



Le ulturocentrisme de l'école

LES ÉLÈVES DES MILIEUX DÉFAVORISÉS OU D'AUTRES CULTURES MINORITAIRES SERAIENT PLUS SUJETS À L'ÉCHEC ET L'ÉCOLE JOUerait UN RÔLE DÉTERMINANT DANS CETTE ÉQUATION. L'AUTEUR S'INTERROGE SUR LA MANIÈRE DE TRANSFORMER LE RAPPORT ENTRE CLASSE SOCIALE OU CULTURELLE ET PERFORMANCE SCOLAIRE.

David Dillon,
professeur, Université McGill, pour le Centre de ressources
de la troisième avenue¹ (Montréal)

Un des aspects les plus constants de la scolarisation au fil du temps est cette étroite corrélation entre le niveau de réussite scolaire des élèves et leur appartenance sociale et culturelle. En effet, les enfants issus de milieux nantis ont généralement du succès à l'école, tandis que les enfants appartenant aux classes défavorisées et ouvrières ou venant d'autres cultures minoritaires² réussissent moins bien. Il en résulte que ces enfants comptent pour un pourcentage disproportionnellement élevé de décrocheurs scolaires et de citoyens moins instruits dont le niveau d'alphabétisation est plus faible.

Traditionnellement, pour expliquer ces résultats, on disait que les enfants de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires présentaient des déficiences culturelles et linguistiques qui avaient pour effet d'entraver leur réussite scolaire. Depuis les années 60, on affirme plutôt que l'école porte en soi des *biais* linguistiques et culturels, lesquels avantageraient les enfants de milieux nantis et désavantageraient les enfants de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires. (C'est en partie ce discours *alternatif* qui a conduit au remplacement de l'expression « décrocheur

1 Le Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) est un organisme sans but lucratif qui œuvre à la promotion des droits humains et à l'avancement de la justice sociale depuis sa fondation en 1974.

2 Les autres cultures minoritaires comprennent notamment les groupes arrivés plus ou moins récemment au Québec, groupes ayant subi l'esclavage ou la colonisation. Des variations importantes caractérisent le parcours scolaire des enfants de ces cultures minoritaires. Entre autres, Marie McANDREW, dans *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative* (Montréal, Les Presses de l'Université de Montréal, 2001, 263 pages) confirme que les données actuelles de la recherche ne permettent ni d'induire ni de nier de corrélation directe entre pluriethnicité et sous-performance scolaire. Cependant, elle est en mesure de faire ressortir une réalité contrastante, d'une part, pour les Afro-Antillais et, d'autre part, pour les Italiens et les Portugais de vieille souche. Par ailleurs, sur le plan des relations entre les familles et l'école, elle corrobore la similarité des problèmes vécus dans les classes défavorisées et les autres cultures minoritaires.

scolaire» [*drop-out*] par l'expression «expulsé scolaire» [*push-out*] pour illustrer la nature déformée des processus en œuvre dans les écoles.) Comme le soutenait Illich³, l'école «dresse» (*schooled*) les enfants à occuper leurs places dans la société et c'est ainsi qu'elle entretient le statu quo. Toutefois, à l'époque d'Illich, on savait très peu de choses sur la façon dont l'école parvenait à cette fin.

Maintenant, grâce à la recherche des dernières décennies, de grands pans des mécanismes subtils et des processus qui permettent à l'école d'accomplir cette fonction sociale ont été dévoilés.

Un des aspects les plus constants de la scolarisation au fil du temps est cette étroite corrélation entre le niveau de réussite scolaire des élèves et leur appartenance sociale et culturelle.

