

Université de Montréal

**Implication parentale et stratégies déployées par des familles
immigrées musulmanes en lien avec l'expérience
scolaire de leurs enfants à Montréal**

Par

Rajae Guennouni Hassani

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de
Philosophae Doctor (Ph.D.)
en psychopédagogie

Février, 2022

© Rajae Guennouni Hassani, 2022

Université de Montréal

Département de psychopédagogie et d'andragogie, Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée

**Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées
musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal**

Présentée par :

Rajae Guennouni Hassani

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Présidente-rapporteure

Garine Papazian-Zohrabian

Directrice de thèse

Fasal Kanouté

Membre du jury

Serge J. Larivée

Examinatrice externe

Corina Borri-Anadon

Résumé

Cette recherche doctorale a pour but d'étudier l'implication parentale et les stratégies déployées par les parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Plus précisément, elle vise à documenter en profondeur l'exercice de la parentalité, en rétrospective et en projection, chez les familles musulmanes établies à Montréal. Notre problématisation a fait le survol de recherches significatives portant sur la situation socioscolaire des élèves immigrés dans divers contextes nationaux, notamment au Québec et dans sa métropole, et sur les relations familles immigrantes-écoles. Ce survol a permis d'asseoir la pertinence scientifique et sociale de s'intéresser au cas spécifique des élèves immigrés musulmans et de leur famille. En quête d'un éclairage théorique permettant de lire finement les enjeux soulevés par la problématisation, nous avons opté pour une conceptualisation multifocale s'intéressant à l'acculturation, à la mobilisation familiale autour des enjeux scolaires et à l'expérience socioscolaire de l'élève. Avec une approche méthodologique qualitative, nous avons mené 35 entretiens individuels approfondis à caractère biographique avec des duos parents-enfants en provenance de dix pays d'origine différents, résidant dans la grande région métropolitaine de Montréal, et huit entrevues semi-dirigées auprès d'intervenants communautaires et de professionnels.

Le croisement des données des trois groupes de sujets a révélé la place particulièrement significative qu'occupent les parents musulmans dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants en dépit des multiples défis auxquels ces derniers font face. Possédant divers acquis et expériences, confrontées à de nombreuses contraintes, ruptures et virages, les familles musulmanes rencontrées construisent, dans le changement, un répertoire riche de stratégies parentales en lien avec la scolarité ou la socialisation de leurs enfants. Par ailleurs, nos résultats montrent un écart significatif qui caractérise les stratégies tant originales que créatives déployées par les parents musulmans et leur invisibilité aux yeux de l'école étant donné qu'elles se déploient parfois dans l'intimité du milieu familial ou dans divers contextes de la communauté. De plus, nos résultats illustrent la variabilité des modalités d'interaction des parents musulmans rencontrés avec le milieu scolaire, y compris lorsqu'ils sont, parfois, en retrait ou aux marges des murs de l'école. En effet, de par leur appartenance à un groupe minorisé et racisé dans leur pays d'accueil, les parents musulmans sont susceptibles d'endosser des stigmates et des discriminations systémiques dans certaines écoles où sont inscrits leurs enfants qui se manifestent, dans certains cas, sous forme de comportements

visibles et se déclinent, dans d'autres cas, à travers des attitudes camouflées, invisibles, enrobées de préjugés, de regards méfiants ou de froideur. De ce fait, si la distance de quelques-uns les rend invisibles *à priori* au regard des normes et des attentes de l'école québécoise, nos données révèlent que nombreuses sont les familles musulmanes qui sont grandement impliquées dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants en ayant peu ou pas de relations directes avec l'institution scolaire.

L'analyse de nos données a révélé aussi des processus interactionnels pour les jeunes musulmans qui vivent dans certains cas une expérience socioscolaire positive soutenue par leur projection d'avenir ou par un milieu tiers, notamment le milieu familial, scolaire ou communautaire et marquée dans d'autres cas par de nombreuses vulnérabilités. Cette expérience est marquée aussi par divers enjeux de transition : la transition du pays d'origine vers le pays d'accueil, la transition de l'école du pays d'origine vers l'école québécoise, la transition des classes d'accueil vers le régulier et la transition primaire-secondaire. Dans cette optique, notre étude invite le milieu scolaire à considérer l'expérience socioscolaire des élèves musulmans d'une façon plus large afin d'atténuer l'impact de ces moments de ruptures et de discontinuités auxquels ils font face. Ces considérations doivent aussi inclure leurs expériences (pré) migratoires et leurs histoires familiales.

Le croisement de regard des trois groupes de sujets a permis de surcroît d'identifier les besoins des parents musulmans ainsi que les pratiques gagnantes de soutien et d'accompagnement de ces parents à l'école québécoise. D'une manière générale, des recommandations pertinentes pour les milieux de pratique ont été formulées qui convergent vers la pertinence de favoriser la création de relations familles musulmanes-écoles ancrées dans une optique de partenariat. Dans la perspective fondamentale du vivre-ensemble, notre recherche invite aussi le milieu scolaire à s'intéresser à la réalité des familles musulmanes afin d'intervenir plus efficacement auprès de parents et enfants. Il semble que cette connaissance de l'école et de ses acteurs scolaires des réalités et des difficultés qu'endurent certains musulmans au Québec soit un levier à l'émergence de relations familles musulmanes-écoles harmonieuses. Enfin, l'effectivité du vivre-ensemble dépend de tous, acteurs scolaires et parents. Cependant, l'école doit faire preuve de leadership dans l'instauration d'un climat d'ouverture à la communauté qu'elle dessert.

Mots-clés : Stratégies parentales — Référentiels de socialisation — Parents immigrés musulmans — Expérience socioscolaire d'élèves immigrés musulmans du primaire et du secondaire — Relation familles musulmanes-écoles-communauté.

Abstract

This doctoral thesis aims to study parental involvement and the strategies used by Muslim immigrant parents in relation to their children's educational experience. More specifically, it aims to document in depth the exercise of parenthood, in retrospect and projection, among Muslim families living in Montreal. Our problematization provided an overview of research on the socio-educational situation of immigrant students in various national contexts; particularly in Quebec and its metropolis and on immigrant-school family relations. This overview made it possible to establish the scientific and social relevance of focusing on the specific cases of Muslim immigrant students and their families. In search of a theoretical light to finely read the issues raised by this problematization, we opted for a multifocal conceptualization focusing on acculturation, family mobilization around school issues and the educational experience of the student. Using a qualitative methodological approach, we conducted 35 in-depth biographical individual interviews with parent-child duos from ten different countries of origin, residing in the greater Montreal metropolitan area, and eight semi-structured interviews with community workers and professionals.

The cross-referencing of data from the three groups of subjects revealed the particularly significant place that Muslim parents occupy in their children's educational experience despite the multiple challenges they face. Possessing various skills and experiences, but also faced with many constraints, challenges and turns, the Muslim families interviewed, build and change, a rich repertoire of parental strategies related to the schooling or socialization of their children. Furthermore, our results show a significant gap that characterizes both the original and creative strategies deployed by Muslim parents and their invisibility in the eyes of the school, since they sometimes unfold in the intimacy of the family environment or in various contexts of the community. In addition, our results illustrate the variability in the interaction modalities of Muslim parents encountered with the school environment, including when they are, sometimes, set back or at the margins of the school walls. Indeed, because of their membership of a minoritized and racialized group in their host country, Muslim parents are likely to bear stigma and systemic discrimination in some schools where their children are enrolled. This can manifest itself in the form of visible behaviors and are declined, in other cases, through camouflaged attitudes, invisibility, wrapped in prejudices, suspicious looks or coldness. As a result, if the distance of a

few makes them invisible a priori with regard to the norms and expectations of the Quebec school, our data reveals that many Muslim families are greatly involved in the educational experience of their children by having little or no direct relationship with the educational institution.

The analysis of our data also revealed interactional processes for young Muslims who, in some cases, have a positive educational experience supported by their projection of the future or by a third environment, including the family, school or community environment and marked in other cases by many vulnerabilities. This experience is also marked by various transition issues: the transition from the country of origin to the host country, the transition from the school of the country of origin to the Quebec school, the transition from the welcoming classes to the regular and the primary-secondary transition. With this in mind, our study invites the school environment to consider the educational experience of Muslim students in a broader way in order to mitigate the impact of these moments of disruption and discontinuity that they face. These considerations must also include their (pre)migration experiences and family histories.

The intersection of the three groups of subjects also made it possible to identify the needs of Muslim parents as well as the best practices of support and accompaniment of these parents in Quebec schools. In general, recommendations relevant to practice settings have been made that converge on the relevance of fostering the creation of Muslim family-school relationships rooted in a partnership perspective. In the fundamental perspective of living together, our research also invites the school environment to take an interest in the reality of Muslim families in order to intervene more effectively with parents and children. It seems that this knowledge of the school and its school actors of the realities and difficulties endured by some Muslims in Quebec is a lever for the emergence of harmonious Muslim family-school relations. Finally, the effectiveness of living together depends on everyone, school actors and parents. However, the school must show leadership in creating a climate of openness to the community it serves.

Keywords: Parenting strategies — Socialization referential — Muslim immigrant parents — Educational experience of Muslim immigrant students in primary and secondary school — Muslim family-school-community relationship.

Table des matières

Résumé	i
Abstract	iii
Table des matières	v
Liste des figures	xiii
Liste des sigles	xiv
Remerciements	xvi
Introduction	1
Chapitre 1 — Problématique	6
1.1 L’immigration au Canada : significative et diversifiée	6
1.1.1 Le nouveau visage de l’immigration au Canada.....	7
1.1.2 Aperçu de la diversité ethnoculturelle et religieuse au Québec	10
1.1.3 Montréal : principal pôle d’immigration au Québec.....	12
1.2 L’immigration musulmane au Québec : des communautés en progression constante	14
1.2.1 À propos de la présence des communautés musulmanes au Québec.....	15
1.2.2 Le visage hétérogène des communautés musulmanes à Montréal.....	17
1.2.3 Les défis d’intégration des communautés musulmanes.....	18
1.3 L’expérience socioscolaire de l’élève immigré et l’implication parentale pour sa réussite	21
1.3.1 Les élèves immigrés à l’école du Québec.....	22
1.3.2 Le milieu scolaire et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse	25
1.3.3 Le milieu communautaire et l’accompagnement de l’expérience socioscolaire de l’élève immigré	29
1.3.4 L’implication parentale autour de l’expérience socioscolaire de l’élève immigré	32
1.4 Problème de recherche : le parent d’élève immigré musulman et sa mobilisation parentale autour de l’expérience socioscolaire de son enfant	34
Chapitre 2 — Cadre conceptuel.....	38
2.1 Expérience socioscolaire et enjeux de décrochage et de réussite scolaires	38
2.1.1 À propos d’expérience socioscolaire	39
2.1.2 L’expérience socioscolaire des élèves et les dimensions qui la caractérisent ..	42
2.1.2.1 Dimensions individuelles.....	43
2.1.2.2 Dimensions familiales.....	44

2.1.2.3	Dimensions scolaires	46
2.1.2.4	Dimensions sociales.....	48
2.1.3	Quand l'expérience socioscolaire mène au décrochage scolaire : les facteurs de risque	50
2.1.3.1	Le décrochage scolaire : un phénomène complexe et multifactoriel .	50
2.1.3.2	Facteurs individuels de risque.....	53
2.1.3.3	Facteurs familiaux de risque	55
2.1.3.4	Facteurs scolaires de risque	56
2.1.3.5	Facteurs sociaux de risque	57
2.1.4	Quand l'expérience socioscolaire rime avec réussite scolaire : les facteurs de protection	58
2.1.4.1	Les multiples facettes de la réussite scolaire	58
2.1.4.2	Les facteurs de protection	60
2.1.5	Spécificités de l'expérience socioscolaire des élèves immigrés	63
2.2	L'implication parentale autour de l'expérience socioscolaire de l'élève	67
2.2.1	Le parent d'élève : un acteur charnière dans l'expérience socioscolaire de l'élève	68
2.2.2	L'implication parentale : un concept à caractère multidimensionnel	70
2.2.2.1	Les différentes déclinaisons de l'implication parentale et ses bénéfices	70
2.2.2.2	Une diversité de modèles pour rendre compte de l'implication parentale	73
2.2.3	Une multiplicité de facteurs qui influencent l'implication parentale.....	81
2.2.3.1	La face cachée du capital socioculturel familial sur l'implication parentale.....	81
2.2.3.2	À propos des aspects intrinsèques qui modulent l'implication des parents	85
2.2.3.3	À propos des aspects extrinsèques qui modulent l'implication des parents	89
2.2.4	Spécificités de l'implication des parents immigrés autour de l'expérience socioscolaire de l'élève	92
2.2.4.1	Le contexte migratoire comme toile de fond à l'implication parentale .	93
2.2.4.2	Panorama d'études reflétant les diverses formes du rapport des parents immigrés à l'école : démystifier le mythe de la démission parentale	96
2.3	Les stratégies parentales en lien avec l'expérience socioscolaire de l'élève.....	104

2.3.1	À propos de stratégies dans l'implication parentale	104
2.3.1.1	Au sujet des stratégies parentales liées à la scolarisation des enfants	106
2.3.1.2	Au sujet des stratégies parentales liées à la socialisation des enfants....	108
2.3.1.3	Au sujet des stratégies parentales liées au rapport avec l'école.....	110
2.3.2	Des stratégies parentales teintées d'enjeux identitaires	113
2.3.2.1	L'identité située à l'intersection de la rupture et de la continuité....	113
2.3.2.2	Stratégies déployées par les immigrés en quête d'une cohérence identitaire	115
2.4	Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche.....	125
Chapitre 3 — Cadre méthodologique de la recherche.....		129
3.1	Posture épistémologique : une approche qualitative, interprétative de nature exploratoire	129
3.2	Démarche méthodologique : une étude à caractère biographique.....	131
3.3	Procédures de recrutement et échantillon	132
3.3.1	Les critères de recrutement des participants	133
3.3.2	Démarches de recrutement des participants.....	135
3.3.3	Profils de l'échantillon recruté pour la collecte de données	140
3.3.3.1	Bref profil des parents musulmans rencontrés et de leurs jeunes	140
3.3.3.2	Profil des intervenants rencontrés	144
3.4	Collecte de données	149
3.4.1	Instruments de collecte de données.....	150
3.4.1.1	Entretien individuel approfondi à caractère biographique.....	150
3.4.1.2	Entrevue semi-dirigée	151
3.4.1.3	Le journal de bord de la chercheuse	152
3.4.2	Déroulement des rencontres.....	153
3.4.2.1	Conduite des entretiens biographiques avec les parents et leurs jeunes	154
3.4.2.2	Conduite des entrevues semi-dirigées avec les intervenants	157
3.5	Une démarche qualitative de traitement et d'analyse des données.....	158
3.6	Forces et limites des choix méthodologiques	164
3.7	Considérations et préoccupations éthiques de la recherche	167
Chapitre 4 — Présentation, analyse et discussion des données.....		170

4.1	Parcours migratoire et conditions d'établissement des familles musulmanes	171
4.1.1	Une histoire singulière derrière chaque parcours migratoire	171
4.1.1.1	À la recherche d'une vie meilleure : un projet mûr et planifié	172
4.1.1.2	Immigrer avec ses parents.....	177
4.1.1.3	Immigrer pour rejoindre son mari.....	177
4.1.1.4	Immigrer avec son fils pour fuir une déception sociale.....	178
4.1.1.5	Projet migratoire d'un seul partenaire.....	179
4.1.1.6	Projet migratoire imprévisible	181
4.1.1.7	Immigrer pour fuir	182
4.1.2	Des dynamiques familiales globalement confrontées à une combinaison de freins et d'obstacles.....	189
4.1.2.1	Défis liés à l'insertion sur le marché de l'emploi au Québec	190
4.1.2.2	Barrière linguistique comme frein à l'insertion socioprofessionnelle	191
4.1.2.3	Défis liés aux inégalités ethnoraciales dans l'accès à l'emploi	192
4.1.2.4	Défis liés au retour aux études.....	195
4.1.2.5	Défis associés à la reconstruction du réseau social dans la société d'accueil.....	196
4.2	Contexte d'acculturation et référentiels de socialisation des jeunes dans des familles musulmanes.....	199
4.2.1	Dynamique générale d'acculturation de parents musulmans : entre rupture et continuité.....	200
4.2.1.1	Le difficile équilibre pour (ré) concilier les deux « software de référence ».....	200
4.2.1.2	Dynamiques de l'acculturation conditionnées par plusieurs barrières	204
4.2.1.3	Éduquer les enfants musulmans en contexte migratoire : la transformation des rôles dans le foyer	208
4.2.2	Référentiels de socialisation en contexte d'acculturation	211
4.2.2.1	La religion : un cadre de référence de base chez les familles musulmanes.....	212
4.2.2.2	Le milieu familial : une courroie de transmission de l'héritage culturel, linguistique et, surtout, religieux	216
4.2.2.3	La transmission de l'histoire familiale : un vecteur de continuité ...	219
4.2.3	Les défis entourant la socialisation des enfants dans deux « mondes opposés ».....	222

4.2.3.1	Le rôle pivot de la mère musulmane : une médiatrice entre les deux univers	222
4.2.3.2	Socialisation familiale genrée marquée par une vigilance permanente et une méfiance incessante.....	226
4.2.3.3	Au sujet des enjeux entourant la socialisation des jeunes à l'école et dans la société québécoise	229
4.2.4	Référentiels de socialisation valorisant la scolarité et axés sur la réussite scolaire	233
4.3	À propos de l'expérience socioscolaire de jeunes musulmans	240
4.3.1	Déclinaison identitaire chez les jeunes musulmans	241
4.3.2	La diversité des processus interactionnels qui caractérisent l'expérience socioscolaire de jeunes musulmans	244
4.3.2.1	Une expérience socioscolaire stimulée par une projection dans l'avenir	245
4.3.2.2	Une expérience socioscolaire soutenue par des tiers significatifs ...	248
4.3.2.3	Une expérience socioscolaire marquée par des vulnérabilités.....	252
4.3.2.3.1	Vulnérabilité liée à un « faux » diagnostic	253
4.3.2.3.2	Vulnérabilité liée à une expérience prémigratoire traumatisante	255
4.3.2.3.3	Vulnérabilité liée à leur appartenance à une minorité racisée..	258
4.3.2.3.4	Vulnérabilités liées aux contextes familiaux.....	261
4.3.3	Différents enjeux de transitions chez les élèves musulmans	268
4.4	L'aspect stratégique de l'implication des parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes	279
4.4.1	À propos de stratégies parentales en lien avec la scolarité des jeunes.....	279
4.4.1.1	Stratégies déployées par des parents musulmans à la maison : Au-delà d'une simple supervision dans les devoirs.....	280
4.4.1.1.1	La supervision scolaire et rôle de parent d'élève	280
4.4.1.1.2	Supervision scolaire à la maison et développement de l'autonomie de l'enfant	282
4.4.1.1.3	Stratégies invisibles aux yeux de l'école déployées par les parents musulmans à la maison	287
4.4.1.1.4	Stratégies visant l'actualisation du rôle de parent d'élève dans leur nouveau milieu de vie	293
4.4.1.1.5	Stratégies indirectes incitant à la persévérance et à la réussite scolaires	295
4.4.1.2	Stratégies déployées par les parents musulmans à l'école.....	300

4.4.1.2.1	Spécificités des modalités de communication familles musulmanes-école.....	300
4.4.1.2.2	Modalités de communication à multiples volets entre les familles musulmanes et l'école.....	304
4.4.1.2.3	Positions contrastées au sujet de la participation des parents à l'école	311
4.4.1.3	Stratégies déployées par les parents musulmans dans la communauté..	314
4.4.2	À propos de stratégies parentales en lien avec la socialisation des jeunes	319
4.4.2.1	Stratégies parentales autour du soutien affectif : le difficile équilibre entre bienveillance et exigence	320
4.4.2.2	Stratégie parentale liée au contrôle de l'environnement.....	327
4.4.3	À propos de stratégies parentales en lien avec le rapport des parents avec l'école	334
4.4.3.1	Diverses tensions dans la relation familles musulmanes-école	334
4.4.3.2	Ce voile qui fait visiblement peur aux Autres, même à l'école	338
4.4.3.3	Les multiples facettes qui caractérisent les stratégies déployées par les parents musulmans à l'école	345
4.4.3.4	La stratégie de retrait des familles musulmanes à égard de l'école et les modalités qui la sous-tendent.....	353
4.5	Étude de cas : Regards croisés d'intervenants et de parents musulmans sur les stratégies de soutien socioscolaire et le rapport à l'école.....	360
4.5.1	École A : description du milieu	361
4.5.1.1	École A : un milieu pluriethnique et défavorisé avec une présence significative d'Arabes et de musulmans	361
4.5.1.2	École A : des intervenants dévoués et ouverts à la diversité	364
4.5.2	École A : Perceptions d'intervenants quant aux besoins des familles immigrées musulmanes et de leurs enfants.....	369
4.5.3	École A : Perceptions d'intervenants quant aux stratégies déployées par les parents musulmans soutenant l'expérience socioscolaire des jeunes	375
4.5.3.1	Stratégies déployées par des parents musulmans à la maison	375
4.5.3.2	Stratégies déployées par des parents musulmans à l'école	380
4.5.3.3	Stratégies déployées par des parents musulmans dans la communauté.	382
4.5.4	Pistes d'intervention et pratiques gagnantes pour un accompagnement efficient des parents d'élèves musulmans à l'école québécoise.....	383
4.5.4.1	Bien accueillir permet de mieux bâtir des ponts	383

4.5.4.2	Diversifier et faciliter la communication avec les parents.....	388
4.5.4.3	Créer une alliance avec le parent musulman.....	391
4.5.4.4	Sensibiliser le personnel scolaire à propos des enjeux de la diversité...	395
4.5.4.5	Miser sur des partenariats familles musulmanes-école-communauté....	399
Conclusion générale		403
Références bibliographiques		414
Annexe I : Certificat éthique délivré par l'Université de Montréal		i
Annexe II : Formulaire d'information et de consentement destiné aux parents et à leurs enfants		ii
Annexe III : Formulaire d'information et de consentement destiné aux intervenants communautaires et/ou professionnels.....		vi
Annexe IV : Lettre de recrutement destinée aux parents et leurs enfants.....		x
Annexe V : Lettre/courriel destiné aux intervenants communautaires ou professionnels fortement sollicités par les familles musulmanes		xii
Annexe VI : Affiche de recrutement — Version française.....		xiii
Annexe VII : Affiche de recrutement — Version anglaise		xiv
Annexe VIII : Affiche de recrutement — Version arabe		xv
Annexe IX : Guide d'entretien individuel des parents		xvi
Annexe X : Guide d'entretien individuel destiné aux enfants.....		xx

Liste des tableaux

Tableau 1 : Synthèse d'interprétation des stratégies identitaires au sein d'une culture étrangère selon Camilleri	119
Tableau 2 : Synthèse des stratégies d'acculturation selon le modèle élaboré par Berry.....	120
Tableau 3 : Synthèse de différentes dimensions de stratégies parentales autour de l'expérience socioscolaire des jeunes	124
Tableau 4 : Synthèse des caractéristiques des familles musulmanes rencontrées	142
Tableau 5 : Profil des intervenants rencontrés	149
Tableau 6 : Les thèmes et sous-thèmes concernant le codage du corpus des parents musulmans et leurs jeunes	162
Tableau 7 : Récapitulation des informations sociodémographiques et socioscolaires des jeunes rencontrés	241
Tableau 8 : Synthèse de stratégies mobilisées par des parents immigrés musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes	357

Liste des figures

Figure 1 : Conclusion de la problématique et question de recherche	37
Figure 2 : Synthèse des dimensions individuelles qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves	44
Figure 3 : Synthèse des dimensions familiales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves	46
Figure 4 : Synthèse des dimensions scolaires qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves	48
Figure 5 : Synthèse des dimensions sociales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves	49
Figure 6 : Synthèse des facteurs qui influencent l'implication parentale	92
Figure 7 : Synthèse des retombées de la stratégie parentale relative à la transmission de l'histoire familiale	123
Figure 8 : Synthèse du cadre conceptuel	128
Figure 9 : Synthèse du cadre méthodologique	169
Figure 10 : Synthèse du contexte d'acculturation et des référentiels de socialisation des jeunes en vigueur dans les familles musulmanes	239
Figure 11 : Synthèse des principales dimensions de l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans	278
Figure 12 : Faits saillants du territoire dans lequel se situe l'école A.....	363
Figure 13 : Synthèse du premier axe d'intervention — Bien accueillir permet de mieux bâtir des ponts	387
Figure 14 : Synthèse du deuxième axe d'intervention — Diversifier et faciliter la communication avec les parents.....	391
Figure 15 : Synthèse du troisième axe d'intervention — Créer une alliance avec les parents musulmans.....	395
Figure 16 : Synthèse du quatrième axe d'intervention — Sensibiliser le personnel scolaire à propos des enjeux de la diversité	398
Figure 17 : Synthèse du cinquième axe d'intervention — Miser sur des partenariats familles musulmanes-école-communauté	402

Liste des sigles

AÉP : Attestation d'études professionnelles
AÉC : Attestation d'études collégiales
APA : American Psychiatric Association
BAC : Baccalauréat
CASI : Le Centre social d'aide aux immigrants
CE2 : Cours élémentaire deuxième année
CEETUM : Centre d'études ethniques des universités montréalaises
CIC : Citoyenneté et Immigration Canada
CGTSIM : Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal
CLSC : Centre local de services communautaires
CMM : Communauté métropolitaine de Montréal
CPE : Centre de la petite enfance
CRTA : Centre de ressources de la troisième avenue
CSS : Centre de services scolaire
DES : Diplôme d'études secondaires
DEC : Diplôme d'études collégiales
ENM : Enquête Nationale auprès de ménages
GRIES : Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation
ICS : Intervenants communautaires scolaires
ICSI : Intervenants communautaires scolaires interculturels
IMSE : Milieu socioéconomique
LIPR : Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés
MEES : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec
MICC : Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
MIDI : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
PASAF : Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
PEI : Programmes d'éducation intermédiaire
PELO : Le Programme d'enseignement des langues d'origine
PROMIS : Promotion Intégration Société nouvelle
RMR : Régions métropolitaines de recensement
RRM : Réseau réussite Montréal
SASAF : Services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français
SFR : Le seuil de faible revenu (SFR)
STM : Société de transport de Montréal
SSÉ : Statut socioéconomique
SSPT : Syndrome de stress posttraumatique
TDH : Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TES : Technicienne d'éducation spécialisée
TSA : Troubles du spectre de l'autisme
TIC : Technologies de l'information et des communications
UQAM : Université du Québec à Montréal
ZEP : Zones d'éducation prioritaires
ZUS : Zone urbaine sensible

À mes très chers parents, la lumière qui illumine mon chemin.

À Jad, Youssef et Chadi, mes rayons du soleil, les plus beaux cadeaux que la vie m'a faits.

Remerciements

L'achèvement de cette thèse constitue l'une des plus belles, des plus intéressantes et des plus enrichissantes aventures intellectuelles que j'ai vécues, quoique parfois aussi angoissante. Mais cette magnifique aventure n'aurait pas été possible sans le soutien bienveillant de plusieurs personnes que je n'ai pas assez remerciées.

Mes premiers remerciements vont d'abord à **Fasal Kanouté**, mon exceptionnelle directrice de recherche, et plus encore, mon mentor. Merci Fasal, pour ton soutien indéfectible, ta grande générosité, tes commentaires pertinents et tes conseils judicieux prodigués tout au long de cette aventure de recherche doctorale. Également, merci Fasal pour ta grande disponibilité et ton travail minutieux de relecture des nombreuses sections de cette thèse malgré leur longueur et surtout merci de m'avoir montré les destinations à atteindre tout en me laissant inventer les itinéraires pour y arriver. Au terme de cette aventure, je réalise le privilège d'avoir été dirigé par une chercheuse aussi talentueuse que bienveillante. MERCI Fasal !

Je tiens également à exprimer mes sincères remerciements aux membres de mon jury de thèse pour les remarques avisées ainsi que pour les commentaires éclairants, qui se sont révélés fort efficaces au fil de mon cheminement doctoral. Je remercie la professeure **Garine Papazian-Zohrabian** d'avoir accepté sans hésitation de présider le jury de ma thèse depuis le dépôt de mon devis de recherche. Vous y avez jeté un regard complémentaire et je vous en suis entièrement reconnaissante. Merci également au professeur **Serge J. Larivée** qui m'accompagne depuis le début dans cette aventure en évaluant notamment mes examens synthèses ainsi que mon projet de recherche. Merci pour les conseils pertinents et les commentaires constructifs qui m'ont permis de pousser mes réflexions encore plus loin et surtout merci pour votre soutien constant depuis mes études à la maîtrise. Enfin, je remercie la professeure **Corina Borri-Anadon** d'avoir accepté de se joindre au jury pour le dépôt final de cette thèse. Très sincèrement, j'ai été profondément touchée par la qualité de vos remarques et du temps que vous avez investi à lire et à commenter toutes les sections de mon travail !

J'exprime aussi toute ma gratitude au **Conseil de recherche en sciences humaines du Canada** (CRSH 2018-2022) qui a cru en mon projet. Je n'aurais jamais pu terminer cette thèse sans ce précieux soutien financier, maintes fois renouvelé, qui m'a permis de me concentrer scrupuleusement pour faire aboutir ce rêve. Il en va de même de la **Faculté des sciences de l'éducation** (FSE) et du **CEETUM** pour les bourses accordées au fil de mon cheminement doctoral.

Je remercie infiniment aussi les **familles musulmanes et les intervenants rencontrés** qui m'ont autorisée à pénétrer dans leurs mondes en me livrant leurs témoignages et leurs expériences. Sans leur collaboration et leur disponibilité, cette thèse n'aurait probablement jamais abouti. L'anonymat garanti ne me permet pas de m'adresser à chacun d'entre eux, mais je leur exprime ma reconnaissance et ma gratitude.

Sur un plan personnel, j'aimerais exprimer mes remerciements à **ma famille** et à **mes amis** qui, avec leur question récurrente : « *quand est-ce que tu vas la finir cette thèse ?* », quoiqu'angoissante parfois, m'ont toujours permis de ne jamais dévier de mon objectif initial.

D'abord un merci tout particulier à mes très chers fils **Jad, Youssef et Chadi**, les êtres les plus chers au monde. Merci de comprendre la raison de mon interminable confinement au sous-sol malgré la levée des restrictions sanitaires et surtout merci de saisir si finement l'importance de cette réalisation pour moi. **Mon bébé Chadi adoré**, tu étais mon inébranlable source d'inspiration et ta présence à mes côtés au cours de ta première année de ta vie était des plus précieuses. Mes remerciements vont aussi à **mes parents, Tayeb et Houria**. Cette thèse est le résultat des innombrables sacrifices dont vous avez fait preuve, du soutien et des encouragements indéfectibles que vous n'avez jamais cessé de me prodiguer. Malgré la distance qui nous sépare, vous avez guetté mes pas et vous m'avez couvé de tendresse qui s'est révélée d'un grand secours pour mener à bien ce projet qui me tenait tant à cœur. De la même manière, je remercie mes beaux-parents **Abderrafie et Jamila** pour le soutien et l'amour que vous m'accordez. Merci aussi pour l'énergie positive que vous m'avez toujours transmise malgré les milliers de kilomètres qui nous séparent.

Merci également à mes frères **Hicham, Badr et Saad** ainsi que mes belles-sœurs **Nezha, Kamar et Loubna**. Merci pour les encouragements et le soutien sans équivoque qui m'ont permis de « garder le cap » dans cette aventure pleine de rebondissements. J'adresse également mes sincères remerciements à ma relectrice hors pair à l'œil de lynx affuté ; **ma tati adorée Asmae Amraoui** pour le minutieux et laborieux travail de relecture de cette thèse. Je te remercie de tout mon cœur.

Merci aussi à plusieurs personnes qui me sont chères qui, de près ou de loin, au Québec, au Maroc ou en Allemagne, ont su m'encourager et me déridier à leur manière. Je songe ici notamment à **Amina, Anissa, Claudine, Ghita, Lamiae, Majdouline, Myriem, Rafia, Rahma, Sanae, Siham, Sakina, Soukaina, Yara, Yasmine, Zainab, Zineb et Zohra**. Mes remerciements vont également à **Gina Lafortune** qui m'a énormément encouragée et conseillée tout au long de mon aventure de thésarde. Un merci tout spécial à M. Robert Dubois. Que tous ceux et celles dont les noms ne figurent pas sur cette liste et qui m'ont soutenue d'une manière ou d'une autre au cours des dernières années trouvent ici l'expression de toute ma reconnaissance.

Finalement, rien n'aurait été possible sans le soutien quotidien indéfectible et l'enthousiasme contagieux de mon cher conjoint, ma douce moitié, **Riad**. Tous les mots ne sauraient exprimer ma gratitude, mon amour, mon respect et ma reconnaissance envers toi. Ton soutien inconditionnel, ta compréhension incomparable et tes innombrables sacrifices, et ils sont nombreux, m'ont permis de me rendre là où je suis. Tu as vraiment été ma bouffée d'oxygène dans un processus de recherche doctorale parfois trop asphyxié. Très sincèrement, je t'aime, profondément, passionnément, *mein Lieber*.

Introduction¹

La diversité ethnoculturelle et religieuse découlant de la migration internationale est une réalité qui façonne le portrait de la population québécoise et, particulièrement, celle de Montréal² (Statistique Canada, 2018). Les communautés musulmanes, dont l'ampleur démographique s'est considérablement accrue au cours des dernières années, sont considérées comme étant la minorité religieuse la plus importante au Québec (Larochelle et Chamberland, 2015 ; Statistique Canada, 2013a). Une grande majorité de ces communautés réside un peu partout sur l'île de Montréal et ses banlieues, ce qui contribue à la diversité de la population se reflétant notamment dans les différentes sphères de la métropole, dont les écoles primaires et secondaires (CGTSIM, 2020).

Au cours des dernières années, s'est développé un consensus, autant dans la recherche que les discours institutionnels dans plusieurs contextes nationaux, mettant en exergue l'importance d'interactions harmonieuses entre les familles et l'école ainsi que la nécessité d'une collaboration étroite entre ces deux instances de socialisation dans le but de favoriser la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Arapi, Larivée, Bouchard, 2021 ; Asdih, 2017 ; Deslandes, 2015 ; Epstein, 1990 ; 2011 ; Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Lahire, 1998 ; Larivée, 2011 ; 2012 ; Périer, 2017 ; 2019). Au Québec, les politiques scolaires accordent une place importante à l'implication parentale dans le cheminement scolaire des jeunes et la recherche questionne l'effectivité de cette place en lien avec les enjeux entourant leur réussite scolaire (Arapi, Larivée, Bouchard, 2021 ; Charette, 2016a ; Deslandes, 2006 ; 2013 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Gouvernement du Québec, 2009 ; Larivée, 2011 ; 2012 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2016 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Si la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants représente une préoccupation pour la majorité des parents, celle-ci prend une dimension particulière pour les familles immigrées, dont le succès du projet migratoire se mesure souvent à l'aune de la réussite scolaire des enfants (Kanouté et Lafortune, 2010, 2011 ; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008 ; Ledent, Murdoch, Mc Andrew, 2011 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Rachédi, 2008a ; Rachédi et Vatz

¹ Dans le cadre de cette thèse, l'utilisation du masculin a été choisie pour faciliter la lecture. Son usage n'est pas discriminatoire.

