

Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada)

Phyllis Dalley

Volume 21, Number 1-2, 2009

Apprendre en français en milieu francophone minoritaire

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/045332ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/045332ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Presses universitaires de Saint-Boniface (PUSB)

ISSN

0843-9559 (print)

1916-7792 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Dalley, P. (2009). Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada). *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 305–327.
<https://doi.org/10.7202/045332ar>

Article abstract

Access to French-language schooling is an important step on the path of those who would like to join the ranks of the francophone world in Canada—or simply maintain their ability to communicate in French. The choice to enrol or not to enrol their children in French-language schools is therefore an important decision for parents in immigrant families for the preservation and enrichment of their children's linguistic capital. This article reports on the results of a qualitative study with the primary objective of exploring the factors that influence the educational choices of a group of French-speaking immigrant parents in Edmonton. Four primary criteria seem to guide these educational choices. The first is the matter of language—preserving the French language for those who choose a francophone school or immersion program; and mastery of English at all costs for those who opt for an English-language school. Continuity of instruction in a particular language is also an important consideration for parents: children who do not speak English or whose previous schooling has been in French are enrolled in French-language schools. The third criterion has to do with the sense of the quality of support offered by the schools on the part of the parents themselves, their children or their circle of friends and acquaintances. Finally, the age of the children when they arrive in Edmonton is another factor that is not negligible. The language of instruction, the support provided, the pre-migratory background of the students and academic excellence are at the centre of the concerns expressed by the parents we met with in the framework of this study. The study also had a secondary objective, namely to identify the means by which the needs—the need to learn or the need to be included—of students from families of immigrants, might be met, in particular in minority francophone schools. These could include (among other possibilities) establishment of a variety of services with targeted financing; initial or continuing education of staff in francophone schools, and facilitation of an intercultural dialogue between parents and schools, planned for and included as a part of the life of the community.

Choix scolaires des parents rwandais et congolais à Edmonton (Canada)*

Phyllis DALLEY
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

L'accès à l'espace scolaire francophone est un élément important dans le parcours de ceux qui voudraient se joindre aux rangs de la francophonie canadienne, voire simplement maintenir leur compétence à communiquer en français. Le choix ou non de l'école de langue française par les parents immigrants revêt donc une importance pour le maintien et l'enrichissement du capital linguistique de leurs enfants. Cet article fait état des résultats d'une recherche qualitative dont le premier objectif était d'explorer les facteurs influant sur les choix scolaires d'un groupe de parents immigrants francophones à Edmonton. Quatre critères principaux semblent guider les choix scolaires. Le premier est la question de la langue: la sauvegarde de la langue française pour ceux qui choisissent l'école francophone et le programme d'immersion ou la maîtrise coûte que coûte de l'anglais pour ceux qui optent pour l'école anglophone. La continuité linguistique et scolaire est également une considération importante pour les parents: les jeunes qui ne parlent pas anglais ou qui ont fait leur scolarité antérieure en français sont inscrits à l'école de langue française. Le troisième critère concerne l'accueil ressenti au sein de l'école par soi-même, ses enfants ou

* L'auteure remercie *Metropolis, Prairie Centre for Excellence in Research in Immigration and Integration* (Alberta) pour son soutien financier à cette recherche. Cet article reprend l'essentiel du rapport de recherche soumis à *Metropolis*. L'auteure remercie également François Lentz et les évaluateurs d'une première version de cet article pour leurs commentaires, qui ont permis d'améliorer le texte. Les analyses et conclusions demeurent la seule responsabilité de l'auteure.

son entourage. Enfin, l'âge des enfants à leur arrivée à Edmonton constitue un autre facteur qui n'est pas sans influence. La langue d'enseignement, l'accueil, le parcours pré-migratoire des jeunes et l'excellence académique sont au centre des préoccupations des parents rencontrés dans le cadre de cette recherche. Celle-ci avait également un second objectif: identifier des moyens pour répondre aux besoins, tant d'apprentissage que d'inclusion, des élèves issus de l'immigration, notamment au sein des écoles de la minorité francophone. Ceux-ci touchent, entre autres, à la mise en place de services divers, spécifiquement financés, à la formation, initiale et continue, du personnel des écoles francophones, ainsi qu'à la facilitation d'un dialogue interculturel parent / école, planifié et inscrit dans la vie communautaire.

ABSTRACT

Access to French-language schooling is an important step on the path of those who would like to join the ranks of the francophone world in Canada—or simply maintain their ability to communicate in French. The choice to enrol or not to enrol their children in French-language schools is therefore an important decision for parents in immigrant families for the preservation and enrichment of their children's linguistic capital. This article reports on the results of a qualitative study with the primary objective of exploring the factors that influence the educational choices of a group of French-speaking immigrant parents in Edmonton. Four primary criteria seem to guide these educational choices. The first is the matter of language—preserving the French language for those who choose a francophone school or immersion program; and mastery of English at all costs for those who opt for an English-language school. Continuity of instruction in a particular language is also an important consideration for parents: children who do not speak English or whose previous schooling has been in French are enrolled in French-language schools. The third criterion has to do with the sense of the quality of support offered by the schools on the part of the parents themselves, their children or their circle of friends and acquaintances. Finally, the age of the children when they arrive in Edmonton is another factor that is not negligible. The language of instruction, the support provided, the pre-migratory background of

the students and academic excellence are at the centre of the concerns expressed by the parents we met with in the framework of this study. The study also had a secondary objective, namely to identify the means by which the needs—the need to learn or the need to be included—of students from families of immigrants, might be met, in particular in minority francophone schools. These could include (among other possibilities) establishment of a variety of services with targeted financing; initial or continuing education of staff in francophone schools, and facilitation of an intercultural dialogue between parents and schools, planned for and included as a part of the life of the community.