Biais linguistiques et culturels

Malgré la pluralité de notre société, on mesure de plus en plus à quel point l'école est, pour l'essentiel, une institution unilingue et monoculturelle, reflétant la culture, les structures linguistiques et les valeurs des groupes les mieux nantis de la société. Les interactions des enseignants et des enseignantes avec les enfants traduisent une certaine conception du monde, une organisation particulière du temps et de l'espace et constituent des

modèles d'interaction en soi. Par conséquent, pour les enfants qui proviennent de milieux favorisés, l'école correspond habituellement à un environnement familier, et la transition de l'école à la maison et de la maison à l'école demeure plutôt facile. En revanche, pour les enfants issus de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires, l'école peut représenter une culture étrangère, très différente du contexte culturel et linguistique auquel ils sont habitués à la maison et dans leur communauté. Il s'ensuit souvent une certaine difficulté à comprendre les différences, ainsi que des problèmes d'apprentissage précoces.

L'étude la mieux connue et la plus détaillée sur le sujet reste probablement celle de Heath⁴. Il s'agit d'une analyse anthropologique des premières expériences scolaires et de l'éducation d'enfants issus de trois classes sociales distinctes dans la région de Piedmont, en Caroline du Nord, aux États-Unis. Heath a constaté que les enfants défavorisés de la communauté noire recevaient peu d'instructions directes (enseignements) de la part des personnes de leur entourage. Ils avaient tout le loisir d'observer les interactions des adultes autour d'eux et d'écouter leurs propos, et restaient libres d'intervenir au moment qui leur convenait dans les conversations. Cette insertion dans le monde adulte était hautement valorisée dans la communauté noire. De plus, les notions de temps et d'espace étant relativement fluides, les enfants mangeaient, dormaient et terminaient leurs activités lorsqu'ils étaient prêts à le faire. Les

jouets étaient laissés là où ils se trouvaient quand les enfants en avaient fini, prêts pour un nouvel usage.

Comme il fallait s'y attendre, les enseignants et les enseignantes ont mal interprété les habitudes culturelles de ces enfants et ont jugé leurs comportements à la lumière de leur propre origine sociale, c'est-à-dire la classe moyenne. Ainsi, lorsque les enfants les interrompaient, cela était perçu comme un manque de politesse. Quand les enfants avaient du mal à se plier à l'horaire rigide de l'école ou à certaines consignes (terminer une activité, qu'ils en aient envie ou non, ou ranger le matériel à sa place, par exemple), les enseignants et les enseignantes interprétaient cela comme un manque d'ordre ou de discipline.

Pour les enfants qui proviennent de milieux favorisés, l'école correspond habituellement à un environnement familier, et la transition de l'école à la maison et de la maison à l'école demeure plutôt facile. En revanche, pour les enfants issus de milieux défavorisés ou d'autres cultures minoritaires, l'école peut représenter une culture étrangère, très différente du contexte culturel et linguistique auquel ils sont habitués à la maison et dans leur communauté. Il s'ensuit souvent une certaine difficulté à comprendre les différences, ainsi que des problèmes d'apprentissage précoces.

3 Ivan ILLICH. *Deschooling Society*, New York, Harper & Row, 1971, 116 p. Version française : *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil, 1977, 219 p.

4 S.B. HEATH. *Ways with Words*, Cambridge, MA, Cambridge University Press, 1983, 421 p.

Évidemment, beaucoup de ces enfants ont éprouvé des problèmes d'apprentissage dès leur jeune âge, souvent à la maternelle, tandis que les enfants de la classe moyenne et de la classe moyenne supérieure réussissaient plutôt bien à l'école.

Ces *biais* culturels et linguistiques peuvent avoir des conséquences graves pour les enfants ainsi que pour leurs enseignants et enseignantes. Dans le cas des enfants, les problèmes d'apprentissage précoces et l'échec scolaire ne peuvent faire autrement que d'éveiller en eux des sentiments négatifs à l'égard de l'école et à leur propre endroit. Les travaux d'Ogbu⁵ sont à ce titre particulièrement significatifs. Selon lui, les enfants qui ne se reconnaissent pas et ne reconnaissent pas leur univers dans l'école – dans la matière enseignée, les modèles d'interaction, les valeurs –, en plus d'avoir du mal à réussir en raison de leur retard au départ, se forment parfois une identité « oppositionnelle », c'est-à-dire qu'ils se sentent coincés entre deux cultures, celle de l'école et celle de la maison et de leur communauté. S'ils s'identifient à l'école – par exemple, en adhérant à ses structures et en ayant du succès –, ils trahissent, d'une certaine manière, leurs origines, les valeurs familiales et celles de leur milieu. Et ce sentiment est d'autant plus exacerbé que le groupe social auquel ils appartiennent est déjà victime de discrimination de la part de la société en général. Cette situation est plus manifeste dans les communautés qui ont vécu l'esclavage ou qui ont été

