé en 1988, l'organisme PROMIS est situé à Côte-des-Neiges et a comme objectif de « bâtir ensemble un projet de société, dans une ambiance multiethnique, où toutes les femmes, tous les hommes et tous les enfants se sentiront acceptés, aimés et respectés dans leurs droits » (PROMIS, n.d., « Objectifs »). Initialement, les services répondaient aux besoins exprimés par les habitants du quartier. Par la suite, la diversification des flux migratoires, dans leur provenance et leur profil, a révélé de nouveaux besoins. PROMIS offre différents services : accueil et établissement (services de première ligne), intégration en emploi, régionalisation, groupes d'achats, cuisines collectives, activités socioculturelles, cours de français, soutien scolaire à l'« École du samedi », etc. L'activité principale de cette école est le tutorat individuel en français et en mathématiques. Après, une évaluation des besoins scolaires et des intérêts de l'élève réalisée par l'enseignant, l'élève et ses parents sont rencontrés, et un plan d'intervention est dressé pour orienter le soutien scolaire qui sera dispensé par un tuteur bénévole.

J'apprends avec mon enfant (JAME). Les activités de JAME se concentrent tout particulièrement sur la transmission de la passion des livres et de la lecture, l'acquisition de compétences en lecture par une approche globale qui vise à développer l'estime de soi de l'enfant, sa curiosité intellectuelle et son épanouissement individuel et social (JAME, n.d.). Voici les priorités de JAME en 2008-2009 : jumeler les enfants référés avec un bénévole pour un tutorat individuel et hebdomadaire au domicile de l'enfant; outiller les parents en tant

que premiers éducateurs de leurs enfants pour mieux leur venir en aide; former et encadrer des bénévoles compétents pour travailler avec des enfants ayant des troubles d'apprentissage ou de comportement, des difficultés en lecture et/ou un retard en français; aider l'intégration des familles nouvellement arrivées au Québec; et contribuer aux concertations locales et provinciales en matière d'éducation et de persévérance scolaire. JAME intervient principalement dans les quartiers de Verdun et Ville Saint-Laurent.

Carrefour des 6-12 ans. Le Carrefour des 6-12 ans offre des services d'éducation (aide aux devoirs, journal étudiant, projet de radio), d'animation (activités de loisir), de soutien et d'écoute aux filles et garçons de 6-12 ans qui habitent la municipalité de Pierrefonds, dans le but d'éviter le décrochage scolaire (Carrefour 6-12 ans de Pierrefonds-est inc., 2012). Le Carrefour des 6-12 ans organise des rencontres et des ateliers à l'intention des parents de ces mêmes enfants. L'aide aux devoirs est offerte à travers le projet « Accompagne-moi à l'école », dans les locaux de l'école partenaire. Le projet « Accompagne-moi à la maison », quant à lui, est assuré par des intervenants qui se rendent dans les familles pour soutenir l'interaction parent-enfant autour des devoirs. Carrefour soutient une activité de radio scolaire (Radio DJ-Enfant) animée par les enfants sur le site de leur école. L'organisme se rend disponible également pour accompagner les enseignants dans la découverte et la compréhension de certaines réalités sociales vécues par les élèves.

Maison d'Haïti. Fondée en 1972 et située dans le quartier Saint-Michel, la Maison d'Haïti offre des services aux personnes de la communauté haïtienne, mais également aux autres familles vivant sur son territoire : accueil et aide à l'établissement aux nouveaux arrivants; informations sur le pays d'accueil, son fonctionnement et sa vie culturelle; éducation à la citoyenneté; services d'interprétariat, de médiation et de soutien au respect des droits de la personne; activités de francisation; services de préparation à l'emploi et de placement; soutien à l'exercice de la parentalité; etc. (Maison d'Haïti, n.d.). L'organisme offre aux jeunes un accompagnement pour prévenir le décrochage scolaire et facilite leur contact avec des modèles de réussite scolaire. Pour les jeunes du primaire et du secondaire, cet accompagnement se fait notamment à travers un programme d'aide aux devoirs, des ateliers de lecture et d'arts plastiques.