Au Canada, l'éducation en langue française est, depuis le début de la Confédération, un espace conflictuel où se confrontent idéologies dominantes et minoritaires d'abord, diverses idéologies franco-canadiennes ensuite. Cette histoire débute avec l'imposition de lois limitant ou prohibant l'enseignement du français et son usage à titre de langue d'enseignement dans toutes les provinces à l'exception du Québec¹. Une fois cette instruction à nouveau permise au sein d'écoles bilingues (écoles abritant anglophones et francophones, parfois dans les mêmes classes), des luttes en faveur de la séparation des élèves francophones et anglophones ont créé des tensions entre francophones, les uns y voyant un danger de ghettoïsation et de minorisation accrue, les autres de prise de pouvoir et d'égalité étatique. À la suite de l'inscription, en 1982, du droit à l'instruction dans la langue de la minorité au sein d'institutions de la minorité dans la *Charte canadienne des droits et libertés*, nombreuses ont été les communautés francophones et acadienne du Canada à mener des luttes juridiques de longue haleine pour le respect de ce droit. Aujourd'hui, la majorité de ces communautés gèrent leur propre système scolaire et leurs écoles dites «homogènes». À l'origine, ce terme désignait les écoles abritant uniquement les programmes scolaires destinés aux francophones des écoles à filières mixtes. Aujourd'hui, compris davantage comme référence à la communauté francophone de souche, le terme peut potentiellement être perçu négativement au sein d'une population scolaire diversifiée sur les plans

linguistique, culturel et identitaire. Cette diversification est liée, entre autres, au phénomène de l'immigration.

Depuis le début des années quatre-vingt-dix, les écoles francophones situées en milieux urbains, plus particulièrement en Ontario, en Alberta et en Colombie-Britannique, profitent de l'apport d'élèves d'origine immigrante. Or, malgré un discours ambiant positif à l'égard de l'immigration francophone (FCFA, 2006; Jedwab, 2002; Quell, 2003; Gouvernement du Canada, 2008), l'ajustement des écoles à cette nouvelle situation n'est pas sans heurts (Heller, 1999). Pourtant, l'accès à l'espace scolaire francophone est un élément important dans le parcours de ceux qui voudraient se joindre aux rangs de la francophonie canadienne, voire simplement maintenir leur compétence à communiquer en français. En effet, l'école continue d'être l'espace principal de production / reproduction des communautés francophones et acadienne (Dalley, 2001; Martel, 2001; Heller, 1999). De plus, ces écoles contribuent largement à la conservation intergénérationnelle de la langue française, voire au développement d'un bilinguisme individuel (français / anglais) de haut niveau (Landry, 2003). Le choix ou non de l'école de langue française par les parents immigrants revêt donc une importance pour le maintien et l'enrichissement du capital linguistique de leurs enfants. C'est ce choix dont il sera question dans les pages qui suivent.

Cet article fait état des résultats d'une recherche qualitative dont l'objectif était d'explorer les facteurs influant sur les choix scolaires d'un groupe de parents immigrants francophones à Edmonton (Alberta) et d'identifier des moyens pour répondre aux besoins, tant d'apprentissage que d'inclusion, des élèves issus de l'immigration, notamment au sein des écoles de la minorité francophone. Nous présentons d'abord une synthèse des résultats de recherches antérieures dans le domaine du choix scolaire. Viendra ensuite une présentation des données recensées auprès de parents originaires du Rwanda ou de la République démocratique du Congo habitant à Edmonton. Finalement, une réflexion quant aux actions à privilégier pour l'attraction, l'accueil et l'insertion des nouveaux arrivants francophones au sein des communautés francophones et acadienne fera office de conclusion.

REVUE DE LA LITTÉRATURE

La recherche dans le domaine du choix scolaire tend à démontrer que les parents de classe moyenne utilisent davantage l'école comme stratégie de mobilité sociale que les parents moins nantis. En fait, le statut ou la classe sociale semble expliquer davantage le choix scolaire que la race ou l'origine ethnique (Schneider, Marschall, Teske et Roch, 1998). Certaines données recueillies en milieu minoritaire suggèrent également que le choix en faveur de l'école francophone soit une tactique de la classe moyenne francophone pour la reproduction de ses valeurs (Saint-Onge, 2002; Dalley et Saint-Onge, 2008). Dans la même perspective, Bulman (2004) montre que les parents américains qui font le choix d'une école à vocation religieuse investissent davantage dans la reproduction de leur système de valeurs que dans la mobilité sociale.

En fait, alors que l'influence de l'excellence académique et celle de la distance entre la maison et l'école sur le choix scolaire des parents sont évoquées dans la majorité des études recensées, les valeurs culturelles promues par l'école et l'accueil réservé aux parents et aux élèves semblent revêtir une plus grande importance (Goldring et Hausman, 1999; Teske et Schneider, 2001; Bagley, Woods et Glatter, 2001). Une recherche menée auprès de la population traditionnelle des écoles francophones des communautés francophones et acadienne montre également l'importance de la distance, de l'excellence académique et des valeurs culturelles dans le choix des parents (Réseau CIRCUM, 1999). Par ailleurs, cette étude met en évidence la perception qu'ont plusieurs parents quant au caractère politique du choix en faveur de ces écoles: choisir une école francophone signifie affirmer son appartenance à un groupe ayant un discours sur ses droits linguistiques et une histoire de lutte pour ces droits. Pour leur part, Dalley et Saint-Onge (2008) font valoir, dans une étude explorant les choix scolaires de couples mixtes (francophone / anglophone) du Yukon, que cette affirmation est une valeur culturelle de l'école francophone du Yukon, valeur qui rebute certains parents.

Finalement, Bulman (2004) montre que certains parents se soustraient du marché du choix scolaire. Contrairement aux parents qui investissent dans le choix scolaire, ces parents jugent en effet que l'effort personnel est garant de mobilité sociale,

et l'éducation familiale l'est de la transmission des valeurs, l'école de leurs enfants ne jouant qu'un rôle secondaire dans ces domaines.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie privilégiée dans cette recherche est une combinaison de groupes témoins et d'entrevues individuelles. Nous avons ciblé deux groupes ethniques en particulier: des ressortissants rwandais et congolais. Ce choix est justifié par la revendication active de plusieurs membres de ces groupes quant à une place au sein de la francophonie albertaine. Cette caractéristique est similaire à celle identifiée par le réseau CIRCUM (1999) comme facteur favorisant le choix d'une école francophone. Cette population serait donc plus encline à participer activement au processus du choix scolaire et à être ainsi une source de données probantes sur ce sujet. Bien que cette décision signifie que nos résultats, tirés d'une recherche menée auprès d'une population réduite, ne puissent être généralisés, elle favorise l'émergence de facteurs pris en compte dans le processus du choix scolaire.