² Les règles de l'orthographe rectifiée ont été respectées tout au long de la rédaction de cette thèse.

Laaroussi, 2016 ; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2018 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2017). Toutefois, malgré le désir et la volonté de l'école et des parents immigrés de créer des liens positifs, leurs relations sont souvent marquées par diverses tensions qui rendent notamment compte de la distance qui sépare ces familles de la culture et du mode de socialisation scolaires (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Benoit, Rousseau, Ngirumpatse, et Lacroix, 2008 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Guennouni Hassani, 2015 ; Johnson-Lafleur, Rousseau, Papazian-Zohrabian, Boulanger, Boubnan, Lynch, Richard, 2016 ; Papazian-Zohrabian, 2015 ; 2016 ; Périer, 2017 ; 2019 ; Rachédi et Pierre, 2007).

En effet, le mandat de l'école québécoise intègre un volet de socialisation de l'élève par rapport à un référentiel tissé autour de valeurs consensuelles que la culture et le curriculum scolaires doivent inculquer aux élèves (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014). De la même manière, l'autre espace de socialisation du jeune qui est la famille le fait selon un référentiel qui recoupe plus ou moins celui de l'école. Dans le cas spécifique de familles immigrées musulmanes, le déphasage est plus accentué entre les normes et valeurs découlant du cadre référentiel de socialisation privilégié par certains parents et celui véhiculé à l'école québécoise. Il y a ainsi possibilité de tensions et de conflits culturels entre le personnel scolaire, la famille et les jeunes d'origine immigrée eux-mêmes (Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008).

De nombreuses études ont eu lieu sur la mobilisation des parents autour du vécu socioscolaire de leurs enfants, notamment celle des familles immigrées (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Boulaamane et Bouchamma, 2021 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Kalubi, 2008 ; Larivée, Kalubi, Terrisse, 2006 ; Vatz Laaroussi, Rachédi et Kanouté, 2008). Cependant, au Québec, aucune étude ne semble s'être attardée de façon particulière à la spécificité de cette mobilisation chez les parents d'élèves immigrants et musulmans sous l'angle des stratégies parentales mobilisées. Ces derniers sont confrontés à plusieurs défis d'intégration dans la société d'accueil, certains en lien avec leur confession religieuse ou leur origine ethnique (Helly, 2011 ; 2015). De plus, le débat sociétal sur la laïcité des institutions, dont l'école, semble se cristalliser sur la visibilité des signes religieux dans l'espace public, en particulier sur le voile islamique (Chung, 2014). Des auteurs pensent que cette cristallisation porte un potentiel de tension pouvant affecter la relation entre l'école et certaines familles musulmanes, ainsi que la situation socioscolaire de certains élèves (Amiriaux et Garcia, 2020 ; Asal, Imbeault et Montminy, 2019 ; Chung, 2014 ; Milot, 2014).

Considérés comme porteurs d'une religion « étrangère, “trop” différente et non soluble dans la culture commune » (Benhadjoudja, 2017, p. 273), leurs défis d'intégration dans la société d'accueil doivent être analysés à l'aune des études qui mettent en évidence les facteurs qui les soutiennent ou les freinent dans le développement de relations harmonieuses avec le milieu scolaire de leurs enfants et dans le plein exercice de leurs responsabilités parentales (Mottet, 2017).

C'est dans cette perspective que s'insère notre projet doctoral voulant accéder à une compréhension plus fine du rapport à l'école, à la scolarisation et à la socialisation de parents d'élèves immigrés musulmans au Québec. Quelles stratégies déploient-ils pour soutenir la scolarisation et la socialisation de leurs jeunes ? Quels types de relations entretiennent-ils avec l'école ? Comment assurent-ils le suivi scolaire de leurs enfants, à la maison ? À l'école ? Quelles sont les stratégies qu'ils mobilisent dans la communauté ? Quels sont les défis qu'ils rencontrent en matière de transmission de culture, de valeurs, de socialisation de leurs enfants ? Quels sont les aspects qui entraînent des conflits culturels avec l'école de leurs enfants ? Nous abordons ces différents enjeux en croisant le discours du parent immigré musulman avec celui de l'enfant lui-même. Ce croisement de regards permet d'analyser de manière compréhensive les défis auxquels ces jeunes font face pour concilier les impératifs des deux espaces de socialisation dans lesquels ils naviguent, et de comprendre leur perception face à ces enjeux. Aussi, en raison de la position stratégique qu'occupent les intervenants communautaires ou professionnels dans le parcours de plusieurs familles immigrées au Québec, dont les familles musulmanes, le point de vue de ces acteurs est également considéré dans notre étude. Le discours de ces intervenants fait émerger la « face cachée » de la mobilisation de parents immigrés musulmans dans le vécu scolaire de leurs enfants, celle qui se déploie, en dehors des modalités émises et reconnues par le milieu scolaire. Notre thèse analyse la mobilisation parentale autour de l'expérience socioscolaire d'élèves immigrés musulmans, par le biais du croisement de regards de plusieurs protagonistes. Elle est structurée en quatre chapitres.

Le premier chapitre est constitué par la problématique de recherche où nous effectuons un bref portrait de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal. Ensuite, nous traitons plus spécifiquement de la place des communautés musulmanes dans ce portrait en explorant les difficultés d'intégration auxquelles elles font face. Puis, nous abordons la présence des élèves immigrés à l'école au Québec ainsi que les enjeux de la prise en compte, par le milieu scolaire et

communautaire, de la diversité ethnoculturelle induite par l'immigration en famille. Notre problématique s'attarde finalement à la place de l'implication parentale dans les enjeux scolaires et aboutit à la question de recherche : *Comment se déploie l'implication des parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants ?*

Le deuxième chapitre de notre thèse présente le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre projet. Nous y explorons d'abord les dimensions de l'expérience socioscolaire des élèves en général, incluant celle de ceux qui sont d'origine immigrée, ainsi que les facteurs qui l'impactent. Ensuite, nous abordons les différentes déclinaisons de l'implication parentale en lien avec l'expérience socioscolaire des élèves à travers les écrits qui étudient la situation des parents en général et celle des parents immigrés en particulier. Enfin, en guise d'éclairage supplémentaire pour notre conceptualisation, nous nous attardons au concept de stratégies parentales pour cerner plus finement les enjeux de l'implication parentale. Le deuxième chapitre se termine par la formulation de nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre de notre thèse est consacré à la description de l'approche méthodologique choisie et du parcours qui nous a permis d'atteindre nos objectifs de recherche. Ainsi, nous décrivons d'abord les assises épistémologiques et les choix relatifs à la recherche qualitative menée. Nous décrivons ensuite l'ensemble des procédures mobilisées pour recruter les différents participants rencontrés en présentant brièvement leurs portraits. Puis, nous présentons les dispositifs méthodologiques ayant permis la collecte de données qualitatives, ainsi que les choix faits pour leur traitement et analyse. Nous terminons finalement le chapitre par les forces et limites de nos choix méthodologiques, ainsi que les considérations éthiques de la recherche.

Le quatrième chapitre de cette thèse fait, de manière concomitante, la présentation des résultats, leur analyse et discussion à la lumière du cadre conceptuel. Ainsi, nous présentons les parcours migratoires et les conditions d'établissement des familles musulmanes rencontrées, comme toile de fond de leur rapport à l'école ainsi que de la scolarisation et de la socialisation de leurs jeunes. Ensuite, nous nous penchons sur le contexte d'acculturation et les référentiels de socialisation des jeunes dans des familles musulmanes. Puis, nous nous attardons sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. Également, nous explorons l'aspect stratégique de l'implication des parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Finalement, en profitant de l'étude de cas explorant la dynamique particulière dans une école à Montréal, nous

analysons la perception des intervenants rencontrés quant au rapport à l'école et aux stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans, en ayant comme trame de fond les données recueillies auprès des parents et de leurs jeunes. Ce croisement de regards nous permettra d'identifier et de proposer des pistes d'intervention et des pratiques gagnantes de soutien et d'accompagnement de parents immigrés musulmans à l'école québécoise.

Notre thèse se termine par une conclusion qui résume les principaux résultats de notre étude, qui évoque les retombées scientifiques et sociales qui en découlent et qui aborde les limites et les perspectives de recherche relatives à notre recherche.

Chapitre 1 — Problématique

Selon Bouchard (2011), la problématique « consiste essentiellement dans la sélection et la mise en ordre [...] des éléments qui composeront le territoire du questionnement où évoluera la recherche » (p. 67). Il s'agit d'un travail qui vise à décrire « une situation ou un phénomène qui pose un problème scientifique ou social » (Mongeau, 2008, p. 52). Dans le sens de ces auteurs, rendre la problématique intelligible s'effectue essentiellement dans la sélection et la présentation de l'ensemble des faits connus qui conduisent à notre question de recherche (Bouchard, 2011 ; Mongeau, 2008). Ainsi, suivant une logique d'entonnoir typique d'une démarche de problématisation, nous brossons un bref portrait général de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal. Puis, nous traitons plus spécifiquement de la place des communautés musulmanes dans ce portrait en explorant les difficultés d'intégration auxquelles elles font face. Par la suite, nous abordons la présence des élèves immigrés à l'école au Québec ainsi que les enjeux et les défis de la prise en compte, par le milieu scolaire, de la diversité induite par l'immigration en famille. Notons que le terme immigré fait référence à une personne qui quitte son pays d'origine pour aller s'établir dans un pays étranger (Dictionnaire Larousse, 2018). Bien que les auteurs utilisent de manière interchangeable les termes « immigré » ou « immigrant », c'est le terme immigré qui sera utilisé dans la présente thèse à l'instar de plusieurs recherches québécoises qui portent sur les enjeux liés à la diversité (par exemple : Charette et Kalubi, 2017 ; El Helou, 2022 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Lafortune, 2014b ; Normand et Tremblay, 2005). Nous terminons notre problématique par la place de l'implication parentale dans les enjeux scolaires, ce qui va nous permettre de faire ressortir des zones encore peu explorées des ressorts de cette mobilisation. Nous espérons ainsi que cette démarche de problématisation révélera la pertinence scientifique et sociale de notre questionnement de recherche sur l'implication des parents d'élèves immigrés musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes.

1.1 L'immigration au Canada : significative et diversifiée

Tant au Canada qu'à l'échelle internationale, le nombre de migrants est plus important que jamais (Wihtol de Wenden, 2016). Qu'il s'agisse de fuir des crises et des conflits, de concrétiser des espoirs en quête d'une vie meilleure ou encore pour des raisons économiques, familiales, sociales ou politiques, des familles et des individus traversent les frontières depuis que celles-ci existent (Wihtol de Wenden, 2016). Le Canada, à l'instar des autres pays qui misent sur l'immigration, en

partie pour parer au déficit démographique de la population (Statistique Canada, 2018), constitue une terre d'accueil pour des personnes venant de partout sur la planète (Citoyenneté et Immigration Canada [CIC], 2017 ; Statistique Canada, 2018). Dans cette première partie de la problématique, nous brossons un bref portrait des populations immigrées au Canada, au Québec et à Montréal.

1.1.1 Le nouveau visage de l'immigration au Canada

Les mouvements d'individus quittant leur pays d'origine pour s'installer ailleurs est une réalité inhérente à l'histoire du Canada (Mc Andrew et Audet, 2016 ; Troper, 2017). Au cours des siècles, le pays a été façonné par les immigrés et leurs descendants ayant considérablement contribué à l'enrichissement de la composition culturelle, ethnique et religieuse du Canada (Statistique Canada, 2018 ; Wihtol de Wenden, 2016). En effet, il y a plusieurs milliers d'années, les ancêtres des Autochtones d'aujourd'hui, qui auraient possiblement traversé la banquise reliant l'Asie à l'Amérique du Nord (Linteau, 2016), s'installèrent sur tout le continent américain, méconnu des Européens, tissant ainsi une riche combinaison de groupes culturels et linguistiques (Paquet, 2016). En 1492, dans le sillage de la découverte de l'Amérique par Christophe Colomb, plusieurs expéditions européennes vers le Nouveau Monde ont vu le jour (Linteau, 2016 ; Troper, 2017). Ainsi, pendant l'établissement des premiers colons français au 17^e siècle, des vagues successives d'immigrés en provenance de la France s'établirent au Canada, autrefois appelé Nouvelle-France (Troper, 2017). À la suite de plusieurs confrontations franco-britanniques, les Anglais, voulant s'installer sur le territoire, vainquirent les Français en 1763, ce qui marqua le début d'importants mouvements migratoires d'individus d'origine britannique (Troper, 2017). Ces derniers sont considérés, au même titre que les Français, comme étant les deux peuples fondateurs du pays (Rachédi, 2008a ; Troper, 2017).

Étant donné que la politique canadienne en matière de sélection des immigrés favorisa jusqu'à la moitié du 19^e siècle l'accueil et l'établissement d'individus d'origine britannique, européenne ou américaine (Linteau, 2016 ; Rachédi, 2008a), l'immigration vers le Canada se poursuivit avec des flux migratoires en provenance de Scandinavie, de l'Irlande, de l'Écosse et des États-Unis (Rachédi, 2008a). Certains furent captivés par le potentiel offert par le territoire, tandis que d'autres fuirent la misère accablante et la pauvreté pesante dans leur pays d'origine (Rachédi, 2008a ; Troper, 2017). Ce n'est qu'à partir des années soixante du siècle dernier où la croissance démographique du pays a été marquée par une chute de fécondité et où le besoin en main-d'œuvre

étrangère s'est véritablement senti que le Canada a permis d'accueillir des immigrants qui, auparavant, auraient été considérés « indésirables » (Daniel, 2003, p. 34).

En 1967, le pays a proscrit toutes les mesures discriminatoires dans sa politique d'immigration et a adopté des critères de qualification, d'expérience professionnelle et de compétences linguistiques plutôt que des critères fondés sur la « race », l'origine ethnoculturelle ou la religion (Boudarbat et Boulet, 2010, p. 17). Dès lors, le Canada est devenu non seulement un pays multiculturel (Statistique Canada, 2017a), mais également une société multiraciale (CIC, 2017) qui compte plus de 250 origines ethniques (Statistique Canada, 2018). Ces nouveaux arrivants sont issus de milieux socioéconomiques variés, appartiennent à des cultures et religions diversifiées et sont locuteurs de plus de 200 langues autres que le français et l'anglais (Statistique Canada, 2018). À ce jour, l'immigration au Canada est toujours gérée par cette politique qui s'articule autour des axes suivants : « favoriser et promouvoir le développement économique, réunir les familles [...], respecter les obligations internationales et poursuivre la tradition humanitaire du Canada » (Statistiques Canada, 2018, p. 2). Conformément à ces trois axes, la sélection des nouveaux arrivants s'opère selon quatre « catégories d'admission », ventilées comme suit entre 2011 et 2016 : 60 % des immigrants pour la catégorie « Immigration économique », 28 % pour la catégorie « Regroupement familial », 10 % pour la catégorie « Réfugiés » et 2 % pour la catégorie « Autres » (Statistique Canada, 2018 ; CIC, 2017).

En effet, visant à remédier à sa démographie décroissante ainsi qu'à stimuler la prospérité économique du pays (CIC, 2017), la population immigrée n'a cessé d'augmenter au cours des dernières décennies (Statistiques Canada, 2018). Selon le dernier recensement de 2016, la population immigrée comptait près de 7 540 830 personnes, représentant plus d'un cinquième (22,3 %) de l'ensemble de la population canadienne (Statistique Canada, 2018). Il s'agit d'un record jamais observé depuis le Recensement de 1931 (Statistique Canada, 2018). Ainsi, au fil des modifications apportées aux politiques d'immigration au Canada et des différents événements internationaux liés aux mouvements des immigrants et des réfugiés, on est passé d'une immigration particulièrement européenne (61,6 % en 1971) à une immigration en provenance aussi d'Asie et d'Afrique, considérées respectivement comme les principaux continents en importance de l'immigration récente au Canada (Statistique Canada, 2018). De ce fait, parmi les 1,2 million d'immigrants qui se sont établis au Canada entre 2011 et 2016, 61,8 % sont nés dans les pays

asiatiques, y compris le Moyen-Orient (Statistique Canada, 2018). Ces derniers sont principalement originaires des Philippines, de l'Inde, de la Chine, de l'Iran, du Pakistan, de la Syrie et de la Corée du Sud (Statistique Canada, 2018). Selon les mêmes données, la proportion de la population née dans le continent africain a devancé, pour la première fois, celle née en Europe (Statistique Canada, 2018). Au total, 13,4 % des immigrants accueillis entre 2011 et 2016 proviennent de l'Afrique (Statistique Canada, 2018). Il s'agit d'une proportion quatre fois plus élevée que celle observée au Recensement de 1971 (3,2 %) (Statistique Canada, 2018). Après le Nigeria, ce sont l'Algérie, l'Égypte, le Maroc et le Cameroun qui trônent au sommet des pays d'origine des nouveaux arrivants nés en Afrique (Statistique Canada, 2017a ; 2018).

En vertu de la Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés (LIPR) (CIC, 2017), plus de 62 000 personnes, soit 24,1 % de l'ensemble des immigrants reçus en 2016, ont été admises comme « réfugiés réinstallés », en tant qu'individus ayant reçu le statut de « personne protégée au Canada par l'intermédiaire du système d'octroi de l'asile » (CIC, 2017, p. 1), ou comme des individus admis pour des raisons plutôt humanitaires (CIC, 2017, p. 1). Cette augmentation est principalement reliée au nombre élevé des réfugiés syriens accueillis au cours de cette période (CIC, 2017 ; Statistique Canada, 2018).

En conformité avec la composition ethnique des nouveaux immigrants, issus majoritairement des pays non européens, les données issues du recensement de 2016 nous informent de l'accroissement de la population faisant partie des minorités visibles³ au Canada (Statistiques Canada, 2018). Ces dernières représentent 7 540 830 personnes, plus d'un cinquième (22,3 %) de la population canadienne (Statistiques Canada, 2018). Les Sud-Asiatiques, les Chinois et les Noirs forment les trois principaux groupes de minorités visibles, ayant respectivement dépassé en 2016 la barre de million de personnes (Statistique Canada, 2018). Les résultats du dernier recensement indiquent *à fortiori* une diversification quant à la composition linguistique des immigrants (Statistique Canada, 2017b). En 2016, bien que la moitié de la population immigrée parle souvent une des deux langues

³ Selon l'article 3 de la *Loi sur l'équité en matière d'emploi*, les minorités visibles comprennent « les personnes autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche » (Statistique Canada, 2017c). La population des minorités visibles est constituée des groupes suivants : Sud-Asiatique, Chinois, Noir, Philippin, Latino- Américain, Arabe, Asiatique du Sud-Est, Asiatique Occidental, Coréen et Japonais » (Statistique Canada, 2017c).

officielles du pays à la maison, 72,5 % des immigrants nés à l'étranger ont déclaré avoir une langue tierce comme langue maternelle autre que le français ou l'anglais (Statistique Canada, 2017b). Les langues chinoises étaient parmi les langues maternelles les plus communes chez les immigrants accueillis entre 2011 et 2016 suivies du tagalog (une langue des Philippines), de l'espagnol, du punjabi, de l'arabe et de l'italien (Statistique Canada, 2017b).

Alimentant régulièrement la diversité ethnoculturelle et linguistique du pays, ces nouveaux flux migratoires ont considérablement contribué à la diversification de la foi religieuse de la population canadienne (Statistique Canada, 2021). À côté de la prédominance des Canadiens qui se disent chrétiens (Statistique Canada, 2021), la population pratiquant une religion autre que le christianisme s'est considérablement accrue au cours des dernières décennies (Statistique Canada, 2021). En 2019, les musulmans formaient le groupe religieux le plus important, rassemblant 3,7 % de la population globale (Statistique Canada, 2021). Les indous, les sikhs, les bouddhistes et les juifs représentaient une proportion se situant entre 1,7 % et 1 % (Statistique Canada, 2021). Quant aux individus ayant déclaré n'appartenir à aucune religion, ceux-ci représentent 26,3 % de l'ensemble de la population canadienne (Statistique Canada, 2021).

D'une manière générale, au-delà des données présentées dans cette partie de la problématique reflétant l'hétérogénéité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la population canadienne, ces statistiques démontrent que le Canada ne cesse d'être une importante « terre d'immigration » (Statistique Canada, 2017d, p. 1). C'est d'ailleurs le cas pour le Québec, considéré comme la deuxième province d'immigration au pays (Statistique Canada, 2018).

1.1.2 Aperçu de la diversité ethnoculturelle et religieuse au Québec

Au fil des décennies, l'immigration a contribué de manière significative à façonner et à enrichir la diversité de la population québécoise (Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI], 2016a). En effet, outre son rôle clé pour soutenir l'accroissement démographique et la prospérité économique de la province, l'immigration permet au Québec de participer au rayonnement de la solidarité internationale et humanitaire (MIDI, 2016a). Province majoritairement francophone en Amérique du Nord, le Québec est confronté à certains enjeux qui lui sont propres, tels que la pérennité du fait français en plus de l'occupation et de la vitalité des territoires (Mc Andrew et l'équipe du GRIES, 2015 ; MIDI, 2016a).

Face à ces différents enjeux, le gouvernement provincial s'est battu au cours des années 1960 pour mettre sur pied une politique d'immigration qui prend en considération les besoins spécifiques de la province (Mc Andrew et Audet, 2016 ; Rachédi, 2008a). En 1978, avec l'entente *Cullen-Couture*, le Québec obtient une certaine autonomie en matière de sélection des immigrants, relevant initialement des prérogatives fédérales (Béchar, 2011). S'ensuit une autre entente au début des années 1990, intitulée *Accord Canada-Québec*⁴, octroyant à la province un rôle distinct en termes de sélection des candidats à l'immigration permanente et temporaire (Béchar, 2011 ; Froy et Giguère, 2007 ; MIDI, 1990) ainsi qu'une responsabilité exclusive en matière de leur accueil et de leur intégration linguistique, culturelle et économique (MIDI, 2016b, p. 25). Il reste toutefois tributaire au gouvernement canadien de déterminer les catégories générales d'immigration et de préciser les modalités d'admission relatives au parrainage familial et aux demandeurs d'asile (Béchar, 2011 ; Froy et Giguère, 2007 ; Rachédi, 2008a).

Ainsi, en 2016, le Québec a accueilli la deuxième plus grande portion des immigrants reçus au Canada après l'Ontario (Statistique Canada, 2018). Celle-ci était estimée à 17,8 %, représentant 53 084 personnes (MIDI, 2016a ; 2016b ; Statistique Canada, 2018). Compte tenu de la priorité donnée au renouvellement démographique, au développement économique ainsi qu'à la protection de la culture et de l'identité québécoise (Lenoir-Achdjian et Morin, 2008 ; MIDI, 2016a), la procédure de sélection de la population immigrée au Québec privilégie des candidats possédant un niveau scolaire élevé, de l'expérience professionnelle, un certain capital économique et surtout maîtrisant la langue française (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles [MICC], 2017 ; MIDI, 2016a ; Froy et Giguère, 2007). Représentant ces critères, jugés assez élitistes par certains auteurs (par exemple Boudarbat et Grenier, 2014 ; Rachédi, 2008a ; Vatz Laaroussi, 2009), la population immigrée au Québec présente un profil particulièrement jeune et qualifié (MIDI, 2016 a et b). En effet, un peu plus que le tiers (34,7 %) des personnes admises au Québec en 2016 ont moins de 25 ans et plus que la moitié (52,4 %) d'entre elles ont entre « 25-44 ans » (MIDI, 2016b, p. 18). Ce dernier sous-groupe comprend des personnes susceptibles d'alimenter la province de population en âge de travailler et de fonder une famille (Vatz Laaroussi, 2009).

⁴ Il s'agit de l'Accord Gagnon-Tremblay-Mc Dougall, formellement intitulé *Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubains* (MIDI, 1991)

Toujours en 2016, la proportion des personnes qui détiennent 14 années ou plus de scolarité est plutôt élevée (63,7 %) chez les immigrants âgés de plus de 15 (MIDI, 2016b). Ce haut niveau de scolarité des immigrants reçus est surtout attribuable à la volonté du Québec d'attirer des travailleuses et des travailleurs, sous le volet économique, favorisant la vitalité économique (MIDI, 2016b). Aussi, la répartition selon les catégories d'immigration est presque identique à celle du Canada sauf pour la catégorie des réfugiés, laquelle constitue 17,5 % et 11,6 % des immigrants reçus respectivement au Québec et au Canada en 2016 (MIDI, 2016b ; Statistique Canada, 2017).

Pour ce qui est de la composition ethnoculturelle, l'immigration au Québec présente une grande diversité du fait qu'elle est actuellement composée de plus d'une centaine de communautés culturelles (MICC, 2017). Pour la période quinquennale 2011-2015, les immigrants reçus proviennent de l'Asie (40,8 %), de l'Afrique (27,2 %), de l'Europe (17,1 %) et de l'Amérique (14,7 %) (MIDI, 2016a). On constate également que la part des immigrants déclarant connaître la langue française a connu une progression constante. Elle était de 35,1 % pour la période 1991-1995 pour se situer à 59,4 % pour la période 2011-2015 (MIDI, 2016b). La diversité religieuse représente aussi un aspect important de l'immigration et du pluralisme culturel au Québec (MELS, 2014). Bien que la population immigrée soit majoritairement catholique (74,4 %), ce sont les religions non chrétiennes ayant considérablement accru leurs effectifs au cours des dernières années, dont les musulmans (Wilkins-Laflamme, 2014). La grande majorité des populations récemment immigrées se concentre dans les grandes métropoles, comme c'est d'ailleurs le cas pour Montréal (MIDI, 2016b ; Statistique Canada, 2018).

1.1.3 Montréal : principal pôle d'immigration au Québec

À l'instar des grandes régions métropolitaines nord-américaines, Montréal figure parmi les lieux de prédilection des populations immigrées au Canada, y occupant le troisième rang (Communauté métropolitaine de Montréal [CMM], 2016 ; Statistique Canada, 2018). Lors du recensement de 2016, les régions métropolitaines de recensement (RMR) de Toronto, de Vancouver et de Montréal, représentant les régions les plus peuplées au Canada, correspondaient aux lieux de résidence de plus de la moitié des immigrants (61,4 %) et un peu plus du tiers (35,7 %) de la population totale du pays (Statistique Canada, 2018). En effet, avec une proportion supérieure à 23 % d'immigrants au sein de la population totale, le Grand Montréal est parmi les « principaux pôles d'immigration » au Québec (CMM, 2013, p. 1). Une grande majorité des immigrants du Grand Montréal choisissent

principalement l'agglomération de Montréal pour s'établir (CMM, 2016). Celle-ci correspond au secteur où la part relative d'immigrés dans la population totale est plutôt élevée, passant de 15,7 % en 1986 à 23,7 % en 2016 (CMM, 2016 ; Statistique Canada, 2018). Effectivement, en plus de disposer de plusieurs logements locatifs, d'un nombre élevé d'organismes d'aide à l'intégration de la population immigrée et d'importantes populations issues de leur pays d'origine déjà établies facilitant la création de nouvelles relations sociales chez les nouveaux arrivants, la métropole constitue un « bassin d'emplois important » (CMM, 2013, p. 3).

En 2016, à l'échelle de la métropole, six arrondissements ont enregistré une forte concentration de personnes nées à l'extérieur du Canada (CMM, 2016, Ville de Montréal, 2018a). Ces dernières étaient représentées comme suit : 54 % de la population de l'arrondissement St-Laurent ; 49 % pour Saint-Léonard ; 47 % pour Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce ; 42 % correspondant respectivement aux arrondissements de Montréal-Nord et Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension et 40 % pour Ahuntsic-Cartierville (Ville de Montréal, 2018b ; 2018c ; 2018d ; 2018e ; 2018f ; 2018g). À l'image de la richesse ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui se reflète au Canada et au Québec, le profil de l'immigration à Montréal présente, à son tour, des caractéristiques très diversifiées (CMM, 2016 ; Statistique Canada, 2017e). Terre d'accueil depuis des siècles, la métropole est le lieu de résidence de plus de 120 communautés culturelles en provenance de l'Europe (29,6 %), de l'Asie (29,2 %), de l'Amérique (22,4 %) et de l'Afrique (18,6 %) (MIDI, 2014). Par ordre d'importance, les principaux pays d'origine des personnes ayant immigré entre 2011 et 2016 sont : l'Algérie, le Maroc, Haïti, la France et la Chine (CMM, 2016). À l'exception de l'Italie⁵, il s'agit également des principaux pays d'origine de l'ensemble de la population immigrée à Montréal, toutes périodes d'immigration confondues (CMM, 2016 ; Ville de Montréal, 2018a).

Sur le plan linguistique, les données du Recensement de 2016 révèlent un portrait polyglotte de la métropole (Ville de Montréal, 2018a). Bien que 15,6 % de l'ensemble de la population immigrée ont le français comme langue maternelle, ce sont les langues maternelles tierces qui ont connu les plus fortes croissances (CMM, 2016 ; Ville de Montréal, 2018a). À cet égard, l'arabe (18,4 %)

⁵ Bien que l'Italie ne figure plus parmi les principaux pays de naissance des immigrés récents, en 2016, le pays représentait le troisième principal pays d'origine de l'ensemble des immigrés du Grand Montréal (Ville de Montréal, 2018a).

représentait la principale langue maternelle immigrée, suivie de l'espagnol (12,9 %), de l'italien (10,9 %), des langues créoles (6,5 %) et du mandarin (4,2 %) (Ville de Montréal, 2018a). Aussi, comme les immigrants établis au Canada et au Québec, la population immigrée à Montréal présente un profil jeune du fait que près de la moitié (49 %) des immigrants reçus dans la métropole en 2016 étaient âgés de 25 à 44 ans (Ville de Montréal, 2018a). En matière d'éducation, les immigrants de Montréal sont nettement plus scolarisés que le reste de la population (Statistique Canada, 2017f; Ville de Montréal, 2018a). En 2016, 28,5 % de la population non immigrée du Grand Montréal était titulaire d'un baccalauréat ou d'un niveau supérieur, alors que c'était le cas de plus de la moitié des immigrants de 25 ans ou plus ayant immigré au Canada depuis 2011 (Statistique Canada, 2017f; Ville de Montréal, 2018a).

En dépit du profil prometteur de la plupart des immigrants, leur intégration à la société québécoise ne se fait pas sans heurts, particulièrement pour certains groupes ethniques ou certaines minorités religieuses, comme c'est d'ailleurs le cas des communautés musulmanes (Arcand, Lenoir-Archdjian et Helly, 2009; Helly, 2004; 2008; Picot 2004; Sweetman 2006). La deuxième partie de cette problématique dresse un portrait de la présence de la population musulmane au Québec en y abordant les différents défis d'intégration auxquels elle fait face.

1.2 L'immigration musulmane au Québec : des communautés en progression constante

Au Québec, comme dans les autres provinces canadiennes, le rapport de la population à l'islam est relativement récent et est détaché du passé colonialiste qui teinte si fortement le contexte européen⁶ (Bnou-Nouçair, 2016; Fortin, Leblanc et Le Gall, 2008). En effet, il serait illusoire de comparer la situation des musulmans dans les pays occidentaux. Outre le profil⁷ instruit et qualifié qui caractérise la majorité des communautés musulmanes établies au Canada et au Québec, celles-ci ne ressentent pas un passif relatif à la colonisation contrairement à la situation qui prévaut dans la majorité des pays européens⁸. En d'autres termes, au-delà de la diversité des communautés

⁶ Rappelons que le contexte politico-économique caractérisant les pays européens après la seconde Guerre mondiale a favorisé une immigration des individus moins scolarisés et moins qualifiés.

⁷ Hormis la situation des réfugiés et demandeurs d'asile, le processus de sélection des immigrants au Québec exige de répondre à des critères assez élitistes, comme : le niveau de scolarité, l'expérience de travail, un certain capital économique et surtout la maîtrise de la langue française (Vatz Laaroussi, 2008b).

⁸ À l'exception de la Turquie, laquelle est évoquée comme contre-exemple de cette relation coloniale (Cesari, 2002).

musulmanes établies dans différents pays, il s'agit de considérer la diversité de leurs contextes d'établissement et d'intégration.

Plus précisément, bien que la présence des musulmans au Québec remonte à la fin du 19^e siècle, elle est devenue plus significative dans les années 1975-1990, avec l'arrivée de nombreux ressortissants libanais fuyant la guerre et les difficultés économiques de leur pays d'origine (Bnou-Nouçair, 2016). Au cours des dernières années, cette migration s'est intensifiée avec l'arrivée en grand nombre de populations du Maghreb et d'Asie méridionale, ce qui fait de l'islam la deuxième religion de la province, après le christianisme (Bnou-Nouçair, 2016 ; Statistique Canada, 2018). En plus de son implantation récente, l'immigration musulmane au Québec se caractérise par sa grande hétérogénéité en termes de référents ethniques, nationaux, linguistiques ou religieux (Daher, 2000 ; Rousseau, 2006). Dans cette deuxième partie de la problématique, nous brossons d'abord un bref portrait des communautés musulmanes au Québec. Puis, nous présentons la spécificité de la religion musulmane au Québec, notamment par rapport aux confessions chiites et sunnites. Finalement, nous explorons les différents défis liés à l'intégration des communautés musulmanes dans la société québécoise.