conquises (les Noirs et les Noires, les autochtones, etc.). Les populations immigrantes dont la place demeure moins prestigieuse au sein de leur société d'accueil (les Noirs et les Noires des Caraïbes, d'Afrique, les personnes du continent asiatique, etc.) le ressentent aussi. Les enfants de ces communautés réagissent donc en résistant au succès scolaire et en refusant de s'identifier à l'école, de manière à maintenir le lien identitaire avec leur communauté d'origine. Ces enfants « résistent à l'école comme on le fait à l'usine : ralentissements de travail, grèves, sabotages et, parfois, affrontements directs⁶ ». Plus grave encore, ils éprouvent parfois un sentiment d'incompétence parce qu'ils ne font pas partie du groupe qui réussit socialement et ne parviennent pas à s'intégrer à l'école. Ils se sentent souvent laissés en plan entre deux mondes. D'un côté, il y a leur maison et leur communauté – qui peuvent leur apparaître déficientes et sans valeur compte tenu de leur expérience à l'école – et de l'autre, il y a l'école et le monde nanti auquel elle leur promet l'accès.

Dans le cas des enseignants et des enseignantes, le fait d'interpréter les différences linguistiques et culturelles des enfants comme s'il s'agissait de déficiences les incite parfois à réduire leurs attentes à leur endroit, à modifier leur enseignement et à moins exiger d'eux. Plusieurs études ont révélé que l'école a tendance à enseigner différemment selon que les enfants proviennent de milieux défavorisés et



5 J. OGBU. *Cultural Diversity and School Experience*, dans C. WALSH (éd.). *Literacy as Praxis*, Norwood, NJ, Ablex, 1991, 229 p.

6 Traduction libre (P. FINN. *Literacy with an Attitude*, Albany, NY, State University of New York Press, 1999, 243 p.).



d'autres cultures minoritaires, ou de milieux favorisés, corroborant ces idées reçues relativement aux habiletés de chaque groupe: l'enseignement destiné aux enfants de milieux défavorisés porte habituellement sur des tâches cognitives de bas niveau et accorde aux enfants un rôle passif quant à leurs apprentissages; l'enseignement destiné aux enfants de milieux favorisés a tendance, quant à lui, à renforcer le pouvoir de raisonnement des enfants, à leur donner un rôle actif et plus de responsabilités en ce qui concerne leurs apprentissages.

Il a été démontré⁷ que les enseignants et les enseignantes des enfants des classes «inférieures» ont tendance à imposer des exercices de mémorisation, d'automatisation, et à mettre l'accent sur l'importance de suivre les consignes, souvent de façon mécanique, pour trouver les réponses et obtenir de bonnes notes. Par exemple, pour montrer les divisions à deux nombres en cinquième année, les enseignants et les enseignantes proposent aux enfants des étapes à suivre (divisez; multipliez; soustrayez; reportez). Ces derniers doivent recopier les divisions dans leur cahier et répéter à maintes reprises la procédure en faisant des pages et des pages de problèmes. Si les élèves éprouvent une difficulté quelconque, les enseignants et les enseignantes ne les aident pas à conceptualiser la démarche ni à faire le lien avec d'autres connaissances mathématiques. Et ils n'ont pas recours non plus à des outils didactiques tels que des objets à manipuler. Ils se

contentent plutôt de rappeler les étapes de la procédure: «Vous êtes confus. Vous vous énervez. N'oubliez pas que ce sont toujours les mêmes étapes, les unes après les autres. C'est toujours ainsi que se font les divisions.» Et l'on retrouve des exemples similaires dans l'enseignement de la langue (notamment en rapport avec les règles de ponctuation) et des sciences humaines (copie de connaissances relatives à une région – capitale, principales industries, etc.). Si les enfants n'arrivent pas à apprendre ou à se rappeler les faits, les enseignants et les enseignantes se contentent de leur faire *répéter encore plus*. «Le résultat est un "semblant d'école". Les professeurs exigent peu des enfants en échange d'un niveau suffisant de coopération de leur part pour donner l'impression d'enseignement⁸.»