De plus, mener cette étude auprès de parents d'origines rwandaise et congolaise contribue à identifier des particularités selon l'âge des enfants à leur arrivée au Canada: de façon générale, les enfants congolais sont adolescents et les Rwandais, de jeunes enfants. En fait, dans le cas de certains de ces derniers, nés au Canada, il est plus approprié de parler de Canadiens de descendance rwandaise.

Nous avons rencontré six groupes témoins formés de quatre à six personnes et interviewé douze parents ou tuteurs d'origine congolaise ou rwandaise, la majorité d'entre eux étant arrivés au Canada à titre de réfugiés de guerre. Les entrevues et discussions ont été enregistrées et transcrites. L'analyse des réponses des parents permet de dégager des facteurs influençant le choix d'une école par ces parents immigrants francophones à Edmonton.

Entre les mois de novembre 2003 et de février 2004, nous avons animé six groupes témoins organisés autant que possible selon l'origine ethnique, le sexe et le niveau d'éducation des participants. Même si des recherches antérieures suggèrent

que l'origine ethnique n'est pas un critère important dans le processus de prise de décision quant à l'éducation des enfants (Schneider, Marschall, Teske et Roch, 1998), nous avons maintenu une catégorisation ethnique en raison des tensions actuelles et passées dans les pays d'origine de notre population cible: le génocide rwandais était encore trop présent dans les mémoires pour permettre une discussion aisée entre Tutsi et Hutu; les violences en République démocratique du Congo, entre Rwandais et Congolais, avaient des conséquences négatives sur la relation entre certains ressortissants congolais et rwandais au Canada. Pour tenir compte du statut socio-économique, les groupes témoins ont également été divisés selon le niveau de scolarité de nos interlocuteurs, pris comme indice du statut social des participants dans leur pays d'origine. De plus, nous avons choisi de maintenir une division des sexes afin d'éviter la possibilité qu'un groupe s'incline devant les opinions de l'autre. Finalement, afin de favoriser une plus grande sensibilité culturelle dans l'ensemble de cette étude, les animateurs-clés des groupes étaient de la même origine ethnique que les participants, soit un Congolais et une Tutsi.

La discussion avec les groupes témoins s'est centrée sur le choix scolaire, la raison du choix, la satisfaction quant à ce choix et, s'il y avait lieu, les raisons de la modification du choix initial des participants. En guise d'introduction à la discussion, nous avons invité les participants à répondre à des questions ouvertes sur leur origine, leur parcours migratoire et les raisons de leur choix scolaire. Par la suite, en nous inspirant de l'approche utilisée par le réseau CIRCUM (1999), nous avons invité chaque groupe à réagir à des citations tirées en partie d'entrevues et d'observations menées dans le cadre d'une étude antérieure sur les attentes des parents francophones vis-à-vis de l'école francophone à Edmonton (Dalley, 2003). Suivant les résultats d'autres recherches dans le domaine du choix scolaire, nous avons ajouté des citations portant sur la distance à parcourir pour se rendre à l'école, sur le climat de l'école (accueil, valeurs culturelles) et sur l'excellence académique (Goldring et Hausman, 1999; Teske et Schneider, 2001; Bagley, Woods et Glatter, 2001). Finalement, puisqu'il s'agit ici des écoles d'une minorité linguistique, nous avons également ajouté la perception de la valeur de la langue française et la qualité de la langue d'enseignement. Ces citations étaient présentées une à une et

incitaient les participants à comparer l'école francophone, le programme d'immersion française et l'école anglophone.

Dans ce qui suit, nous présentons les résultats obtenus auprès des groupes d'origines rwandaise et congolaise, puis une discussion des similarités et des différences entre ces groupes.

LES PARENTS D'ORIGINE RWANDAISE

La population d'origine rwandaise était installée à Edmonton depuis pas plus de cinq ans lors de la collecte des données. Selon un Rwandais, cette population est difficile à cerner puisqu'elle est essentiellement formée de jeunes gens entre 26 et 35 ans, qui ne partagent pas toujours l'expérience des plus âgés au regard du français. On note ainsi que plusieurs de ces jeunes ont passé un certain temps à titre de réfugiés dans des pays anglophones tels que l'Ouganda, l'Afrique du Sud et le Kenya, et que, ayant vécu une certaine assimilation avant leur arrivée au Canada, ils préfèrent s'intégrer à une communauté anglophone. En fait, une mère précise que, dans certains camps, les enfants étaient la cible de moqueries en raison de leur incompréhension de la langue anglaise et refusent, depuis, de parler français.

Alors que plusieurs Rwandaises ont accepté de nous rencontrer, nous n'avons réussi à former qu'un seul groupe de quatre personnes (tableau 1). Les raisons de cette difficulté sont nombreuses: la participation de familles en pleine recherche d'intégration est ardue en raison d'horaires de travail irréguliers et, même lorsqu'un consensus relatif au temps et au lieu est établi, nombreux sont les imprévus tels que le travail sur appel, un remplacement de dernière minute, l'horaire de travail du conjoint ou encore l'impossibilité de confier les enfants à un parent, resté au pays ou disparu lors du génocide.

Sur les quatre familles interrogées, trois se disent Africains-Canadiens mais aussi francophones; inscrire leurs enfants dans une école francophone ne fait que perpétuer une culture dont ils sont fiers.

Pour ma part, je suis francophone, Africain et puis immigrant. Je suis très sensible à tout ce qui touche les francophones; c'est pourquoi je suis impliqué à l'école de mes enfants, j'essaie de savoir ce qui se passe.