1.2.1 À propos de la présence des communautés musulmanes au Québec

Les communautés musulmanes au Québec, dont l'ampleur démographique s'est considérablement accrue au cours des dernières années, sont considérées actuellement comme étant la minorité religieuse⁹ la plus importante avec un peu plus de 3 % de la population (Larochelle et Chamberland, 2015 ; Statistique Canada, 2013a ; Wilkins-Laflamme, 2014). Ces communautés, en provenance des quatre coins du monde, sont d'implantation récente dans la province (Daher, 2000 ; 2003 ; Rousseau, 2006). En effet, la première mention de l'existence des musulmans dans le sol québécois remonte au XIX siècle avec l'arrivée des *Turcos* (Daher, 2003) faisant partie de l'Empire ottoman (Helly, 2010). Au début, leur croissance était très lente à cause de la politique canadienne en

⁹ Le terme « minorité » désigne un groupement de personnes liées entre elles par des affinités religieuses, linguistiques, ethniques, politiques, etc., englobées dans une population plus importante d'un État, de langue, d'ethnie, de religion, de politiques différentes (Bebiroglu, Van der Straten Waillet et Roskam 2015, p. 208). Ainsi, dans cette thèse, nous emploierons « minorité ethnique » pour caractériser les groupes minoritaires partageant une culture, une langue et une nationalité communes, et le terme « minorité religieuse » pour distinguer les groupes minoritaires partageant une religion commune.

matière de sélection des immigrants qui, jusqu'au milieu du 20^e siècle, limitait l'entrée à son territoire à des personnes de religion non chrétienne (Daher, 2003 ; Daniel, 2003). D'ailleurs, en 1921, les musulmans au Québec formaient une minorité se composant de 478 personnes (Abu-Laban, 1981). Avec l'abolition des lois discriminatoires en matière de sélection des immigrants en 1967, la présence des communautés arabes et musulmanes dans la province s'est fait sentir après la Deuxième Guerre mondiale (Daher, 2003 ; Helly, 2011). Entre 1946 et 1975, des milliers d'immigrants musulmans provenant principalement de l'Égypte, du Liban et du Maroc ont choisi le Québec comme nouvelle terre d'accueil, mais ce n'est qu'à partir des années 1990 que leur nombre a commencé à augmenter de façon exponentielle (Larochelle et Chamberland, 2015 ; Wilkins-Laflamme, 2014). Ainsi, en raison des nombreuses vagues migratoires dérivant des points chauds du monde (Irak, Iran, Liban, Maghreb, Pakistan, Afghanistan, etc.), au sein des cohortes récemment sélectionnées (Helly, 2011), le nombre de musulmans au sein de la population québécoise a plus que quintuplé entre 1991 et 2011, passant de 45 000 à 243 430 personnes (Larochelle et Chamberland, 2015).

Une grande majorité des musulmans du Québec, soit 90,8 %, résident un peu partout sur l'Île de Montréal et ses banlieues, contribuant à la diversité de la population (Statistique Canada, 2013a). Ils ont tendance à choisir les mêmes quartiers que les individus du même groupe ethnoculturel où ils peuvent partager, dans une plus grande proportion qu'ailleurs, la même culture, la même langue maternelle et la même religion (Daher, 2003 ; Mc Andrew, 2010 ; Rousseau, 2006). Cette concentration de population musulmane dans certains quartiers tels que Parc-Extension, St-Laurent, Saint-Léonard, Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce, etc., se reflète aussi par une augmentation de lieux de culte islamique ces dernières années (Daher, 2003). Alors qu'il y avait une seule mosquée qui fut construite en 1965, notamment celle du Centre islamique du Québec, il y aurait actuellement près de 70 mosquées et lieux de prière au Québec, dont 53 à Montréal (Bnou-Nouçair, 2016).

Par ailleurs, il serait illusoire de croire que les Québécois de confession musulmane forment un groupe monolithique (Bnou-Nouçair, 2016 ; Daher, 2003). Outre leurs différences liées aux groupes d'âge, aux statuts socioprofessionnels et orientations politiques, ils se différencient aussi par leurs nationalités, leurs pays d'origine et leurs ethnies (Bnou-Nouçair, 2016 ; Daher, 2003 ; Helly, 2011). Comme nous le verrons dans la prochaine section, les communautés musulmanes implantées à Montréal sont multiethniques et multilingues (Daher, 2003 ; Helly, 2004).

1.2.2 Le visage hétérogène des communautés musulmanes à Montréal

Les Québécois de confession musulmane se caractérisent par leurs référents fortement hétérogènes se composant de groupes plus au moins contrastés (Daher, 2000 ; 2003 ; 2011 ; Rousseau, 2006). Que ce soit au niveau linguistique, ethnique ou religieux, les communautés musulmanes au Québec se sont plus diversifiées que celles que l'on retrouve dans les autres pays occidentaux ou dans les autres provinces canadiennes (Bnou-Nouçair, 2016 ; Daher, 2000 ; Rousseau, 2006). En effet, la société québécoise a des caractéristiques bien distinctes du fait que l'on y trouve, évidemment, une forte majorité francophone, mais aussi une minorité anglophone établie depuis longtemps dans la province qui dispose d'institutions économiques et culturelles (Daher, 2003 ; Helly, 2004). Ces conditions ont fait en sorte que le Québec attire « une immigration plus diversifiée que ne le ferait une société monolingue » (Daher, 2003, p. 6). Ainsi, c'est davantage une mosaïque que forment les musulmans au Québec, lesquels sont originaires du Liban, du Maghreb, du Pakistan, du Bangladesh, de la Turquie, de l'Iran et même de l'Inde (Daher, 2000 ; 2011 ; Rousseau, 2006 ; Statistique Canada, 2013a). En termes de proportion, les musulmans établis au Québec en 2011 sont originaires d'Afrique (63 %), d'Asie (32 %) et d'Europe (3,5 %) (Bnou-Nouçair, 2016 ; Statistique Canada, 2013b).

Si l'on considère l'origine ethnique et linguistique, on peut diviser la population musulmane selon deux contingents, notamment ceux originaires des pays arabes (d'origine magrébine, libanaise, etc.), lesquels sont majoritairement francophones et ceux qui sont originaires de l'aire indo-pakistanaise qui sont principalement anglophones (Daher, 2003 ; 2011 ; Statistique Canada, 2013b). Ainsi, selon qu'il vient d'une ancienne colonie française ou britannique, l'immigré musulman sera plus susceptible de communiquer en français ou en anglais, ce qui peut provoquer une première division linguistique, à laquelle s'ajoute la distinction entre arabophone¹⁰ et non-arabophone (Daher, 2003 ; Rousseau, 2006). Les premiers étant les plus nombreux au Québec,

¹⁰ Il y a une distinction entre arabophone et musulman. Un arabe est une personne issue d'un pays arabe, dont la langue maternelle est l'arabe sans qu'elle soit nécessairement musulmane. Plusieurs arabes sont d'ailleurs de confession chrétienne. Un musulman est un individu qui adhère à la religion musulmane sans forcément connaître la langue arabe (Helly, 2011).

contrairement à la situation qui prévaut dans les autres provinces canadiennes (Daher, 2003 ; Statistique Canada, 2013a ; Rousseau, 2006).

Il y a habituellement une division entre les branches de l'islam dérivant du sunnisme ou du chiisme (Bnou-Nouçair, 2016). Les premiers, étant les majoritaires en islam, s'appuient essentiellement sur deux sources : le Coran et la Sunna¹¹ (Bnou-Nouçair, 2016 ; Daher, 2003 ; 2011). Issue d'une division politique quant à la succession du Prophète Mohammed, les chiïtes, quant à eux, considèrent l'imam¹² comme un guide indispensable de la communauté et le détenteur du « sens caché du Coran » (Bnou-Nouçair, 2016, p. 165). En fait, bien que les croyances et les thèmes fondamentaux du chiisme soient presque les mêmes que ceux du sunnisme et malgré le fait que les piliers et les dogmes soient pratiquement identiques dans les deux branches, les chiïtes s'attachent plutôt à l'imamat, attachement qui peut mener « jusqu'au culte » (Daher, 2003, p. 11). Au plan religieux et compte tenu d'un taux important d'immigrés en provenance de certains pays comme le Liban et l'Iran, le pourcentage des musulmans chiïtes faisant partie des communautés musulmanes à Montréal est plus élevé que dans la plupart des pays occidentaux¹³, atteignant 30 % (Bnou-Nouçair, 2016). Selon Daher (2003), il y a une hétérogénéité dans les communautés musulmanes quant au degré de pratique religieuse : des croyants à la pratique rigoriste ou modérée, ainsi que des croyants non pratiquants. Il existe aussi des non-croyants, que l'on classe habituellement sous le terme de « musulmans sociologiques » (Daher, 2003, p. 7), affiliés à l'islam par leur naissance ou leur origine. Après ce bref portrait démographique des communautés musulmanes au Québec, nous abordons des défis d'intégration auxquels elle est confrontée.

1.2.3 Les défis d'intégration des communautés musulmanes

Selon plusieurs chercheurs, l'insertion socioéconomique des immigrés constitue un facteur déterminant de la réussite de leur intégration dans la société d'accueil (Arcand, Lenoir-Archdjian et Helly, 2009 ; Gherardi, 2017 ; Manaï, 2015). En 2011, les immigrés possédant un diplôme universitaire affichaient un taux de chômage de 11,2 % comparativement à 6,4 % chez les non-

¹¹ Englobe l'ensemble des dits et actes du Prophète (*les hadiths prophétiques*) (Bnou-Nouçair, 2016, p. 166)

¹² À ne pas confondre avec l'imam sunnite qui, à la mosquée, dirige les prières.

¹³ Les chiïtes forment 15% des communautés musulmanes à l'échelle mondiale, alors qu'ils comptent pour environ 30% du nombre total des musulmans au Québec (Bnou-Nouçair, 2016).

immigrés (Bouarbat et Grenier, 2014). Toujours en 2011, ce taux de chômage était davantage plus élevé chez les minorités visibles, particulièrement chez les Asiatiques occidentaux (15,2 %), les Arabes (15,1 %) et les Noirs (11,9 %) (Bouarbat et Grenier, 2014, p. 132). Ainsi, malgré un niveau scolaire élevé et une sélection plutôt rigoureuse depuis 2002 (Arcand, Lenoir-Archdjian et Helly, 2009 ; Beauregard, 2020 ; Guermah, 2019), certaines communautés musulmanes établies à Montréal (comme c'est le cas des Maghrébins, notamment) vivent une situation défavorable sur le marché du travail québécois, qui se révèle notamment par un taux de chômage élevé (Arcand, Lenoir-Archdjian et Helly, 2009), une déqualification professionnelle marquée (Helly, 2011 ; Manaï, 2015 ; Gauthier, 2016) ainsi qu'un niveau salarial insatisfaisant par rapport à celui des natifs (Picot, 2004 ; Sweetman, 2006). L'étude longitudinale de Renaud, Antonius, Pietrantonio et Bourgeault (2002) a révélé aussi que parmi les travailleurs arrivés au Québec en 1989 et interrogés à plusieurs reprises entre 1990 et 2000, les musulmans étaient parmi ceux qui éprouvaient des difficultés à occuper un emploi au début de leur séjour. Plus encore, plusieurs données permettent d'affirmer que les personnes immigrées de religion musulmane sont les moins susceptibles d'être satisfaites de leur emploi et occupent souvent des postes qui les déqualifient (Beauregard, 2020 ; Bouarbat et Grenier, 2014).

Cette situation désavantageuse éprouvée par la population musulmane a été expliquée par plusieurs auteurs comme une sorte de discrimination envers les arabo-musulmans (Asal, Imbeault et Montminy, 2019 ; Bouarbat et Grenier, 2014 ; Rousson-Godbout, 2018). Cette tendance anti-arabo-musulmane se serait accentuée depuis les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis, attentats qui ont eu des conséquences non négligeables envers les communautés musulmanes en général et les musulmans d'origine arabe en particulier dans la majorité des sociétés multiethniques, que ce soit en Europe ou en Amérique du Nord (Gherardi, 2017 ; Laachar, 2007 ; Wilkins-Laflamme, 2018). En effet, depuis les événements du 11 septembre et « la guerre contre le terrorisme » (Kumar, 2012, p. 2), les débats reliés à la religion des immigrants musulmans ainsi qu'à leur intégration au sein des sociétés occidentales ont abondamment occupé l'avant-scène (Rachédi, 2008a ; Wilkins-Laflamme, 2018). Au Québec, selon Rachédi (2008), dès les premiers jours ayant suivi cette catastrophe, les musulmans ont été l'objet de regards accusateurs se traduisant par l'idée selon laquelle certaines cultures seraient incompatibles avec d'autres et ont été victimes d'insultes et d'attaques à cause, entre autres, de leur religion, de leur apparence et de leur

tenue vestimentaire (Rachédi, 2008a). L'extrait suivant témoigne des conséquences de l'après 11 septembre sur les communautés musulmanes et sur les relations interethniques :

Il ne fait pas bon être Arabe ou musulman, ces jours-ci. Plusieurs ont limité leurs sorties sauf pour le nécessaire ; des femmes ont laissé tomber leur voile ; des hommes ont rasé leur barbe ou ont caché les corans en or ou en argent qu'ils portaient dans leur cou. La fréquentation des lieux de culte islamique a diminué et plusieurs ont cessé d'utiliser les vocables islamiques dans leurs discours par peur d'être mal compris. À la porte d'un restaurant, on a même affiché : « Arabs, go home ». Des familles québécoises, qui vivaient au Québec depuis plusieurs années, ont de fait plié bagages et sont retournées dans leur pays d'origine. Les membres de ces communautés craignaient, à la lumière de certaines mises à pied, d'être davantage touchés par le chômage et qu'on leur interdise de travailler ou d'étudier dans certaines branches : l'ingénierie, l'aviation, le camionnage, les sciences de laboratoire, l'électronique, les systèmes bancaires, l'armée, etc. (Daher, 2001, p. 15).

Suite aux attentats du 11 septembre, nombreux sont les chercheurs ayant signalé que ces événements ont induit un climat propice au renforcement de pratiques discriminatoires vis-à-vis des communautés musulmanes dans de nombreux pays occidentaux et même au Québec (Helly, 2004 ; 2011 ; Renaud et *al.*, 2002 ; Vatz Laaroussi, 2008a ; 2008b). Les résultats de plusieurs sondages ayant analysé les perceptions envers les musulmanes dans l'opinion publique et dans la couverture médiatique (par exemple Léger Marketing pour la Presse Canadienne effectué en 2001¹⁴, CROP réalisé en 2002¹⁵) confirment les mêmes constats selon lesquels les musulmans au Canada se considèrent comme le groupe minoritaire le moins favorisé par rapport aux autres communautés religieuses ou culturelles (Armony, Hassaoui et Mulone, 2019 ; Jewdab, 2010) se composant d'individus avec lesquels les Canadiens « ne se sentent pas à l'aise » (Helly, 2011, p. 99). Selon Jedwab (2010), cette opinion plutôt négative est plus marquée au Québec que dans le reste du Canada, particulièrement chez les Canadiens-francophones (Jedwab, 2010).

En 2006-2008, la crise des accommodements raisonnables est venue renforcer ce climat de méfiance, voire « d'exclusion », vis-à-vis des communautés musulmanes (Vatz Laaroussi, 2008b, p. 51). Ainsi, le sens d'accommodement raisonnable, étant initialement juridique (Lévesque, 2014), a pris un sens de plus en plus large et a trouvé son application dans le domaine religieux, ce qui a

¹⁴ Sondage réalisé par Léger Marketing pour la Presse Canadienne en 2001 : <https://leger360.com/fr/publications/page/64/>

¹⁵ Sondage mené par la firme CROP, apparu dans le Devoir le 22 juillet 2002 : <https://www.ledevoir.com/societe/5776/sondage-un-quebec-distinct-jusque-dans-ses-pratiques-religieuses>

suscité un débat public d'une grande ampleur et a favorisé la montée d'une certaine « xénophobie et d'intolérance » visant particulièrement les populations musulmanes (Vatz Laaroussi, 2008b, p. 51).

Progressivement, ce discours contre la religion musulmane s'est cristallisé sous forme d'un autre débat portant sur la laïcité des institutions, dont l'école. En novembre 2013, le Gouvernement du Québec, avec le Parti Québécois à sa tête, déposait le « controversé » (Chung, 2014, p. 9) projet de loi n° 60, communément appelé « la Charte des valeurs québécoises » (Chung, 2014). Cette *Charte* a provoqué un débat qui semble se cristalliser sur la visibilité des signes religieux dans l'espace public (Chung, 2014 ; Rousson-Godbout, 2018). Cependant, ce sont « les femmes musulmanes coiffées du hijab, plutôt que les hommes juifs arborant la kippa et sikhs portant le turban, qui ont été au centre de l'attention médiatique » (Chung, 2014, p. 9). Selon plusieurs auteurs (Chung, 2014 ; Lévesque, 2014 ; Wilkins-Laflamme, 2018), bien que cette charte ne vise pas directement ou explicitement la religion musulmane, il reste tout de même que ce soit autour d'elle que se cristallisent les vifs débats. D'une manière générale, la recherche a largement documenté les défis d'intégration et d'établissement des immigrants musulmans dans la société québécoise (voir Boudarbat et Cousineau, 2010 ; Boudarbat et Grenier, 2014 ; Renaud et *al.*, 2002). Cependant, le fait d'immigrer avec des enfants d'âge scolaire laisse possiblement transparaître de nombreux enjeux autant pour le milieu scolaire québécois que pour les parents immigrants.

1.3 L'expérience socioscolaire de l'élève immigré et l'implication parentale pour sa réussite

Au fil des décennies, l'augmentation de la population immigrée issue des quatre coins du monde a provoqué une diversification remarquable des caractéristiques ethnoculturelles, linguistiques et religieuses de la population québécoise (Statistique Canada, 2017g). Cette diversification se reflète d'une manière significative dans les écoles primaires et secondaires où se côtoie l'ensemble de la clientèle scolaire (Statistique Canada, 2017g). Dans cette troisième partie de la problématique, nous dressons d'abord un portrait statistique quant à la présence des élèves immigrants au Québec, dont la concentration est particulièrement élevée à Montréal. Nous explorons ensuite les différentes mesures et initiatives mises en place autant par le gouvernement que par le milieu scolaire et communautaire pour prendre en compte cette diversité qui caractérise le milieu scolaire québécois.

Nous nous attardons finalement sur les enjeux et défis qui entourent l'implication des parents immigrés autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

1.3.1 Les élèves immigrés à l'école du Québec

Au sein des grandes vagues migratoires que reçoit le Québec ces dernières années, le nombre d'enfants d'âge scolaire entraîne assurément des transformations dans le paysage scolaire québécois (Gouvernement du Québec, 2020). Celui-ci est caractérisé notamment par une importante diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (CGTSIM, 2020). Avec une concentration significative dans la RMR de Montréal, la proportion des élèves immigrés est en augmentation croissante (CGTSIM, 2020). Alors qu'elle se situait à 45,5 % en 1998, la proportion des élèves issus de l'immigration inscrits dans le secteur public à Montréal représentait 67,3 % de la population scolaire selon les données d'inscription de 2019 (CGTSIM, 2020 ; MELS, 2014). Toujours en 2019, les élèves de la première génération représentaient 25,7 % de l'effectif scolaire montréalais et ceux de la deuxième génération formaient, quant à eux, 41,7 % des élèves des ordres d'enseignement primaire et secondaire du réseau public de l'île de Montréal (CGTSIM, 2020). Notons que les élèves issus de l'immigration incluent les personnes de première génération (nées à l'extérieur du Canada) et celles de deuxième génération (dont au moins un parent est né à l'extérieur du Canada).

Plus précisément, en 2019, près de la moitié des écoles¹⁶ primaires et secondaires publiques montréalaises, affichant une proportion de 50 % ou plus d'élèves issus de l'immigration, se trouvent dans les trois centres de services scolaires (CGTSIM, 2020) :

- Le centre de services scolaire (CSSDM) affiche une proportion qui atteint 27,96 % d'élèves issus de la 1^{re} génération et 43 % d'élèves issus de la 2^e génération (CGTSIM, 2020, p. 20).
- Le centre de services scolaire (CSSMB) : le taux d'élèves issus de la 1^{re} génération se chiffre à 33,29 % contre 44,5 % d'élèves issus de la 2^e génération (CGTSIM, 2020, p. 20).
- Le centre de services scolaire Pointe de l'île (CSSPÎ) enregistre un pourcentage de 28,62 % d'élèves issus de la 1^{re} génération et 51,05 % d'élèves issus de la 2^e génération (CGTSIM, 2020, p. 20).

Reflétant les profils d'immigration mentionnés précédemment, les élèves issus de l'immigration se distinguent également par des caractéristiques diversifiées en ce qui a trait au pays de leur

¹⁶ À noter que 413 écoles étaient visées par le portail CGTSIM (2020).

ascendance, à leurs langues maternelles et leurs religions (Bakhshaei, 2015 ; CGTSIM, 2020). Ainsi, au cours de l'année scolaire 2018-2019, les élèves issus de l'immigration étaient généralement originaires de l'Afrique (principalement du Maghreb), de l'Asie (notamment de l'Asie de l'Est) et de l'Amérique (originaires majoritairement de l'Amérique du Sud et des Caraïbes) (CGTSIM, 2020). En ce qui concerne la diversité linguistique qui caractérise les écoles publiques montréalaises et compte tenu de la présence significative des élèves issus de la deuxième génération, un accroissement soutenu de la présence d'élèves allophones¹⁷ a eu lieu (CGTSIM, 2020). D'ailleurs, en 2019, la proportion des élèves allophones inscrits dans les écoles primaires et secondaires (43,1 %) a dépassé légèrement celle des élèves dont la langue maternelle est le français (37,6 %) (CGTSIM, 2020, p. 3). Parmi les principales langues maternelles répertoriées autres que le français et l'anglais, l'arabe (11,6 %) se classe au premier rang, suivi de l'espagnol (5,4 %), du créole (3,05 %), du chinois (2,75 %) et du Tagalog (1,35 %) (CGTSIM, 2020, p. 10).

Avec leur profil pluriethnique, pluriculturel et plurilingue, il semble que les élèves immigrés, surtout ceux récemment arrivés, vivent des transformations considérables dans plusieurs dimensions de leur vie (Bouchamma, 2009). En effet, vivre dans un contexte qui implique une rupture entre le passé et le présent peut éventuellement provoquer un déséquilibre (Amin, 2012 ; Berry, 2005) qui pousse les personnes immigrées à « réagir et à se réajuster de différentes manières » (Kanouté, 2002, p. 176), phénomène qualifié d'acculturation. Une définition inspirée d'Amin (2012) apparaît une belle prémisse au développement du concept d'acculturation qui renvoie à l'ensemble des phénomènes impliquant un contact récurrent et prolongé entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures, et aboutissant à des transformations subséquentes qui affectent les modèles culturels originaux ou les références identitaires de l'un ou des deux groupes (p. 106). Ainsi, les élèves immigrés vivant dans une situation d'acculturation sont notamment amenés à s'adapter, à des degrés variables, à un milieu scolaire structuré autour de valeurs et de normes sociales qui, parfois, diffèrent de ceux connus dans leur pays d'origine (Bouchamma, 2009 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Ils sont souvent confrontés à des défis linguistiques pour apprendre une langue d'usage parfois différente de celle utilisée dans le milieu

¹⁷ Des élèves dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais ni une langue autochtone (CGTSIM, 2020).

familial (Armand, 2005). Plus encore, certains élèves immigrés doivent faire face à de la discrimination ethnique ou raciale (Potvin, 2010 ; 2017), etc.

Néanmoins, ce processus d'adaptation, durant lequel ces jeunes immigrés vivent des changements d'ordre cognitif et émotionnel (Bouchamma, 2009), varie grandement en fonction de plusieurs caractéristiques : l'âge d'arrivée, le niveau scolaire intégré dans la société d'accueil, le niveau de connaissance de la langue de la société hôte, diverses circonstances qui relèvent notamment de leur cheminement scolaire dans leur pays d'origine (Armand, Gagné, De Koninck et Dutil, 2005 ; Bouchamma, 2009 ; Nadeau-Cosette, 2012). Selon plusieurs auteurs (Bouchamma, 2009 ; Nadeau-Cosette, 2012 ; Sabatier, 2008 ; Ngo et Schleifer, 2005), il semble que l'expérience socioscolaire des adolescents immigrés serait plus complexe que celle de leurs pairs cadets. Outre les importants changements aux niveaux physique, cognitif, sexuel et émotionnel (Choquet et Lagadic, 2008) qu'entraîne la phase de l'adolescence pour ces jeunes, ils doivent faire face à plusieurs défis (chocs culturels, solitude, rupture avec la langue maternelle, la culture et le réseau social établi dans le pays d'origine, perte du soutien de la famille élargie, modifications des rôles dans la famille, etc.), en plus du stress accru relatif à leur intégration dans une nouvelle société (Bouchamma, 2009 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Nadeau-Cosette, 2012 ; Ngo et Schleifer, 2005). De plus, le processus d'adaptation et d'intégration est plus fragilisé chez les élèves ayant été témoins de violence avant leur arrivée, le cas des jeunes réfugiés notamment (Bouchamma, 2009 ; Johnson-Lafleur et *al.*, 2016 ; Papazian-Zohrabian, 2013). Ces derniers sont plus vulnérables au « syndrome de stress posttraumatique (SSPT) » (Bouchamma, 2009, p. 74).

En bref, il existe de nombreux défis qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves immigrés (Charette, 2016a ; 2018a). Cette situation soulève des enjeux complexes et représente un défi d'une grande envergure pour le milieu scolaire québécois qui se voit confier le mandat de favoriser la réussite scolaire et soutenir l'intégration sociale de tous les élèves, dont ceux d'origine immigrée (Bakhshaei, 2015). La partie suivante explore les différents services et structures mis en place autant par le milieu scolaire que communautaire pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle et religieuse qui caractérise sa clientèle scolaire.

1.3.2 Le milieu scolaire et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse

L'école, comme lieu devant garantir les principes d'équité prônés par la société québécoise (Bakhshaei, 2015), joue un rôle capital pour faciliter le processus de l'intégration des élèves issus de l'immigration (Borri-Anadon, Audet et Lemaire, 2021 ; Gouvernement du Québec, 2020 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016). L'importance de ce rôle ainsi que la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse dans les écoles québécoises ont été d'ailleurs reconnues par l'État québécois (le ministère de l'Éducation du Québec en collaboration avec le ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles), notamment par l'adoption du *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation culturelle* en 1998. Ce Plan d'action, soutenu par trois principes fondamentaux, repose sur : 1) *la promotion de l'égalité des chances*, 2) *la maîtrise du français, langue commune de la vie publique* et 3) *l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste* (MEQ, 1998, p. 6).

En effet, le premier principe, celui de l'égalité des chances implique non seulement l'accessibilité aux services éducatifs, mais aussi la mise en place des moyens compensatoires pour tous les élèves qui en ont besoin, dont les mots d'ordre allant de pair avec « l'équité et la non-discrimination » (Chamberland et Mc Andrew, 2011, p. 10). La maîtrise de la langue officielle constitue une modalité importante en vue d'actualiser non seulement l'égalité des chances, mais aussi l'intégration à la société (MEQ, 1998, p. 6). Que le français soit langue maternelle, seconde ou tiers (particulièrement pour les élèves allophones), l'école est appelée à contribuer à la maîtrise et à l'utilisation de cette langue commune pour l'ensemble de sa clientèle scolaire (MEQ, 1998, p. 7). Il faut noter que depuis 1977, le Québec a adopté une Charte de la langue française, mieux connue sous son nom officieux de « la loi 101 » qui stipule l'obligation pour la majorité des enfants immigrés, âgés de cinq à seize ans, de fréquenter le milieu scolaire francophone (Proulx et Charland, 2009, p. 70). Le troisième principe, qui touche l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste, nécessite une contribution de l'ensemble des établissements scolaires visant à mieux familiariser les élèves « aux principes de base d'une société démocratique et leur transmettent une certaine connaissance des droits de la personne et des principes de reconnaissance de la diversité et du vivre-ensemble dans une société pluraliste » (Bakhshaei, 2015, p. 33).

Après l'adoption de ce plan d'action en 1998, plusieurs mesures visant à faciliter le processus d'intégration des immigrés ont été mises en place afin de favoriser « l'apprentissage du vivre-ensemble, plus particulièrement le développement des attitudes d'ouverture et de respect de la diversité » (MELS, 2011, p. 2), en plus d'offrir à l'ensemble des élèves québécois des occasions pour « communiquer ensemble, se côtoyer, se connaître, interagir et coopérer » dans un contexte où les notions d'égalité et de respect mutuel prédominent (MELS, 2011, p. 2). C'est dans cette optique que le ministère de l'Éducation du Québec a décidé depuis plusieurs années d'accorder des allocations destinées aux centres de services scolaires ayant un fort effectif multiethnique (Gouvernement du Québec, 2020). Ce soutien financier vise notamment à favoriser une intégration harmonieuse des élèves non francophones durant les premières années de leur arrivée par le biais d'activités pédagogiques en langue française (De Koninck et Armand, 2012).

Pour répondre aux enjeux linguistiques, le Québec offre différents modèles de services, dont le service des classes d'accueil fermées qui a été adopté vers la fin des années 1960. Celui-ci est destiné aux élèves allophones et vise à leur faire acquérir les habiletés langagières minimales avant leur intégration dans les classes ordinaires. En parallèle, il y avait les classes de francisation afin de répondre aux besoins des apprenants non francophones nés au Québec (De Koninck et *al.*, 2012). Depuis 1997, la mise en place du *Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français* (PASAF) a permis de fusionner les différents modèles de services destinés à tout élève non francophone (né au Québec ou à l'extérieur) qui reçoit des services éducatifs en français pour la première fois et dont la connaissance de la langue française ne permet pas de suivre l'enseignement régulier, il peut ainsi recevoir des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français SASAF (Armand, 2011 ; Gouvernement du Québec, 2020).

Une autre mesure a été adoptée en 1978 visant à offrir l'occasion aux élèves allophones d'apprendre leur langue maternelle par le biais d'un programme d'enseignement des langues d'origine (PELO). Ce programme est destiné aux élèves qui fréquentent les classes régulières à raison de deux heures et demie par semaine, généralement en dehors de l'horaire scolaire. Il a été créé dans le but de maintenir et d'améliorer les « connaissances de base, les habiletés langagières particulières et les attitudes propres à rendre l'élève capable de s'intéresser à sa langue d'origine, d'apprécier sa culture et de s'identifier à cette dernière » (MELS, 2009, p. 11).

Dans un autre ordre d'idées, dans les dix années ayant précédé les États généraux sur l'éducation (1995-96), la question de la refonte des matières du programme d'études et de leur adaptation au contexte pluraliste et diversifié qui caractérise la société québécoise a été omniprésente (Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew et *al.*, 2015). Ainsi, lors de la grande opération d'examen du système d'éducation du Québec, une pédagogie axée sur « l'équité, l'accueil de la pluralité et le respect de l'Autre dans sa différence » (Bakhshaei, 2015, p. 37) a été recommandée donnant suite à plusieurs changements principalement dans le domaine général de formation *vivre ensemble et citoyenneté* (MELS, 2006). Celui-ci a comme intention éducative « d'amener l'élève à participer à la vie démocratique de la classe ou de l'école et à développer une attitude d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité » (MELS, 2006, p. 13). En effet, depuis septembre 2008, le programme d'enseignement religieux catholique et protestant et d'enseignement moral a été remplacé par le programme d'éthique et culture religieuse (ÉCR). Ce programme est obligatoire pour les élèves du primaire et du secondaire, offrant l'opportunité aux élèves de s'ouvrir sur les grandes pensées religieuses telles que l'islam, le judaïsme, l'hindouisme, le sikhisme et le bouddhisme, bien que l'emphase soit surtout mise sur le christianisme et sur les spiritualités autochtones (Bakhshaei, 2015 ; MELS, 2007).

Une autre initiative du gouvernement québécois pour adapter le système scolaire à la diversité de sa clientèle touche la révision des manuels scolaires dans le but d'assurer une « représentation adéquate et un traitement non discriminatoire de la diversité et des groupes minoritaires et immigrants » (Bakhshaei, 2015, p. 37). Ces initiatives ont commencé au début des années 1980 et ont connu leur plein essor en 1990 à travers la suppression « des stéréotypes explicitement formulés à leur endroit » (Bakhshaei, 2015, p. 37). Ces changements ont considérablement valorisé l'apport des immigrants au développement de la société québécoise (Bakhshaei, 2015).

Un autre aspect important ayant été pris en considération pour répondre aux besoins spécifiques des élèves immigrants porte sur l'importance de la formation du personnel scolaire (incluant les enseignants et les autres professionnels du milieu scolaire : directions d'établissements, conseillers pédagogiques, orthopédagogues, etc.), œuvrant dans un milieu multiethnique (Ouellet, 2002 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016 ; Potvin, Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Armand, Cividini, De Koninck et Chastenay, 2015 ; Potvin 2017). Cette formation, visant à mieux préparer les élèves à vivre ensemble dans une société pluraliste (Potvin et Larochelle-Audet, 2016), représente selon

Ouellet (2012) « la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociales (p. 12). L'importance accordée à ces différents enjeux se reflète notamment dans le programme de formation de l'école québécoise élaboré en 2001 (MEQ, 2001). Bien qu'aucune des 12 compétences du *Référentiel* ministériel des compétences professionnelles des enseignants ne porte directement sur la prise en compte de la diversité, les composantes¹⁸ qui y sont rattachées comportent plusieurs éléments relatifs à la diversité ethnoculturelle et religieuse qui caractérise l'ensemble de la clientèle scolaire québécoise et au vivre-ensemble (MEQ, 2001 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). D'ailleurs, il y a plus de dix ans, l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a pris l'initiative d'adopter une treizième compétence, s'ajoutant aux douze compétences existantes, afin de prendre en considération l'hétérogénéité de la population scolaire montréalaise. Cette compétence est formulée comme suit : « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise ; se sentir réellement concerné dans ces actions pédagogiques ; développer les compétences de l'éducation interculturelle » (Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 124).

Dans cette perspective, afin de mieux outiller les futurs enseignants et l'ensemble du personnel scolaire, plusieurs universités et instituts de formation au Québec ont intégré des cours, dont les contenus portent, entièrement ou partiellement, sur les enjeux liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en contexte éducatif (Bakhshaei, 2015) et sur le vivre-ensemble (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). En effet, l'étude menée par Larochelle et ses collaborateurs en 2013 a révélé les effets positifs des contenus ainsi que les approches et les activités privilégiées dans ces cours permettant « d'exposer les futurs maîtres à un ensemble varié de concepts théoriques d'informations factuelles sur l'immigration et de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire

¹⁸ Citons par exemple :

- **Les Composantes 1.3, 1.4, 1.5 :** *Établir des relations entre la culture seconde prescrite dans le programme de formation et celle des élèves ; transformer la classe en un lieu de culture ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun ; poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social ;*
- **La Composante 3.4 :** *Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement apprentissage ;*
- **La Composante 12.6 :** Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues (MEQ, 2001).

sur la diversité » (Larochelle-Audet et *al.*, 2013, p. 83-84). De plus, afin de favoriser l'intégration des élèves issus de l'immigration et de leur assurer une éducation interculturelle, le ministère de l'Éducation au Québec organise des sessions de formation interculturelle destinées au personnel scolaire travaillant auprès d'élèves immigrés (Bakhshaei, 2015 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Ces sessions ont pour objectifs d'aider les enseignants, les professionnels non enseignants, les directions et les cadres « à accroître leur compétence interculturelle pour la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans le milieu scolaire, soutenant ainsi l'intégration des élèves immigrés et l'apprentissage du vivre-ensemble » (MICC, 2012, p. 2).