Les enseignants et les enseignantes des enfants des classes supérieures ont tendance à privilégier des tâches cognitives de haut niveau, axées sur la créativité, l'autonomie et la capacité d'analyse – prenant la forme de débats, d'explications, d'expression d'opinions, de prise de décisions, etc. Ainsi, toujours en cinquième année, pour résoudre un problème mathématique, on exige des enfants qu'ils créent une figure sur un géoplan, qu'ils en déterminent le périmètre et l'aire, qu'ils vérifient auprès d'un autre élève leurs résultats et qu'ils en tirent une question mathématique à l'intention de la classe. Dans l'étude des civilisations anciennes (sciences humaines), on demande de réaliser un film sur l'Égypte, de lire des

7 J. Anyon a mené des travaux de recherche novateurs sur la nature de l'enseignement dans les écoles fréquentées par divers groupes socioéconomiques - classe inférieure, classe moyenne, classe supérieure. Ses recherches ont démontré des différences fondamentales entre les tâches et les travaux scolaires exigés des enfants par les enseignants et les enseignantes (« Social Class and the Hidden Curriculum of Work », *Journal of Education*, 1980, 162 (1), p. 67-92).

8 P. FINN. *Op.cit.*

histoires écrites à cette période, de décrire la vie quotidienne... Pour enseigner les langues, on met l'accent sur la création littéraire – les élèves de première année inventent des histoires, les plus âgés rédigent des éditoriaux portant sur des décisions de la commission scolaire ou présentent des pièces de théâtre radiophoniques. De plus, on note une certaine souplesse dans l'organisation de la classe: les élèves peuvent changer de place et influencer les horaires, les travaux scolaires, etc.

Ainsi, on «dresse» les enfants à occuper leur place dans la société. L'enseignement donné aux enfants des classes «inférieures» consiste en un ensemble d'exercices visant à les préparer à remplir des fonctions où ils obéiront, suivront des instructions et s'accommoderont des «bonnes» réponses fournies, alors que l'enseignement destiné aux enfants des classes supérieures se caractérise par un ensemble d'exercices visant à renforcer l'autonomie des enfants, à les aider à se forger des opinions et à les préparer à occuper des postes de pouvoir et d'influence dans la société.

Bien que le portrait dressé soit quelque peu décourageant, ce qu'il nous apprend importe beaucoup: on voit comment l'école a entretenu subtilement et pendant si longtemps le *statu quo*. Grâce à ce savoir, nous disposons de bases pour repenser les pratiques en vigueur dans les écoles et pour définir des démarches plus équitables à l'avenir, comme une minorité d'écoles, habituellement des écoles dites *alternatives*, l'ont fait, mettant en œuvre des approches d'enseignement destinées aux enfants de milieux autres,

radicalement différents, afin de prévenir l'analphabétisme et l'échec. Ces approches s'appuient habituellement sur quelques principes fondamentaux: offrir des formations aux enseignants et aux enseignantes dans le but de les sensibiliser aux différences culturelles des élèves fréquentant leur école (des formations souvent enrichies par les membres des communautés culturelles concernées); multiplier les approches pédagogiques afin d'intégrer à la matière enseignée l'histoire des groupes minoritaires présents dans l'école – leur apport à la société, leur religion, leur littérature, leurs arts, leurs traditions et même la langue parlée à la maison; offrir plus de services aux enfants, tels que des programmes intensifs d'apprentissage de la langue d'enseignement, des programmes d'aide aux devoirs pour les enfants

dont les parents manquent de temps ou ont une connaissance insuffisante de la langue enseignée; créer des liens entre l'école et les services sociaux, entre l'école et les services de santé; entretenir des relations plus étroites avec les familles: réunions organisées dans la communauté plutôt qu'à l'école, interactions fondées sur le dialogue plutôt que sur le monologue, etc. Il semble que la façon la plus efficace de prévenir un taux disproportionnellement élevé d'analphabétisme chez les enfants des classes défavorisées et d'autres cultures minoritaires consiste à transformer radicalement la façon dont les écoles font habituellement les choses depuis si longtemps.