Centre d'Aide aux Familles Latino-Américaines (CAFLA). Fondé en 2003, CAFLA est un organisme communautaire montréalais dont les activités couvrent les secteurs de Rosemont-La Petite-Patrie, Saint-Michel et Villieray, et visent à améliorer la qualité de vie des familles afin de favoriser leur pleine intégration au sein de la société québécoise (CAFLA, n.d.). Parmi les activités et initiatives ciblant les jeunes, il y a le mentorat et des bourses. Le mentorat consiste à former une vingtaine d'étudiants universitaires et à les jumeler à un élève du secondaire dans le but d'encourager ce dernier à vivre un lien d'amitié et à poursuivre ses études. Quant aux bourses, elles récompensent l'excellence

scolaire comprise de manière large, incluant la réussite académique mais pouvant aussi être reliée à l'assiduité ou à l'adoption de comportements sociaux favorables au bien-être et à l'apprentissage. L'organisme CAFLA intervient à partir de ses locaux, mais également à l'intérieur de certaines écoles du territoire qu'il dessert.

Toujours Ensemble. Fondé en 1979 et établi à Verdun depuis 1986, Toujours ensemble est un organisme qui soutient les jeunes confrontés à des difficultés scolaires, familiales ou sociales (Toujours ensemble, n.d.). Un des objectifs principaux de l'organisme est de réduire le taux de décrochage scolaire dans le quartier. L'organisme offre aux jeunes des activités éducatives et récréatives propices au développement de leur potentiel, structurées autour de trois programmes. Pour le programme « Éducation », une des initiatives est « Passeport pour ma réussite » qui offre quatre types de soutien aux jeunes : scolaire, social, financier et personnel. Le programme « Loisirs » comprend diverses activités d'animation dont un camp de leadership et un camp d'été. Le programme « Lutte contre la pauvreté » organise, entre autres, des diners scolaires et des collations l'après-midi. L'organisme collabore avec les écoles, les enseignants, les parents, les bénévoles et les autres organismes du Grand Montréal.

Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA). Le CRTA est un organisme établi à Montréal depuis 1974 qui œuvre avec les individus confrontés à l'exclusion et aux injustices et qui cherchent des voies alternatives pour faire avancer la justice sociale et les droits humains, pour provoquer l'examen et la transformation des pratiques, des structures et des politiques qui entravent la dignité et l'égalité pour les groupes minoritaires (CRTA, n.d.). Depuis 2004, le CRTA soutient le mouvement « Parents en action pour l'éducation ». Ce mouvement a initié une « Déclaration pour l'égalité en éducation » qui fait, entre autres, des propositions pour que l'école ait une image juste des parents, prenne en considération leurs idées et leurs opinions et leur reconnaisse une place pour participer aux décisions.

Regroupement des Magasins-Partage. La vingtaine de Magasins-Partage à Montréal accueillent les familles démunies, peu importe leur statut social, culturel ou religieux (Regroupement des Magasins-Partage de l'île de Montréal, n.d.). Le Magasin-Partage se voit comme plus qu'une épicerie, car il prône les valeurs de dignité, de prise en charge et de solidarité. Il permet aux familles à faibles revenus de briser leur isolement et d'améliorer leur pouvoir d'achat. Plusieurs Magasins-Partage offrent un service de halte-garderie et de livraison. En 2002, le Regroupement des Magasins-Partage expérimente le Magasin-Partage de la Rentrée scolaire. Selon une personne responsable du Regroupement, cette initiative permet de fournir un sac à dos rembourré, des effets scolaires de base et une boîte à lunch isolante. On fournit aussi à la famille une épicerie pour une semaine, ce qui permet aux parents de dégager de l'argent pour payer les frais fixes demandés à la rentrée scolaire.

La Maissonnette des parents. La Maissonnette des parents est née d'une initiative mise en branle dans les années 1980, autour du désir de parents du quartier de la Petite-Patrie de se donner un lieu d'appartenance (Maissonnette des Parents, n.d.). L'initiative s'est consolidée en objectifs diversifiés : Prévenir ou alléger la détresse et la solitude des familles; redonner au parent son rôle de premier éducateur de son enfant; renforcer la confiance, l'entraide, la solidarité et la prise en charge des familles; et encourager la participation des familles immigrantes. Dans le cadre du soutien aux familles, l'organisme offre des visites à domicile, des activités parents-enfants, une halte-répît, du dépannage alimentaire, des repas aux écoles du quartier, l'organisation de cuisines collectives, des activités sportives et de loisirs, etc. En plus du lien avec les écoles, la Maissonnette est engagée dans des projets concertés avec d'autres ressources locales ainsi que dans des partenariats régionaux.

La plupart de ces organismes s'inscrivent dans une dynamique de réseautage à travers des structures organisées comme le Regroupement des organismes communautaires québécois de lutte au décrochage (ROCQLD) ou la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI). Pour illustrer d'une autre manière la résonance entre les différents espaces que fréquentent l'enfant et l'élève, nous présentons les données d'une recherche recueillies en partie dans un camp de jour en milieu défavorisé et pluriethnique à Montréal.