1.3.3 Le milieu communautaire et l'accompagnement de l'expérience socioscolaire de l'élève immigré

Si l'école constitue un espace où se négocient, de façon significative, les différentes spécificités culturelles de la société hôte (Bouchamma et Tardif, 2011 ; Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté 2007), les institutions communautaires, assurant habituellement un « espace intermédiaire » (Bakhshaei, 2016, p. 254), occupent une position charnière facilitant le processus d'établissement et d'intégration pour de nombreuses familles immigrées ayant des enfants d'âge scolaire dans la société d'accueil (Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté, André, Charette, Lafortune, Lavoie et Gosselin-Gagné, 2011). De par son engagement actif et son savoir-faire développé au fil des années (Bakhshaei, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Rahm, 2015), le milieu communautaire, possède une expertise incontestable comme « un vecteur important — ou même indispensable — de la promotion de l'expérience socioscolaire et de la réussite scolaire » des enfants issus de l'immigration (Bakhshaei, 2016, p. 254). En effet, ayant comme objectifs « 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 » (Kanouté et *al.*, 2011, p. 408), le milieu communautaire au Québec se décline de manières diversifiées.

Concentrés principalement dans les quartiers qui conjuguent souvent immigration récente et défavorisation, certains organismes communautaires œuvrent auprès des familles nouvellement arrivées et de leurs enfants (Kanouté et *al.*, 2011). En proposant aux différents membres de la famille des activités culturelles, des cours de francisation, du soutien et de la formation,

gratuitement ou à un prix modique, ces institutions communautaires, souvent partenaires des écoles, permettent d'acquérir une meilleure connaissance de la société hôte, de son système d'éducation, de même qu'un réseau social qui contribue notamment à l'intégration sociale et scolaire (Bakhshaei, 2016 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). Parmi les organismes communautaires situés à Montréal, citons par exemple : PROMotion Intégration Société nouvelle (PROMIS) ; la Maisonnée, Le Centre social d'aide aux immigrants (CASI) ; Centre de ressources de la troisième avenue (CRTA) ; Toujours Ensemble (Kanouté et *al.*, 2011).

D'un autre côté, au cours des dernières années, certains organismes communautaires proposent des activités qui rejoignent des aspects du « scolaire », par exemple : *l'aide aux devoirs à la maison ; les ateliers d'expression théâtrale plurilingue ; l'enseignement réciproque en lecture ; des histoires familiales pour apprendre à écrire, etc.* (Bakhshaei, 2016 ; Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). En mettant à la disposition des jeunes immigrants un « espace de socialisation non scolaire » (Bakhshaei, 2016, p. 254), ces institutions soutiennent leur processus d'intégration sur divers plans (repères culturels, arts, musique, sport, théâtre, etc.) (Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). De plus, ces activités, favorisant « un apprentissage à la fois authentique et significatif » (Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016, p. 242), constituent une forme de soutien pour les jeunes qui peinent à apprendre une nouvelle langue et à s'adapter à une nouvelle culture, et ce, dans une ambiance moins intimidante (Bakhshaei, 2016 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016).

Parallèlement aux organismes communautaires qui s'adressent au « grand public » (Bakhshaei, 2016, p. 254), dont le rôle est reconnu en matière d'accueil et d'intégration des familles immigrées, des organismes communautaires « ethnospécifiques » se sont développés au cours des dernières années pour pouvoir répondre adéquatement aux défis des familles originaires de la même communauté ethnoculturelle ou religieuse (Bakhshaei, 2016). Le nombre ainsi que le rôle de ces organismes sont souvent reliés à la taille, à l'ancienneté de l'implantation ainsi qu'à la « complétude institutionnelle » d'une communauté (Bakhshaei, 2016, p. 254). De ce fait, plusieurs familles issues de certaines communautés (chinoise ; juive ; haïtienne ; etc.), préfèrent utiliser les services offerts par leurs propres organismes communautaires (Bakhshaei, 2016), dont les agents partagent, dans une grande proportion, la même langue maternelle, la même culture et la même religion. Nonobstant son implantation récente au Québec, les communautés musulmanes ne se

soustrairaient pas à cette tendance. D'ailleurs, les organismes communautaires et les mouvements associatifs des différentes communautés musulmanes (par exemple : Association musulmane de Montréal-Nord ; Association musulmane Turque de Montréal ; Centre communautaire des femmes Sud-Asiatique ; Fédération des Canadiens musulmans ; Association Al Ferdous ; le Conseil des Magrébins au Canada ; Association Canadienne Libanaise-Syrienne du Québec, etc.), se sont multipliés à Montréal au cours des dernières années, particulièrement dans les quartiers à forte concentration musulmane.

D'une manière générale, un survol de la littérature permet de constater à quel point les activités parascolaires et communautaires constituent des ressources importantes facilitant l'intégration et la socialisation des enfants, des jeunes et des familles immigrées (Bakhshaei, 2016 ; Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Rahm, 2013 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). Il semble que plusieurs familles immigrées, particulièrement celles nouvellement implantées dans la province, coopèrent aisément tant avec les organismes communautaires qu'avec les institutions scolaires (Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). D'ailleurs plusieurs auteurs mentionnent la complémentarité de l'école et des organismes communautaires pour un décodage efficace des besoins des familles qui conjuguent notamment défavorisation et immigration (Kanouté et *al.*, 2011 ; Rahm ; 2015 ; Rahm, Lamothe-Lachaine, Martel-Rany et Kanouté, 2012).

Parallèlement à toutes les initiatives, tant du côté du milieu scolaire que communautaire pour faire face à la diversité de la clientèle scolaire, plusieurs chercheurs se sont attardés à étudier, dans des perspectives autant quantitatives que qualitatives, les problématiques liées à la réussite, à la persévérance et au décrochage scolaires des élèves immigrés. À cet égard, et à partir de bases de données ministérielles des élèves issus de la première et de la deuxième génération de l'immigration qui sont entrés au secondaire au cours des années 1998-1999, Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said (2012) ont dévoilé que, pris dans leur ensemble, les élèves immigrés ne forment pas un groupe vulnérable. Ils ont toutefois montré des écarts significatifs de diplomation entre les élèves immigrés selon leur pays d'origine. Selon leurs résultats, les élèves originaires des Antilles, de l'Asie du Sud, de l'Afrique subsaharienne ainsi que de l'Amérique centrale et du Sud enregistrent les taux de diplomation les plus faibles et les taux de décrochage les plus élevés, comparativement aux élèves originaires de l'Asie du Sud-est, de l'Afrique du Nord, du Moyen-

Orient, de l'Europe de l'Est et, tout particulièrement, de l'Asie de l'Est qui forment les sous-groupes extrêmement « performants » (Mc Andrew Ledent, Murdoch et Ait-Said., 2011, p. 59). Bien que la réussite des élèves immigrés dépende de l'interaction de plusieurs variables qui seront davantage explorées dans le cadre conceptuel, les résultats quantitatifs émanant de l'étude de Mc Andrew et *al.* (2011) révèlent tout de même un portrait assez positif à l'égard de la majorité des élèves musulmans qui, malgré les défis d'intégration auxquels les familles musulmanes font face, s'en sortent assez bien. Néanmoins, dans le contexte actuel où la dynamique d'acculturation de leur communauté semble vulnérable et tendue (Bouarbat et Grenier, 2014 ; Daher, 2011 ; Devries et Manço, 2017 ; Helly, 2004 ; 2015 ; Mc Andrew, 2010), il y a nécessité de mieux explorer, qualitativement (Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté, Gosselin-Gagné, Guennouni Hassani, Girard, 2016), la mobilisation parentale qui accompagne l'expérience socioscolaire des élèves musulmans.

1.3.4 L'implication parentale autour de l'expérience socioscolaire de l'élève immigré

Que les études aient lieu au Canada, aux États-Unis ou en Europe, elles sont unanimes quant à l'importance accordée à l'implication multiforme des parents dans le parcours scolaire de leurs enfants (Arapi, Larivée, Bouchard, 2021 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2011). Cela est d'autant plus important au Québec puisque le rôle de parent d'élève s'établit autour d'une implication parentale soutenue dans le cheminement scolaire des jeunes se situant au cœur des enjeux entourant leur réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2009). Par implication parentale dans le cursus scolaire de l'enfant, les auteurs font habituellement référence aux différentes ressources (économiques et psychologiques) que les parents mettent au service de la scolarité des enfants (Grolnick et Slowiaczek, 1994 ; Tazouti et Jarlegan, 2015) ainsi qu'aux différentes démarches par lesquelles les parents s'investissent dans le but de soutenir l'expérience socioscolaire de leur jeune (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2008 ; 2011 ; 2012 ; Larivée, Terrisse et Richard, 2014). Ces démarches mises en œuvre par les parents et présument leur engagement (Larivée, 2008) peuvent avoir lieu à la maison, à l'école et dans la communauté (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Giallo, Treyvaud, Matthews et Kiehuis, 2010 ; Jeynes, 2003 ; 2005 ; 2007 ; Larivée, 2011 ; Larivée, Terrisse et Richard, 2014).

Si l'implication parentale est reconnue par l'école en lien avec le capital humain et social des familles, soutenue et bonifiée, elle représente un élément clé favorisant la réussite de l'expérience

socioscolaire des enfants (Arapi, Larivée, Bouchard, 2021 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; Larivée, 2011 ; 2012). En effet, un survol de la littérature permet de constater qu'une implication parentale élevée dans le cheminement scolaire de l'enfant est associée non seulement à de meilleures performances scolaires de ce dernier, mais aussi à des habiletés autorégulatrices favorisant son sentiment de bien-être, son assiduité, sa motivation ainsi que de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes, 2006 ; Epstein, 2001).

Dans cette optique, plusieurs mesures et plans d'actions gouvernementaux ont été mis sur pied dans le but de soutenir les élèves ainsi que leurs familles étant donné que l'école ne peut à elle seule « assumer toute la responsabilité de hausser le niveau de persévérance et de réussite scolaire [...] et aucun progrès ne pourra être réalisé sans la collaboration étroite des parents, de la communauté et du milieu de l'emploi » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 3). Cependant, si cette implication parentale est souhaitable et fait largement consensus quant à sa plus-value, dans la documentation gouvernementale, professionnelle et scientifique, son application « se vit malgré tout à “faibles doses” dans plusieurs écoles » (Larivée, 2012, p. 34), particulièrement chez les familles immigrées (Kanouté, 2003). Malgré le désir et la volonté des diverses parties, notamment l'école et les parents immigrés, de créer des liens positifs, leurs relations constituent « un écheveau d'autant plus touffu » (Guigue, 2014, p. 90) et sont souvent marquées par diverses tensions qui rendent notamment compte de la distance qui sépare ces familles de la culture et du mode de socialisation scolaires (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Dubet, 1997 ; Guennouni Hassani, 2015 ; Morgan, 2016 ; Périer, 2017).

En effet, lorsqu'une famille immigrée, elle se retrouve souvent confrontée à un déséquilibre familial (Bérubé, 2004). Ce déséquilibre s'explique, entre autres raisons, par les différences en termes de normes sociales, de coutumes, de langage et de valeurs qui existent d'une société à une autre (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004). La confrontation de deux systèmes de référence représente un réel défi pour les parents immigrés pour choisir les pratiques parentales concernant l'éducation et la socialisation de leurs enfants parmi celles inspirées de leur expérience au pays d'origine et celles promues dans le système scolaire du pays d'accueil (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2016a ; 2018a). Ces référents culturels peuvent toutefois ne pas être compatibles avec ceux adoptés dans le pays d'accueil, ce qui peut rendre les rapports difficiles entre les parents et l'autre institution de

socialisation qu'est l'école (Bérubé, 2004). Dans le cas spécifique de familles musulmanes établies dans les pays occidentaux où les indices de minorisation¹⁹ sont nombreux surtout depuis les attentats du 11 septembre 2001 (difficultés d'emploi, barrières d'accès aux ressources et services, stéréotypes et préjugés, etc.) (Bouarbat et Cousineau, 2010 ; Bouarbat et Grenier, 2014 ; Daher, 2011 ; Devries et Manço, 2017 ; Helly, 2004 ; 2015 ; Mc Andrew, 2010 ; Renaud et *al.*, 2002 ; Vatz Laaroussi, 1996), il semble que des enjeux identitaires se superposent souvent à des enjeux qui relèvent du scolaire (Camilleri, 1990 ; Lipiansky et *al.*, 1990 ; Manço, 2001). Dans le but d'atteindre un équilibre, de préserver leur intégrité ou de se défendre lorsqu'ils sont agressés ou stigmatisés (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez., 1990), les individus, sans en être conscients, adoptent des stratégies identitaires (Camilleri, 1990 ; Manço, 2001). En réalité, en parcourant les écrits portant sur l'implication parentale dans le suivi scolaire des enfants, il ne fait aucun doute que le volet identitaire ne soit souvent qu'effleuré, que les parents soient immigrés ou non.

1.4 Problème de recherche : le parent d'élève immigré musulman et sa mobilisation parentale autour de l'expérience socioscolaire de son enfant

Comme les portraits tracés dans les précédentes sections l'illustrent, la diversité ethnoculturelle et religieuse des immigrés au Québec est une réalité qui façonne particulièrement le portrait de la grande région de Montréal. Cette diversité des immigrés se reflète également dans le profil de la clientèle scolaire et soulève des enjeux complexes qui interpellent non seulement tous les acteurs du monde de l'éducation, mais aussi les parents. Dans la recherche comme dans les discours institutionnels du milieu scolaire québécois s'est développé un consensus mettant en exergue l'importance de collaborations harmonieuses entre les familles et l'école et la participation parentale dans le cheminement scolaire des élèves (Epstein, 2011 ; Jeynes, 2015 ; MELS, 2014). Aussi, pour la majorité des parents immigrés, la réussite scolaire de leurs enfants dans la société d'accueil constitue un enjeu fondamental qui relève notamment de l'effectivité de leur projet migratoire (Kanouté, Lavoie, Guennouni Hassani et Charette, 2016a). Or, malgré le désir et la volonté des diverses parties, notamment l'école et les parents immigrés, de créer des liens positifs, leurs relations sont marquées, dans les faits, par diverses tensions (van Zanten, 2015).

¹⁹ Le statut d'immigré renvoie aussi à un statut minoritaire par rapport à la société d'accueil.

Plusieurs études ont eu lieu sur la mobilisation des parents autour du vécu socioscolaire de leurs enfants, en particulier sur le cas des familles immigrées (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Charette, 2016b), dont les conclusions stipulent que la création de liens positifs entre les parents immigrés et l'école, largement reconnu pour favoriser la réussite socioscolaire des élèves (Kanouté et Lafortune, 2011), est souvent marquée par des tensions (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Blickenstorfer, 2009 ; Johnson-Lafleur et *al.*, 2016 ; Kanouté, 2006 ; 2007 ; Périer, 2017) et « des griefs réciproques » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 423).

Cependant, en dépit du nombre croissant des musulmans au Québec, à notre connaissance, aucune étude ne semble s'être attardée de façon particulière à la spécificité de cette mobilisation chez les parents d'élèves immigrés et musulmans. Ces derniers, comme il a été explicité, sont confrontés à de nombreux défis d'intégration dans la société d'accueil, certains en lien avec leur confession religieuse ou leur origine ethnique (Helly, 2011). Une succession d'événements à l'échelle nationale (la crise des accommodements raisonnables en 2008, la campagne contre le voile en 2009, la campagne contre l'abattage halal en 2012,) , comme à l'échelle internationale (les attentats du 11 septembre 2001, les multiples fusillades et attentats terroristes à Paris, Sydney, Copenhague, Bruxelles, etc.), ont contribué à exacerber les interrogations, les doutes et les oppositions parfois violentes relatives à l'intégration de ces nouveaux venus au Québec (Benhadjoudja, 2017 ; Bnou-Nouçair, 2016 ; Ravet, 2017). De plus, le débat sociétal sur la laïcité des institutions, dont l'école, semble se cristalliser sur la visibilité des signes religieux dans l'espace public, particulièrement sur les femmes portant le voile islamique (Chung, 2014 ; Johnson-Lafleur et *al.*, 2016). Des auteurs pensent que cette cristallisation porte un potentiel de tension pouvant affecter la relation entre l'école et certaines familles musulmanes, ainsi que la situation socioscolaire de certains élèves (Amiriaux et Garcia, 2020 ; Asal, Imbeault et Montminy, 2019 ; Chung, 2014). Cette question de la relation entre l'école québécoise et les familles musulmanes n'a toutefois pas encore fait l'objet d'une étude spécifique approfondie au Québec. Dans le cadre de cette thèse nous souhaitons approfondir cette dynamique. Nous pensons donc qu'il est pertinent d'aller chercher le point de vue de parents d'élèves immigrés musulmans pour comprendre de manière systémique leur mobilisation en tant qu'agents de socialisation, et de mettre en évidence les facteurs qui les soutiennent ou les freinent dans le développement de relations harmonieuses avec le milieu scolaire de leurs enfants et dans le plein exercice de leurs responsabilités parentales. La présente étude constitue ainsi une contribution originale à l'avancement des connaissances afin de mieux saisir

les différentes déclinaisons de l'implication parentale peu documentées par la recherche en explorant l'invisibilisation de cette mobilisation de la part du milieu scolaire.

Plus précisément, en ce qui concerne les retombées scientifiques de notre étude, notre projet documentera non seulement les adaptations, les restructurations et les stratégies mobilisées par les parents musulmans, mais il permettra également d'identifier les éléments qui soutiennent ou freinent le parent musulman dans le développement de relations harmonieuses avec le milieu scolaire de son enfant et dans le plein exercice de ses responsabilités parentales. Nous pensons que les résultats de notre étude contribueront à ce que les débats dans l'espace de la recherche semblent annoncer comme une redéfinition des perspectives de prise en compte de la diversité en milieu scolaire (interculturalisme, éducation inclusive) (Bauer et Borri-Anadon, 2021 ; Potvin, 2014).

Sur le plan des retombées sociales, nos résultats permettront aux acteurs scolaires d'avoir une compréhension fine des enjeux de socialisation et de scolarisation dans les communautés musulmanes, de pouvoir rendre effective l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves et de consolider le « vivre-ensemble ». Enfin, les milieux communautaires qui accompagnent les parents immigrés dans leur relation avec l'école trouveront dans notre étude des leviers pour soutenir l'engagement des immigrés eux-mêmes, parents et enfants, dans la réussite socioscolaire, et mettre en lumière ce qui relève de leurs responsabilités pour que l'intégration réussie à l'école et à la société québécoise advienne.

Au regard des constats signalés précédemment, voici la question de recherche à laquelle aboutit cette problématisation : ***Comment se déploie l'implication des parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants ?*** La figure 1 expose la conclusion de ce premier chapitre.

Figure 1 : Conclusion de la problématique et question de recherche (Guenouni Hassani, 2022)



Comment se déploie l'implication des parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants ?

Après avoir présenté la problématique et avoir confirmé la pertinence scientifique et sociale de notre projet doctoral, nous présentons, dans le prochain chapitre, le cadre conceptuel privilégié afin de soutenir notre étude. En concordance avec notre question de recherche, nous présentons une recension des écrits qui aborde les trois grands thèmes suivants : l'expérience socioscolaire des élèves incluant celle de ceux qui sont d'origine immigrée, les différentes déclinaisons de l'implication parentale à travers les écrits qui étudient la situation des parents en général et celle des parents immigrés en particulier et le concept de stratégies parentales. Une analyse approfondie de ces différents écrits nous permettra d'actualiser notre question sous forme d'objectifs de recherche, que nous présentons à la fin du deuxième chapitre.

Chapitre 2 — Cadre conceptuel

Selon Bouchard (2011, p. 93), le cadre conceptuel représente la « matrice » qui donne des assises à la recherche. Il renvoie à l’inventaire des « modèles qui inspirent la recherche, [des] recherches semblables déjà effectuées et [des] concepts pivots », permettant de décrire, de comprendre et d’analyser l’objet de l’étude (Bouchard, 2011, p. 93). Le cadre conceptuel vise aussi essentiellement à délimiter « notre champ d’investigation aux principaux concepts et modèles théoriques qui nous serviront à élaborer une synthèse à partir de laquelle nous formulerons [...] nos objectifs spécifiques de recherche » (Mongeau, 2008, p. 63). Dans le sens de ces auteurs, nous structurons le deuxième chapitre de cette thèse en trois sections en vue de répondre à notre question de recherche : *Comment se déploie l’implication des parents d’élèves immigrés musulmans en lien avec l’expérience socioscolaire de leurs enfants ?*

Ainsi, dans la première section, nous explorons le concept de l’expérience socioscolaire des élèves en général, y compris celle de ceux qui sont d’origine immigrée. Dans la deuxième section, nous abordons les différentes déclinaisons de l’implication parentale en lien avec l’expérience socioscolaire des élèves à travers les écrits qui étudient la situation des parents en général et celle des parents immigrés en particulier. Dans la troisième section, nous présentons le concept de stratégies comme un éclairage supplémentaire permettant de mieux saisir tous les enjeux sous-jacents de l’implication parentale. Le chapitre se termine par une synthèse générale et par la formulation de nos objectifs de recherche.

2.1 Expérience socioscolaire et enjeux de décrochage et de réussite scolaires

Tant au Canada qu’à l’échelle internationale, la réussite, la persévérance, le décrochage ou l’abandon scolaires sont parmi les principaux défis des milieux éducatifs et de la société d’une manière générale (Deslandes, 2010 ; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Larivée, 2008). Depuis les dernières décennies, on assiste à l’éclosion de nombreux projets de recherche ayant tenté d’examiner ces phénomènes sous différents angles et selon des perspectives variées (Deslandes, 2010 ; Deniger, 2004 ; Hrimech et al., 1993 ; Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau, 2004). Au Québec, cette préoccupation est aussi traitée en lien avec le phénomène migratoire et les enjeux d’équité, d’inclusion et d’égalité des chances, à travers des études axées plus spécifiquement sur la réussite scolaire et l’intégration sociale de populations

d'élèves immigrés (Bauer et Borri-Anadon, 2021 ; Charette, 2016b ; 2018a ; Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Potvin, 2014). Dans cette première partie de notre cadre conceptuel, nous nous intéressons à l'expérience socioscolaire des élèves en général, incluant les élèves immigrés. Ainsi, nous définissons et explorons d'abord les dimensions qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves. Ensuite, nous explorons le phénomène du décrochage scolaire en y explicitant les facteurs de risque. Puis, nous abordons le concept de réussite scolaire en y présentant les facteurs de protection. Finalement, nous abordons quelques enjeux qui relèvent plus précisément de l'expérience socioscolaire d'élèves immigrés.

2.1.1 À propos d'expérience socioscolaire

De par son caractère universel et obligatoire, l'école constitue sans contredit le premier vecteur de réussite et de promotion sociale (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau et Deshaies, 2010 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; van Zanten, 2015 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008a). Elle représente également un lieu de rencontre où s'articulent diverses formes de socialisation entre les jeunes (Potvin et *al.*, 2010 ; 2013). Bien que les études portant sur la réussite scolaire des élèves se soient multipliées au cours des dernières années, les recherches qui prennent en considération la voix des jeunes ainsi que leur regard vis-à-vis de leur processus de scolarisation et socialisation ne sont toutefois pas nombreuses (Magnan, Pilot et Vidal, 2014 ; Potvin et *al.*, 2010). Selon ces derniers auteurs, chaque apprenant « est porteur d'une histoire familiale, sociale et politique particulière qui façonne ses stratégies et capacités d'intégration » (Potvin et *al.*, 2010, p. 11), d'où l'importance de tenir compte des expériences personnelles et collectives des jeunes en vue de saisir la manière dont s'opère à la fois leur intégration scolaire et sociale (Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Potvin et *al.*, 2010 ; 2013). Dans ce sens, la présente étude s'inscrit dans cette perspective visant à explorer l'expérience socioscolaire des jeunes comme acteurs centraux qui construisent leur monde, leur subjectivité, leurs choix ainsi que leurs stratégies au regard des multiples situations vécues et de diverses relations sociales qu'ils entretiennent au quotidien (Dubet, 1994, p. 25 ; Potvin et *al.*, 2010, p. 11), comme l'explique l'extrait suivant :

Parce que l'expérience la plus individuelle reste socialement construite dans le jeu des relations aux autres et des rapports sociaux, elle doit être saisie dans ses relations à travers l'activité d'un groupe qui témoigne d'une condition commune et socialement située (Dubet et Martucelli, 1996, p. 50).

Considérant le caractère subjectif et la capacité de réflexion dans ce processus, Potvin et ses collaboratrices (2013) affirment que « l'expérience personnelle » (p. 521) se construit grâce à la combinaison de diverses modalités de participation/intégration, d'appartenances identitaires, des processus d'inclusion et d'exclusion se situant au cœur des interactions sociales ou des rapports sociaux :

L'expérience, dans ses dimensions scolaire et sociale, s'appréhende donc en termes de processus sociologiques où s'entrecroisent les pratiques des acteurs en interaction et les logiques d'un « système », combinant à la fois des dimensions subjectives, d'identité et de sens donné par les acteurs eux-mêmes, et des éléments liés aux structures et aux processus institutionnels qui contribuent à réduire ou à accroître les obstacles et les opportunités des acteurs (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013, p. 521).

En effet, l'expérience socioscolaire des élèves relève non seulement de leur capacité d'associer les différentes « logiques d'action » (Potvin et *al.*, 2010, p. 13), par exemple les lois, les règles, les principes, les obstacles, les relations entre les différents protagonistes (enseignants, élèves, directeurs, parents, animateurs et autres intervenants, etc.), qui s'opèrent au sein et en dehors du système scolaire, mais de leur aptitude à interpréter, à se mobiliser et à donner du sens aux différentes situations qu'ils vivent et traversent au cours de leur parcours scolaire (Dubet, 1994 ; Potvin, 2002 ; Potvin et *al.*, 2010 ; 2013). Dans ce sens, l'expérience est décrite comme étant une :

Combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques d'action différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Dubet, 1994, p.105).

Dans cette optique, la variété des expériences vécues par les jeunes serait par ce fait liée à la manière dont ces derniers arrivent ou non à concilier trois logiques ou processus d'action (Dubet, 1994 ; 2017 ; Potvin et *al.*, 2010 ; 2013). Ces processus, qui s'enchevêtrent souvent, se structurent autour d'une :

- 1) **Logique normative d'intégration** qui renvoie à la capacité du jeune à s'intégrer au sein d'un groupe d'amis, d'une classe, d'une famille, d'une école, d'une société, d'un groupe ethnique ou religieux ou autres. Il s'agit d'une logique de socialisation à travers laquelle l'élève intériorise des rôles et des normes sociales (code de vie, valorisation de l'école et des diplômes, etc.), à partir d'un répertoire possédant, parfois, des codes culturels et des règles différentes (Dubet, 1994 ; Potvin et *al.*, 2010 ; 2013). Cette logique relève donc de la disposition de l'élève à s'intégrer dans son milieu scolaire ayant, parfois, au plan normatif, des contradictions par rapport aux autres espaces de socialisation engendrant ainsi de

« l'hyperconformisme, de l'aliénation, ou de situations de dissonance cognitive » (Potvin et al., 2010, p.15).

- 2) **Logique stratégique** à travers laquelle le jeune construit une rationalité au regard de ses intérêts, de ses ressources, de ses objectifs (résultats scolaires, filières, choix d'écoles, choix de carrière, etc.), et de sa position sur « un marché scolaire » (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013, p. 521). Dans cette optique, l'école est considérée comme un espace de compétition scolaire où chaque élève représente un compétiteur potentiel (Potvin et al., 2010). Suite à la massification de l'enseignement et à la concurrence de plus en plus rude entre les institutions scolaires, les filières et les individus, cette logique ne cesse de prendre de l'ampleur au cours des dernières années (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013, Potvin et al., 2010).
- 3) **Logique critique** qui met l'accent sur la capacité subjective du jeune à se définir de façon autonome par rapport à sa culture d'origine en gardant notamment une distance face aux normes et rôles sociaux prescrits et face aux pressions du marché scolaire (Potvin et al., 2010 ; 2013). Dans cette logique, « tout acteur est défini par une distance à lui-même et par une capacité critique qui en font un sujet [...]. La subjectivation suppose une distance à l'ordre des choses autorisant une capacité de conviction, de critique et d'action autonome » (Dubet et Martucelli, 1998, p. 175). D'ailleurs, selon les mêmes auteurs, la question de la subjectivité caractérise plutôt l'expérience socioscolaire des meilleurs élèves ayant développé, au cours de leur cheminement scolaire, une aisance à mettre à distance les jugements de l'institution contrairement à la situation que vivent les élèves en échec ayant moins « d'estime subjective indépendante des jugements scolaires » (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013, p. 522). Il faut noter que la considération de l'aspect subjectif, variable d'un élève à l'autre, est à la base de l'hétérogénéité des expériences socioscolaires des jeunes, pouvant d'ailleurs déclencher des modifications importantes chez le même élève au fur et à mesure de son cheminement scolaire (Dubet et Martucelli, 1998 ; Potvin et al., 2010 ; 2013).

Dans leur article mené auprès de trois groupes de jeunes issus de l'immigration dans trois écoles en milieu défavorisé à Montréal, Potvin, Bilodeau et Audet (2013) suggèrent de recourir à la notion d'expérience socioscolaire, englobant diverses dimensions (scolaires, affectives, sociales) et relevant de la complexité de cette expérience chez de tels élèves. Cette étude, qui semble laisser une place considérable à l'influence des environnements intégrés par l'élève et de leurs interactions, visait à :

Mieux comprendre les processus par lesquels les jeunes construisent leur expérience scolaire au fil de leur parcours de vie, à partir des processus d'adaptation socioculturelle, liés à l'expérience migratoire des jeunes ou de leur famille, des logiques proprement scolaires et des socialisations plurielles provenant de l'interaction avec la famille, les pairs et les acteurs scolaires (p. 520).

Effectivement, à la suite de la lecture des travaux réalisés par Le Bastard-Landrier (2005), Charette (2016a ; 2018a), Courtinat-Camps et Prêteur (2012), Dubet (1996) ; Dubet et Martucelli (1998), Potvin et *al.* (2010 ; 2013), nous pouvons constater que l'expérience socioscolaire des jeunes renvoie à l'analyse :

- 1) De variables scolaires : acquisition de connaissances ; performance scolaire ; réussite/échec ; diplomation ou non ; capacités intellectuelles ; difficultés d'apprentissage ou non ; etc.
- 2) De variables affectives, psychologiques et sociales : estime de soi ; bien-être ; sentiment d'efficacité personnelle ; motivation ; assiduité ; comportements à l'école ; développement d'intérêts/des buts ; investissement et engagement dans l'expérience socioscolaire ; intégration sociale ; le rapport aux savoirs et aux disciplines scolaires ; le rapport aux enseignants/aux pairs/aux autres intervenants scolaires ; les perceptions et représentations qu'ont les élèves des divers aspects de leur scolarité ; la valeur accordée à l'école/à la réussite/à l'échec ; sentiment d'appartenance à l'égard de l'école ; etc.

Au regard de notre projet doctoral qui porte sur les communautés musulmanes, dont les membres sont confrontés à de nombreux défis d'intégration dans la société d'accueil, comme nous l'avons déjà mentionné dans le premier chapitre, il nous semble pertinent de recourir plutôt au concept de l'expérience socioscolaire des élèves. En effet, cette notion englobe outre les variables scolaires, elle inclut diverses composantes affectives, psychologiques et sociales, dont les grandes dimensions sont présentées dans la prochaine partie.

2.1.2 L'expérience socioscolaire des élèves et les dimensions qui la caractérisent

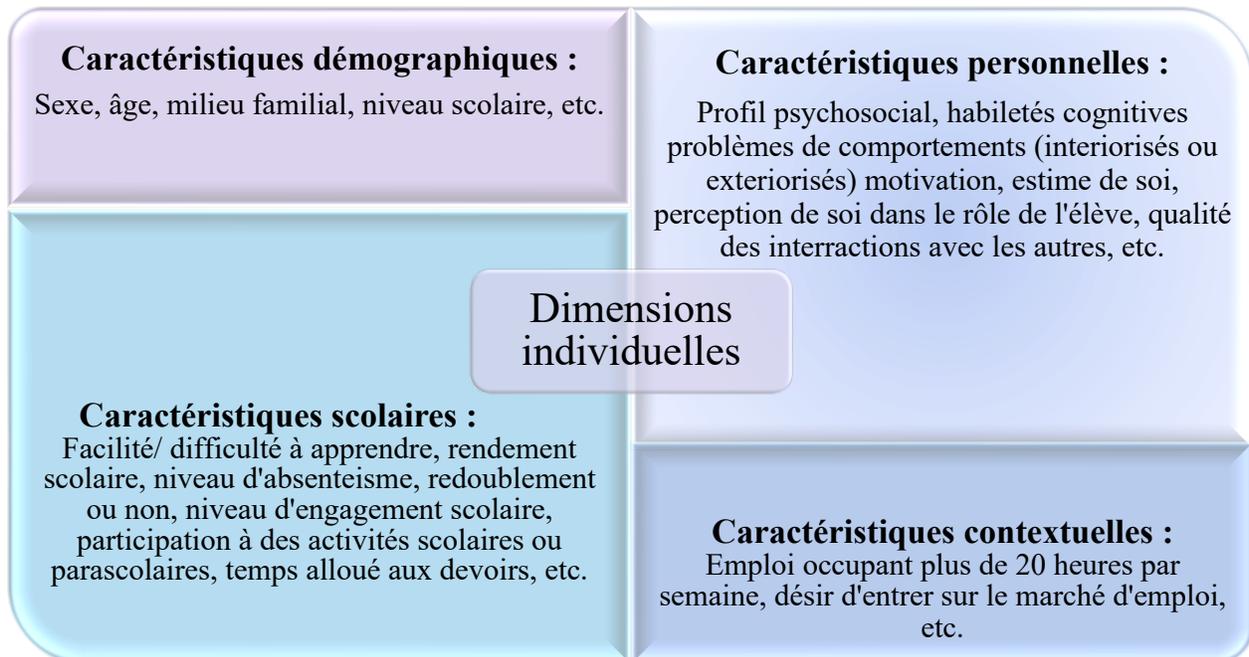
Au sein de la communauté scientifique, plusieurs auteurs ont démontré la multiplicité des dimensions qui caractérisent l'expérience socioscolaire de l'élève (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin, Marcotte, Royer et Potvin, 2005 ; Fortin, Lessard et Marcotte, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Poulin, Beaumont, Blaya et Frenette, 2015). À ce caractère multidimensionnel de l'expérience socioscolaire des élèves s'ajoute la complexité liée à une nécessaire prise en considération de l'interaction et l'enchevêtrement de ces divers aspects relevant de la variété des registres de vie des jeunes au plan personnel, émotionnel, scolaire, social, etc., et impliquant, en contrepartie, un processus d'investigation dans les champs familial, scolaire et social dans lesquels les jeunes évoluent (Blaya, 2010 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et

al., 2004 ; Fortin, Lessard et Marcotte, 2010 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous abordons dans les prochains segments l'état des connaissances quant aux dimensions tant individuelles, familiales, scolaires que sociales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves en général, mais concernent également les élèves immigrés dans plusieurs cas.