Nous disposons de bases pour repenser les pratiques en vigueur dans les écoles et pour définir des démarches plus équitables à l'avenir, comme une minorité d'écoles, habituellement des écoles dites *alternatives*, l'ont fait, mettant en œuvre des approches d'enseignement destinées aux enfants de milieux autres, radicalement différents, afin de prévenir l'analphabétisme et l'échec.



LES DERNIÈRES ANNÉES, LE CENTRE DE RESSOURCES DE LA TROISIÈME AVENUE A TRAVAILLÉ EN COLLABORATION AVEC DES PARENTS ISSUS DE GROUPES MINORITAIRES (EN RAISON DE LEUR PAUVRETÉ, DE LEUR ORIGINE ETHNIQUE OU DE LEUR APPARTENANCE À UNE MINORITÉ VISIBLE) EN VUE D'ÉLIMINER LES OBSTACLES À LEUR PARTICIPATION AUX DÉCISIONS QUI TOUCHENT LEURS ENFANTS À L'ÉCOLE.

REGROUPÉES SOUS LA BANNIÈRE PARENTS EN ACTION POUR L'ÉDUCATION, CES PERSONNES SE SONT PEU À PEU AFFIRMÉES COMME MEMBRES D'UN MOUVEMENT OUVERT ET NON PARTISAN. ANIMÉES D'UNE VOLONTÉ COMMUNE DE TRANSFORMER LEUR MANQUE DE POUVOIR EN FORCE D'ACTION AU SEIN DU SYSTÈME SCOLAIRE ET DANS L'ÉDUCATION DES ENFANTS, ELLES CHERCHENT À S'ALLIER À D'AUTRES PARENTS, AUX JEUNES, AUX ÉDUCATEURS ET AUX ÉDUCATRICES, AUX TRAVAILLEURS ET AUX TRAVAILLEUSES COMMUNAUTAIRES AFIN D'ACCROÎTRE LEUR INFLUENCE ET LEUR EFFICACITÉ.

LES TROIS HISTOIRES QUI SUIVENT ILLUSTRENT BIEN LEUR CAPACITÉ À AGIR ET SONT EXEMPLAIRES QUANT AU PROCESSUS À SUIVRE POUR PARVENIR À EXERCER UN VÉRITABLE REGARD CRITIQUE SUR LE SYSTÈME D'ÉDUCATION⁹.

Inciter l'école à tenir compte des demandes des parents

L'expérience d'Etsuko Toida dans les institutions scolaires du Japon l'a peu préparée à ce qu'elle allait vivre au Québec quand son fils aîné atteindrait l'âge de fréquenter l'école. Au Japon, la démarche d'inscription dans un établissement est claire et les parents connaissent l'école que fréquentera leur enfant dès que celui-ci atteint l'âge de trois ans. Au moment d'inscrire son fils, Etsuko est surprise de découvrir que la commission scolaire ne distribue aucun document sur les modalités d'inscription et le calendrier scolaire. De plus, elle s'interroge sur un système prétendant que les parents peuvent choisir l'école de leurs enfants, mais qui, en pratique, limite les conditions de ce libre choix. Enfin, elle est inquiète de ne pas avoir obtenu d'information susceptible de l'aider à reprendre confiance dans cette école du quartier si mal perçue.

Les premiers contacts avec l'institution sont frustrants. En plus d'avoir à comprendre l'information fournie uniquement en français, Etsuko n'obtient aucune réponse à ses questions lors de la rencontre organisée à l'intention des parents. Elle constate que bon nombre de parents présents parviennent tout aussi difficilement à communiquer avec l'école.