TABLEAU 1
Les choix scolaires des ressortissants rwandais

Les familles	Nombre d'enfants	Âge	Choix scolaire
1	2	7 ans 14 ans	2: francophone
2	3	13 et 14 ans 18 ans	2: francophone 1: anglophone
3	4	6 et 8 ans 11 et 12 ans	2: francophone 2: anglophone
4	4	10 ans 14 ans	1: francophone 3: anglophone

Ce choix pour l'école de leurs enfants est une priorité, mais les parents se butent au manque de choix dans les écoles francophones, surtout au secondaire (au moment de la collecte de données, il n'y avait qu'une école secondaire francophone à Edmonton). Ils ont maintes fois déclaré que l'école francophone est leur choix privilégié, bien qu'ils estiment que le suivi ainsi que les programmes ne favorisent pas l'intégration future de leurs adolescents. Ces parents souhaitent malgré tout éviter à leurs enfants un changement de langue de scolarisation et maintiennent leur choix pour l'école francophone. Mais ils pourraient inscrire leurs enfants dans une autre école francophone s'il advenait que celle-ci offre un programme qu'ils considéreraient plus performant sur le plan académique. Comme l'indique le commentaire ci-dessous, les parents d'origine rwandaise font activement le choix d'une école. Alors que la culture partagée, élément du climat de l'école, est un critère important dans ce choix, l'excellence académique joue un rôle important quant à la satisfaction de ce choix. On notera que cette citation fait valoir un souci d'amélioration sur ce plan.

Normalement les écoles doivent avoir un cachet particulier à elles, qui poussent les parents à pouvoir dire, non c'est cette école plutôt que celle-là. Moi je trouve que les écoles francophones sont plafonnées, nous devons tendre vers la perfection, étant donné que nous sommes minoritaires, si nous voulons survivre.

Parallèlement, le choix de l'école anglaise est dû au parcours migratoire de plusieurs jeunes Rwandais qui arrivent au Canada après plusieurs années passées dans des camps de

réfugiés où la langue dominante est l'anglais. Arrivés au Canada, les parents trouvent difficile d'exiger de nouveaux changements de la part de leurs adolescents inscrits au secondaire. Ceux-ci sont passés du français à l'anglais dans les camps de réfugiés et ont souvent vécu un bris de quelques années dans leur scolarité. Quelques années plus tard, il leur faudrait reprendre le français, qu'ils ont d'ailleurs presque perdu. Malgré leur attachement profond à la langue française, les parents veulent éviter les changements qui pourraient occasionner davantage de retard pour leurs enfants. Pour certaines familles, il est également question de réintégration familiale. Dans le cas d'un participant par exemple, six années se sont écoulées avant que ses enfants puissent le rejoindre au Canada. Il devient ainsi d'autant plus important d'éviter les bousculements non nécessaires.

Le choix scolaire des parents d'origine rwandaise s'inscrit donc dans une logique qui tient compte du parcours migratoire des jeunes et de l'importance de la langue française, tant pour son apport identitaire que pragmatique – ces parents se considèrent francophones, et le français jouit d'un statut élevé dans leur pays d'origine.

La langue française, elle doit être un moyen, et ce moyen il faut le perfectionner pour arriver aussi à atteindre un but et ce but doit être le meilleur possible. Donc la francophonie n'est pas pour nous une chose banale. C'est une langue à sauvegarder parce que c'est une langue de communication, c'est une langue dont nous sommes fières. C'est une langue qui nous a apporté beaucoup de choses. Autant il faut que le français soit parfait, autant il faut que nos écoles francophones soient performantes.

Le climat, la qualité de la langue et l'excellence académique sont donc des critères que ces familles voudraient avoir le loisir de considérer, mais elles estiment qu'en milieu minoritaire francophone, le nombre d'écoles est limité.

LES PARENTS D'ORIGINE CONGOLAISE

Depuis l'an 2000, de plus en plus de familles congolaises choisissent de s'établir en Alberta en raison de la prospérité économique de cette province riche en ressources pétrolières. Ces familles s'installent de préférence à Edmonton ou à Calgary.

La plupart des familles vivent au Canada depuis moins de dix ans et ont émigré vers l'Alberta en provenance d'une autre province canadienne (Québec, Ontario, Colombie-Britannique, etc.). Un second groupe arrive directement d'Afrique. Le nombre de ces familles n'est pas facile à déterminer, puisque celles qui arrivent d'une autre province canadienne ne sont pas comptabilisées par les services gouvernementaux ou par les organismes d'aide aux immigrants: elles sont plutôt comptées parmi les migrants interprovinciaux. Ces personnes n'ont donc pas accès aux services liés à l'immigration et reçoivent plutôt l'assistance d'amis ou de parents déjà installés à Edmonton. Ce soutien peut inclure l'hébergement, jusqu'au moment de trouver un logement.

Il convient de souligner que, lors de célébrations communautaires, les Congolais choisissent invariablement de s'exprimer en français ou d'alterner entre le lingala et le français. L'usage du français comme langue commune de socialisation entre Congolais vient du fait que le français est la langue officielle dans leur pays d'origine et la langue d'usage en situation publique.

Dans le cadre de cette recherche, nous avons rencontré un total de dix-huit personnes d'origine congolaise. Étant donné la participation des membres de plusieurs couples, nous présentons ci-dessous les choix scolaires de familles plutôt que d'individus (tableau 2).

Des seize familles congolaises qui ont participé aux groupes témoins, la moitié ont, dès leur arrivée à Edmonton, choisi d'envoyer leurs enfants à l'école francophone. Or, seules cinq de ces familles ont fait le même choix pour tous leurs enfants. En effet, sur un total de quarante-quatre enfants d'âge scolaire, seuls dix-neuf fréquentent l'école francophone.

Des commentaires effectués lors des groupes témoins suggèrent qu'une affiliation identitaire et l'importance de la langue française dans leur pays d'origine sont à la base du choix pour l'école francophone au premier abord. Mais l'accueil reçu, élément du climat scolaire, au sein du système scolaire francophone et une forte inquiétude quant à la volonté ou la capacité de ce système d'assurer l'apprentissage de la langue anglaise expliquent le choix du programme d'immersion

française² ou de l'école anglophone. Comme le souligne un participant, il existe une certaine tension entre la fierté d'être francophone et la plus grande utilité de la langue anglaise: «Moi personnellement, je me considère francophone, bien que je préfère plutôt être bilingue dans cette société.»