2.1.2.1 Dimensions individuelles

Les études réalisées sur le sujet ont permis de distinguer diverses dimensions d'ordre personnel qui caractérisent l'expérience socioscolaire de l'élève (Blaya, 2010 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Fortin, Lessard et Marcotte, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Poulin et *al.*, 2015 ; Robertson et Collerette, 2005). Nous entendons par dimensions personnelles, des dimensions relatives aux profils sociodémographiques des élèves (âge, sexe, milieu familial, niveau scolaire fréquenté, etc.), ainsi que certaines particularités et aptitudes de ces derniers (perception de soi, motivation, estime de soi, qualité des relations avec les autres, etc.), qui auraient une influence sur leur expérience socioscolaire (Blaya, 2010 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Fortin, Lessard et Marcotte, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Dans le même ordre d'idées, d'autres chercheurs ont également documenté diverses caractéristiques propres à l'élève au niveau cognitif, émotionnel ou comportemental (degré d'engagement à l'école, aspirations scolaires, comportements à l'école, etc.), qui caractérisent l'expérience socioscolaire des jeunes (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer et Joly, 2006). D'un autre côté, d'autres études pointent aussi des caractéristiques contextuelles (désir ou non d'entrer sur le marché de travail, nombre d'heures rémunérées par les jeunes pendant les études secondaires, etc.), susceptibles d'influencer l'expérience socioscolaire des jeunes (Beekhoven et Dekkers, 2005 ; Lessard, Joly, Potvin, Fortin, Royer et Marcotte, 2006). En somme, comme l'illustre la figure 2, il existe de nombreuses dimensions d'ordre personnel qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves. La diversité des dimensions recensées témoigne non seulement de la complexité de l'expérience socioscolaire, mais aussi de l'importance à analyser cette expérience sous des angles divers. La partie qui suit la figure se concentre sur les dimensions familiales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves.

Figure 2 : Synthèse des dimensions individuelles qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves (Guennouni Hassani, 2022)



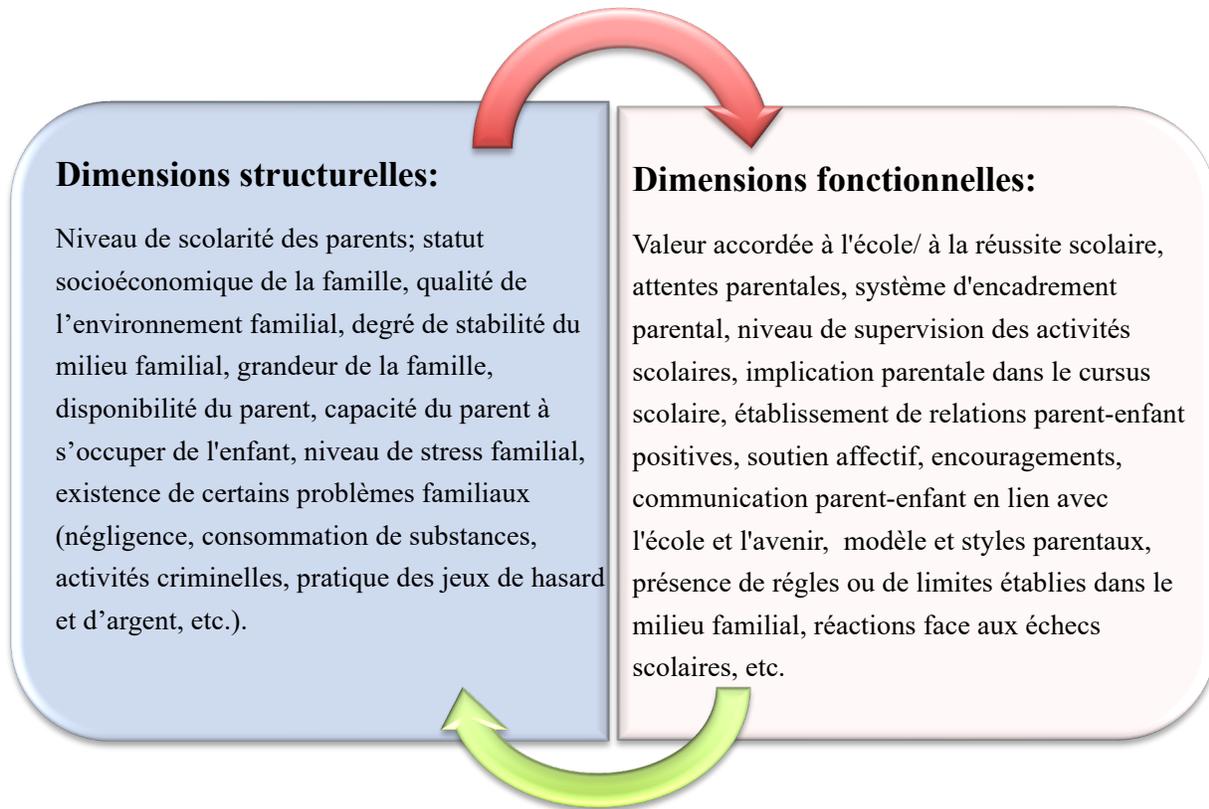
2.1.2.2 Dimensions familiales

Au cours des dernières années, la littérature documente l'influence considérable de certaines dimensions relatives au contexte familial sur l'expérience socioscolaire des jeunes (Claes et Comeau, 1996 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Hrimch et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Larivée, 2011 ; Robertson et Collerette, 2005). Ainsi, une étude longitudinale, réalisée sur dix-huit années et menée auprès de 205 familles, Garnier, Stein et Jacobs (1997) a montré l'importance de prendre en compte les aspects familiaux, au regard de leur influence sur le développement de l'enfant. Dans ce sens, selon Janosz (2000), l'influence du milieu familial sur l'expérience socioscolaire des élèves relève autant « des dimensions structurelles que fonctionnelles » (p. 113). Au niveau structurel, certains auteurs soulignent les caractéristiques relatives aux conditions socioéconomiques au sein de la famille ainsi que la scolarité des parents comme dimensions pouvant influencer positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des jeunes (Fortin et *al.*, 2004 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005).

Dans le même ordre d'idées, d'autres écrits mentionnent l'existence d'autres caractéristiques, d'ordre plutôt qualitatif, faisant partie de cette dimension, comme : la qualité de l'environnement et du climat familial, le degré de stabilité du milieu familial, la grandeur de la famille, la capacité du parent à s'occuper des enfants, la flexibilité et la disponibilité du parent en lien avec son emploi, le niveau de stress familial, la qualité de la relation parent-enfant, etc., susceptibles d'influencer l'expérience socioscolaire des jeunes (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et Mc Andrew, 2017 ; Blaya, 2010 ; Deslandes, 2010 ; Fortin et *al.*, 2005 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000 ; Lessard et *al.*, 2006 ; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007 ; Robertson et Collerette. 2005).

D'un autre côté, outre les aspects susmentionnés, il semble que certaines dimensions fonctionnelles exerceraient une influence significative sur l'expérience socioscolaire des jeunes (Blaya, 2010 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000). En effet, l'influence de la qualité de la relation parent-enfant et de l'implication parentale dans le processus de réussite ou de décrochage scolaires est particulièrement mise de l'avant dans la documentation scientifique (Deslandes, 2010 ; 2013 ; Larivée, 2011 ; 2012), occupant sans contredit une place centrale dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Deslandes, 2010 ; 2013, Feyfant, 2015a). Sans prétendre à l'exhaustivité, la figure 3 rassemble les différentes dimensions familiales recensées dans cette section de la thèse. Dans la section qui suit la figure, nous faisons une synthèse des dimensions scolaires qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves.

Figure 3 : Synthèse des dimensions familiales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves (Guenouni Hassani, 2022)



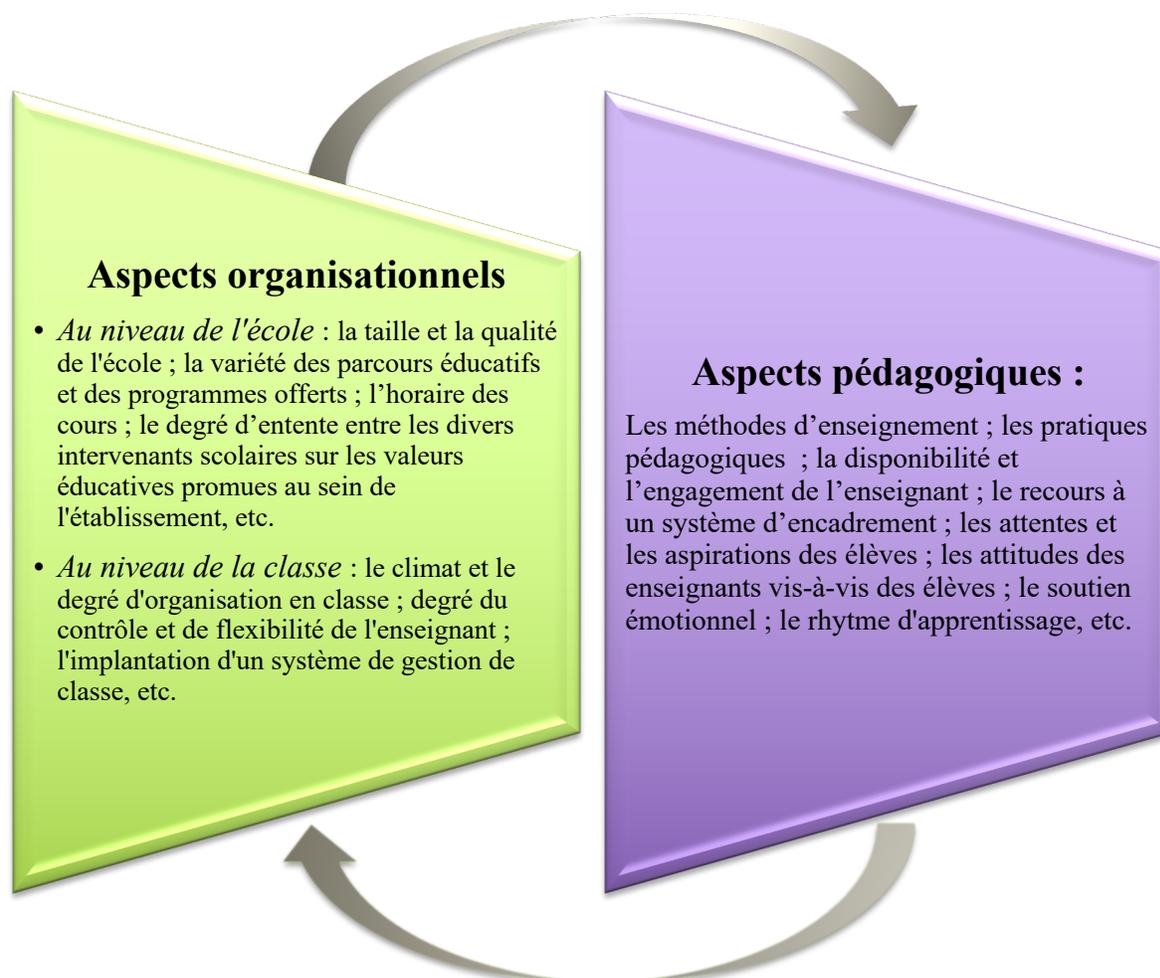
2.1.2.3 Dimensions scolaires

Outre les dimensions d'ordres personnels et familiaux, de nombreuses études empiriques pointent d'autres aspects associés au milieu scolaire pouvant, à leur tour, influencer l'expérience socioscolaire des élèves (Blaya, 2010 ; Bruno, Felix et Saujat, 2017 ; Hrimech *et al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz *et al.*, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005). En effet, de par ses structures, son organisation ou son climat, l'école, comme milieu de vie, constitue un aspect incontournable pouvant influencer positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des élèves (Janosz, 2000 ; Janosz *et al.*, 2000). Ainsi, au niveau organisationnel, certains chercheurs mettent en évidence plusieurs caractéristiques relatives à la structure de l'école comme facteurs d'influence à l'expérience socioscolaire d'élèves à l'école, entre autres, la taille et la qualité de cette dernière ; la variété des parcours éducatifs et des programmes offerts au sein de l'école ; l'horaire des cours ; le degré d'entente entre les divers intervenants scolaires quant aux valeurs éducatives promues au

sein de l'institution scolaire, etc. (Blaya, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005).

D'autres chercheurs proposent de se pencher plus précisément sur l'organisation et le fonctionnement de la classe (Blaya, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005). À cet égard, il semble que le climat et le degré d'organisation en classe ainsi que la présence ou l'absence d'un système de gestion de classe influenceraient positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des élèves (Blaya, 2010). Dans un autre ordre d'idées, certaines caractéristiques pédagogiques de l'enseignement joueraient un rôle significatif sur l'expérience socioscolaire des jeunes (Blaya, 2010 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collettere, 2005). De ce point de vue, les méthodes et la qualité de l'enseignement, le contenu des cours, la disponibilité et l'engagement de l'enseignant, le recours à un système d'encadrement ainsi que les pratiques pédagogiques mises en place par les membres du personnel enseignant pourraient également influencer l'expérience socioscolaire des jeunes (Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collettere, 2005). Comme c'était le cas pour les dimensions individuelles et familiales, la recension des écrits relative aux dimensions scolaires ne se prétend pas exhaustive, mais vise plutôt à mettre en évidence la diversité des aspects associés au plan scolaire qui caractérisent, à leur tour, l'expérience socioscolaire des jeunes. La figure 4 de la page 48 présente une synthèse des dimensions scolaires discutées dans cette section de la thèse. Dans la section qui suit la figure, nous faisons une synthèse des dimensions sociales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves.

Figure 4 : Synthèse des dimensions scolaires qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves (Guennoui Hassani, 2022)

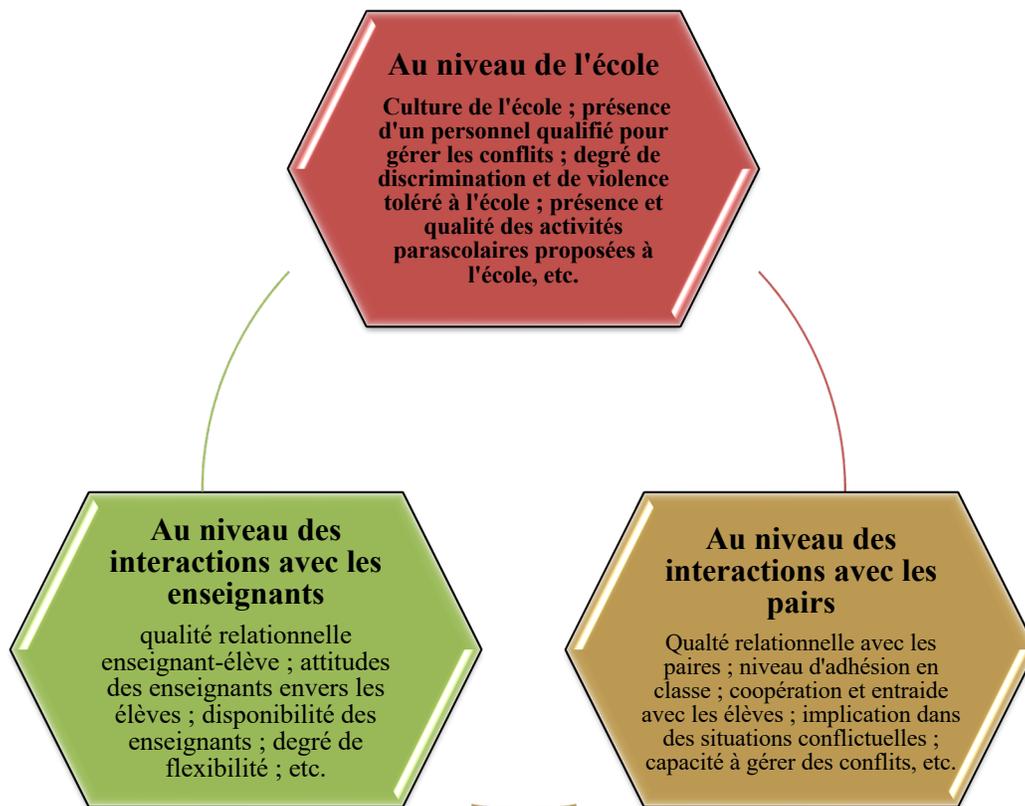


2.1.2.4 Dimensions sociales

En parcourant les écrits, il ne fait aucun doute que certaines dimensions sociales influencent l'expérience socioscolaire des élèves (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Ainsi, Fortin et ses collaborateurs (2006) signalent que la qualité relationnelle et le niveau d'adhésion avec les pairs ainsi que la capacité à gérer les situations conflictuelles exerceraient une influence significative sur l'expérience socioscolaire des élèves.

Dans un autre ordre d'idées, il semble que la qualité de la relation bilatérale enseignant-élève semble jouer un rôle important dans l'expérience socioscolaire des jeunes (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). En effet, ce sont les perceptions des élèves relativement à la disponibilité du personnel enseignant et des interactions avec les enseignants qui pourraient les conduire à s'engager ou non dans les différentes activités scolaires proposées et à apprécier positivement ou négativement leur expérience scolaire en classe (Blaya, 2010 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993). Il semble aussi que la culture de l'institution scolaire de même que la présence d'un personnel scolaire qualifié à gérer les situations conflictuelles au sein de l'école peuvent sans aucun doute influencer positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des élèves (Blaya, 2010 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014). La figure 5 présente une synthèse des dimensions sociales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves.

Figure 5 : Synthèse des dimensions sociales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves (Guennoui Hassani, 2022)



D'une manière générale, la recension des écrits nous a permis d'illustrer la diversité des dimensions d'ordres individuel, familial, scolaire et social qui caractérisent l'expérience socioscolaire des jeunes. Par ailleurs, les auteurs (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005) associent très souvent la finalité de l'expérience socioscolaire à deux phénomènes : le décrochage scolaire ou la réussite scolaire. Les facteurs à travers lesquels se déploie l'expérience scolaire sont ainsi déclinés en facteurs de risque de décrochage et en facteurs de protection pour la réussite, comme nous l'abordons dans les prochaines sections.

2.1.3 Quand l'expérience socioscolaire mène au décrochage scolaire : les facteurs de risque

Dans la section qui suit, nous nous penchons spécifiquement sur certains enjeux liés au décrochage scolaire. Ainsi, nous définissons, d'une part, le phénomène complexe et multifactoriel du décrochage scolaire. Nous soulignons, d'autre part, certains facteurs de risque (individuels, familiaux, scolaires et sociaux) susceptibles d'influencer négativement l'expérience socioscolaire des élèves.

2.1.3.1 Le décrochage scolaire : un phénomène complexe et multifactoriel

Le décrochage scolaire est un problème social majeur qui fait l'objet de préoccupations importantes tant pour les chercheurs, les décideurs, les intervenants du milieu scolaire que pour les parents (Blaya, 2013 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Poulin et *al.*, 2015 ; Robertson et Collerette, 2005). Ce phénomène n'est pas spécifiquement québécois, bien au contraire, il s'agit, selon plusieurs auteurs, d'un des plus grands défis de tous les systèmes scolaires dans les pays industrialisés, donnant lieu à une multitude de recherches pour bien décortiquer ce fléau (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Poulin et *al.*, 2015 ; Robertson et Collerette, 2005). Généralement, ces projets de recherche visent à qualifier et à quantifier cette problématique ainsi qu'à comprendre et qu'à cerner les principales causes en vue de concevoir les différentes actions et mesures pour en réduire l'impact (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Robertson et Collerette, 2005). Bien que les définitions du décrochage scolaire soient variables d'un contexte scolaire, d'une société, d'un pays à l'autre (Blaya, 2013 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Lehr, Hansen, Sinclair et Christenson, 2003),

les auteurs s'entendent sur la multidimensionnalité de son processus, sur son caractère complexe et sur la pluralité de ses origines pouvant être traitées par des cadres théoriques issus de diverses disciplines (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Robertson et Collerette, 2005).

Au regard du système scolaire québécois, le concept de décrochage scolaire fait référence aux élèves qui quittent le système scolaire avant d'obtenir leur diplôme d'études secondaires (DES) et sans s'inscrire l'année suivante dans un autre établissement d'enseignement (Lecoq, Fortin et Lessard, 2014 ; MEES, 2018). Le taux de décrochage au Québec est sujet à de fortes divergences d'opinions en fonction des régions, du genre, du réseau d'enseignement et de l'âge de l'élève (Lecoq, Fortin et Lessard, 2014). Toutefois, en raison des disparités dans la mesure, dans la définition du concept et de la durée d'absence du système scolaire pour que l'élève soit qualifié de décrocheur, variables d'un chercheur à l'autre, les données statistiques seules ne permettent pas d'illustrer la complexité et les conséquences du phénomène (Blaya, 2013 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005).

Par ailleurs, dans un contexte de massification de l'enseignement où le diplôme est considéré comme « un passeport pour l'emploi » (Bruno, Félix et Saujat, 2017, p. 251), les conséquences du décrochage scolaire apparaissent de plus en plus lourdes affectant autant le décrocheur lui-même que l'ensemble de la société dans laquelle il vit (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Marcotte, Lachance et Lévesque, 2012 ; Robertson et Collerette, 2005 ; Tièche-Christinat, 2015). Dans une synthèse d'écrits qui porte plus précisément sur le sujet, Janosz (2000) révèle les multiples problématiques vécues par les jeunes ayant interrompu leurs études. Ainsi, sur le plan personnel, les jeunes décrocheurs sont susceptibles de présenter des inadaptations sociales, comme : les troubles de comportements, la délinquance juvénile et adulte, la consommation excessive d'alcool et de psychotropes, etc. (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Janosz, 2000 ; Janosz et Le Blanc, 2005 ; Lecoq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Sur le plan économique, la sortie du système scolaire sans diplôme restreint leur intégration dans le marché du travail ; leurs emplois, moins prestigieux et moins bien rémunérés généralement, offriraient moins de stabilité (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Janosz, 2000 ; Janosz et Le Blanc, 1996 ; Lecoq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Sur le plan social, les jeunes décrocheurs présentent, entre autres, un taux de chômage élevé et seraient plus nombreux à bénéficier de l'aide sociale ou de l'assurance-emploi par rapport aux jeunes diplômés (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ;

Janosz, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005). Outre les conséquences pour le décrocheur, le décrochage scolaire aurait également des incidences sur la société. Selon Ménard (2009), en prenant en compte les impôts non perçus et les programmes sociaux, le décrochage scolaire engendre des couts dépassant 1,9 milliard \$ au terme d'une cohorte au Québec.

Dans cette optique si défavorable, plusieurs chercheurs ont tenté d'examiner les aspects qui incitent un certain nombre d'adolescents à quitter les bancs de l'école. À partir d'une étude longitudinale sur le phénomène, Fortin et ses collaborateurs (2004) ont souligné l'importance de considérer le décrochage scolaire comme un long processus entre l'élève et l'environnement dans lequel il vit et évolue et non comme étant une décision temporaire (Fortin et al., 2004). Il s'agit d'un processus évolutif dans le temps, trouvant parfois ses prémices dès le jeune âge de l'élève (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz, 2000). En effet, bien qu'il se produise habituellement au secondaire, la majorité des auteurs de référence identifie le décrochage scolaire comme un processus trouvant parfois ses racines, larges et profondes, dès l'enseignement préscolaire (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et al., 2004 ; Janosz, 2000).

Dans le même sens, l'étude de Blaya et Hayden (2003) ainsi que celle de Hickman, Bartholomew, Mathwig et Heinrich (2008) pointent aussi la nécessité de considérer les moments de ruptures et de transitions dans le parcours des élèves concernés. Dans la même lignée, à l'instar de nombreuses recherches, l'étude de Lan et Lantier (2003) met en évidence l'importance de prendre en considération la dégradation d'un certain nombre de variables dans le cheminement scolaire d'élèves décrocheurs, comme : les résultats scolaires, la motivation envers la scolarité, le sentiment d'autodétermination, le niveau d'engagement, le niveau d'aspirations scolaires, les efforts fournis en vue de réussir, la relation avec les enseignants ou avec le personnel scolaire, la participation aux différentes activités scolaires ou parascolaires, etc., qui semblent être des prédicteurs chez les jeunes potentiellement décrocheurs (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et al., 2004).

En effet, plusieurs auteurs se sont concentrés sur l'analyse du décrochage scolaire en mettant notamment l'accent sur les « facteurs de risque » qui affectent l'expérience socioscolaire des élèves (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et al., 2004). Plus précisément, un facteur de risque est un « événement ou une condition organique ou environnementale qui augmente la probabilité que le jeune éprouve des problèmes émotifs, comportementaux ou d'adaptation (Blaya, 2010, p. 36). Il s'agit en fait de repérer les multiples éléments qui favorisent l'apparition de difficultés d'adaptation

sociale et scolaire chez les jeunes à risque et par conséquent de concevoir et de mettre en place des programmes de prévention et d'intervention tant au niveau individuel qu'en termes de politiques éducatives (Blaya, 2010 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005). Partant du constat que les décrocheurs potentiels forment des groupes hétérogènes, dont les profils présentent des différences remarquables, ces auteurs ont souligné l'importance de distinguer les types de décrocheurs en vue d'établir des programmes de prévention et des mesures correctrices vis-à-vis des différents types de décrocheurs potentiels (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Janosz, 2000 ; Potvin et Fortin, 2001). À cet égard, à partir des trois principaux contextes associés au risque de décrochage, soit les contextes personnel, familial et scolaire, Fortin et ses collaborateurs (2004) ont développé une typologie qui met l'accent sur les mesures associées à la dynamique psychosociale de l'élève décrocheur. Cette typologie présente quatre types de décrocheurs potentiels notamment : ceux présentant des comportements antisociaux cachés ; ceux étant peu intéressés ou peu motivés par l'école ; ceux présentant des difficultés de comportement et d'apprentissage et ceux étant diagnostiqués dépressifs. Ces aspects individuels sont également présents dans les recherches de Janosz (1994 ; 2000), dont les travaux s'inscrivent dans une perspective écologique et interactionniste, soulignant l'importance de considérer différentes catégories de facteurs de risque qui mènent au décrochage scolaire. Au regard de ce qui précède, il apparaît pertinent d'explorer, dans les prochains segments, les facteurs (individuels, familiaux, scolaires et sociaux) de risque qui affectent l'expérience socioscolaire des élèves.

2.1.3.2 Facteurs individuels de risque

Dans les études menées auprès d'élèves décrocheurs, de nombreux facteurs individuels de risque ont été notés. Dans ce sens, les futurs décrocheurs ont tendance à afficher généralement une estime de soi plutôt négative (Alexander, Entwisle et Horsey, 1997), un manque de confiance en l'école (Hrimech et *al.*, 1993), un sentiment élevé d'insécurité (Hrimech et *al.*, 1993), une prédisposition à somatiser leurs difficultés (Janosz, 2000), des situations affectives douloureuses (Robertson et Collerette, 2005) ainsi qu'une conviction que ce sont des causes externes qui régissent leur destin (Janosz, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005).

D'un autre côté, quoique le sexe de l'élève perde de sa valeur prédictive aussitôt que les variables familiales ou celles relatives à l'expérience socioscolaire (échec, motivation, retard) sont considérées (Blaya, 2010 ; Fortin et Lessard, 2013 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000), il semble

que les garçons seraient plus susceptibles de décrocher que les filles (Alexander et *al.*, 1997 ; Blanchard, Pelletier, Otis et Sharp, 2004 ; Janosz, 2000). Toutefois, certains auteurs insistent sur la prise en compte de certains facteurs de risque souvent associés aux garçons, tandis que d'autres concernent spécifiquement les filles (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Lessard et *al.*, 2007). Dans ce sens, certains auteurs estiment que les filles sont généralement plus enclines aux pensées négatives sur les plans affectif et cognitif et que ces pensées s'intensifient au cours de leur adolescence (Symonds et Galton, 2014). D'autres auteurs pensent que les filles sont plus vulnérables que les garçons et que cette vulnérabilité s'explique, entre autres raisons, par les changements biologiques qu'elles vivent au début de leur adolescence ainsi que par leur plus grande sensibilité quant à la qualité des relations interpersonnelles vécues avec leurs pairs et avec leurs enseignants (Cantin et Boivin, 2005 ; Symonds et Galton, 2014). D'un autre point de vue, il apparaît que les garçons seraient davantage exposés aux problèmes de comportement, au faible engagement scolaire, au rendement académique plutôt médiocre ainsi que de moins bonnes relations avec les enseignants (Lessard et *al.*, 2007 ; Symonds et Galton, 2014).

En ce qui concerne l'influence de l'âge de l'élève sur le risque de décrochage scolaire, plusieurs recherches, notamment celle de Himech et ses collaborateurs (1993) ainsi que celle effectuée par Lecocq, Fortin et Lessard (2014) déclarent la troisième secondaire comme étant une phase critique au cours de laquelle les élèves âgés de quatorze à dix-sept ans risquent de décrocher. D'ailleurs, les résultats de la recherche de Lecocq, Fortin et Lessard (2014) révèlent l'importance de l'âge de l'élève comme une variable centrale dans le processus de décrochage scolaire.

D'autres chercheurs ont également documenté diverses caractéristiques propres à l'élève au niveau cognitif, émotionnel ou comportemental visant à déterminer les facteurs de risque (Fortin et *al.*, 2006). Au niveau cognitif, les difficultés d'apprentissage seraient parmi les principales variables relevées dans les études sur ce sujet (Archambault, Janosz, Dupéré, Brault et Mc Andrew, 2017 ; Fortin et *al.*, 2005 ; Lessard et *al.*, 2007). Les auteurs pointent aussi d'autres aspects reliés à la performance scolaire, comme le redoublement, les faibles résultats académiques ainsi que les troubles de l'attention, entre autres (Fortin et *al.*, 2005 ; Royer, Couture, Fortin, Potvin et Marcotte, 2000). Au niveau affectif, les résultats de plusieurs études (Alexander et *al.* 1997, Fortin et *al.*, 2004 ; 2005) mettent en évidence le manque de motivation et d'intérêt envers l'école comme prédicteurs de décrochage, et ce, dès l'apparition des premières difficultés. Le peu de valeur

accordée au savoir, à la scolarisation et à la réussite scolaire accentue aussi le risque (Bruno, Félix et Saujat, 2017). Effectivement, comme le souligne Janosz (2000), il est intéressant de noter que parmi les variables de risque les plus importantes se trouvent, entre autres :

Des habiletés intellectuelles et verbales faibles, l'échec et le retard scolaire, une motivation et un sentiment de compétence affaiblis, des aspirations scolaires moins élevées, des problèmes d'agressivité et d'indiscipline, de l'absentéisme, ainsi qu'un faible investissement dans les activités scolaires et parascolaires (p. 114).

À un autre niveau, un certain nombre d'auteurs met notamment l'accent sur les problèmes de comportements extériorisés (initiation de bagarres, non-respect des règles et des normes conventionnelles, délinquance, etc.) (Fortin et *al.*, 2004 ; Lessard et *al.*, 2007) et intériorisés (dépression, isolement social, etc.) (Bruno, Félix et Saujat, 2017), comme des indices précurseurs de faibles résultats, et donc, de décrochage scolaire (Hickman et *al.*, 2008). Effectivement, en plus de leur impact sur les performances scolaires, les problèmes de comportements, associés à des symptômes dépressifs, sont souvent accompagnés de tristesse, de désarroi, de dévalorisation et d'un sentiment d'incompétence (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin et *al.*, 2005). Dans la prochaine section, nous explorons plus précisément les facteurs familiaux de risque.

2.1.3.3 Facteurs familiaux de risque

Au regard de leur influence sur le développement de l'enfant, plusieurs auteurs ont montré l'importance de prendre en compte les facteurs de risque familiaux pour prédire le décrochage scolaire qui serait, selon les mêmes auteurs, un long processus complexe d'évènements ayant lieu dès les premières années de la vie de l'élève au sein de sa famille (Archambault et *al.*, 2017 ; Blaya, 2010 ; Deslandes, 2010 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Lessard et *al.*, 2006 ; 2007 ; Robertson et Collerette, 2005). Dans ce sens, certains auteurs soulignent que les enfants issus de milieux socioéconomiques défavorisés, qui proviennent de familles monoparentales ou reconstituées, tout comme ceux qui appartiennent à des groupes ethnoculturels minoritaires ont une plus grande probabilité de décrocher (Archambault et *al.*, 2017 ; Blaya, 2010 ; Deslandes, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Kanouté et Llevot Calvet, 2008 ; Robertson et Collerette, 2005).

Dans ce sens, un faible statut socioéconomique (SSÉ) familial est souvent corrélé à un niveau d'éducation peu élevé où les parents sont plus enclins à changer régulièrement d'emplois, à

déménager plus souvent et à percevoir davantage de l'assistance sociale (Archambault et *al.*, 2017 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005). De tels facteurs sont généralement associés à la baisse de la réussite scolaire ainsi qu'à l'augmentation des risques de décrochage (Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000). D'un autre côté, d'autres auteurs soulignent la présence de certains problèmes chez les parents (négligence, consommation de substances, activités criminelles, pratique des jeux de hasard et d'argent) susceptibles d'influencer l'expérience socioscolaire des jeunes (Archambault et *al.*, 2017 ; Blaya, 2010 ; Deslandes, 2010 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Lessard et *al.*, 2006 ; 2007 ; Robertson et Collettere, 2005). La partie qui suit se penche plus spécifiquement sur les facteurs scolaires de risque.

2.1.3.4 Facteurs scolaires de risque

De nombreuses études empiriques pointent d'autres aspects associés au milieu scolaire pouvant, à leur tour, influencer négativement l'expérience socioscolaire des élèves (Blaya, 2010 ; Bruno, Felix et Saujat, 2017 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005). Comme il en a été fait mention précédemment, les caractéristiques relatives à la structure de l'école, entre autres, la taille et la qualité de cette dernière ; la variété des parcours éducatifs et des programmes offerts au sein de l'école, etc., pourraient, à leur tour, influencer positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des jeunes (Bruno, Felix et Saujat, 2017 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005). Dans ce sens, la grande taille de l'école ainsi que la présence d'un nombre élevé d'élèves en son sein sont des facteurs scolaires de risque pouvant affecter négativement l'expérience socioscolaire des jeunes (Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005). En effet, les écoles plus grandes ne sont généralement pas en mesure d'offrir un encadrement individualisé aux élèves et proposent moins d'activités parascolaires susceptibles de motiver davantage les jeunes (Hrimech et *al.*, 1993 ; Robertson et Collettere, 2005).