Sa première réaction est de suggérer des manières d'améliorer l'accueil des parents l'année suivante. Elle demande donc aux organisateurs et aux organisatrices de prévoir un service d'interprétation, du moins en ce qui concerne les principales langues parlées dans le quartier, et suffisamment de temps pour que les parents puissent poser leurs questions. À son grand étonnement, elle doit insister à plusieurs reprises pour que l'on tienne compte de ses idées. Même si elle obtient finalement gain de cause, Etsuko en arrive à la conclusion que l'école au Québec ne s'intéresse peut-être pas aux commentaires des parents.

Avec les membres de Parents en action pour l'éducation, elle tente d'inciter les autorités de la commission scolaire à produire un document sur l'inscription à l'école. Malgré les nombreuses requêtes du groupe, la commission scolaire persiste encore à dire que cette responsabilité relève du ministère de l'Éducation ou des établissements eux-mêmes.

9 Consulter la rubrique « À voir... à lire » à la page 87.

À certains moments, Etsuko se demande si ce qu'elle vit à l'école de son fils résulte de ses propres limites comme allophone et immigrante; en d'autres occasions, la frustration ressentie devant la difficulté de l'école et de la commission scolaire à reconnaître les limites de leur communication avec les parents la pousse à s'interroger sur les raisons pour lesquelles l'école résiste tant aux critiques des parents.

Une meilleure communication entre l'école et les parents d'autres origines

Après avoir suivi plusieurs ateliers de Parents en action pour l'éducation, Roxana Gonzalez décide de jouer un rôle plus actif à l'école de son fils en se faisant élire au conseil d'établissement¹⁰.

Son but consiste d'abord à obtenir les fonds nécessaires pour implanter un PELO (programme d'enseignement en langue d'origine) en espagnol, de façon que les nombreux élèves hispanophones soient exposés à leur culture d'origine et puissent renforcer leur identité culturelle et, ensuite, à confier à la personne chargée d'enseigner l'espagnol le rôle d'agent de liaison entre l'école et les parents, comme c'est le cas dans plusieurs autres écoles, notamment pour faciliter la communication et la participation parentale.

À sa grande surprise et en dépit du fait que les PELO sont bien établis à la commission scolaire, le conseil d'établissement refuse. Ce n'est qu'après avoir présenté en détail le projet, recueilli 17 signatures d'appui des parents et informé la commission scolaire de ses démarches qu'elle obtient du conseil d'établissement – vraisemblablement pour des raisons politiques – qu'il revienne sur sa décision. Pour son plus grand plaisir, on l'engage même comme professeure d'espagnol de l'école: une tâche qui, au fil du temps, se transformera en emploi dans d'autres établissements scolaires.

Une fois installée dans ses fonctions, Roxana constate qu'elle a très peu de temps à consacrer aux parents. De plus, alors qu'elle ne s'y attend absolument pas, on la force à démissionner de son poste au conseil d'établissement sous prétexte qu'être une employée de la commission scolaire et un membre à temps partiel du personnel de l'école crée un conflit d'intérêt.

Elle se demande alors si le conseil d'établissement cherche sciemment à la neutraliser ou si c'est le système qui résiste à ce point à tout changement. D'une manière ou d'une autre, le résultat demeure le même.



Avec le temps, Roxana a affiné sa capacité d'analyse des institutions sociales et sa compréhension des rapports de force, mais elle se sent maintenant beaucoup plus isolée dans ses efforts et, par le fait même, limitée dans sa capacité d'initier des changements plus fondamentaux. Les mois qui viennent devraient lui fournir l'occasion de réfléchir avec Parents en action pour l'éducation aux moyens d'entrer en relation avec d'autres parents en vue d'une plus grande participation à l'école.