TABLEAU 2
Les choix scolaires des ressortissants congolais

Les familles	Nombre d'enfants	Âge	Premier choix scolaire	Second choix (si pertinent)
1	3	11, 12 et 15 ans	2: immersion 1: francophone	
2	1	13 ans	1: anglophone	
3	4	7, 9, 11 et 12 ans	4: immersion	4: anglophone
4	2	10 et 16 ans	2: immersion	
5	2	16 et 18 ans	2: immersion	
6	2	8 et 12 ans	2: immersion	
7	6	6, 8, 10, 12, 14 et 17 ans	5: immersion 1: anglophone	5: francophone 1: immersion
8	1	14 ans	1: anglophone	
9	3	10, 14 et 16 ans	3: francophone	3: anglophone
10	3	7, 8 et 10 ans	3: francophone	
11	1	17 ans	1: francophone	
12	3	10, 16 et 18 ans	1: anglophone 2: francophone	
13	1	10 ans	1: francophone	
14	3	10, 12, 14 ans	3: anglophone	
15	3	6, 8 et 11 ans	2: francophone 1: anglophone	
16	6	7, 12, 13, 13, 17 et 18 ans	6: francophone	5: immersion 1: francophone

Pour plusieurs, l'identité francophone est tenue pour acquise. Le «bien sûr» d'un participant témoigne de cette certitude identitaire: «Je me considère bien sûr francophone déjà de par l'histoire. L'histoire a fait que je suis francophone». Or, le vocable *francophone* n'englobe pas pour autant l'ensemble de l'identité de ces néo-Canadiens. Dans les deux citations ci-dessous, notons en particulier l'usage de l'adverbe «aussi» et de l'expression «tout en étant», qui marquent l'addition, au sens de «également», d'une appartenance à une entité sociale plus large:

Mais je me considère aussi comme faisant partie de la francophonie que j'ai trouvée ici.
Moi, je me considère réellement comme Africain d'expression française, je cause français et ma femme aussi, tout en étant Canadien.

Ces propos traduisent l'attachement que ces ressortissants congolais à Edmonton ont à l'égard de la langue française: ils sont francophones et tiennent à le rester. D'ailleurs, il semble bien que le français soit la langue parlée à la maison, bien que cette question n'ait pas été posée de façon explicite. Comme mentionné précédemment, le français est aussi une langue très importante de socialisation entre les Congolais d'Edmonton.

L'âge des enfants est un troisième critère important dans le choix de l'école francophone. En effet, les adolescents qui arrivent au Canada en provenance d'un pays où la langue dominante est le français n'ont que peu de connaissances de la langue anglaise. Les parents ou tuteurs considèrent donc qu'ils auront du mal à s'adapter au système anglophone et choisissent d'inscrire ces jeunes dans le système francophone, afin, pensent-ils, de faciliter leur intégration. Or, selon les parents, les enfants vivent une meilleure intégration sociale à l'école anglophone. L'un d'entre eux affirme ainsi: «Après une année [à l'école francophone], ils sont allés à l'école anglophone. On leur a d'abord donné un test qu'ils ont très bien réussi et ils ont été tout de suite acceptés [socialement].»

Contrairement aux attentes des parents donc, ce sont souvent ces jeunes adolescents de langue française qui vivent une expérience négative d'intégration en milieu scolaire francophone. Ces expériences ont des conséquences pour

les choix subséquents: on choisit de plus en plus l'école anglophone.

La position de l'école vis-à-vis de la langue anglaise joue également un rôle: les parents souhaitent que l'école francophone ait la double fonction de gardienne de la langue française et de lieu d'accès à la langue anglaise. Cette demande peut paraître contraire à la mission traditionnelle d'une école francophone en milieu minoritaire canadien: afin de garantir le bilinguisme, l'école tend vers l'unilinguisme francophone, la majorité des élèves ayant déjà une compétence élevée en anglais. Il s'ensuit que les parents immigrants francophones sont inquiets du peu de place que l'école francophone accorde à l'anglais, d'autant plus que leur méconnaissance de cette langue est un obstacle à l'intégration dans la majorité des milieux de travail en Alberta (et dans les milieux de travail convoités par plusieurs lorsqu'ils étaient auparavant en Ontario et au Québec). Les jeunes, pour leur part, vivent des expériences d'exclusion qui semblent être liées, non seulement à leur méconnaissance du système scolaire et aux difficultés d'adaptation audit système³, mais également à leur méconnaissance de la langue anglaise, langue de socialisation des jeunes⁴.

Plusieurs parents qui hésitent à envoyer leurs jeunes à l'école francophone choisissent le système d'immersion qui est, selon eux, le moindre mal. Comme l'indique le tableau 2, six des seize familles d'origine congolaise ont fait ce choix. Ceux-ci croient que l'école d'immersion, où les cours de base se donnent en français, permettra à leurs enfants d'échapper à l'assimilation. Pour les parents, le raisonnement est simple: on parle français à la maison, l'anglais et le français à l'école. De cette façon, l'enfant deviendra rapidement bilingue. Or, tout comme l'école francophone, l'école d'immersion n'a pas la mission d'offrir des cours d'anglais langue additionnelle⁵ aux nouveaux arrivants d'âge scolaire. Au contraire, sa clientèle cible est de langue maternelle anglaise, et les élèves doivent réussir le cours régulier d'*English Language Arts* pour recevoir le diplôme d'études secondaires. Seules les écoles de langue anglaise, où l'anglais est la seule langue d'enseignement dans tous les cours sauf dans ceux de langue seconde ou étrangère, offrent de tels cours d'anglais langue additionnelle. Les parents doivent donc choisir entre une éducation en langue française avec un accès

limité à l'apprentissage de l'anglais ou une éducation en langue anglaise sans possibilité de poursuivre une formation en langue française.

Hésitants, ou non, quant à leur premier choix scolaire, les parents congolais, contrairement aux parents rwandais, y apportent parfois des modifications. Dans notre étude, quatre parents sur quinze ont transféré leurs enfants d'un système scolaire à un autre.