Les transitions auraient également un effet positif ou négatif sur l'expérience socioscolaire des élèves (Bouteyre, 2004 ; Bruno, Felix et Saujat, 2017 ; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot et Van den Brink, 2013). Les élèves en période de transition entre le primaire et le secondaire, où leurs besoins d'écoute et de reconnaissance prennent une dimension importante (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013), se confrontent souvent à de multiples changements qui se caractérisent

notamment par : l'entrée en préadolescence, l'appropriation d'un environnement anonyme et fragmenté, l'adaptation à une nouvelle école plus grande accueillant un plus grand nombre d'élèves, la familiarisation avec un nouveau système scolaire (enseignants nombreux, changements fréquents de salles de cours, nouveaux repères, nouvelles amitiés, nouveaux défis), etc. (Bouteyre, 2004 ; Bruno, Felix et Saujat, 2017 ; De Witte et *al.*, 2013 ;). Une telle situation, couverte de perturbations et de discontinuités, pourrait favoriser un sentiment d'anxiété et de frustrations chez les élèves, expliquer leur faible sentiment d'appartenance vis-à-vis de leur école et influencer, par le fait même, leur expérience socioscolaire (Bouteyre, 2004 ; Bruno, Felix et Saujat, 2017 ; De Witte et *al.*, 2013 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013).

En ce qui concerne l'organisation et le fonctionnement de la classe, il semble que l'absence d'un système de gestion de classe, la présence de règles floues ou incohérentes en classe ainsi que des interventions punitives, comme l'exclusion des élèves, sont autant des facteurs pouvant amplifier les risques de décrochage scolaire chez les élèves (Fortin et *al.*, 2006). En effet, la qualité du climat de l'établissement et de la classe où l'indiscipline, l'incohésion et le manque de supervision des élèves sont mis de l'avant influenceraient sans aucun doute l'expérience socioscolaire de ces derniers (Blaya, 2010 ; Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005). La partie qui suit s'attarde particulièrement sur les facteurs sociaux de risque.

2.1.3.5 Facteurs sociaux de risque

Il ne fait aucun doute que certains facteurs sociaux de risque influencent l'expérience socioscolaire des élèves (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Ainsi, Fortin et ses collaborateurs (2006) signalent que les jeunes ayant des lacunes sur le plan des habiletés sociales ou ressentant du rejet par leurs pairs seraient à risque de décrochage scolaire. En effet, les relations négatives que le jeune développe avec ses pairs peuvent influencer négativement son cheminement scolaire (Archambault et *al.*, 2017 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Dans ce sens, les futurs décrocheurs ont généralement tendance à s'associer à des pairs déjà décrocheurs ou à des pairs désengagés dans leur scolarité, ayant de faibles aspirations scolaires et participant peu ou pas dans les activités scolaires et parascolaires (Archambault et *al.*, 2017 ; Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collerette, 2005). Dans l'une ou l'autre de ces situations, le jeune pourrait être impliqué dans

des échanges, parfois, haineux et malveillants, voire dans des situations conflictuelles entraînant, dans plusieurs cas, de l'intimidation, de la ridiculisation, de l'agressivité ou du rejet (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Lessard et *al.*, 2006 ; 2007). Ces difficultés relationnelles peuvent ainsi être néfastes, nuire à l'engagement et à l'intérêt des élèves envers leurs études et influencer négativement leur expérience scolaire (Lessard et *al.*, 2007).

En bref, la recension des écrits dans cette section nous a permis de catégoriser les niveaux de facteurs de risque autour des axes suivants : les facteurs individuels, les facteurs familiaux, les facteurs scolaires et les facteurs sociaux, susceptibles d'affecter négativement l'expérience socioscolaire des élèves. La partie qui suit se penche plus spécifiquement sur la réussite scolaire et les facteurs de protection.

2.1.4 Quand l'expérience socioscolaire rime avec réussite scolaire : les facteurs de protection

Les recherches portant sur le concept de la réussite ont été réalisées sous différentes facettes, dans des contextes variés en adoptant des perspectives diversifiées (Blaya, 2010 ; Bakhshaei, 2015 ; Deslandes, 2005 ; Feyfant, 2014 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Bien qu'abondamment discutée dans la documentation internationale, la notion de réussite, eu égard à son caractère polysémique, s'inscrit dans une dimension très large où elle est généralement décrite comme un but à atteindre, une mission à accomplir, une finalité souhaitée, ou encore comme étant le résultat ultime d'un processus (Deniger, 2004 ; Deslandes, 2005 ; Feyfant, 2014). Toutefois, la réussite tant convoitée peut couvrir une large palette de significations et d'interprétations. S'agit-il de réussite tout simplement ? De réussite de vie ? De réussite personnelle ? Parlons-nous de réussite académique, de réussite scolaire, de réussite éducative ou sociale ? Dans les prochaines sections, nous explorons les multiples facettes de la réussite scolaire en y abordant brièvement les facteurs de protection.

2.1.4.1 Les multiples facettes de la réussite scolaire

L'exploration des écrits nous permet de dégager différentes facettes pour traiter de la réussite et du parcours des élèves dans le milieu scolaire. Quoique les réflexions et les définitions pour traiter cette réussite sont nombreuses, variant d'un pays, d'une société, d'un auteur, d'une discipline à l'autre, certains termes sont souvent sollicités dans les écrits francophones « réussite scolaire »,

« réussite éducative », « intégration (socio) scolaire », « expérience (socio) scolaire », etc., comme anglophones « academic achievement », « academic success », « academic performance », entre autres, permettant de comprendre ce que recouvre cette notion (Bédard, 2016 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Fan et Chen, 2001 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Feyfant, 2014 ; Mc Andrew, Tardif et Audet, 2012 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Potvin et *al.*, 2010 ; Tardif-Grenier, 2015 ; Sirin, 2005). La diversité des termes proposés par les chercheurs montre la tentative de ces derniers pour cerner une réussite qui ne se focalise pas uniquement sur les performances scolaires des élèves, mais vise plutôt à comprendre d'autres aspects favorisant leur réussite scolaire et soutenant leur intégration sociale dans le milieu scolaire et dans la société de manière plus générale.

Au sens strict, la notion de la réussite scolaire renvoie au « degré de réussite d'un élève au regard de l'ensemble des apprentissages prescrits par les programmes d'études officiels » (Legendre, 2005, p. 1030). Beran, Hughes et Lupart (2009) ainsi que Perrenoud (2002), abondent dans le même sens quand ils définissent la réussite scolaire comme étant la démonstration que font les élèves de leur compréhension de diverses informations, mesurée par la performance scolaire. Cette vision de la réussite scolaire semble essentiellement relever de la mission de l'école qui vise à instruire les élèves (Baby, 2010 ; Bakhshaei, 2015).

Cependant, certains chercheurs comme Deniger (2004) ainsi que Bouchard et St-Amant (1996), entre autres, explorent la notion de réussite scolaire en établissant notamment des liens entre les fonctions d'instruction et de qualification de l'école, où l'obtention d'un diplôme et une éventuelle insertion professionnelle sont considérées comme le dénouement cohérent du cheminement et des succès scolaires. Dans ce sens, selon Deniger (2004), la réussite scolaire porte sur « [l'] atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, [l'] obtention d'un diplôme ou [l'] intégration du marché du travail » (p. 3). Dans le même ordre d'idées, Bouchard et St Amant (1996) affirment que :

La réussite scolaire renvoie à l'atteinte d'objectifs de scolarisation liés à la maîtrise de savoirs déterminés, c'est-à-dire au cheminement parcouru par l'élève à l'intérieur du réseau scolaire. Ce cheminement suit le parcours des matières enseignées (le curriculum) dont les programmes sont définis par le ministère de l'Éducation. Il fait l'objet d'évaluations — indiquant la performance — et certaines étapes s'accompagnent d'une diplomation et permettent soit le passage à un niveau supérieur ou spécialisé, soit, en théorie, une intégration au marché du travail (p. 4).

Pour d'autres auteurs, la réussite à l'école ne se limite pas uniquement à l'accomplissement des fonctions d'instruction et de qualification, mais renverrait plutôt à l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales eu égard aux triples missions de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (Kanouté et Lafortune, 2011). Dans ce sens, les auteures proposent d'affiner le concept de réussite scolaire en celui de *réussite éducative* (Kanouté et Lafortune, 2011). Dans cette perspective, qui renvoie essentiellement à des indicateurs d'ordre qualitatif, la réussite éducative prend à la fois en compte les aspects de scolarisation et de socialisation, comme le précise d'ailleurs Deslandes (2010) :

Graduellement, le concept de réussite scolaire s'est élargi pour devenir réussite éducative, incluant des indicateurs tels que résultats et aspirations scolaires, ajustement socioscolaire, motivation à apprendre, comportement approprié, assiduité à l'école, développement optimal, bien-être des jeunes, etc. (p. 198).

En bref, les définitions de la réussite scolaire ou de la réussite éducative que nous avons proposées intègrent, dans l'ensemble, les aspects suivants : la motivation et la persévérance scolaires ; l'atteinte des objectifs d'apprentissages (performance, succès, passage en classe supérieure, savoirs pédagogiques) ; l'intégration sociale ; l'obtention d'un diplôme ; l'insertion socioprofessionnelle, etc. (Feyfant, 2014 ; Kanouté et Lafortune, 2011).

Dans cette optique, de nombreux auteurs (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Terrisse et Larose, 2001) explorent la réussite scolaire à travers la notion de facteurs de protection qui influencent l'expérience socioscolaire. Comme les remèdes contre le décrochage scolaire mènent à la réussite et afin d'éviter plusieurs redondances, les facteurs de protection sont concurremment explorés dans la prochaine section.

2.1.4.2 Les facteurs de protection

À partir de nombreuses études longitudinales basées sur des observations du phénomène de décrochage scolaire, plusieurs auteurs tracent des cas de persévérance et de réussite scolaire chez des élèves pourtant exposés à plusieurs facteurs de risque (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Jourdan-Ionescu, 2001 ; Terrisse et Larose, 2001). Partant de ce constat prometteur, plusieurs équipes de recherches ont donc analysé les facteurs de protection en vue de comprendre les caractéristiques associées à la réussite scolaire des jeunes dans des conditions plutôt défavorables (Lessard, Fortin, Marcotte, Potvin et Royer, 2009). La notion de facteur de protection est utilisée pour déterminer « les attributs des personnes, des environnements, des situations et des événements qui paraissent

tempérer des prédictions de psychopathologie basées sur un statut individuel à risque en offrant une résistance au risque» (Jourdan-Ionescu, 2001, p. 166). À cet égard, Lessard et ses collaborateurs (2009) ainsi que Knesting et Waldron (2006) mettent en évidence l'existence d'un certain nombre de caractéristiques communes chez les élèves considérés à risque et qui n'ont pas décroché, à savoir leur sentiment d'efficacité et d'estime de soi, de nombreuses relations sociales, leur capacité à faire des choix éclairés au cours de leur cheminement scolaire et professionnel, leur croyance quant au profit qu'ils peuvent tirer suite à l'obtention d'un diplôme, des relations fructueuses qu'ils entretiennent avec quelques enseignants signifiants, des relations chaleureuses avec leurs parents, une implication soutenue des parents dans leur cursus scolaire, leur participation active lors des activités scolaires et parascolaires, etc.

L'établissement d'une relation parent-enfant saine, particulièrement avec la mère, axée sur la chaleur, la communication et le soutien affectif, constitué de compliments d'encouragements et d'intérêt, aide ce dernier à réduire les risques de décrochage scolaire (Deblois, Deslandes, Rousseau et Nadeau, 2008 ; Deslandes, 2005 ; 2006 ; 2015 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Dans leur étude auprès d'adolescents, Englund, Egeland et Collins (2008) ont souligné que le soutien affectif qui se décline par des interactions parents adolescents positives, marquées par les encouragements et axées sur le développement de l'autonomie des jeunes sont associées à la réussite de ces derniers sur le plan académique et sont souvent accompagnées d'aspirations scolaires et des habiletés sociales particulièrement élevées.

Le soutien des parents envers leur enfant renvoie notamment à l'encadrement parental ainsi qu'à l'implication des parents dans le cursus scolaire de l'élève. L'encadrement réfère aux pratiques utilisées par les parents pour soutenir la scolarité des enfants (Deslandes, 2010 ; 2015 ; Fortin et *al.*, 2004 ; 2005 ; Janosz, 2000 ; Janosz et *al.*, 2000 ; Robertson et Collerette, 2005). En lien avec l'encadrement parental, d'autres études pointent les modèles et les styles parentaux qui permettraient également d'influencer l'expérience scolaire des jeunes (Claes et Comeau, 1996 ; Deslandes, 2010 ; Deslandes et Royer, 1994). Comme c'est d'ailleurs le cas dans plusieurs écrits (Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013), Blondal et Adalbjarnardottir (2009) soutiennent que le style parental démocratique est considéré comme celui favorisant le mieux le développement psychosocial des jeunes et contribuant, de façon significative, à la réussite de leur expérience socioscolaire. Dans le même ordre d'idées, à l'aide d'une série d'entrevues avec les décrocheurs,

Dekkers et Claassen (2001) concluent que les élèves ont plus de risque de décrocher si les parents réagissent mal ou démontrent peu de résistance lorsque les enfants les préviennent de leur intention de quitter l'école.

Sur le plan scolaire, il semble que l'implantation d'un système efficient de gestion de classe, de même que l'établissement d'un climat de classe empreint de chaleur, de respect et d'interactions harmonieuses influencerait positivement l'expérience socioscolaire des élèves. De ce point de vue, les méthodes et la qualité de l'enseignement, le contenu des cours, la disponibilité et l'engagement de l'enseignant, le recours à un système d'encadrement ainsi que les pratiques pédagogiques mises en place par les membres du personnel enseignant pourraient également influencer la décision des jeunes à persévérer jusqu'à l'obtention du diplôme (Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collettere, 2005). En effet, dans le cas où les enseignants manifestent des attitudes positives et des attentes à la fois élevées et réalistes vis-à-vis des élèves, valorisent explicitement la réussite de ces derniers en proposant des contenus d'enseignement novateurs où les jeunes se sentent mis au défi, contribuent à ce que ces derniers perçoivent leurs expériences scolaires comme significantes, ils seraient plus motivés et leur réussite serait, par le fait même, favorisée (Blaya, 2010 ; Bridgeland, Dilulio et Morison, 2006 ; Janosz, 2000 ; Robertson et Collettere, 2005).

Au niveau social, les élèves qui arrivent à rejoindre un réseau positif, dont les membres expriment des aspirations scolaires élevées en développant notamment des relations saines et significantes pourraient bénéficier d'une expérience socioscolaire plus positive (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014). Il semble aussi que la qualité de la relation bilatérale enseignant-élève, soit souvent associée à la réussite et à la persévérance scolaires des jeunes (Fortin et *al.*, 2004 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Robertson et Collettere, 2005).

D'une manière générale, ces multiples recherches sur le décrochage ou la réussite scolaires comme celles portant sur les facteurs de risque ou de protection dévoilent la complexité et les processus interactionnels de nombreuses dimensions pouvant influencer positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des enfants. Après avoir exploré l'expérience socioscolaire des élèves d'une manière générale, la partie qui suit s'attarde plus spécifiquement à celle des élèves d'origine immigrée.

2.1.5 Spécificités de l'expérience socioscolaire des élèves immigrés

Si la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants représente une préoccupation pour la majorité des parents, celle-ci prend une dimension particulière pour les familles immigrées, dont le succès du projet migratoire se mesure souvent à l'aune de la réussite scolaire des enfants et fait l'objet d'une forte mobilisation et d'aspirations plutôt élevées (Kanouté et Lafortune, 2010 ; 2011 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Ledent, Murdoch, Mc Andrew, 2011 ; Mc Andrew, Garnett, Ledent, Ungerleider, Adumati-Trache et Ait-Said, 2008 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2018 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2017). Comme il en a été fait mention précédemment, l'expérience socioscolaire des élèves immigrés est influencée non seulement par les mêmes facteurs classiques discutés dans la section précédente (facteurs personnels, familiaux, scolaires et sociaux), mais aussi par d'autres aspects qui sont notamment liés à leur statut d'immigré ou de membre de groupes minoritaires (Kanouté et Lafortune, 2010, 2011 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). En effet, tout en faisant face à un stress scolaire et à de multiples changements d'ordre physique et psychologique, les élèves issus de l'immigration sont aussi confrontés à de nombreux défis d'acculturation et d'adaptation linguistique, psychopédagogique et psychosociale (Bauer, Borri-Anadon et Laffranchini Ngoenha, 2019 ; Berry, 2005 ; Berry et Sabatier, 2010 ; Bouchamma, 2009 ; Kanouté et Lafortune, 2010, 2011 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). Au cours de ce processus d'adaptation, les élèves immigrés vivent, à des degrés variables, divers changements d'ordre cognitif et émotionnel, comme : le choc des cultures ; la rupture avec la langue maternelle, la culture d'origine, la famille élargie, la communauté ; les difficultés relatives à l'adaptation à un nouveau système scolaire et social impliquant souvent l'acquisition et la maîtrise d'une nouvelle langue que la langue maternelle ; les modifications des rôles dans la famille ; la perte de statut social ; le deuil relativement à un certain nombre de repères humains, physiques et symboliques, etc. (Bouchamma, 2009 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Papazian-Zohrabian, 2015 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Suárez-Orozco et Suárez-Orozco, 2018).

Effectivement, la connaissance et la maîtrise de la langue officielle du pays d'accueil figurent parmi les principaux défis auxquels les élèves immigrés sont susceptibles d'avoir à faire face (Armand et *al.*, 2005 ; Armand, Maynard, Saboundjian et Venne, 2014 ; Bouchamma, 2009 ; Bouteyre, 2004 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et *al.*, 2008). Ainsi, la maîtrise de la langue de

scolarisation a été évoquée par plusieurs chercheurs comme étant un facteur décisif qui facilite ou entrave l'intégration sociale et la réussite scolaire des élèves immigrés (Armand et *al.*, 2005 ; Bouchamma, 2009 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et *al.*, 2008). Selon De Koninck et Armand (2012), plus les élèves arrivent âgés au pays d'accueil, plus il leur faut de temps pour rattraper les locuteurs natifs. Dans ce même article, les auteurs s'appuient sur les recherches menées par Cummins (1991) qui souligne qu'au fur et à mesure que « les élèves avancent dans leur scolarisation, la langue se complexifie et devient plus abstraite, reposant de moins en moins sur des indices contextuels » (cité par De Koninck et Armand 2012, p. 78). Ces auteurs arrivent même à la conclusion qu'il faudrait entre cinq à sept ans pour que les élèves soient en mesure de développer des outils langagiers dans la langue seconde afin de « fonctionner à la hauteur de leurs capacités cognitives respectives » et participer pleinement aux activités scolaires et parascolaires (De Koninck et Armand, 2012, p. 78). En effet, considérée comme « la clé de toute acquisition de connaissances » (Bouchamma, 2009, p. 47), la maîtrise de la langue du pays d'accueil pour les élèves immigrés contribue considérablement à assurer leur réussite scolaire, particulièrement au regard des matières à forte composante linguistiques et culturelle comme c'est le cas notamment pour le français ou l'histoire dans le contexte scolaire québécois (Armand et *al.*, 2014 ; Bouchamma, 2009 ; De Koninck et Armand, 2012).

Cependant, dans une étude menée au Québec, Mc Andrew et *al.* (2011) soulignent que le fait d'avoir une langue maternelle ou une langue d'usage autre que le français n'est pas un facteur de risque en soi. Il s'agit plutôt d'une condition qui interagit avec d'autres variables, comme : le sexe ; l'âge d'arrivée dans le système scolaire ; la durée de résidence dans la société hôte ; les régions d'origine ; le statut socioéconomique familial ; le fonctionnement du système scolaire du pays d'origine, le niveau de scolarité des parents, la religion pratiquée, etc., susceptibles d'influencer l'expérience socioscolaire des élèves issus de l'immigration (Bouchamma, 2009 ; Bouteyre, 2004 ; Mc Andrew et *al.*, 2011 ; Suárez-Orozco, 2018). Il est à cet égard important de considérer l'interaction potentielle entre plusieurs caractéristiques, comme le confirment d'ailleurs Ledent et ses collaborateurs (2011) : « ce ne sont donc pas les caractéristiques linguistiques des élèves qui expliquent leur performance constatée en réalité, mais leur profil sur un ensemble de variables considérées » (p. 19).

Dans un autre ordre d'idées, d'autres écrits font état de la relation caractérisant le capital social et le rendement scolaire des élèves issus de l'immigration (Mc Andrew et *al.*, 2008). Du fait que les familles immigrées sont davantage susceptibles de vivre en contexte de défavorisation que les non-immigrées au Québec (Bouarbat et Grenier, 2014 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Suárez-Orozco, 2018), il n'est pas rare que celles-ci subissent des contrecoups d'un cumul de difficultés impliquant des conditions socioéconomiques difficiles et, très souvent, des déclassements professionnels (Bouchamma, 2009 ; Bouarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). D'ailleurs, selon Bouarbat et Grenier (2014), « les immigrants sont surreprésentés parmi les travailleurs pauvres titulaires d'un diplôme universitaire. La protection qu'offre la scolarité contre le risque de faible revenu est donc moins bonne pour les immigrants que pour les natifs » (p. 177). En effet, à profil similaire, le revenu moyen des travailleurs immigrés est incontestablement moindre que celui des Canadiens ou Québécois natifs (Batisse et Zhu, 2012 ; Bouarbat et Grenier, 2014). Dans un tel contexte où les parents immigrés et instruits font face au déclassement social de même qu'au manque de reconnaissance vis-à-vis de leurs qualifications et formations et dont plusieurs vivent dans un quartier dit défavorisé (Bouarbat et Grenier, 2014 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016), leurs enfants sont davantage susceptibles de grandir au sein d'un foyer à faible revenu et de fréquenter une école située dans une zone défavorisée où le risque de décrochage est plus important (Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2008 ; 2012 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013). Ainsi, le fait d'avoir moins de ressources financières au sein de la famille où les parents font face à des conditions de travail difficiles pourrait rendre quelques-uns moins disponibles pour bien assurer l'encadrement et le suivi scolaire de leurs enfants, les situant, parfois même, au deuxième rang de leur priorité (Bérubé, 2004 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Migeot-Alvarado, 2000).

Cependant, bien que le rapport entre la fréquentation d'un milieu scolaire défavorisé et les taux de diplomation ait été observé par l'étude menée par Mc Andrew et ses collaborateurs (2011), d'autres auteurs avancent que l'effet de la défavorisation serait beaucoup moins important dans le cas des familles immigrées (Anisef, Blais, Mc Andrew, Underleiger et Sweet, 2005 ; Ledent, Murdoch, Mc Andrew, 2011 ; Kanouté et Lafortune, 2010). Dans ce sens, en dépit de leur statut socioéconomique défavorisé, bon nombre de familles immigrées disposent d'un capital humain qu'ils mettent à profit dans le suivi scolaire de leurs jeunes (Kanouté et Lafortune, 2011), comme le confirment, entre autres, Kanouté et Lafortune (2010) :

Un projet migratoire structuré autour du rêve d'une mobilité sociale considérable fait en sorte que la situation de certains parents immigrants affichant un faible niveau de scolarité, ou vivant en contexte de défavorisation, arrivent à déjouer les prédictions établissant une corrélation positive entre cette situation et l'échec scolaire de leurs enfants (p. 143).

À un autre point de vue, les familles immigrées ainsi que leurs enfants sont aussi susceptibles de vivre des difficultés en lien avec les discontinuités culturelles caractérisant la culture de leur pays d'origine et celle du pays d'accueil (Abdallah-Pretceille et Porcher, 2001 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Mc Andrew et *al.*, 2008). En effet, un survol de la littérature permet de constater que la concordance entre les valeurs d'origine de l'élève immigré et celles de la société hôte représente sans contredit un facteur déterminant pouvant influencer positivement (au cas où les valeurs sont similaires) ou négativement (au cas où les valeurs sont différentes) son expérience socioscolaire (Bouchamma, 2009 ; Manço, 2006). Plus précisément, Mc Andrew et ses collègues (2008) parlent de similarité entre les caractéristiques prédisant la réussite et les valeurs propres aux cultures d'origine qui se résument, entre autres, par « le conformisme, le respect de l'autorité, la valorisation de l'éducation et le sens de l'effort » susceptibles de prédire la réussite scolaire (p. 181). Par ailleurs, les défis sont d'autant plus grands pour les élèves immigrés qui naviguent dans deux milieux, la famille et l'école, avec des référentiels de socialisation plus ou moins convergents, structurés autour de valeurs, de normes et rituels (Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013).

En envisageant la situation d'un enfant au sein de sa famille, la socialisation de ce dernier peut être vue comme son appropriation des influences sociales de la famille et de ses « savoirs culturels » (Frame, 2013, p. 289), comme une « incorporation des habitus » familiaux (Dubar, 2000, p. 65), comme une articulation-intériorisation des manières de faire, d'être, de penser et de sentir nécessaires à la vie et qui sont situés socialement (Castra, 2013 ; Darmon, 2010 ; Neyrand, 2013). En nous basant aussi sur la définition de référentiel qui représente un « construit social qui clarifie les normes d'une activité ou d'un sens donné à des systèmes sociaux » (Cros et Raisky, 2010, p. 107), nous désirons d'emblée clarifier ce que nous entendons par référentiel de socialisation familiale, un des concepts clés de cette thèse. Ce concept désigne le cadre normatif d'un construit social qui a pour but de socialiser l'enfant, incluant à la fois les contenus socialisateurs et leurs mécanismes de transmission, ainsi que les processus d'appropriation par l'enfant de cet ensemble. Évidemment, le référentiel de socialisation peut être défini par rapport à différents acteurs évoluant dans des contextes autres que la famille (école, communauté, société, milieu de travail, etc.).

D'une manière générale, il existe de nombreux défis qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves immigrés. Ces défis ne concernent pas uniquement les élèves de première génération, ils peuvent toutefois perdurer pour la deuxième, voire la troisième génération (Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016). De par leur appartenance à un groupe minorisé ou racisé dans le pays d'accueil, ces jeunes sont susceptibles d'endosser les stigmates et les discriminations systémiques vécus par leur communauté (Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016). Aussi, de manière transversale, il semble que les parents aient une place particulièrement significative dans le cheminement socioscolaire de leurs jeunes. La deuxième partie de notre cadre conceptuel s'attarde à l'implication parentale autour de l'expérience socioscolaire de l'élève.

2.2 L'implication parentale autour de l'expérience socioscolaire de l'élève

Dans diverses sociétés européennes et nord-américaines, un nombre important de publications issues de disciplines diverses (sciences de l'éducation, psychologie, sciences sociales, anthropologie, etc.) a révélé le rôle capital que jouent les parents dans l'expérience socioscolaire de leur enfant (Asdih, 2012 ; Blickenstorfer, 2009 ; Charette, 2016a ; Deslandes, 2006 ; 2007 ; 2013 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Feyfant, 2011 ; Larivée, 2011). Considérés comme des acteurs clés dans le fonctionnement de l'école (Hohl, 1996), les parents contribuent aux multiples facettes du développement de leurs jeunes : psychologique, social, cognitif, affectif, etc. (Asdih, 2012 ; 2017 ; Deslandes, 2007 ; Hepworth Berger, 2008 ; Kherroubi, 2008 ; Vatz Laaroussi, 1993). La mobilisation parentale débute bien avant l'entrée de l'enfant à l'école (Kanouté, 2006) et s'étend jusqu'à la fin de son cheminement scolaire (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Blickenstorfer, 2009). Dans cette deuxième partie du cadre conceptuel, nous explorons tout d'abord le rôle capital que jouent les parents dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Puis, nous abordons les diverses déclinaisons et dimensions de l'implication parentale en y explicitant les bénéfices de celle-ci sur le cursus scolaire des jeunes. Ensuite, nous parcourons les différents facteurs susceptibles d'influencer la mobilisation des parents auprès de leurs jeunes. Finalement, nous nous penchons plus particulièrement sur les diverses formes et modalités d'implication parentale chez les familles issues de l'immigration.

2.2.1 Le parent d'élève : un acteur charnière dans l'expérience socioscolaire de l'élève

Dans la recherche comme dans les discours institutionnels s'est développé un consensus mettant en exergue l'importance du rôle des parents relativement à l'expérience socioscolaire des enfants (Asdih, 2012 ; 2017 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes, 2012 ; Kanouté, 2006 ; 2007 ; Larivée, 2012). Cette mise en évidence se fonde particulièrement sur un courant de recherche développé autant au Canada qu'à l'échelle internationale qui a relevé le lien significatif de l'implication parentale dans la scolarité de l'enfant ainsi que l'influence de collaborations école-familles positives pour soutenir l'expérience socioscolaire des jeunes (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; 2011 ; Jeynes, 2005 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2016 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008).

Cependant, avant de poursuivre notre analyse, il convient de préciser ce que recouvre l'expérience d'être parent, communément appelée la parentalité (Bablet, 2017). Les définitions de ce concept sont nombreuses, pouvant varier en fonction de la discipline d'ancrage de l'auteur (Bablet, 2017 ; Sellenet, 2007). En effet, la parentalité représente non seulement un processus psychologique relevant d'une succession d'étapes développementales, variables d'un individu à l'autre, mais aussi d'un statut social qui implique une interaction entre les paramètres individuels et contextuels (la famille ; le réseau relationnel ; le contexte historique, politique, culturel ; l'environnement du travail, etc.) (Robin et Fontaine, 2013, p. 11). À partir d'une recension des écrits sur le sujet, Sellenet (2007) met l'accent sur la complexité de la notion qui, en plus d'inclure des aspects universels, revêt une expérience unique pour chaque parent (Sellenet, 2007). Il s'agit d'un « ensemble des droits et des devoirs, des réaménagements psychiques et des affects, des pratiques de soin et d'éducation, mis en œuvre pour un enfant par un parent (de droit ou électif), indifféremment de la configuration familiale choisie » (Sellenet, 2007, p. 60). En effet, l'exercice de la parentalité comprend les différentes tâches permettant d'assurer « une réponse satisfaisante aux différents besoins de l'enfant et adopter des stratégies d'éducation qui permettent à celui-ci de développer graduellement ses habiletés afin de répondre de façon autonome et responsable à ses besoins, facilitant ainsi son intégration et sa participation à la société » (Boily, Tremblay, St-Onge et Héon, 2016, p. 88). Toutefois, si l'accent de l'exercice de la parentalité est particulièrement porté, dans certaines études, au parent en tant qu'individu, à savoir les pères et les mères, d'autres chercheurs (Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Bigras, Capuanob et Crepaldi, 2013) préfèrent souligner le

rôle fondamental que joue la famille dans l'expérience socioscolaire de l'enfant. Selon Bergonnier-Dupuy (2013), la famille symbolise une institution qui assure des fonctions indispensables à la survie des membres et garantissant généralement la satisfaction des besoins élémentaires de l'enfant en le préparant à accomplir une mission dans la société (Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Bigras, Capuanob et Crepaldi, 2013 ; Deslandes, 2008). À cela Vatz Laaroussi (1993) ajoute que dans un contexte migratoire, la famille est le « noyau social de base » qui permet à l'enfant-élève d'être reconnu et intégré à la société où il peut acquérir, entre autres, « l'estime de soi, la sécurité affective et psychologique nécessaires à sa socialisation et à son développement » (p. 53). À noter que dans le cadre de notre projet doctoral, nous avons choisi d'utiliser indifféremment parents, parents d'élèves et familles. D'un côté, l'utilisation de familles ou d'acteurs familiaux peut désigner aussi des membres de la famille élargie qui ne sont pas les parents. D'un autre côté, à l'instar de Périer (2005), il nous semble difficile d'isoler la famille des parents tout comme de dissocier l'enfant de l'élève. Il s'agit d'un « fil reliant les différentes figures qui, certes, composent des rôles selon les situations, mais jamais ne s'excluent » (Périer, 2005, p. 31).

Considérer les parents comme des associés, des partenaires, voire comme des coéducateurs est relativement récent au Québec (Beauregard, 2006 ; Larivée, 2012 ; Montandon, 1996). En effet, il y a quelques décennies, les rapports entre les familles et l'école étaient généralement établis par l'école et les enseignants (Montandon, 1996). Ce n'est qu'à partir des années 1960, dans la foulée du rapport de la commission Parent, où plusieurs transformations économiques, sociales et culturelles ont modifié cet état des choses, que les parents ont pris graduellement leur place dans le monde scolaire (Beauregard, 2006 ; Larivée, 2012 ; Montandon, 1994). Que ce soit sur le plan législatif ou curriculaire, rapprocher les familles de l'école représente dorénavant le *leitmotiv* des différentes politiques éducatives des dernières années au Québec afin de soutenir l'expérience socioscolaire des jeunes (Deslandes et Barma, 2015 ; Feyfant, 2015a ; Maubant et Leclerc, 2008). Aujourd'hui, la publication de documents officiels (par exemple : le plan d'action L'École, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire (Gouvernement du Québec, 2009), le Programme de l'école québécoise dont l'implantation a débuté en 2001 (MELS, 2006), fait appel à une plus grande complicité, voire au partenariat entre les familles et l'école. Ces documents reconnaissent d'ailleurs le rôle considérable que jouent les parents dans le parcours scolaire des enfants et font valoir que ces derniers peuvent mieux profiter de leur scolarité lorsque les deux milieux

entretiennent des relations saines, positives et harmonieuses (Deslandes, 2012 ; Deslandes et *al.*, 2015 ; Feyfant, 2015b ; Ichou, 2010 ; Kalubi, 2008).

Ces relations sont décrites au moyen de plusieurs termes qui en disent long sur les enjeux sous-jacents à ce rapprochement : coopération, concertation, collaboration, implication parentale, participation parentale, partenariat, partage de pouvoir et de responsabilité, coéducation, etc. (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Kanouté, 2006 ; 2007 ; Larivée, 2012). Autant de façons d’appréhender le dynamisme du processus et les diverses interactions qui s’y produisent en proposant un *patchwork* de connaissances et en mettant davantage l’accent sur l’engagement de plusieurs protagonistes pour la réussite de l’expérience socioscolaire de l’enfant-élève : l’école, la famille, le jeune et la communauté (Deslandes, 2005 ; 2007 ; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Quelle que soit la perspective désignée, la dynamique relationnelle entre la famille et l’école s’établit autour de l’implication parentale dans la scolarité de l’enfant ainsi qu’aux enjeux relatifs aux logiques familiales et scolaires dont l’interface est occupée par l’enfant-élève (Kanouté, 2007a). Dans la section qui suit, nous explorons le concept d’implication parentale en y présentant les différentes dimensions.