Favoriser l'engagement de parents marginalisés

Maria Sinopha David a toujours été active dans son quartier et à l'école de ses enfants. C'est ainsi qu'elle se rend aux consultations publiques organisées par le commissaire de son secteur. Cette manière de participer au processus décisionnel à l'échelle de la commission scolaire lui convient, jusqu'à ce qu'on déclenche des élections. Elle assiste alors à un débat public réunissant les candidats et les candidates

¹⁰ Le Conseil est constitué de parents et de membres du personnel scolaire, d'un représentant ou d'une représentante de la communauté de même que de la direction. En plus de se prononcer sur le projet éducatif, il se penche sur toute question relative à la bonne marche de l'école.

locaux et reste estomaquée devant leur manque de vision et de connaissances au sujet de l'école, ainsi que de ses enjeux, et devant le nombre peu élevé de citoyens et de citoyennes présents.

Grâce à Parents en action pour l'éducation, elle se met à discuter des lacunes du système et fait part de ses idées pour l'améliorer et pour renforcer la participation citoyenne, notamment celle des parents. Elle rédige ensuite un document à partir de la discussion. Les principaux éléments en sont les suivants: obliger les commissaires à une consultation proactive des parents dans le cadre de leur mandat régulier – une disposition qui permet également aux parents de mieux connaître leurs commissaires – et organiser ces consultations de manière à assurer une large participation des parents, notamment des parents marginalisés.

Profitant d'une séance publique des commissaires, Maria remet son document à la présidente de la commission scolaire. Quelques semaines plus tard, elle est convoquée au bureau de cette dernière afin d'exposer ses préoccupations et ses recommandations.

Bien que la présidente se montre très réceptive, Maria craint que sa démarche se réduise à un geste symbolique en vue de maintenir le *statu quo*. Pour forcer la commission scolaire à agir, elle précise qu'elle ne parle pas au nom des parents en général ni au nom des membres de Parents en action pour l'éducation et insiste sur la nécessité que la commission scolaire tienne une consultation avec les parents désireux d'être mieux représentés. La présidente convient des limites de l'actuelle structure et du besoin d'un processus de consultation plus démocratique. Elle accepte de travailler avec Parents en action pour l'éducation afin d'assurer aux parents marginalisés un meilleur accès à l'école et de faire en sorte que leurs préoccupations et points de vue soient entendus.

La première consultation concerne le projet de politique de la commission scolaire en matière d'éducation interculturelle et d'intégration d'élèves issus de l'immigration. Cette politique soulève beaucoup d'inquiétude chez les membres de Parents en action pour l'éducation, parce qu'elle ne reconnaît pas de manière explicite l'existence du racisme et des relations de pouvoir entre les divers groupes au sein du système éducatif.

Les membres de Parents en action pour l'éducation ont été très impressionnés par les résultats de Maria. Ils souhaitent que cette première consultation donne lieu à d'autres rencontres portant sur divers problèmes. Quoiqu'elle ait parlé en son nom personnel à la présidente, Maria demeure convaincue que les prochaines démarches devront être entreprises collectivement.

En dépit du fait que le contenu des histoires relatées ici diffère et que les parents n'ont pas atteint un niveau similaire de conscience et d'analyse critique, il reste qu'un même processus fondamental s'est déroulé: les parents ont d'abord compris qu'ils pouvaient jouer un rôle plus actif dans l'éducation de leurs enfants; puis ils se sont butés, sous une forme ou sous une autre, à des résistances au sein du système, ce qui leur a permis d'affiner leur regard critique sur les relations de pouvoir; enfin, ils se sont servis de cette nouvelle donne pour prendre du recul et élaborer d'autres stratégies d'action. Au fil du processus, ils ont appris que les changements ne surviennent pas sans lutte mais, surtout, qu'on peut changer les choses. Ils sont passés du «je» au «nous», de la protestation à la proposition, du statut de consommateurs, consommatrices de services à celui d'agents, d'agentes de changement.

Les changements ne surviennent pas sans lutte.

Essentiellement, il s'agit d'un processus de citoyenneté active, participative et démocratique dont la tâche consiste à questionner et à critiquer les institutions sociales, en l'occurrence le système scolaire public. L'objectif ultime est de se battre pour une plus grande égalité d'accès à l'éducation.

Bibliographie

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*, New York, Seabury, 1972.

FREIRE, Paulo et Donald MACEDO. *Literacy: Reading the Word and the World*, South Hadley, MA, Bergin et Garvey, 1987.