Les parents attribuent ce changement au manque de ressources dans les écoles francophones ou encore au mauvais accueil reçu dans ces écoles, l'accueil étant un élément lié au climat ou à la culture de l'école. Un parent qui avait choisi de prime abord le programme d'immersion rapporte également un mauvais accueil comme raison d'un choix subséquent en faveur de l'école anglaise. Des discussions informelles dans la communauté congolaise suggèrent également que les mauvaises expériences de certains enfants au secondaire ont des conséquences négatives sur la perception de l'ensemble du système francophone.

DISCUSSION

La langue d'enseignement, l'accueil, le parcours pré-migratoire des jeunes et l'excellence académique sont au centre des préoccupations des parents rencontrés dans le cadre de cette recherche. La langue d'enseignement que désirent les parents pour leurs enfants est un français standard de «qualité»⁶, même si celui-ci reste à définir, tout comme d'ailleurs l'excellence académique et l'accueil. Des discussions informelles tendent à suggérer que l'excellence académique s'évalue par la capacité des élèves de poursuivre leurs études postsecondaires dans des institutions de langue anglaise: «Pourquoi les finissants de l'école française ne sont-ils pas acceptés à l'Université de l'Alberta [institution anglophone]?», demandent plusieurs parents. La réticence des écoles francophones à augmenter l'offre de cours en anglais, perçue comme un refus de répondre aux besoins des nouveaux arrivants d'apprendre cette langue, semble également liée à la question de l'accueil. Par ailleurs, la création «spontanée» de groupements raciaux à l'intérieur de l'école secondaire inquiète également les parents.

Alors qu'il existe de grandes similarités entre les deux groupes de ressortissants africains quant aux critères de sélection d'une école, une distinction importante entre les groupes se dessine également lorsque nous considérons les choix effectués par ce qu'on pourrait considérer une seconde vague de nouveaux arrivants. Cette vague arrive généralement d'ailleurs au Canada – surtout de Montréal ou de Toronto – et a des liens établis avec les compatriotes déjà en transition à Edmonton. Chez les immigrants rwandais, il est également question de réunification de familles (parents et enfants) séparées en raison du génocide de 1994. La seconde vague d'origine congolaise a davantage tendance à choisir l'école de langue anglaise ou d'immersion, alors que celle en provenance du Rwanda choisit toujours l'école francophone. Cette différence semble liée à l'accueil vécu par les premiers venus, et cet accueil, à l'âge des enfants à leur arrivée en Alberta plutôt qu'à l'origine elle-même. En effet, les parents d'enfants en bas âge font état d'un meilleur accueil que le font les parents d'adolescents.

Lorsque les enfants sont au début de leur scolarisation à leur arrivée en Alberta – c'est le cas de la majorité des nouveaux arrivants d'origine rwandaise –, on perçoit un accueil positif: comme le précise une Rwandaise, «[L]e contact que j'ai eu avec l'école a été des plus chaleureux et je suis contente de la façon dont mes enfants sont traités à l'école.» Le mot se passe dans la communauté au niveau national, et certaines familles choisissent l'Alberta en raison de la qualité des écoles de langue française: «Je suis venu de Toronto parce qu'on m'a dit que les écoles francophones sont de qualité ici.»

C'est tout le contraire pour nombre de jeunes qui entrent au secondaire à leur arrivée au Canada et en Alberta: ils ont l'impression que l'école francophone ne veut pas d'eux. C'est le cas d'un grand nombre d'adolescents d'origine congolaise. Les parents de ces jeunes perçoivent un manque d'intégration sociale de leurs enfants à l'école francophone:

Il y a les ghettos qui se forment, les enfants noirs à un endroit, les blancs de l'autre côté. On ne dirait pas que ce sont les Noirs qui s'isolent. Mais souvent aussi, les Blancs ne veulent pas se mettre avec les Noirs. L'école n'arrive pas à très bien intégrer les enfants [noirs].

S'ensuivent une généralisation de la perception négative de l'école de langue française et le choix des nouvelles familles d'origine congolaise d'envoyer leurs enfants ailleurs.

CONCLUSION

Les parents immigrants africains francophones qui s'installent à Edmonton ne sont pas toujours bien informés quant au système scolaire albertain: la présence des écoles francophones ne leur est pas toujours connue, la position minoritaire de la langue française leur est étrangère tout comme l'est le besoin pressenti par le système francophone de créer un milieu scolaire francophone unilingue pour contrer l'assimilation à l'anglais; par ailleurs, le rôle du programme d'immersion française vis-à-vis de l'enseignement du français et de l'anglais ne leur est pas transparent. Cette situation complique singulièrement leur tâche quand ils doivent décider de l'école où envoyer leurs enfants. Quatre critères principaux semblent guider leurs choix scolaires. Le premier est la question de la langue: la sauvegarde de la langue française pour ceux qui choisissent l'école francophone et le programme d'immersion ou la maîtrise coûte que coûte de l'anglais pour ceux qui optent pour l'école anglophone. La continuité linguistique et scolaire est également une considération importante pour les parents: les jeunes qui ne parlent pas anglais ou qui ont fait leur scolarité antérieure en français sont inscrits à l'école de langue française. Le troisième critère concerne l'accueil ressenti au sein de l'école par soi-même, ses enfants ou son entourage. Finalement, l'âge des enfants à leur arrivée à Edmonton est un facteur, dont les études antérieures dans le domaine du choix scolaire ne font pas mention. Les parents de jeunes enfants n'ont aucun mal à inscrire ceux-ci à l'école francophone. Or, beaucoup de parents d'adolescents ne trouvent pas leur compte dans le système scolaire albertain: la langue d'enseignement en immersion est le français, mais le français et l'anglais langues additionnelles ne sont offerts que dans les écoles unilingues anglaises. De ces conclusions découlent les recommandations suivantes.

Le gouvernement canadien, au moyen de la *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013* (Gouvernement du Canada, 2008), a pour objectif d'augmenter le nombre d'immigrants francophones au sein des communautés francophones et acadienne du pays. La première étape dans la

réalisation de ce projet est de faciliter le processus de déplacement des réfugiés vers le Canada. En plus d'éviter les nombreux bris dans l'éducation des enfants, un temps d'attente réduit minimiserait le danger de l'assimilation des jeunes réfugiés francophones. En effet, plusieurs réfugiés de pays francophones sont en situation de plurilinguisme soustractif aigu. Même si, au Canada, le français et l'anglais ont le même statut légal, celui-ci n'est pas suffisant pour assurer la réinsertion de ces réfugiés dans la francophonie.