L'EXEMPLE D'UN CAMP DE JOUR

La collecte d'informations dans ce camp de jour a été réalisée dans le cadre d'une recherche sur le profil scolaire et les réseaux de socialisation d'élèves immigrants (Kanouté, Duong, Audet et Lafortune, 2007). L'objectif principal de cette recherche était de voir comment interagissent les différents espaces que fréquentent l'élève (classe, gymnase, cours de récréation, domicile, camp de jour, etc.). Dans une perspective ethnographique, les chercheurs ont procédé à des entrevues avec différents protagonistes (élèves, enseignants, parents, moniteurs) ainsi qu'à de l'observation à l'école et à une enquête sociométrique (pour dessiner le réseau social en classe autour de chaque jeune). Les données relatives au camp de jour ont été recueillies à l'aide d'un groupe de discussion réalisé auprès de 11 moniteurs et d'entrevues individuelles semi-structurées menées auprès de 7 enfants (8-12 ans) et de 4 parents.

Le camp de jour, une initiative communautaire, accueille en moyenne 150 enfants pour une période de huit semaines, offre des activités sportives, culturelles et récréatives du lundi au vendredi. La clientèle est très hétérogène sur le plan ethnoculturel. Près de la moitié des enfants qui fréquentent le camp reçoivent des subventions, sans quoi les parents ne pourraient couvrir les frais reliés à l'inscription. Un tel soutien financier est assumé par le Conseil des Églises du quartier (qui amasse des fonds durant l'année en organisant des ventes

de vêtements usagés) ainsi que par le Centre local de santé communautaire (CLSC). Un enfant sur trois est suivi et référé par un travailleur social.

Une vingtaine de sorties sur l'Île de Montréal sont proposées aux enfants au cours de l'été : Jardin Botanique, Biodôme, Insectarium, Planétarium, piscine, cinéma, tir à l'arc, quilles, minigolf, visites de musées, etc. Les enfants sont aussi invités à faire de la danse, des arts plastiques et différents sports (soccer, basketball, volleyball, natation, athlétisme). Les moniteurs sont généralement des jeunes adultes âgés entre 18 et 30 ans. Ils sont pour la plupart étudiants à l'université, dans un domaine relié à l'accompagnement des enfants et des jeunes : enseignement, adaptation scolaire, animation et recherche culturelle, psychoéducation, travail social, etc. Leurs expériences de travail sont multiples : préposé aux bénéficiaires, intervenant auprès de personnes handicapées, animateur d'activités parascolaires, suppléant dans les écoles, préposé au service de garde, enseignant en anglais langue seconde, etc. Les moniteurs de ce camp sont également d'origines ethnoculturelles diverses. Quelques-uns d'entre eux habitent le quartier, ou encore, y travaillent depuis des années. Ils connaissent ainsi très bien les jeunes et leurs familles. Avec le temps, certains enfants deviennent parfois aide-moniteurs, puis moniteurs au camp.

L'ancrage d'une partie des moniteurs dans le quartier peut jouer un rôle positif de modelage auprès des enfants du camp de jour, rôle qui devrait les aider dans la construction d'un projet de vie en général et d'un projet scolaire en particulier. Ce modelage est d'autant plus important que le personnel enseignant habite moins souvent l'environnement immédiat de l'école lorsque le contexte est plus ou moins défavorisé.

Selon les moniteurs, le camp facilite l'intégration des nouveaux arrivants en accueillant des enfants qui ne parlent parfois ni le français, ni l'anglais. On y promeut des valeurs de vivre-ensemble, d'appartenance, de fraternité et de respect. Le *leitmotiv* est de donner le maximum aux enfants, de faire le plus d'activités possibles avec eux, malgré les restrictions liées au budget, au matériel et aux locaux disponibles. Les activités du camp agissent également de manière préventive :

Il y a aussi des jeunes pour qui le fait de venir au camp les empêche d'aller faire des mauvais coups dans la rue. Il y a des jeunes qui ont des grands frères qui font ci et ça... et pour eux ce n'est pas mal, mais quand ils le racontent, tu vois que ce n'est pas quelque chose de bien. Je préfère qu'il soit là avec moi qu'avec son frère. Ça empêche les jeunes de traîner dans la rue. (Un moniteur)

Les enfants, les parents et les moniteurs ont tous souligné que le camp est un espace ludique pour les jeunes. Cependant, ils s'entendent aussi pour dire que c'est un lieu où se réalisent de nombreux apprentissages et activités aux effets bénéfiques : se divertir, rencontrer des amis, participer à des sorties, pratiquer des sports variés, briser l'isolement, se familiariser avec la diversité

ethnoculturelle du quartier. Les témoignages d'enfants illustrent bien ces effets : « Je trouve ça le fun » ; « J'aime les sorties surtout » ; « À la maison, je n'ai rien à faire, je m'ennuie ». Pour les parents, le camp constitue une alternative aux conditions de vie difficiles relatives, par exemple, à l'exiguïté des domiciles. Il aide à briser l'isolement, élargit le réseau social des enfants et améliore leur sociabilité.