2.2.2 L’implication parentale : un concept à caractère multidimensionnel

De nombreuses études qui portent sur la dynamique relationnelle entre les familles et l’école ont montré l’importance de la mobilisation parentale dans le suivi scolaire en documentant particulièrement les bénéfices notables et les effets positifs, entre autres, sur le rendement scolaire des élèves (Deslandes ; 2010 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Jeynes, 2017 ; Larivée, 2011 ; 2012 ; Tazouti, 2014). Dans les prochains segments, trois aspects de cette littérature sont discutés : les différentes déclinaisons de la mobilisation parentale, les bénéfices de l’implication parentale dans la scolarité de l’enfant et trois modèles qui définissent les dimensions de cette implication.

2.2.2.1 Les différentes déclinaisons de l’implication parentale et ses bénéfices

Au cours des dernières années, les études portant sur l’implication parentale, à la maison et à l’école, se sont multipliées avec le postulat de liens de causalité positifs qui unissent à la fois l’engagement des parents, la réussite scolaire et d’autres variables conatives telles que la motivation ou encore le bien-être des enfants à l’école (Poncelet, Dierendonck, Kerger et Mancuso, 2014 ;

Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013 ; Kanouté, 2006 ; 2007). Par ailleurs, dans ce champ d'études, il existe un manque de consensus terminologique et une variation remarquable des caractéristiques lorsqu'il est question de présenter les dimensions de l'implication parentale, comme le reconnaissent justement Hill et Taylor (2004) « the multidimensional nature of parental school involvement has led to a lack of agreement about definitions and to measurement inconsistencies, making it difficult to compare findings across studies » (p. 163). En effet, si l'expression *parental involvement* fait largement consensus dans les publications en anglais, diverses appellations coexistent en français, notamment : implication parentale, participation parentale, engagement parental, accompagnement parental ou encore suivi parental (Tazouti, 2014). Le recours à ces expressions apparentées démontre les multiples caractéristiques, dimensions et nuances se rattachant à la mobilisation des parents dans le parcours socioscolaire de l'enfant et se reflétant dans les différents modèles théoriques ou typologies (Larivée, 2011). Selon plusieurs chercheurs (Deslandes, 2010 ; Fan et Chen, 2010 ; Larivée, 2012 ; Tazouti et Jarlégan, 2015), ce manque de consensus repose, en grande partie, sur le caractère multidimensionnel de l'implication parentale.

L'implication parentale couvre ainsi une large palette de pratiques parentales, mais toujours à cheval entre le milieu scolaire et la maison, parfois aussi entre la famille, l'école et la communauté (Kanouté, 2007a ; Larivée, 2011 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2016). Plus précisément, bien que polysémique, ayant à la fois une connotation positive et négative (Larivée, 2011), le terme « implication » renvoie, selon De Villers (2009), au « fait d'être [engagé] grandement dans une action de façon déterminée (...) [et de] se donner à fond » (p. 769). Quant à la notion d'implication parentale, celle-ci renvoie aux différentes ressources (économiques et psychologiques) que les parents mettent au service de la scolarité des enfants (Grolnick et Slowiaczek, 1994). Il s'agit en fait des différentes démarches observables par lesquelles les parents s'investissent dans le but de soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2008 ; 2012 ; 2011 ; Larivée, Terrisse et Richard, 2014). Ces démarches, concrètes et observables, déployées par les parents et présumant leur engagement (Larivée, 2008) peuvent avoir lieu à la maison, à l'école et dans la communauté. Concernant les démarches déployées par les parents à la maison, celles-ci s'effectuent à travers la supervision des devoirs et des leçons, les échanges sur la vie de l'enfant, le soutien affectif, etc. (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Giallo et al., 2010 ; Larivée, 2011). Les démarches mobilisées par les parents à l'école se réalisent à travers la

communication avec les enseignants ou les membres du personnel, la présence aux événements ou aux conférences organisées par les enseignants ou par l'école, le bénévolat, etc. (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Jeynes, 2003 ; 2005 ; 2007 ; Larivée, 2008 ; 2011). Quant aux démarches qui se déploient dans la communauté, celles-ci s'opèrent notamment, mais pas exclusivement, lorsque les parents recourent à l'aide d'associations ou d'organismes communautaires (équipement du quartier, milieux religieux, des bibliothèques, etc.) (Larivée, 2008 ; 2011 ; Larivée, Terrisse et Richard, 2014 ; Stacer et Perrucci, 2013).

Bien que le suivi scolaire à domicile corresponde à une exigence explicite ou implicite de la part des enseignants, il constitue une sorte de préoccupation parentale ayant comme objectif d'impulser la réussite scolaire de l'enfant et d'encadrer la promotion de son bien-être (Deslandes, 2015 ; van Zanten 2009b ; 2010). Cet accompagnement parental au suivi scolaire des enfants à domicile, se traduisant généralement par des comportements d'encouragements, de félicitations, d'établissement de relations de confiance, etc., représente des stratégies que les parents déploient pour que les enfants développent des attitudes positives et procolaires (Deslandes, 2012 ; 2015). Cependant, quand les parents se déplacent à l'école, soit pour aider l'enseignant, participer à un atelier, faire un exposé à l'ensemble des élèves, faire du bénévolat, etc., ils sont plus enclins à déployer des stratégies leur permettant d'apprendre les meilleures pratiques pour mieux aider et guider leur enfant dans des activités d'apprentissage (Deslandes, 2010 ; Epstein, 2011 ; Migeot-Alvarado, 2000).

Cela dit, l'implication parentale peut se décliner par un maillage de pratiques parentales, pouvant aller d'une participation plutôt passive, comme le simple fait d'être informé, à une forme très active dans le cas d'un parent membre d'un comité ou lorsqu'il anime une activité en classe ou à l'école de son jeune (Larivée, 2008). Au-delà de son caractère multidimensionnel englobant un large éventail de pratiques parentales, de nombreux auteurs (par exemple Epstein, 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011) reconnaissent l'implication parentale comme un facteur déterminant qui vise la réussite de l'expérience socioscolaire des élèves. Effectivement, l'influence de la mobilisation parentale sur le cheminement scolaire des enfants et des adolescents a été abondamment étudiée par plusieurs chercheurs tant au Canada que sur le plan international (Epstein, 2011 ; Larivée, 2011). En effet, quel que soit le niveau d'éducation des parents, le genre de l'enfant, son origine ethnique ou sociale, des bénéfices notables semblent découler de la mobilisation des parents à

l'égard de la scolarité de leur enfant (Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011). Ainsi, une implication parentale élevée est souvent associée à de meilleures performances scolaires, à un faible taux d'absence, à des habiletés autorégulatrices favorisant son sentiment de bien-être, son assiduité, sa motivation ainsi que de plus grandes aspirations scolaires (Deslandes, 2011 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2011). Dans la même lignée, Deslandes et Bertrand (2004) parlent d'un meilleur développement global pour les enfants. Gonzalez-DeHass, Willems et Holbein (2005) soulignent l'amélioration des attitudes et des comportements des enfants.

En effet, à travers l'engagement parental, la perception de contrôle et de compétence chez l'enfant s'accroît, ce dernier se sent plus efficace dans son travail scolaire et les liens entre les deux environnements (école et famille) deviennent plus clairs. Jeynes (2005) souligne aussi l'amélioration des perceptions des membres du personnel sur les enfants quand les parents participent activement dans le parcours scolaire de leurs enfants. De surcroît, pour les parents, comme pour l'école, l'implication parentale favoriserait la rencontre des savoir-faire des parents comme éducateur et de l'expertise du personnel scolaire comme tuteur pédagogique, au bénéfice de tous les acteurs engagés auprès de l'élève (communauté, école, famille, élève) (Deslandes et Royer, 1994 ; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). En définitive, qu'ils s'attardent à un aspect ou un autre, les écrits décrivent les effets positifs d'une mobilisation parentale soutenue autour de l'expérience socioscolaire des enfants, dont ceux d'origine immigrée. Dans la prochaine section, nous parcourons certains modèles qui définissent les dimensions de cette implication.

2.2.2.2 Une diversité de modèles pour rendre compte de l'implication parentale

Au plan international, de nombreux modèles théoriques et typologies, s'inspirant de l'approche écologique de Bronfenbrenner (1979), ont été élaborés en vue de rendre compte de l'influence de l'implication parentale pour soutenir l'expérience socioscolaire de l'enfant (Deslandes, 2010 ; 2013 ; Larivée, 2011 ; 2012 ; Tazouti et Jarlégan, 2015). Dans le cadre de ce travail, nous avons retenu la théorie écosystémique de Bronfenbrenner (1977) comme toile de fond théorique à notre projet qui situe l'influence de l'implication parentale au sein d'un contexte social et culturel. Ce choix est justifié, entre autres raisons, par sa pertinence dans le cadre de notre thèse en plus d'être une théorie à la base de nombreux modèles développés dans le cadre de la collaboration école-familles ou d'implication parentale (Tardif-Grenier et Archambault, 2016 ; 2017), par exemple la

typologie d'Epstein (1992 ; 2011) ou le modèle du processus de la participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) qui seront d'ailleurs présentés ultérieurement dans cette thèse.

La théorie écosystémique repose sur une idée fondamentale stipulant que l'environnement, au sens large, influence le développement de l'individu en mettant notamment l'accent sur les contextes et sur leurs interactions contribuant à ce développement (Bronfenbrenner, 1977 ; 1986). Ainsi, les divers environnements au sein desquels l'enfant ou l'adolescent évolue sont représentés au moyen de strates nichées, allant de la plus proximale (le microsystème) à la plus distale (le macrosystème). Dans ce sens, le microsystème correspond, selon Bronfenbrenner (1977 ; 1986), aux contextes imminents dans lesquels l'enfant vit et évolue. Dans le cas présent, les principaux microsystèmes dans l'écologie développementale d'un enfant d'âge scolaire réfèrent aussi bien à la famille de ce dernier, notamment les parents qu'au milieu scolaire.

Le mésosystème, quant à lui, correspond aux relations, aux échanges et aux interactions qui découlent lorsqu'au moins deux microsystèmes qui gravitent autour de l'enfant interagissent activement (Bronfenbrenner, 1979 ; 1994 ; Bronfenbrenner et Evans, 2000). Dans la présente étude, il peut s'agir des différents échanges et communications qu'entretiennent les membres de la famille avec le milieu scolaire et les enseignants. En effet, plus les interactions entre ces microsystèmes sont diverses, structurées et de bonne qualité (implication parentale dans les activités à l'école, communication entre enseignants-parents, etc.), plus c'est bénéfique pour le développement de l'enfant et pour le rendement scolaire de ce dernier (Bronfenbrenner, 1979 ; 1994 ; Bronfenbrenner et Evans, 2000 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2011). En contrepartie, des interactions négatives, et même l'absence d'interactions, risquent fort d'exercer un effet négatif sur le développement de l'enfant et sur la réussite socioscolaire de ce dernier (Bronfenbrenner et Evans, 2000 ; Epstein, 2011 ; Larivée, 2011). Également, outre une meilleure harmonie entre les systèmes autour de l'enfant, ces interactions augmenteraient la cohérence entre les divers protagonistes en encourageant notamment le partage des responsabilités reliées à l'éducation de l'enfant (Epstein, 1990 ; Tardif-Grenier, 2015).

Cette perspective développementale rend pertinente l'étude des interactions qui se produisent entre la famille et l'école de l'enfant. Ces institutions, dynamiques et interdépendantes, sont interreliées et interagissent aussi avec d'autres structures plus larges, notamment l'exosystème et le macrosystème (Bronfenbrenner, 1977). L'exosystème réfère aux contextes sociaux que l'enfant ne

fréquente pas nécessairement, mais qui, par ricochet, l'influencent, tels que le milieu de travail des parents, le voisinage, les parents d'amis, les institutions, etc. Le macrosystème représente le contexte socioculturel dans lequel on y trouve l'ensemble des valeurs, les règles, les croyances, la culture, les habitudes de vie propres à une société donnée (Bronfenbrenner, 1979 ; 1994 ; Bronfenbrenner et Evans, 2000 ; Deslandes, 2013). Le chronosystème, pour sa part, le dernier système à avoir été introduit par Bronfenbrenner (1986), réfère aux diverses transitions écologiques apparues dans la vie d'un individu et à leur impact (Bronfenbrenner, 1979 ; 1994 ; Bronfenbrenner et Evans, 2000).

En définitive, la théorie écosystémique met en évidence les liens qui existent entre les aspects personnels de l'enfant en développement, la famille et les autres instructions. Les interactions qui se produisent entre les différents systèmes concourent à fournir des bilans scolaires différents relatifs à l'adaptation ainsi qu'au vécu socioscolaire de chaque jeune (Bronfenbrenner, 1979 ; 1994 ; Bronfenbrenner et Evans, 2000 ; Deslandes, 2013).

Dans le domaine de l'implication parentale, de nombreuses typologies, s'inscrivant principalement dans une approche écosystémique, ont été élaborées permettant de classifier les dimensions de l'implication parentale sous différentes perspectives (Larivée, 2011 ; 2012 ; Tazouti, 2014). Tandis que certaines typologies ont été élaborées pour mettre en évidence, entre autres, le degré de relation entre les différents collaborateurs impliqués autour de l'enfant (Larivée, 2008), ou l'effet de la participation parentale sur la motivation et sur la réussite scolaire des jeunes (Grolnick et Slowiaczek, 1994), d'autres font valoir, par exemple, l'importance quant aux attentes (Jeynes, 2005) et aux aspirations parentales vis-à-vis de la scolarité de l'enfant (Fan et Chen, 2010), ou encore les différents lieux où peuvent s'impliquer les parents (Epstein, 1992 ; 2011). En concordance avec notre question générale de recherche qu'il importe de rappeler : comment se déploie l'implication des parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants ? Nous avons retenu trois typologies dans le cadre de cette thèse. Il s'agit des typologies élaborées par Fan et Chen (2001), par Jeynes (2005) ainsi que par Epstein (2011) qui se sont imposées au cours des dernières années (Deslandes, 2015 ; Tazouti, 2014).

À partir d'une métaanalyse portant sur vingt-cinq études empiriques, Fan et Chen (2001) ressortent différentes variables de l'implication parentale, comme :

- ◆ La communication parent - enfant au sujet de l'école
- ◆ La supervision et l'encadrement des devoirs et des activités à la maison
- ◆ Les attentes et les aspirations scolaires des parents vis-à-vis de l'école et de la scolarisation de l'enfant de manière générale
- ◆ La participation parentale à l'école

Tout comme la typologie précédente, celle proposée par Jeynes (2005) découle d'une métaanalyse qui collige 41 études auprès de plus de 20 000 élèves fréquentant des établissements secondaires en milieux urbains défavorisés aux États-Unis. L'auteur identifie les dimensions suivantes pour étudier l'implication parentale et son impact sur les performances scolaires des élèves :

- ◆ Les attentes des parents envers leur enfant
- ◆ Les pratiques de littératie dans la famille
- ◆ La communication au sujet de l'éducation avec l'enfant et la qualité de la communication générale
- ◆ La participation et la présence aux activités scolaires
- ◆ Le soutien lors des devoirs
- ◆ Le style parental

La métaanalyse de Jeynes (2005 ; 2017) révèle l'impact significatif de la participation parentale sur le parcours scolaire des enfants et soulève les attentes des parents parmi les plus forts prédicteurs familiaux de la réussite scolaire des élèves. À cet égard, bien qu'elles soient utilisées de façon interchangeable par certains auteurs (Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005), nous pensons qu'il convient de distinguer ce que nous entendons par « attentes » et « aspirations » parentales. En effet, les aspirations réfèrent généralement à des désirs ou des souhaits que les parents formulent concernant la réussite scolaire de leur enfant (Tazouti, 2014). Elles reflètent les valeurs que les parents accordent aux études. La plupart des chercheurs opérationnalisent cette variable en demandant aux parents d'indiquer le niveau scolaire qu'ils espèrent que leur enfant atteindra (Tazouti, 2014 ; Tardif-Grenier, 2015). Tandis que les attentes parentales représentent les jugements ou les croyances réalistes que les parents ont quant à la réussite future de l'enfant (Tazouti, 2014). Les chercheurs ont tendance à mesurer les attentes des parents en leur demandant d'indiquer quel niveau d'étude, selon eux, leur enfant est susceptible d'atteindre (Tazouti, 2014). Cette nuance est importante dans la mesure où un parent peut accorder une grande importance à la réussite scolaire sans pour autant avoir des aspirations élevées pour son enfant parce que celui-ci éprouve des difficultés scolaires (Tardif-Grenier, 2015).

Par ailleurs, en plus des dimensions concrètes et observables relatives à l'implication parentale, l'étude de Jeynes (2005) met l'accent sur l'invisibilité de certaines pratiques parentales pour le milieu scolaire, comme en témoigne l'extrait suivant :

One definite pattern that emerged is that some of the most potent facets of parental involvement are some of the more subtle aspects of family support. Most notably parental expectations and style each demonstrated a strong relationship with scholastic outcomes. Thus, it was not particular actions such as attending school functions, establishing household rules, and checking student homework that yielded the statistically significant effect sizes. Rather, variables that reflected a general atmosphere of involvement produced the strongest results (Jeynes, 2005, p. 262).

De ce fait, plus qu'ils ne l'imaginent, il semble que certains parents jouent un rôle significatif quant au rendement scolaire de leurs enfants et que certaines pratiques parentales mobilisées visant à soutenir l'expérience socioscolaire des enfants divergeraient, à des niveaux divers, de celles proposées, connues et reconnues par le milieu scolaire (Jeynes, 2005).

D'un autre côté, afin de préciser les principaux types d'implication des parents dans l'expérience socioscolaire des enfants, Epstein (2011) a conceptualisé une typologie, abondamment utilisée dans les recherches auprès de familles et d'élèves au préscolaire, au primaire et au secondaire, en contextes socioéconomiques divers (Deslandes, 2012 ; 2010 ; Ichou, 2010 ; Larivée, 2011 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2016). La typologie d'Epstein (2011) présente, d'une part, plusieurs lieux et environnements où participent les parents dans l'expérience socioscolaire de leur enfant, notamment la maison, l'école et la communauté et permet d'identifier, d'autre part, les différentes formes de collaboration entre les familles et l'école (prise de décision à l'école, bénévolat, etc.) (Deslandes, 2010 ; Ichou, 2010 ; Larivée, 2011).

La typologie d'Epstein comporte les six dimensions d'implication parentale suivantes :

1. La fonction parentale (Parenting)
2. La communication (Communicating)
3. Le bénévolat (Volunteering)
4. L'apprentissage à domicile (Learning at home)
5. La participation à la prise de décision à l'école (Decision making)
6. La collaboration avec la communauté (Collaborating with community)

Plus précisément, la fonction parentale (1) fait référence à la capacité des parents d'offrir une supervision adéquate et les soins nécessaires à leur enfant. En plus du soutien affectif, les parents doivent remplir d'autres responsabilités de base relatives à l'alimentation, au sommeil, à la sécurité,

à l'hygiène, etc. Dans ce sens, Epstein (2001) encourage l'école à aider la famille à s'approprier son rôle parental et les parents à aider l'école à comprendre la réalité des familles.

La communication (2) bidirectionnelle, significative et régulière entre les parents et l'école, permettrait de mieux gérer plusieurs aspects de la vie scolaire de l'élève. Elle comporte divers éléments tels que la fréquence des échanges, la nature des propos échangés au moyen d'une médiation variée (agenda scolaire, téléphone, courriel, déplacement à l'école) à propos du parcours socioscolaire de l'enfant (Epstein, 2011 ; Jeynes, 2005 ; Kanouté, 2006 ; 2007a). Pour sa part, Epstein (2001) considère la communication comme une base essentielle pour l'établissement d'une bonne relation entre les parents et l'école étant donné qu'elle leur octroie le droit à l'information mutuelle sur le vécu scolaire de l'élève. Dans la même lignée, Larivée (2008) considère la communication comme l'un des aspects centraux influençant positivement ou négativement les relations entre le milieu scolaire et familial (Larivée, 2008). Dans ce sens, lorsque les parents ont une communication constructive avec les enseignants, ils ont une meilleure compréhension des attentes de l'école envers leur enfant (Larivée, 2008). Cependant, cette démarche s'avère complexe en contexte de défavorisation (Kanouté, 2003) ou lorsque la culture des familles s'éloigne des pratiques scolaires (Benoit *et al.*, 2008).

Le volontariat (3) réfère à la participation des parents comme bénévoles au sein d'activités de la classe (exposés, soutien à l'enseignant), ou à l'école (service à la bibliothèque, surveillance). À cet égard, Epstein (2001) précise que le parent peut donner un coup de main à l'enseignant en se rendant à l'école pour différents projets. Il peut également accompagner les élèves lors de sorties, de voyage. Il peut même animer un jeu ou une équipe lors d'une journée sportive.

L'apprentissage à domicile (4), comme son nom l'indique, concerne en quelque sorte la responsabilité psychopédagogique des parents dans le sens où ils s'impliquent auprès de leurs enfants dans la supervision des devoirs ou lors des discussions concernant leur vécu scolaire ou même lors de prise de décisions touchant leur programme d'étude. (Kanouté, 2007a ; Tardif-Grenier et Archambault, 2016 ; 2017). Néanmoins, Epstein (2001) souligne que l'enseignant doit partager avec les parents des stratégies pouvant être utilisées lors de la période des devoirs et offrir le matériel didactique nécessaire afin de rendre l'apprentissage à la maison plus facile.

Selon Epstein (1992 ; 2011), la participation à la prise de décision à l'école (5), est une variable qui inclut la participation des parents dans la prise de décisions concernant les politiques

éducatives. Il s'agit ici de la présence des parents aux assemblées ou aux comités et de leur participation à diverses actions militantes associées au domaine de l'éducation.

Enfin, la dernière dimension touche la collaboration avec la communauté (6). Cette dimension amène les parents à identifier des personnes ou des organismes dans la communauté (municipaux, gouvernementaux, culturels, éducatifs, etc.), pouvant soutenir le travail de l'école ou celui des familles et des élèves et améliorer la communication entre l'école, la famille et la communauté.

En définitive, cette typologie envisage la collaboration entre l'école, la famille et la communauté pour soutenir, d'un côté, l'apprentissage des élèves et, de l'autre côté, aider l'école et la famille à assurer leur responsabilité à l'égard de la réussite et du plein épanouissement des enfants (Epstein, 2011). Selon ce modèle, plus les trois milieux (scolaire, familial, communautaire) partagent une relation de proximité, plus leur interaction s'avère maximale pour optimiser le plein potentiel des élèves, comme le mentionne l'auteure, « In partnership, educators, families and community members work together to share information, guide students, solve problems and celebrate successes » (Epstein, 2001, p. 4).

Cependant, malgré le fait que les trois modèles théoriques susmentionnés permettent de rendre compte de l'influence de l'implication parentale sur le rendement scolaire des élèves, ils comportent toutefois certaines limites. En effet, certains auteurs (Ichou, 2010 ; Tazouti, 2014) soulignent l'omission de mesures ayant trait à la situation sociale, culturelle, économique ou ethnique de la famille. Aussi, au-delà des caractéristiques individuelles ou familiales, il semble que ces auteurs se focalisent principalement sur l'implication de la mère et accordent peu d'importance à la perception qu'ont les enfants ou les adolescents de l'éducation familiale (Tazouti, 2014). De ce point de vue, interrogeant des élèves au secondaire sur la participation de leurs parents dans leur expérience socioscolaire, Deslandes (2005 ; 2006) soulève d'autres dimensions en mettant notamment l'accent sur le soutien affectif de la part des parents qui peut s'exprimer de différentes façons, telles que des encouragements, des compliments (Deblois et *al.*, 2008 ; Deslandes, 2005 ; 2006), de l'accompagnement dans les travaux ou lors des devoirs (Deslandes, 2010 ; 2013), de la verbalisation d'attentes scolaires et de valeurs éducationnelles (Deslandes, 2013 ; Jeynes, 2005), des discussions concernant leur vie à l'école (travaux, résultats, projets d'avenir, etc.) (Deslandes, 2013 ; Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011) ou relativement à l'enrichissement culturel d'une manière générale (actualité, livres, histoire, etc.) (Fan et Chen, 2001 ; van Zanten, 2009a). Ce

soutien affectif peut même se réaliser à travers la présence des parents à l'école pour assister à des activités dans lesquelles les enfants sont engagés (Deslandes, 2005 ; 2006 ; Deslandes et Bertrand, 2004). Dans ce sens, ce type d'implication relié au soutien affectif des parents représente la variable la plus probante contribuant à la persévérance scolaire des élèves et constitue la dimension la plus significativement reliée à leur réussite éducative (Deslandes, 2005 ; 2010 ; Deslandes et Bertrand, 2003).

D'un autre côté, un examen plus attentif de la recherche concernant l'implication parentale révèle également des effets négatifs. Ces études s'attardent principalement au volet supervision des devoirs et des activités scolaires à la maison, étant donné que cette variable constitue la dimension la plus représentative de l'implication parentale et puisque les devoirs représentent habituellement le moyen le plus fréquent d'échange entre l'école et les parents (Tazouti, 2014 ; Wingard et Forsberg, 2009). Bien que certains auteurs (Pomerantz et Moorman, 2010 ; Pomerantz, Moorman et Litwack, 2007) rapportent les effets positifs découlant de la mobilisation des parents à la maison sur le rendement scolaire des enfants, d'autres auteurs mentionnent certains liens négatifs (Hill et Tyson, 2009 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Ainsi, une implication parentale exagérée est susceptible d'avoir des conséquences opposées à celles qui sont escomptées. Aussi, l'aide du parent à la maison peut générer de la confusion chez l'enfant lorsque les explications données sont inappropriées aux tâches de l'élève ou en contradiction avec les attentes scolaires (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Tazouti, 2014).

En bref, il ressort que l'implication parentale dans le parcours scolaire de l'enfant revêt plusieurs aspects que les typologies précédemment explorées mettent clairement en évidence (Larivée, 2011). Par ces typologies, les chercheurs font consensus qu'elle réfère à la participation des parents dans diverses activités, à la maison, à l'école ou dans la communauté dans le but d'offrir un meilleur soutien à l'enfant dans leur parcours scolaire (Deblois et *al.*, 2008 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001).

Les prochains segments exposent les multiples facteurs qui structurent l'implication des parents dans l'expérience socioscolaire des enfants.

2.2.3 Une multiplicité de facteurs qui influencent l'implication parentale

Plusieurs écrits (Conus, 2015 ; Conus et Nunez Moscoso, 2015 ; Millet et Thin, 2012 ; Périer, 2007 ; 2017 ; Tazouti et Jarlegan, 2010 ; 2015 ; Tazouti, 2014 ; van Zanten, 2001 ; 2009 ; 2010) ont mis en évidence les multiples facteurs susceptibles de moduler l'implication parentale pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants, par lesquels les parents immigrés musulmans sont souvent concernés également. En effet, il semble que la déclinaison multiforme de cette implication parentale soit influencée par différents éléments qu'il nous semble important de synthétiser sous l'angle du capital socioculturel de la famille ainsi que des aspects intrinsèques ou extrinsèques aux parents.

2.2.3.1 La face cachée du capital socioculturel familial sur l'implication parentale

Pour comprendre l'accompagnement parental dans le cursus scolaire de l'enfant ou de l'adolescent, il importe de se pencher sur le rôle des ressources culturelles et économiques des parents (van Zanten, 2009a ; 2010). Ces ressources jouent un rôle significatif dans le choix, l'élaboration et la mise en œuvre des pratiques déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, ce qui, du point de vue de plusieurs auteurs, se distingue en fonction de leur classe sociale (Thin, 2005 ; van Zanten, 2009).

Par ailleurs, avant d'aborder les enjeux du capital social et culturel familial sur le cheminement scolaire des enfants, il est utile de clarifier ce que nous entendons par les adjectifs populaire, supérieur et moyen, souvent utilisés dans la thèse pour qualifier des familles, des milieux, des classes ou des quartiers. Précisons d'emblée que les termes ; familles, milieux, classes ou quartiers seront employés de façon interchangeable pour éviter la répétition. Pour la définition de classe populaire, celle-ci prend acte de la position relativement « dominée » de certains groupes sociaux et zones géographiques (Ichou, 2010 ; van Zanten, 1996). Cette position dominée ne peut être appréhendée par un seul critère, mais par la combinaison d'un statut professionnel déprécié, d'une situation de pauvreté économique, de la faiblesse du capital scolaire possédé par les individus, et, aussi, par la stigmatisation qui pèse sur certains groupes sociaux (Cayouette-Remblière, 2015 ; Ichou, 2010 ; van Zanten, 2006). En ce qui concerne la classe moyenne, celle-ci désigne la partie de la population qui, par son niveau de vie, se situe entre les classes aisées et les classes les plus populaires (van Zanten, 2006). Pour ce qui est de la classe supérieure, van Zanten (1996 ; 2009a)

privilégie la distinction de deux pôles faisant partie de cette catégorie. Il s'agit, d'une part, d'un pôle économique ou « technocrate », qui englobe des ménages qui possèdent les ressources financières ou dont le chef de famille est majoritairement un cadre d'entreprise (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016), et d'autre part, un pôle des « intellectuels », que Blanchard et Cayouette-Remblière (2016) qualifient de « petite bourgeoisie diplômée ». Il s'agit d'un groupe qui comprend des cadres de la fonction publique, des médecins ainsi que des membres des professions intellectuelles et artistiques et des professions libérales (van Zanten, 2006 ; 2009b). En fait, outre le volume du capital économique qu'ils possèdent, la nature de leur capital culturel les dissocie : plus orienté vers l'action et le pouvoir chez les « technocrates » et davantage vers la connaissance comme vecteur en soi chez les « intellectuels » (van Zanten, 2006 ; 2015). Par ailleurs, il importe de mentionner que, contrairement à la catégorisation sociale de ces auteurs, Européens pour la plupart, la catégorisation couramment utilisée dans les recherches au Québec emploie généralement « milieu » au lieu de « classe ». On parle alors de milieu favorisé, moyen ou défavorisé.

Depuis les travaux effectués par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964 ; 1970), considérés comme les fondateurs de la théorie de la reproduction des inégalités socioculturelles, l'importance du capital culturel a pris une place particulièrement significative dans les écrits (Draelants et Ballatore, 2014 ; Merle, 2009 ; van Zanten, 2010). Ces auteurs définissent le capital culturel comme un ensemble de ressources actuelles ou potentielles en possession d'un groupe socialement structuré. Leur théorie postule que les enfants des classes supérieures héritent de leurs familles des ressources culturelles diverses (culture générale, culture des manières de faire et de penser, culture linguistique, outils intellectuels, etc.), qui contribuent à préparer l'enfant à appréhender et à s'approprier la culture scolaire et qui se transforment dans le cadre de l'école en avantages réels (Bourdieu et Passeron, 1970 ; Draelants et Ballatore, 2014 ; Merle, 2009). Ainsi, les élèves issus de milieux aisés détiennent les clés pour décoder la culture scolaire leur permettant d'être privilégiés à l'école (Draelants et Ballatore, 2014 ; Merle ; 2009) contrairement aux élèves issus de classes populaires, dont « l'écart culturel » (Scalambrin, 2016, p. 58), se manifestant généralement par des éthos (des façons d'être et de faire) différents, les dévalorise à l'école (Scalambrin, 2016).

L'interprétation de Bourdieu et Passeron (1970) fut critiquée, essentiellement en raison de l'analyse focalisée sur les rapports entre école et société, considérant l'école en tant que système éducatif

global et postulant ainsi, en quelque sorte, une homogénéité de son fonctionnement (Bressoux, 2009). Dans ce sens, au-delà de l'héritage du capital culturel, plusieurs auteurs ont étudié les processus concrets qui caractérisent les rapports des parents à la scolarité des enfants (Claes et Comeau, 1996 ; Lahire, 1995 ; Millet et Thin, 2005 ; Thin, 2005 ; 2009). Ces chercheurs ont critiqué, généralement, la perspective mécaniste relevant de la théorie bourdieusienne et, particulièrement, l'idée de l'héritage d'un capital culturel (Claes et Comeau, 1996 ; Lahire, 1995 ; 1998 ; Lareau et Weininger, 2003 ; Millet et Thin, 2005). À travers ces critiques, il n'était pas question de nier l'existence d'importantes inégalités scolaires à l'école ou de contester l'effet de la position sociale sur le rapport des familles à l'école et sur les résultats scolaires des élèves (Goudeau, Autin et Croizet, 2017 ; Draelants et Ballatore, 2014), il s'agissait plutôt de comprendre « les pratiques à travers lesquelles l'influence de la position sociale s'actualise » (Ichou, 2010, p. 10).

De ce point de vue, Coleman (1966 ; 1988) s'est intéressé au capital social disponible au sein du milieu familial et a mené une recherche auprès de 650 000 élèves. Selon le sociologue (Coleman, 1988), le capital social renvoie à l'ensemble des ressources inhérentes aux relations que l'individu possède ou qu'il peut obtenir dans son réseau social. Considérant le milieu familial comme une entité, Coleman (1988) identifie le capital social familial comme le facteur le plus déterminant de la qualité d'encadrement offert aux enfants à la maison pour renforcer leurs acquis scolaires. Toutefois, si les travaux de Coleman ont permis de mettre en évidence l'influence de certains facteurs familiaux pouvant affecter la trajectoire scolaire des enfants et influencer leur réussite scolaire, il semble qu'il a pourtant mis de côté tout un aspect pouvant expliquer cette relation, notamment la part de l'école (Le Goff et Levy, 2017).

Lahire (1995), de son côté, a mené une recherche auprès de jeunes fréquentant des établissements appartenant à des ZEP (zones d'éducation prioritaires) de la banlieue lyonnaise. Il a choisi des situations contrastées d'élèves ayant « échoué » ou « réussi » aux évaluations nationales en classe de CE2 (cours élémentaire deuxième année), soit des élèves d'environ 8 ans. Les résultats de cet auteur concluent que la « place symbolique et concrète » (Lahire, 1995, p. 107) accordée à l'enfant-élève au sein de sa famille est parmi les éléments clés favorisant sa réussite scolaire, quel que soit le capital scolaire et culturel dont disposent les parents (Lahire, 1995 ; 1998), comme l'illustre cette citation :

À cette échelle plus microscopique d'analyse de la réalité sociale, on peut constater que des familles faiblement dotées en capital scolaire ou n'en possédant pas du tout (cas de parents analphabètes) peuvent cependant très bien, par le dialogue ou par la réorganisation des rôles domestiques, faire une place symbolique (dans les échanges familiaux) ou une place effective à l'« écolier » ou à l'« enfant lettré » au sein de la configuration familiale (Lahire, 1995, p. 107).