Notre recherche montre également qu'il ne suffit pas de déplacer des gens vers les communautés francophones et acadienne du Canada. En fait, la majorité d'entre elles n'ont que peu de contrôle sur les institutions, encore moins sur les politiques d'accueil de leur province respective. De plus, plusieurs immigrants arrivent en Alberta en provenance d'une autre province canadienne, réduisant ainsi leur accès aux divers services mis en place pour les immigrants. Le manque est des plus criants dans le domaine des besoins éducatifs des jeunes immigrants francophones et de leur famille. Afin d'atteindre le but de la *Feuille de route* en matière d'immigration, les communautés doivent absolument être en mesure de répondre à ces besoins. Nous recommandons donc que le rôle des institutions scolaires francophones à cet égard soit reconnu et financé en conséquence. Ce financement ciblé est nécessaire en raison de la faible démographie des populations en cause: le système actuel de financement provincial des conseils scolaires ne permet pas de mettre en place les services demandés par les parents et reconnus comme nécessaires par l'institution scolaire. Les services ainsi financés seraient les suivants: l'accompagnement dans l'apprentissage du fonctionnement de l'école et de la société canadienne, l'enseignement de l'anglais langue additionnelle, l'éducation des parents quant aux stratégies à mettre en place pour assurer le bilinguisme, la création d'outils facilitant la communication interculturelle et la formation des intervenants en matière de résolution de conflits interculturels.

Puisque l'institution est nécessairement porteuse d'un plus grand pouvoir que l'individu ou la communauté, la responsabilité d'instiguer le changement lui revient. Comme déjà évoqué, la courbe d'apprentissage du personnel des

écoles francophones doit être particulièrement aiguë en milieu minoritaire. Le personnel responsable de l'accueil et de l'enseignement devra donc profiter de tâches réduites afin de pouvoir investir le temps nécessaire à l'apprentissage et au changement. Cet apprentissage devra également avoir une place importante dans la formation initiale à l'enseignement. En effet, les recherches dans les domaines de l'éducation interculturelle et antiraciste montrent que le changement dont il est question ici est un changement de fond et non de surface (Garido et Alvarez, 2006; Kerksen-Griep et Eifler, 2008; McAllister et Irvine, 2000), puisqu'il s'agit de modifier des processus de pensée automatisés et des pratiques normalisées. Alors que ces processus et ces pratiques font partie de la culture dominante et sont acquis par les nouveaux arrivants au contact de cette culture, ce n'est que par l'action systématique individuelle qu'ils pourront être modifiés au niveau sociétal. Tout comme la construction des catégories sociales est récursive, leur démantèlement devra suivre le même processus. Un tel processus met en relation de manière itérative la catégorisation usuelle des individus en groupes sociaux et la nouvelle donne sociale qui inclut, dans le cas qui nous concerne, une diversité d'identités et de pratiques culturelles. Un tel mouvement nécessite le dialogue, la rencontre de l'Autre et la réflexion individuelle.

Ainsi, il nous semble important dès aujourd'hui de faciliter le dialogue parent / école. Ce dialogue devra faire l'objet d'un plan d'action développée autour d'activités de mise en commun des pratiques culturelles et linguistiques divergentes, y inclus la définition du rôle de l'élève, de l'école, des parents et des membres de la communauté d'origine. Il est clair qu'un des défis à relever dans la réalisation de ce dialogue est l'organisation des groupes de discussion. Afin de contourner cet obstacle, nous recommandons d'entrer par la voie sociale, c'est-à-dire d'initier le contact avec les néo-Canadiens lors des activités de la communauté d'accueil et d'assurer une présence de l'école aux activités sociales des communautés cibles. Cette présence permettrait la formation de liens sociaux sur lesquels bâtir la confiance mutuelle. Puisque l'entrée dans un nouveau groupe social est toujours difficile, surtout lorsque le contexte n'est pas familier, les représentants scolaires – personnel enseignant, directions d'école et de conseil scolaire – devront profiter de l'accompagnement de membres des communautés

cibles. Des séances de mise en commun pourront également suivre ces échanges interculturels. Ce n'est que suite à ces contacts informels que la sécurité nécessaire au dialogue pourra se développer.

POST-SCRIPTUM

Depuis la réalisation de cette étude, des cours d'anglais langue seconde – une transition vers l'appellation «anglais langue additionnelle» est toujours à souhaiter – sont désormais offerts à l'école secondaire (étant donné leur haut niveau de bilinguisme, la majorité des élèves suivent un cours d'anglais régulier). Mais, puisque la population scolaire concernée par de tels cours est restreinte, il est parfois difficile de former des groupes à niveau simple pour ces cours.

Au cours de l'été 2005, le Conseil scolaire Centre-Nord a organisé, en partenariat avec un organisme communautaire travaillant auprès des jeunes immigrants, un camp d'anglais langue additionnelle. L'expérience s'est avérée positive et se répète d'année en année. Ce même conseil a mis sur pied un comité chargé d'étudier les moyens à prendre pour une meilleure intégration de la population d'origine africaine à la communauté francophone. Ce comité inclut des membres d'une grande diversité de communautés francophones et examine diverses questions affectées d'enjeux stratégiques tels que la représentation de la diversité au sein des enseignants. La communauté d'accueil est donc en mouvement. Une nouvelle étude sur les choix scolaires des parents d'origine immigrante pourrait fournir de plus amples informations sur les impacts de ces changements pour l'installation de leurs familles au sein des communautés minoritaires de langue française.

NOTES

1. Cette différence s'explique en grande partie par la participation active du Bas-Canada (Québec) à la table des négociations menant à la création du Dominion du Canada. Voir Dalley (2000) pour de plus amples détails.
2. Dans les provinces canadiennes à majorité anglophone, l'école francophone est destinée aux élèves de la communauté de langue française, alors que le programme d'immersion, intégré au système des écoles anglophones, est conçu pour les élèves pour qui l'anglais est la langue première. Alors que le français

est la langue d'enseignement dans ces deux situations, il est langue institutionnelle uniquement dans les écoles francophones; l'anglais, quant à lui, est la langue institutionnelle des écoles abritant les programmes d'immersion. C'est ainsi qu'on parle de l'école francophone, mais du programme d'immersion.