Où je reste, c'est trop petit. Ils m'ont toujours conseillée d'envoyer mes enfants au camp, parce que ça aide les enfants à sortir de leur isolement. (Une mère)

Mon fils, il a appris à se faire des amis parce qu'avant, quand il voyait des gens, il frappait, il faisait n'importe quoi. Mais maintenant il voit beaucoup d'enfants, il joue beaucoup. Ça l'a aidé à ne pas frapper et à connaître plus les amis. Il a appris à se faire des amis au camp. (Une mère)

Le discours des enfants a révélé leur perception contrastée de l'école et d'un espace hors scolaire comme le camp de jour. Selon eux, l'école est un lieu d'apprentissage privilégié tandis que le camp est un endroit de prédilection pour s'amuser. Ainsi, le camp de jour ressemblerait, dans son fonctionnement, à certains espaces-temps de l'école comme la récréation, le service de garde, l'heure du dîner, le gymnase. En termes de liberté et d'autonomie, les actions de l'enfant au camp sont moins souvent régulées par l'adulte. Un moniteur partage cette perception contrastée :

Le camp, c'est plus libre que l'école. L'école t'es assis, t'écoutes le professeur, tandis qu'au camp, tu marches, tu vas à des endroits, tu fais des choses. Ce n'est pas grave si moi je suis là, toi t'es là-bas, ce n'est pas comme en classe où tu ne peux pas te lever tout le temps. Oui, je veux savoir où tu vas au camp, mais je te laisse aller tout seul.

Dans un livre rendant compte d'une étude ethnographique de la socialisation familiale d'enfants de 9 et 10 ans aux États-Unis, Lareau (2003) souligne que les enfants de la classe moyenne sont souvent inscrits à diverses activités (ludiques, sportives) qui leur font vivre des interactions sociales diversifiées avec d'autres adultes « significatifs ». Selon cette auteure, ces interactions permettent à ces enfants de se socialiser stratégiquement aux codes sociaux « qui comptent » pour se faire une place dans la société. Il est donc crucial que les jeunes dont les familles sont plus démunies puissent bénéficier de ces occasions de socialisation par le biais des initiatives communautaires, comme le camp de jour, d'autant plus que les attentes de l'école vis-à-vis des élèves sont fortement teintées par ces codes sociaux. Se pose ainsi la nécessité d'un financement récurrent de l'action du communautaire, pour rendre accessibles les services et stabiliser les bénéfices pour les communautés. Selon Rahm (2007), cette accessibilité ne doit pas être que financière, elle doit également être « géographique, psychologique et culturelle », notamment pour les familles les plus vulnérables.

Les deux premières sections de ce texte laissent deviner que, au-delà de certains services offerts qui sont complémentaires à l'action de l'école, les organismes communautaires analysent cette action et réfléchissent aux enjeux de la relation avec l'institution scolaire. La troisième section aborde ces enjeux du point de vue de plusieurs catégories d'acteurs, à travers différentes recherches.

L'ÉCOLE ET LE MILIEU COMMUNAUTAIRE : LES CONDITIONS D'UN DIALOGUE POUR LE BÉNÉFICE DES PARENTS ET DES ÉLÈVES

Plusieurs chercheurs, dans le domaine de l'éducation ou de la santé et des services sociaux, soulignent la pertinence des organismes communautaires dans le soutien aux collectivités (Ulysse et Lesemann, 2004; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008), à la résilience des familles vulnérables (Bernard, 2004, Willms, 2002), à l'appropriation de l'expérience migratoire (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou, 2008), à l'actualisation et à la bonification du capital social des familles immigrantes grâce à un accès plus grand à l'information leur permettant de relever les défis relatifs à l'acculturation (Frideres, 2005; Kao et Rutherford, 2007). Les analyses de l'action communautaire au Québec rejoignent celles faites en France sur le mouvement associatif en général ou l'espace du périscolaire, notamment dans les zones dites d'éducation prioritaire (Asdih, 2009; Charlot, 2001; Charlot, Emin & Peretti, 2002; Glasman, 2003). Aux États-Unis, l'idée d'école communautaire a été initiée pour relever les défis de la réussite scolaire dans des communautés, dont plusieurs quartiers urbains à forte présence de familles démunies (Dryfoos, Quinn et Barkin, 2005 ; Epstein, 1995 ; Sanders, 2005).