3. Ces difficultés ne sont pas propres au milieu minoritaire, ni à l'Alberta (voir McAndrew, 2001).
4. Ce sentiment d'exclusion n'a pas fait l'objet de cette étude; il nous est donc impossible de nommer ses origines avec certitude. Voir Heller (1999) pour une discussion de la marginalisation d'immigrants d'origine somalienne dans l'espace discursif d'une école franco-ontarienne.
5. Nous utilisons l'expression «anglais langue additionnelle» pour tenir compte de la réalité multilingue de la majorité des élèves de familles d'origines congolaise ou rwandaise, pour qui l'anglais est la troisième, voire la quatrième, langue. Nous remercions l'évaluateur qui nous en a fait la suggestion.
6. Voir Dalley (2002) pour une discussion du concept d'«accueil». Le français standard étant marqué par la variation – les standards canadien, français et congolais constituent de telles variations –, le jugement de sa qualité est sujet aux relations de pouvoir locales et internationales.

BIBLIOGRAPHIE

- BAGLEY, Carl, WOODS, Philip et GLATTER, Ron (2001) «Rejecting Schools: towards a fuller understanding of the process of parental choice», *School Leadership and Management*, vol. 21, n° 3, p. 309-325.
- BULMAN, Robert C. (2004) «School-Choice Stories: The Role of Culture», *Sociological Inquiry*, vol. 74, n° 4, p. 492-519.
- DALLEY, Phyllis (2000) *L'enseignante, agente de développement en Acadie du Nouveau-Brunswick*, thèse (Ph.D.), University of Toronto, 268 p.
- _____ (2001) «Le rôle de la mère dans la production et la reproduction de l'identité linguistique acadienne», *Port Acadie*, n° 1, p. 71-102.
- _____ (2002) «Le multiculturalisme et l'école de la minorité francophone au Canada», dans COUTURE, Claude et al. (dir.) *L'Alberta et le multiculturalisme francophone: témoignages et problématiques*, Edmonton, Centre d'études canadiennes de la Faculté Saint-Jean, p. 127-143.

- _____ (2003) «Le rôle de reproduction sociale de l'enseignante et de l'école: deux paradoxes en classe de première année en Acadie du Nouveau-Brunswick», dans DUCHESNE, Hermann (dir.) *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante*, Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, p. 1-22.
- DALLEY, Phyllis et SAINT-ONGE, Hélène (2008) «Choix scolaire des couples exogames au Yukon», dans DALLEY, Phyllis et ROY, Sylvie (dir.) *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 121-142.
- FÉDÉRATION DES COMMUNAUTÉS FRANCOPHONES ET ACADIENNE DU CANADA (FCFA) (2006) *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*, Ottawa, Comité directeur Citoyenneté et Immigration Canada, 22 p. [dhttp://www.fcfa.ca/documents/383.pdf, consulté le 30 septembre 2009]
- GARIDO, Cecilia et ALVAREZ, Inma (2006) «Language teacher education for intercultural understanding», *European Journal of Teacher Education*, vol. 29, n° 2, p. 163-179.
- GOLDRING, Ellen B. et HAUSMAN, Charles S. (1999) «Reasons for parental choice of urban schools», *Journal of Education Policy*, vol. 14, n° 5, p. 469-490.
- GOUVERNEMENT DU CANADA (2008) *Feuille de route pour la dualité linguistique canadienne 2008-2013: agir pour l'avenir*, Ottawa, Sa Majesté la Reine du chef du Canada, 20 p.
- HELLER, Monica (1999) *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*, New York, Longman, 287 p.
- JEDWAB, Jack (2002) *L'immigration et l'épanouissement des communautés de langue officielle au Canada: politiques, démographie et identité*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 79 p. [http://www.ocol-clo.gc.ca/html/stu_etu_imm_022002_f.php, consulté le 30 septembre 2009]
- KERSSEN-GRIEP, Jeff et EIFLER, Karen (2008) «When Cross-Racial Contact Transforms Intercultural Communication Competence: White Novice Teachers Learn Alongside Their African American High School Mentees», *Journal of Transformative Education*, vol. 6, n° 4, p. 251-266.
- LANDRY, Rodrigue (2003) *Libérer le potentiel caché de l'exogamie: profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale*, Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, Université de Moncton, 45 p.
- MARTEL, Angéline (2001) *Droits, écoles et communautés en milieu minoritaire: 1986-2002: analyse pour un aménagement du français*

par l'éducation, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 81 p.

McALLISTER, Gretchen et IRVINE, Jacqueline Jordan (2000) «Cross Cultural Competency and Multicultural Teacher Education», *Review of Educational Research*, vol. 70, n° 1, p. 3-24.

McANDREW, Marie (2001) *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 263 p.

QUELL, Carsten (2003) *L'immigration et les langues officielles: obstacles et possibilités qui se présentent aux immigrants et aux communautés*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 62 p. [http://www.ocol-clo.gc.ca/docs/f/obstacle_f.pdf, consulté le 30 septembre 2009]

RÉSEAU CIRCUM (1999) *Motivations en ce qui a trait aux choix scolaires chez les parents ayants droit hors Québec: rapport de recherche*, Ottawa, Commissariat aux langues officielles, 39 p.

SAINT-ONGE, Hélène (2002) *Choix scolaire des parents ayants droit de Whitehorse au Yukon*, mémoire de maîtrise, University of Alberta, pagination variée.

SCHNEIDER, Mark, MARSCHALL, Melissa, TESKE, Paul et ROCH, Christine (1998) «School Choice and Culture Wars in the Classroom: What Different Parents Seek from Education», *Social Science Quarterly*, vol. 79, n° 3, p. 489-501.

TESKE, Paul et SCHNEIDER, Mark (2001) «What Research Can Tell Policymakers about School Choice», *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 20, n° 4, p. 609-631.