Dans une recherche portant sur le suivi scolaire par les familles de milieux défavorisés (Kanouté, 2003), des parents ont souligné qu'il était nécessaire d'accorder une place plus importante aux ressources communautaires pour compléter les efforts déployés par l'école. L'un d'eux explique que l'intervention des organismes est requise pour prendre le relais de l'école en dehors des heures de classe car « quand l'école est finie, l'école n'est plus là ». Cependant, les parents insistent sur la nécessité d'harmoniser les méthodes d'intervention pour faire en sorte que « l'enfant ne soit pas perdu ».

Une étude a exploré les collaborations familles immigrantes-écoles et les trajectoires de réussite scolaire d'élèves immigrants à Montréal et à Sherbrooke : la réussite scolaire est la résultante de la mobilisation personnelle de l'élève, de celle de la famille autour de la scolarisation, de celle de l'école et de ses acteurs, et de celle d'une communauté médiatrice dans le décodage de la culture scolaire (Kanouté, Duong et Charrette, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011). Cette recherche a révélé les stratégies de mobilisation de familles immigrantes dont les parents n'ont pas une très grande instruction, mais dont les enfants réussissent à l'école. De telles stratégies incluent les démarches auprès des ressources communautaires pour trouver les solutions les plus adaptées

aux besoins de leurs enfants et pour obtenir des outils qui leur permettent d'améliorer l'exercice de la parentalité. Les propos qui suivent, émanant de divers protagonistes autour du vécu scolaire de l'enfant (parent, directeur, enseignant) illustrent la place importante des organismes communautaires en lien avec la problématique socioscolaire dans les quartiers : aide aux devoirs, intégration socioculturelle, médiation entre l'école et les familles, gestion des problèmes de comportement des élèves, etc.

- Parent : « Pour les devoirs, moi et mon mari, on ne parle pas bien le français. Heureusement qu'il y a le centre X qui aide nos enfants, qui leur explique. C'est un centre où il y a des enfants immigrants mais aussi des québécois. Et si on ne comprend pas quelque chose de l'école, le bulletin ou..., on peut leur demander. Ils vont nous expliquer... ».

- Directeur d'école : « Écoutez, nous c'est sûr que depuis quatre ans on s'est ajusté au milieu. Je pourrais dire qu'on fait systématiquement référence à l'organisme d'aide aux devoirs qui est situé dans l'ouest. Cet organisme est dirigé par la communauté immigrante et on travaille toujours avec eux autres ».

- Enseignant : « Quand un élève était suspendu, on l'envoyait à la maison mais maintenant, on l'envoie à la maison des jeunes qui le prend en charge. Il y a un projet alternatif en suspension à la maison des jeunes et il y a une intervenante qui a été embauchée, qui est toujours présente pour recevoir les jeunes qui sont envoyés ».

- Enseignante : « On a un médiateur qui intervient pour régler des conflits qui peuvent surgir avec ces familles. On remet toujours les coordonnées de cette personne aux familles nouvellement arrivées à la rentrée. On a beaucoup de chance de l'avoir ».

Toujours en contexte montréalais, deux initiatives illustrent la nécessité du dialogue école-communauté : le projet « Un milieu ouvert sur ses écoles » (MOÉ) et le « Programme de soutien à l'école montréalaise ». En 2002, la Table de concertation jeunesse Bordeaux-Cartierville (Montréal) et ses membres initient le projet MOÉ. Selon les promoteurs de ce projet, dit intersectoriel et concerté, il permet une cohérence des actions auprès des jeunes du quartier. Une des initiatives de ce projet est l'affectation dans les écoles partenaires d'une personne-ressource, l'intervenant communautaire scolaire (ICS), à la fois agent de liaison dans la concertation école-milieu, agent mobilisateur autour des projets, agent d'information assurant la médiation école-famille-communauté.

Le Programme de soutien à l'école montréalaise est une initiative datant de 1997, du ministère de l'Éducation du Québec, qui vise la « mobilisation d'un ensemble de partenaires montréalais pour que l'école 'fasse la différence' dans le cheminement scolaire des élèves. » (MELS, 2007, p. 4) La septième mesure de ce programme a pour objectif l'établissement de liens entre l'école et la communauté, par le biais de nombreuses initiatives : travailler étroitement avec

les partenaires de la communauté; participer à différentes tables de concertation du quartier ou de l'arrondissement; ouvrir ses portes à différents organismes pour enrichir l'environnement dans lequel les élèves évoluent; organiser des visites de quartier et d'autres activités pour faire connaître au personnel de l'école les organismes afin qu'il soit sensibilisé à l'environnement dans lequel vivent les élèves; participer à des réseaux de développement professionnel ayant pour thème « une école ouverte sur sa communauté » avec des représentants de plusieurs partenaires de l'île de Montréal (MELS, 2007, p. 13).

Dans une recherche récente (Kanouté et al., 2010), cinq directeurs dont les écoles travaillent avec au moins deux organismes communautaires ont été questionnés sur la pertinence de la collaboration, sur les défis quant à la compréhension commune des objectifs de la collaboration, à la définition des frontières des uns et des autres, à la mobilisation des enseignants autour de cette collaboration, etc. Il y a unanimité quant à la plus-value que représente cette collaboration comme le dit l'un des directeurs : « On va chercher énormément de ressources à l'intérieur de la communauté.... Une école, ça fait partie d'une communauté ». Cependant, tous soulignent une question centrale qui, à leurs yeux, va déterminer leur engagement dans une collaboration avec le milieu communautaire : « Ya-t-il des retombées claires pour les enfants ? ». Quant aux défis, plusieurs préoccupations relatives au respect de l'horaire de l'école, de la confidentialité et des règles de fonctionnement sont évoquées : « C'est clair qu'on veut que la communauté soit présente dans les écoles, mais ils ne peuvent pas être en tout temps et partout dans l'école ». Évidemment, une collaboration école-communauté, ne peut se passer, la plupart du temps, de l'assentiment d'enseignants. Pour les directeurs, « vendre » ces collaborations aux enseignants suppose une réflexion anticipée sur l'alourdissement que cela occasionnerait à la tâche des enseignants : « Ce qui les dérange, parfois, c'est la fréquence, la durée.... Ils ont peur d'être submergés par les demandes.... Les profs peuvent être assez frileux sur l'ajout de tâche ».

En France, on parle de mouvement associatif, d'informel, de soutien scolaire/périscolaire, d'accompagnement scolaire/ communautaire, de marge de l'école (Glasman, 2001; Vieille-Grosjean, 2009) pour désigner différents espaces et dynamiques d'intervention autour des écoles. Dans le contexte français, la Charte de l'accompagnement scolaire signée en 1992 définit l'accompagnement scolaire comme « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour la réussite scolaire, appui qu'ils ne trouvent pas dans leur environnement familial et social. » (cité dans Vieille-Grosjean, 2009, p. 23). Les structures d'accompagnement sont hétérogènes, tant du point de vue du format, que du contenu ou des types de collaboration avec les écoles. Ainsi, le contenu peut porter sur un suivi des devoirs, de l'enseignement de techniques d'apprentissage, des activités ludiques, etc. Pour Vieille-Grojean (2009), ce qui est en jeu dans le périscolaire c'est aussi un contexte qui valorise les enfants accompagnés en leur permettant de

vivre de manière moins malheureuse leur scolarité. Ce regard rejoint celui de Glasman (2001) qui souligne que l'accompagnement scolaire est un espace de réparation de l'expérience scolaire. Pour Bauthier et Rayou (2009), traitant du contexte français, il n'est pas possible d'ignorer la prétention de ceux qui veulent participer au bien-être de l'élève, « une galaxie d'adultes (parents d'élèves, médecins chronobiologistes, promoteurs des pédagogies actives, responsabilités des collectivités territoriales, fédérations syndicales, mouvements périscolaires, prestataires privés de soutien scolaire...) » (p. 16-17). Cependant, ces auteurs regrettent, à l'instar de Kutty (2001), que les rapports entre la socialisation scolaire et la socialisation non scolaire ne soient pas clairement posés en termes de complémentarité, planifiés et négociés comme tel.

Aux États-Unis, Lee et Hawkins (2008) analysent l'expérience de jeunes de minorités ethnoculturelles, vivant en contexte de défavorisation, dans trois centres communautaires offrant des *after school programs*. Ces auteurs révèlent un aspect qui peut sembler paradoxal: cette expérience a un impact positif dans la vie des jeunes en général, sans que ne puisse être cerné de façon précise cet impact sur leur performance scolaire. Valorisant la culture d'origine des jeunes et les introduisant à la culture dominante américaine, les intervenants ont réussi à créer un sentiment d'appartenance solide chez les jeunes, les rejoignant d'une manière que l'école est incapable de faire. En conclusion, ces auteurs suggèrent aux centres communautaires d'offrir également aux jeunes des outils pouvant stimuler des pratiques de littératie et soutenir en particulier la maîtrise de la langue d'enseignement. Une telle conclusion rejoint la préoccupation de chercheurs comme Kutty (2001), ou Bauthier et Rayou (2009), concernant l'impératif d'explicitier les termes de la collaboration entre école et ressources communautaires.

Pour conclure, il y a un consensus clair à l'effet que la prise en charge des besoins complexes des familles, surtout en contexte urbain conjuguant pluriethnicité marquée et défavorisation, impose une dynamique de collaboration, voir de partenariat, entre l'école et des ressources comme les organismes communautaires. Comme dans tout processus d'échanges, cette dynamique est le lieu de tensions relatives à la négociation des identités professionnelles et des territoires (Lorcerie, 1991; Mérini, 1999; Millet et Thin, 2007). La gestion fructueuse de ces tensions demande minimalement une volonté de partage et de reconnaissance réciproque (Boutin et Lecren, 2004). Ainsi, l'école gagnerait à connaître et reconnaître les ressources que sont les organismes communautaires. Ces derniers pourraient mettre de l'avant leur capacité d'être complémentaires à l'action de l'école et d'apporter un regard qui capte sous un autre angle le vécu du jeune.

RÉFÉRENCE

Asdih, C. (2009). Les partenariats famille-école-association: des enjeux sociopolitiques à repérer, des défis à relever. In G. Pithon, C. Asdih & S. J. Larivée (Eds.), *Construire une «communauté éducative». Un partenariat famille-école-association* (pp. 231-244). Paris-Bruxelles: De Boeck.

- Baillergeau, É. (2007). Organisation communautaire et pratique professionnelle au Québec. *Informations sociales*, 143, 98-103, 106-107.
- Bauthier, E., & Rayou, P. (2009). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires*. Paris : PUF.
- Bernard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Boutin, G., & Lecren, F. (2004). *Le partenariat : entre utopie et réalité. Santé et services sociaux, éducation, administration publique et privée*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Carrefour des 6-12 ans de Pierrefonds-est inc. (2012). *Rapport général d'activités 2010-201* [Document promotionnel]. Montreal, QC : Auteur.
- Centre d'aide aux familles latino-américaines (CAFLA). (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://www.cafla.ca>
- Centre des ressources de la troisième avenue (CRTA). (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://crta.ca>
- Charlot, B. (2001). *Le rapport au savoir en milieu populaire*. Paris : Anthropos.
- Charlot, B., Emin, L., & Peretti, O. D. (2002). *Les aides-éducateurs. Une gestion communautaire de la violence scolaire*. Paris : Anthropos.
- Dryfoos, J. G., Quinn, J., & Barkin, C. (Eds.). (2005). *Community school in action. Lessons from a decade of practice*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712.
- Frideres, J. S. (2005). Ethnogenèse. L'origine ethnique des immigrants et le développement des clivages sociaux qui y sont associés. *Canadian Issues-Thèmes canadiens*, Printemps 2005 65-68.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF, Éducation et formation.
- Glasman, D. (2003). Les limites de la coopération dans les partenariats en ZEP. Quelques acquis d'un programme de recherches sur la déscolarisation. *Ville-École-Intégration enjeux* 132, 8-18.
- J'apprends avec mon enfant (JAME). (n.d.). Consulté le 17 janvier 2012 à <http://www.japprends-savecmonenfant.org>
- Kanouté, F. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal, QC : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F., & Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, XXXIX(1), 80-92.
- Kanouté, F., Duong, L., Audet, G., & Lafortune, G. (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*: Rapport de recherche au FQRSC inédit, Université de Montréal, Montréal, QC, Canada.
- Kanouté, F., Duong, L., & Charette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants : le point de vue de trois familles immigrantes. Dans G. Pronovost (Dir.), *Familles et réussite éducative* (pp. 41-54). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Kanouté, F., Rachédi, L., Rahm, J., Toussaint, P., Xenocostas, S. et Lafortune, G. (2010, mai). *Intégration des savoirs disciplinaires en formation universitaire pour tenir compte de l'articulation des logiques d'intervention dans et autour des écoles*. Communication présentée au 26^e congrès de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU), Rabat, Maroc.
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimiou, M. (2008). Familles immigrantes et réussite scolaire au secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kao, G., & Rutherford, L. T. (2007). Does social capital still matter? Immigrant minority disadvantage in school-specific social capital and its effects on academic achievement. *Sociological Perspectives*, 50(1), 27-52.

- Kuty, O. (2001). L'intervention: système stratégique et communauté de projet sur l'espace public. Dans D. Vrancken & O. Kuty (Dir.), *La sociologie et l'intervention. Enjeux et perspectives* (pp. 131-165). Bruxelles, BL: De Boeck Université.
- Lareau, A. (2003). *Unequal childhoods. Class, race, and family life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Lee, S. J., & Hawkins, M. R. (2008). "Family Is Here": Learning in community-based after-school programs. *Theory Into Practice*, 47(1), 51-58.
- Lorcerie, F. (1991). La « modernisation » de l'éducation nationale et le partenariat. *Migrants-Formation*, 85, 49-67.
- Maison d'Haïti. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://mhaiti.org/>
- Maisonnette des Parents. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://www.maisonnettedesparents.org/>
- Mayer, R., Lamoureux, H. & Panet-Raymond (2008). L'évolution des pratiques communautaires au Québec. In H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer & J. Panet-Raymond (Eds.), *La pratique de l'action communautaire* (pp. 10-97). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Mérini, C. (1999). *Le partenariat en formation. De la modélisation à une application*. Paris : L'Harmattan.
- Millet, M., & Thin, D. (2007). L'école au coeur de la question sociale entre altération des solidarités sociales et nouvelles affectations institutionnelles. In S. Paugam (Ed.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (pp. 687-703). Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2007). *Programme de soutien à l'école montréalaise. 10 ans de vœux et de réussites*. Québec, QC : Gouvernement du Québec
- Ninacs, W. A. (2008). *Empowerment et intervention : Développement de la capacité d'agir et de la solidarité*. Québec, QC : Presse de l'Université Laval.
- Panet-Raymond, J., Lamoureux, H., Lavoie, J., & Mayer, R. (2008). Enjeux, défis et perspectives. In H. Lamoureux, J. Lavoie, R. Mayer & J. Panet-Raymond (Eds.), *La pratique de l'action communautaire* (pp. 493-530). Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- PROMotion, Intégration, Société nouvelle (PROMIS). (n.d.). *PROMIS en quelques mots*. Consulté le 27 décembre 2010 à <http://promis.qc.ca/?p=28&v=2527630544f15fa76c95640.62447078>
- Rahm, J. (2006). L'accès des jeunes provenant de milieux défavorisés aux activités scientifiques extrascolaires : une question d'équité. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 733-758.
- Regroupement des Magasins-Partage de l'île de Montréal. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://www.rmpim.org>
- Sanders, M. G. (2005). *Buildingschool-community partnerships: Collaboration for student success*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Toujours ensemble. (n.d.). Consulté le 27 décembre 2010 à <http://toujoursensemble.org/site>
- Ulysse, P.-J., & Lesemann, F. (2004). *Citoyenneté et pauvreté. Politiques, pratiques et stratégies d'insertion en emploi et de lutte contre la pauvreté*. Québec, QC: Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Kanouté, F. (2008). Les divers modèles de collaborations familles-immigrantes-écoles: de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vieille-Grojean, H. (2009). *Le soutien scolaire. Enjeux et inégalités*. Saint-Maur-des-Fossés, FR: Éditions Jets D'encre.
- Willms, D. J. (2002). *Vulnerable children. Findings from Canada's longitudinal survey of children and youth*. Edmonton, AB: The University of Alberta Press.

FASAL KANOUTÉ est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse au vécu socioscolaire des élèves d'origine immigrante et aux dynamiques d'établissement de leur famille.

JOSLYNEVIERGINAT ANDRÉ est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux relations école-famille en Haïti.

JOSÉE CHARETTE est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux représentations que les familles d'origine immigrante ont de l'école québécoise.

GINA LAFORTUNE est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux trajectoires scolaires des jeunes dans les processus migratoires.

ANNICK LAVOIE est doctorante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Sa thèse s'intéresse aux transitions scolaires dans le cas de jeunes d'origine immigrante.

JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ est étudiante à la maîtrise à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Son mémoire s'intéresse à la résilience scolaire des élèves d'origine immigrante.

FASAL KANOUTÉ is a professor in the Faculty of Education at the Université de Montréal. She is interested in the social-school experiences and family dynamics of immigrant students.

JOSLYNEVIERGINAT ANDRÉ is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on school-family relations in Haïti.

JOSÉE CHARETTE is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on immigrant families' representations of quebecois schooling.

GINA LAFORTUNE is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on youths' schooling trajectories during migratory processes.

ANNICK LAVOIE is a doctoral candidate in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her thesis focuses on young immigrants' schooling transitions.

JUSTINE GOSSELIN-GAGNÉ is a master's student in the Faculty of Education at the Université de Montréal. Her dissertation focuses on immigrant students' schooling resiliency.