En effet, Lahire (1995 ; 1998) souligne la place de « l'enfant lettré » (Lahire, 1995, p.107) dans certaines familles analphabètes qui, par une multitude de pratiques quotidiennes (écoute active, attention particulière à la vie scolaire, discussions permettant de verbaliser une expérience nouvelle, etc.), valorisent et soutiennent l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Dans la même lignée, Lahire (1998) explique que lorsque les parents analphabètes demandent à leur enfant scolarisé de l'aider à travers la lecture de courrier, la rédaction des formulaires, la recherche de numéros dans l'annuaire, le suivi de la scolarité de la fratrie, etc., ils créent « une fonction familiale importante occupée par l'enfant qui y gagne en reconnaissance, en légitimité familiale » (p. 106). Ces initiatives de « légitimation familiale » (Lahire, 1995, p. 106) peuvent représenter, selon Lahire (1995 ; 1998), un rôle fondamental favorisant une bonne scolarité pour l'enfant-élève.

Dans un autre ordre d'idées, le capital économique a également des effets importants sur le cheminement scolaire des élèves (van Zanten, 2010). Ce capital peut se mesurer par rapport aux ressources financières et aux revenus de la famille qui sont favorables à l'apprentissage des élèves (Coleman, 1988 ; van Zanten, 2010). Dans ce sens, Coleman (1988) établit une relation causale entre le statut socioéconomique et la mobilisation parentale. Bien que son rôle soit considéré comme « moins noble » (van Zanten, 2010, p. 40) que celui du capital culturel, van Zanten (2010) explique les effets (directs et indirects) de la puissance cachée de ce capital. Outre son impact dans la construction et l'activation du capital culturel à travers l'achat des ressources de ce type de différentes façons, le fait de détenir ce capital favorise le choix de parcours scolaires nécessitant des ressources matérielles (van Zanten, 2010, p. 38).

Au terme de ce qui précède, soulignons que la réflexion portée aux détails de l'effet du capital social, scolaire, économique des parents sur l'expérience socioscolaire des enfants permet de constater la diversité de pratiques et représentations au sein de milieux sociaux similaires, comme le mentionnent Pujol et Gontier (1998), « il apparaît dans un même groupe social, diverses formes de mobilisation parentale, ce qui permet de penser que le critère de la “position sociale” ne permet pas de conclure à une uniformité en termes d'attitudes par rapport à l'école » (p. 258), comme c'est

le cas de milieux populaires notamment (Ichou, 2010). De ce point de vue, les conclusions de l'étude menée par Duru-Bellat (2002) affirment que les inégalités observées dans la performance scolaire des élèves de familles socioculturelles contrastées ne signifient pas pour autant que l'origine sociale d'un élève le condamne manifestement à l'échec. Dans ce sens, à l'instar des familles moyennes et supérieures, plusieurs parents possédant un faible capital social et culturel parviennent à déployer, à des degrés variables, des stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant (Ichou, 2010). La partie qui suit explore certains facteurs intrinsèques aux parents pouvant influencer leur participation dans la scolarisation de leurs enfants.

2.2.3.2 À propos des aspects intrinsèques qui modulent l'implication des parents

En ce qui concerne les aspects intrinsèques aux parents, nous avons souligné précédemment : la valeur qu'accordent les parents à l'école et envers la scolarité des enfants (Tazouti, 2014 ; Tardif-Grenier, 2015), les attentes et les aspirations des parents à l'égard de la scolarité des enfants (Deslandes, 2010 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005 ; 2007 ; Tazouti, 2014) ; le niveau et la forme de l'implication parentale selon le capital culturel, social et économique des familles (Ichou, 2010, Lahire, 1995 ; 1998 ; van Zanten, 2009 ; 2015). D'autres caractéristiques ayant trait aux aspects intrinsèques aux parents, comme : la compréhension du rôle parental (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey, 1997 ; Poncelet et *al.*, 2014) ; le sentiment de compétence parentale (Hoover-Dempsey, 1995 ; 1997 ; Poncelet et *al.*, 2014), le style parental (Baumrind, 1978 ; Claes et Comeau, 1996 ; Deslandes et Royer, 1994) semblent, à leur tour, avoir un effet sur l'implication des parents dans l'expérience socioscolaire de leur enfant.

En effet, si certains parents sont, *à priori*, persuadés par l'importance de leur rôle parental, d'autres le sont moins et se perçoivent moins compétents pour s'investir auprès de leur enfant (Deslandes, 2012 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2011 ; 2012). C'est dans cette perspective que Hoover-Dempsey et Sandler (1995 ; 1997 ; 2005) ont étudié le processus d'implication parentale au suivi scolaire. Leur modèle syncrétique, ayant connu de nombreuses modifications relativement à la version initiale, est basé essentiellement sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1986) et sur les résultats de recherches psychologiques et sociologiques (Deslandes, 2008 ; 2012). Le modèle, dans sa version révisée (Hoover Dempsey et Sandler, 2005 ; Walker, Wilkins, Dallaire, Sandler et Hoover-Dempsey, 2005), soutient que le processus de l'engagement des parents dans les activités scolaires auprès de leurs enfants varie, entre autres raisons, en fonction de motivateurs

personnels incluant le sentiment de compétence des parents ou la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental.

Dans ce sens, la compréhension du rôle parental, aussi appelée sentiment de responsabilité parentale par certains auteurs (Bardou, Oubrayrie-Roussel, Safont-Mottay, Lescarret, Deslandes, et Rousseau, 2012), renvoie au sens que les parents accordent à leur responsabilité face à l'éducation des enfants et est étroitement liée à la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; 2005). Ainsi, les parents sont susceptibles de s'engager dans le cheminement scolaire de leur jeune s'ils perçoivent cette participation comme faisant partie de leurs responsabilités et représente une partie intégrante de leur rôle parental (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). En d'autres termes, les parents s'investissent davantage pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant s'ils croient avoir les connaissances (savoirs) et les habiletés (savoir-faire) nécessaires pour répondre adéquatement aux besoins éducatifs de leur jeune (Deslandes, 2010 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005 ; Larivée, 2011 ; 2012). Selon Walker et ses collègues (2005), cette composante diffère d'un parent à un autre. Tandis que certains parents jugent important de gérer quotidiennement les activités scolaires de leurs enfants et se perçoivent comme des partenaires égaux aux enseignants, d'autres croient que la mission de scolarisation de leur progéniture revient entièrement à l'école et aux enseignants. À cela Hoover-Dempsey et Sandler (2005) ajoutent que la compréhension du rôle parental est affectée par plusieurs facteurs, comme les expériences personnelles et professionnelles des parents, les expériences vécues avec le personnel scolaire ou avec d'autres parents. Ces expériences sont susceptibles de renforcer ou diminuer leur compréhension face à leur responsabilité parentale.

Plusieurs études (Bardou et *al.*, 2012 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Reed, Jones, Walker et Hoover-Dempsey, 2000) ont été effectuées dans le but de valider l'importance de cette composante. Par exemple, à l'aide de questionnaires administrés à 250 parents d'élèves fréquentant deux écoles publiques du primaire aux États-Unis, Reed et ses collègues (2000) signalent que la compréhension du rôle parental représente une force incontournable du processus de leur participation et s'est révélée comme étant l'un des éléments les plus prédictifs de l'engagement des parents dans l'éducation de leur enfant. Ce même constat rejoint celui fait par Deslandes et Bertrand (2004) ayant acheminé des questionnaires au domicile de 1227 parents d'élèves inscrits au primaire et 770 parents d'élèves inscrits au secondaire, dont les conclusions stipulent que le processus de la

participation parentale se déclenche dès lors que les parents croient exercer une influence significative sur les apprentissages de leurs enfants (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Deslandes, 2010). Les résultats de cette étude mettent en évidence, *à fortiori*, l'importance de considérer l'implication parentale à la maison et à l'école séparément puisque les sources motivationnelles des parents diffèrent en fonction des deux environnements (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Deslandes, 2010).

Par ailleurs, les différentes recherches tentant de valider le modèle théorique de Hoover-Dempsey et Sandler (2010) notent que la compréhension du rôle parental représente un phénomène socialement construit, que les parents s'approprient au fur et à mesure que leurs enfants se développent et progressent dans leur parcours scolaire (Bardou et *al.*, 2012 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Reed et *al.*, 2000). Cette composante tend, donc, à être plus affinée quand la situation sociale des parents s'améliore ou lorsque l'école entreprend des activités bien élaborées pour favoriser une compréhension du rôle parental (Deslandes et Bertrand, 2004).

Dans la même dynamique, Hoover-Dempsey et Sandler (2005) soulignent, dans leur modèle, que la compréhension du rôle parental fonctionne à titre de mécanisme par l'entremise duquel le sentiment de compétence des parents pourrait moduler leur implication. En effet, selon la théorie de l'efficacité personnelle de Bandura (2003), le sentiment de compétence ou sentiment d'auto-efficacité (*self-efficacy*) détermine le jugement qu'accorde une personne quant à ses capacités à accomplir une tâche avec succès. D'après l'auteur, ce sentiment constitue le principal générateur d'effort et d'engagement des individus, lesquels s'engageront dans une activité, s'ils croient qu'ils réussiront (Bandura, 2003). Transposée au processus de l'implication parentale dans l'expérience scolaire de l'enfant, cette théorie souligne que les parents s'impliquent dans des activités pour lesquelles ils jugent avoir des habiletés et des connaissances requises pour aider leur jeune (Hoover-Dempsey et Sandler, 2005). Ce sentiment fait donc référence à la croyance des parents en leur capacité d'accompagner leur enfant durant son cheminement scolaire. Il apparaît donc que l'engagement des parents peut se montrer plus significatif s'ils s'estiment capables d'aider leur enfant, de l'assister et s'ils perçoivent que cette implication influencera positivement son apprentissage et contribuera ainsi à sa réussite scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 2005).

Par ailleurs, Deslandes et Bertrand (2004) ont souligné un élément important pouvant affecter le sentiment de compétence des parents, notamment le niveau scolaire des enfants. À cet égard, le sentiment d'auto-efficacité des parents est plus élevé pour aider leurs enfants dans leurs activités scolaires au primaire qu'au secondaire. L'étude menée par Green, Walker, Hoover-Dempsey et Sandler (2007) a dévoilé les raisons de ce changement qui se résument, d'une part, par la complexité des travaux demandés au secondaire et, d'autre part, par le besoin d'autonomie et d'indépendance des adolescents à l'entrée du secondaire.

Dans un autre ordre d'idées, d'autres écrits mettent en exergue l'importance de tenir compte des styles éducatifs parentaux dans l'analyse des facteurs susceptibles de moduler l'implication des parents auprès de leur enfant (Deslandes, 2008 ; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Baumrind, 1978). Le style parental renvoie à un ensemble d'éléments incluant l'éducation au sein de la famille (Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013), à la socialisation générale en famille ou aux pratiques sociales de la famille (Deslandes, 2013 ; Meirieu, 1997). Selon Deslandes (2013), le style parental réfère à « un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés » (p. 325). En effet, le style parental correspond à une constellation d'habitudes et d'expressions (verbales et non verbales) et s'incarne particulièrement autour de la dynamique relationnelle entre les parents et leurs enfants, et ce, dans différentes situations (Darling et Steinberg, 1993 ; Deslandes et Royer, 1994).

Ainsi, au cours des dernières décennies, de nombreux chercheurs se sont intéressés à la notion du style parental en élaborant de nombreux modèles théoriques qui décrivent les attitudes, les comportements et les pratiques parentales (Baumrind, 1978 ; Deslandes, 2008 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Darling et Steinberg, 1993). Baumrind (1978), une des pionnières à élaborer une typologie relative aux systèmes de valeurs parentales et dont les travaux continuent à inspirer d'autres auteurs, a défini trois principaux styles parentaux : autoritaire, démocratique et permissif. Selon l'auteure, les parents autoritaires sont décrits comme étant trop exigeants et peu sensibles dans leurs relations avec leur enfant, comparativement aux parents permissifs qui sont peu exigeants et trop sensibles (Baumrind, 1978 ; Deslandes et Royer, 1994). Quant aux parents démocratiques, ceux-ci sont reconnus pour leur aptitude à affirmer à la fois exigence et sensibilité vis-à-vis de leur jeune (Baumrind, 1978 ; Deslandes et Royer, 1994). Dans ce sens, la dimension

relative à la sensibilité parentale correspond, selon Baumrind (1978), aux attitudes protectrices à l'égard de l'enfant, alors que l'exigence parentale réfère aux attitudes de contrôle et de surveillance du comportement du jeune (Baumrind, 1978 ; Deslandes et Royer, 1994).

Plusieurs écrits européens et nord-américains (Baumrind, 1991 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013 ; Lautrey, 1980 ; Lamborn, Brown, Mounts, et Steinberg, 1992 ; Steinberg, Lamborn, Dornbusch et Darling, 1992) ont mis en évidence l'influence du style parental sur le développement de l'enfant. À la lumière des résultats de la majorité de ces travaux, il semble que le style parental démocratique est considéré comme celui favorisant le mieux le développement psychosocial des jeunes et contribuant, de façon significative, à la réussite de leur expérience socioscolaire (Blondal et Adalbjarnardottir, 2009 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013). Ainsi, les chercheurs ont constaté que, quel que soit le niveau socioéconomique des parents, les enfants élevés au sein de familles démocratiques performant mieux à l'école, sont plus motivés à réaliser les différentes activités scolaires, montrent des aspirations scolaires élevées et des attitudes positives à l'égard de l'école comparativement à leurs pairs issus de familles autoritaires ou permissives (Baumrind, 1991 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013 ; Lautrey, 1980 ; Lamborn, et *al.*, 1992 ; Steinberg et *al.*, 1992). Ces constats s'expliquent, entre autres, par l'ouverture des parents, une implication parentale soutenue, l'encouragement à l'autonomie des enfants, la proximité avec les pratiques scolaires, le recours à une communication souple et ouverte entre les parents et les jeunes (Chao, 1994, 2000 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013 ; Pong, Johnston et Chen, 2010).

Après avoir exploré plusieurs études qui s'attardent aux aspects intrinsèques aux parents susceptibles d'influencer leur implication dans l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, nous survolons, dans la section qui suit, les divers aspects extrinsèques.

2.2.3.3 À propos des aspects extrinsèques qui modulent l'implication des parents

La recherche documente divers aspects extrinsèques aux parents qui semblent, à leur tour, influencer leur implication dans la scolarisation de leur enfant. En effet, outre les motivateurs personnels, discutés dans la partie qui précède, qui semblent moduler la mobilisation parentale (Hoover-Dempsey et *al.*, 2005), Hoover-Dempsey et ses collaborateurs (2005) soulignent l'existence de motivateurs contextuels, incluant la perception des invitations adressées aux parents,

que ce soit de la part de l'enfant ou des enseignants, comme étant stimulants vis-à-vis de l'engagement parental (Deslandes, 2013 ; Epstein, 2001 ; Hoover-Dempsey et *al.*, 2005).

En ce qui a trait aux invitations de l'enfant à ses parents, celles-ci varient en fonction de la performance scolaire de l'enfant, son degré de difficulté dans le travail scolaire quotidien, son besoin d'autonomie ainsi que la valeur qu'il accorde à l'aide parentale (Deslandes et Bertrand, 2004). Quant aux invitations de la part des enseignants aux parents, celles-ci varient selon le niveau scolaire et les difficultés éprouvées par les élèves en question (Hoover-Dempsey et *al.*, 2005). Ces invitations sont fréquentes au préscolaire et au début du primaire, se font plus rares au secondaire (Deslandes, 2010). Toutefois, les chercheurs affirment que quand l'enfant rencontre des difficultés, le recours aux parents est souvent sollicité, et ce, quel que soit le niveau scolaire de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2004).

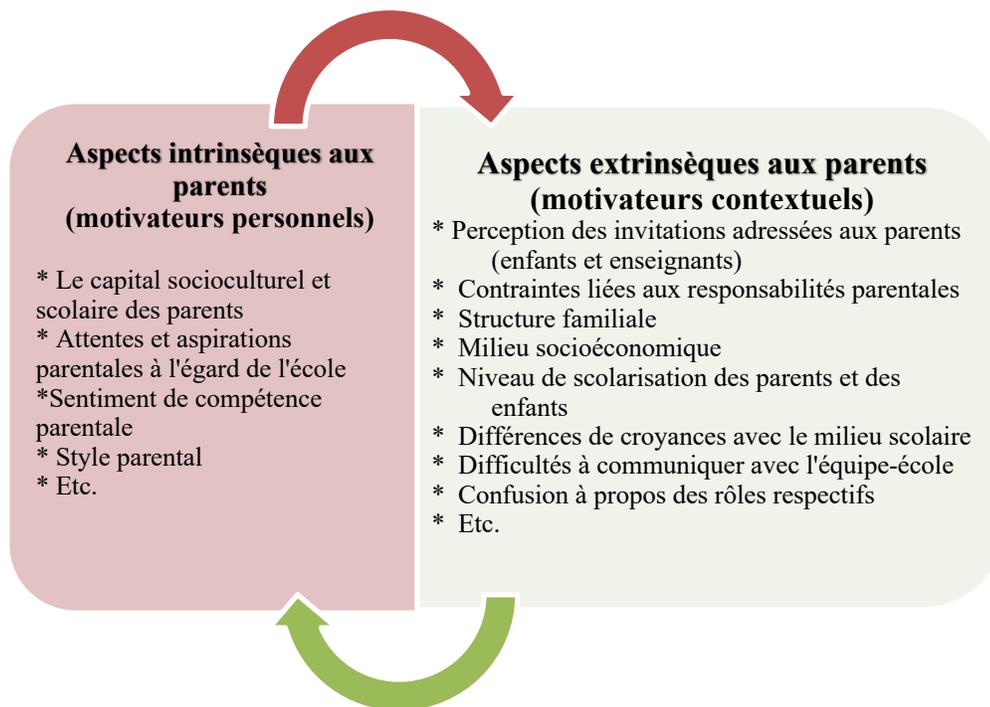
Dans ce sens, certaines études ont insisté sur les pratiques institutionnelles des écoles envers les familles. Il est donc établi que la mise en place de stratégies d'ouverture par le personnel de l'école est un facteur important visant à promouvoir le rôle du parent au sein de l'école (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Dumoulin et *al.*, 2013 ; Hoover-Dempsey, 1997). Ainsi, Epstein (2011) affirme que les parents s'engagent plus à l'école quand ils perçoivent, de la part des enseignants, que leur participation est désirée et nécessaire pour soutenir leurs enfants. À cet égard, l'étude de Deslandes et Bertrand (2004) a mis en évidence l'importance des invitations à participer de la part des enseignants étant donné qu'elles « détiennent de plus grand pouvoir prédictif de la participation parentale à l'école » (p. 428). Dès lors, le parent qui reçoit une invitation personnelle pour visiter la classe de son enfant, donner un coup de main, rencontrer l'enseignant pour échanger à propos de son enfant, aider son enfant à lire ou faire ses devoirs, etc., sera plus susceptible de répondre positivement et aura tendance à s'engager davantage que s'il ne reçoit pas l'invitation (Deslandes et Bertrand, 2004). Les résultats de cette étude montrent également que les invitations à participer de la part des enseignants semblent être « la clé d'une grande participation parentale à l'école » (Deslandes et Bertrand, 2004, p. 429). Toutefois, il faut que les parents se sentent interpellés et qu'ils soient convaincus que leur participation relève de leurs responsabilités (Deslandes et Bertrand, 2004).

Dans un même ordre d'idées, à l'instar des recherches effectuées par Hoover-Dempsey et ses collègues, Larivée (2010 ; 2012), Deslandes et Bertrand (2003 ; 2004) ont répertorié d'autres

facteurs explicatifs qui impactent le degré de participation parentale à l'école et nuisent à une relation famille-école harmonieuse. Certains facteurs relèvent de contraintes liées aux responsabilités parentales telles que les horaires du travail non flexible, le manque de temps, la présence d'enfants en bas âge à la maison, la distance à parcourir pour se rendre à l'école, etc. D'autres concernent la structure familiale, le milieu socioéconomique ou le niveau de scolarisation des parents. Finalement, plusieurs obstacles sont le fruit d'une dynamique relationnelle entre l'école et les parents qui se caractérisent, entre autres, par des différences de croyances, par des difficultés à entretenir une communication constructive ou par la confusion à propos de leurs rôles respectifs (Larivée, 2012 ; Larivée et *al.*, 2014 ; Deslandes et Bertrand 2003 ; 2004). À cet égard, selon Garnier (2012), il semble qu'une identité professionnelle plus au moins définie chez les enseignants pourrait amener à une hésitation de ces derniers à collaborer avec les parents, par crainte que leur autorité et leurs compétences professionnelles soient remises en question par les parents (Larivée, 2012). Cette attitude peut se traduire chez certains parents par le sentiment d'être perçus comme des intrus à l'école, ce qui risque de diminuer leur degré d'implication dans l'école de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2004). De plus, Garnier (2012) indique qu'un manque de savoir-faire ou une formation insuffisante des enseignants quant à la mobilisation parentale dans le vécu scolaire des enfants pourrait avoir les mêmes effets.

Dans la même foulée, d'autres études ont souligné que des caractéristiques propres à l'élève lui-même exerceraient une influence sur l'implication parentale, telles que leur sexe, leur âge, leur personnalité, leurs cheminements ou leurs résultats scolaires (Deslandes et Royer, 1994 ; Garnier, 2002). Il semble également que la mobilisation parentale varie grandement en fonction du niveau scolaire de l'enfant (Deslandes, 2010). Ainsi, désirant favoriser le développement de l'autonomie chez leurs enfants à l'entrée du secondaire, la mobilisation chez certains parents aurait tendance à diminuer (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Larivée, 2011). En définitive, comme illustré dans la figure 6, il semble que les différentes modalités de l'implication parentale découlent de plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques des parents ainsi que de l'interaction entre eux.

Figure 6 : Synthèse des facteurs qui influencent l'implication parentale (Guennouni Hassani, 2022)



2.2.4 Spécificités de l'implication des parents immigrés autour de l'expérience socioscolaire de l'élève

Par le fait de la fréquentation scolaire obligatoire dans diverses sociétés européennes et nord-américaines, les mécanismes usuels qui structurent la fonction parentale s'enchevêtrent aux spécificités d'un contexte migratoire (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2016a ; Kanouté et Lafortune, 2011). Les changements d'écologie générés par l'immigration peuvent vraisemblablement introduire un décalage chez les parents immigrés pour choisir les pratiques parentales concernant l'éducation et la socialisation de leurs enfants parmi celles inspirées de leur expérience au pays d'origine et celles promues dans le système scolaire du pays d'accueil (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2016b). Si certaines pratiques parentales ou modalités d'interaction avec le milieu scolaire dont l'efficacité et la fonctionnalité avaient été définies à l'aune de l'environnement d'origine, celles-ci pourraient devenir inopérantes dans le pays d'accueil (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Avezou-Boutry et Sabatier, 2013 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2016b). Ainsi, plusieurs parents immigrés sont amenés à incarner le statut de

parent d'élève en fonction des impératifs de la société hôte et à se positionner par rapport à l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Charette, 2016b ; Kanouté, 2007a ; Périer, 2017). De ce fait, pour comprendre comment parviennent certains parents issus de l'immigration, si peu aguerris, *à priori*, au rôle de parent d'élève dans la société d'accueil (Périer, 2017), à interagir dans les négociations qui s'instaurent avec le milieu scolaire, nous explorons en premier lieu certains facteurs qui semblent conditionner l'implication des parents immigrés à l'égard de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Nous nous penchons en second lieu sur les diverses formes du rapport des parents immigrés à l'école qui se déclinent, parfois, en dehors des modalités émises et reconnues par le milieu scolaire.

2.2.4.1 Le contexte migratoire comme toile de fond à l'implication parentale

Dans la problématique de cette thèse, nous avons soulevé quelques défis que rencontrent les familles immigrées dans des sociétés occidentales diverses. Comme il a déjà été mentionné, il semble que certains enjeux relatifs à l'établissement et à l'intégration des parents immigrés dans la société d'accueil exercent une influence significative sur le rapport de ces derniers à l'école ainsi que sur la scolarisation de leur jeune (Kanouté et Lafortune, 2010 ; Mondain et Couton, 2011). En effet, comme le précisent Kanouté et Lafortune (2010), les principaux pôles qui structurent le projet migratoire familial s'articulent autour de la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants et des opportunités de trouver des emplois à la hauteur des qualifications des parents. Cependant, la recension des écrits fait état des difficultés d'insertion socioprofessionnelle que rencontrent de nombreux immigrés adultes dans la société d'accueil (Dioh et Racine, 2017 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), se manifestant généralement par des écarts dans les taux de chômage et d'emploi par rapport aux Canadiens de naissance (Dioh and Racine, 2017).

La recherche met de l'avant plusieurs raisons qui expliquent cette situation : difficultés à faire reconnaître les titres et les diplômes étrangers (Chicha, 2009 ; Lenoir-Achdjian, Arcand, Helly, Drainville et Vatz Laaroussi., 2009), manque de reconnaissance en ce qui a trait à l'expérience acquise hors du marché du travail québécois (Aydemir et Robinson, 2006), insuffisance dans les compétences linguistiques, particulièrement en anglais (Lenoir-Achdjian et *al.*, 2009), obstacles pour occuper certaines fonctions dont les modalités d'admission et d'exercice sont règlementées

par des ordres professionnels (Dioh and Racine, 2017), manque d'information concernant les occasions de carrière et les exigences du marché de l'emploi québécois (Lenoir-Achdjian et *al.*, 2009) ou encore une discrimination systémique selon la langue maternelle, le pays d'origine, la religion ou le statut de minorité visible (Bouarbat et Cousineau, 2010 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Picot et Sweetman, 2005). Face à cette situation de vulnérabilité sociale et économique, qui peut durer plusieurs années pour certaines familles et pour certaines communautés en particulier (Kanouté et Lafortune, 2010), certains parents immigrés se retrouvent à occuper des emplois en deçà de leurs compétences (Dioh and Racine, 2017), voire à en cumuler deux, parfois, dans des domaines sous-payés (Avezou-Boutry et Sabatier, 2013 ; Mondain et Couton, 2011). Ces difficultés d'insertion socioprofessionnelle qui jalonnent le parcours migratoire de certains parents jouent incontestablement dans leur capacité à soutenir efficacement le projet scolaire de leur enfant et dans l'actualisation de leur rôle parental (Kanouté et Lafortune, 2010 ; Mondain et Couton, 2011).

En effet, il existe de nombreux facteurs qui influencent l'implication des parents immigrés dans le parcours socioscolaire de leur enfant. Par ailleurs, il importe de souligner que, outre les facteurs recensés dans la section (2.2.3) pouvant affecter la mobilisation des parents de manière générale, les parents issus de l'immigration sont concernés par d'autres facteurs spécifiques à leur contexte migratoire. Pour la clarté de l'exercice, dans la lignée de Kanouté (2008), nous structurons trois ensembles de facteurs ayant été abordés par d'autres auteurs dont les références y sont ajoutées. Ces facteurs sont liés au profil des familles immigrées, à leurs conditions de vie dans la société d'accueil et au déphasage qui caractérise le rapport des familles immigrées avec l'école. En rafale et de façon non exhaustive :

- **Les profils des familles immigrées**, comme nous l'avons mentionné précédemment, sont divers et complexes en fonction de différentes conjonctures liées de prime abord aux caractéristiques de leur parcours (pré)-migratoire (Bérubé, 2004 ; Kanouté et *al.*, 2008). Dans ce sens, les caractéristiques sociodémographiques au regard de l'immigration, c'est-à-dire les motifs de départ, le statut des parents (immigré, réfugié ou résident temporaire), l'âge, le degré de maîtrise de la langue de communication sociale et d'enseignement, le niveau de scolarité, l'appartenance ethnoculturelle et religieuse des parents ainsi que leurs expériences passées et présentes vis-à-vis de l'école, le nombre d'enfants dans la structure

familiale, le nombre d'années de résidence dans le pays d'accueil, etc., constituent autant de variables susceptibles de faciliter ou de freiner la mobilisation des parents immigrés auprès de leurs enfants (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bader et Fibbi, 2012 ; Bérubé, 2004 ; Bouchamma, 2009 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Crosnoe, Ansari, Purtell et Wu, 2016 ; Kanouté, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Scalabrini, 2009).

- **Les conditions de vie des familles immigrées** dans la société hôte influencent sans aucun doute, à des degrés variables, leur mobilisation à l'égard de l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Ainsi, la situation socioéconomique des parents immigrés, les emplois occupés, les difficultés rencontrées lors de leur insertion professionnelle ou lorsqu'ils font face à des événements de nature discriminatoire, voire des déboires sur le marché de travail, les situations de chômage jumelées par des expériences d'exclusion, la situation de la communauté ethnoculturelle d'identification dans le pays d'accueil ainsi que l'expérience d'intégration de la famille, etc., ont un potentiel explicatif, selon plusieurs chercheurs, de la (non)-participation parentale dans le cheminement socioscolaire de leurs enfants (Bader et Fibbi, 2012 ; Bérubé, 2004 ; Bouchamma, 2009 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Crosnoe et *al.*, 2016 ; Kanouté, 2007a ; 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010).
- **Le déphasage entre les attentes de l'école** en termes d'implication parentale et les représentations que se font les parents immigrés des rôles respectifs de la famille et de l'école représentent d'autres facteurs qui modulent, à leur tour, la mobilisation des parents issus de l'immigration dans l'expérience socioscolaire des enfants. De ce point de vue, ces facteurs sont liés à la perception des parents de l'école de la société d'accueil ; la compréhension de leur rôle dans le projet scolaire de l'enfant ; la distance qui caractérise la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil ; leur capacité à articuler les normes de la société d'origine à celles de la société d'accueil ; leur niveau de connaissances vis-à-vis de l'école et ses institutions ; la qualité de leur réseau social en tant que support pour déchiffrer les interactions sociales quotidiennes et les codes du milieu scolaire, etc. (Bader et Fibbi, 2012 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Bouchamma, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Crosnoe et *al.*, 2016 ; Kanouté et Saintfort, 2003).

Dans cet ordre d'idées, d'autres auteurs soulignent l'existence d'autres facteurs relatifs aux préjugés à l'égard des attitudes et des pratiques parentales chez les familles immigrées (Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011). Dans ce sens, il est opportun d'indiquer que certains membres du personnel des services de l'éducation, de santé mentale et de protection de l'enfant, ne connaissant pas bien la culture d'origine de la famille, peuvent ne pas comprendre, voire juger certaines pratiques adoptées par certains parents (Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011). En effet, plusieurs recherches ont mis en évidence les représentations négatives des acteurs sociaux vis-à-vis de l'implication parentale et des pratiques adoptées par les parents issus de l'immigration (Bérubé, 2004 ; Gremion et Hutter, 2008 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2007a). Selon Gayet (1999) ainsi que Gremion et Hutter (2008), les enseignants considèrent le manque d'implication active des parents immigrés aux réunions, la non-réponse aux convocations, etc., comme étant des signes d'une démission de leurs responsabilités, voire d'une « mauvaise éducation » (Gremion et Hutter, 2008, p. 130) alors que les parents ne savent pas comment s'y prendre avec l'école.

Dans la même lignée, dans une étude visant à saisir les formes d'implication des parents issus de l'immigration en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants réalisée dans un quartier urbain classé « zone urbaine sensible » (ZUS) en France, Périer (2017) a montré qu'au-delà de leur condition sociale et économique marquée par la précarité et parfois par la pauvreté, les familles immigrées se distinguent aussi par la diversité de leurs origines et parcours migratoires, par la répartition des rôles entre les membres du groupe domestique (membres de la famille élargie, voisinage, amis, etc.), et par la mobilisation de nombreuses ressources dans leur rapport avec l'école. Cette hétérogénéité contribue à éclairer, outre les multiples « façons — typiques » (Scalambrin, 2015, p. 56), visibles et invisibles, en termes de mobilisation des parents immigrés dans l'expérience socioscolaire des jeunes, la place qu'occupent ces derniers dans une configuration familiale ayant comme principal enjeu le projet scolaire (Périer, 2017).

2.2.4.2 Panorama d'études reflétant les diverses formes du rapport des parents immigrés à l'école : démystifier le mythe de la démission parentale

La question des rapports qu'entretiennent les familles immigrées et l'école représente une problématique très investie par les chercheurs au cours des dernières décennies (Scalambrin, 2015). Les multiples revues des écrits faites par Akkari et Changkakoti (2009), Benimmas, Boutouchent et Kamano (2017), Changkakoti et Akkari (2008), Kanouté et *al.* (2008), ainsi que Vatz Laaroussi

et al. (2008), entre autres, rappellent les différentes modalités d'interaction entre ces deux instances de socialisation (Scalambrin, 2009 ; 2015). Par exemple, pour Charlot (2001) et Kanouté (2006), le rapport des parents immigrés à l'école se décline par un maillage de types d'implication allant d'un (sur) investissement à une impuissance ou démission parentale. Dans ce sens, nous présentons dans les paragraphes qui suivent un repérage des études empiriques nous paraissant significatives. Par ailleurs, avant d'analyser quelques-unes d'entre elles, il importe de mentionner que, à l'encontre de la majorité des recherches qui emploient la terminologie « relations école-familles », nous privilégions le terme relations familles-école dans le cadre de notre thèse. En inversant les deux termes, à l'instar d'autres chercheurs en éducation (Glasman, 2006 ; Scalambrin, 2015), nous entendons souligner la multiplicité des points de vue des parents immigrés musulmans, comme acteurs actifs, ainsi que la variabilité de leurs modes d'engagement vis-à-vis de l'expérience socioscolaire des enfants ou dans leurs modalités d'interaction avec le milieu scolaire.

Plusieurs chercheurs soulignent que dans les relations familles-école, il est nécessaire que les protagonistes concernés, notamment les parents et les enseignants, respectent réciproquement un certain nombre de modalités qui favorisent la réussite scolaire des élèves (Deslandes, 2015 ; Larivée, 2010 ; Maubant et Leclerc, 2008 ; Scalambrin et Ogay, 2014). Au titre de celles-ci, à travers une recherche réalisée auprès de 2300 parents en Suisse et portant sur le développement de la collaboration entre l'école et la famille, Blickenstorfer (2009) identifie cinq conditions, que l'auteure qualifie de « phases », comme éléments incontournables à l'établissement de relations fructueuses entre l'école et les familles immigrées :

Sich gegenseitig kennen lernen und vertrauen; den Kontakt pflegen und vertiefen; sich gegenseitig informieren; die Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen; die Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen (p. 71). (Apprendre à se connaître et à se faire confiance mutuellement — maintenir et entretenir le lien — s'informer réciproquement — soutenir la participation des parents dans les activités scolaires et inviter les parents à participer dans la vie scolaire de l'enfant (traduction libre).

Dans ce sens, à la suite d'une métaanalyse qui comprend au-delà de 80 études empiriques, Henderson et Mapp (2002) stipulent que l'ouverture de l'école et la mise en place de stratégies et programmes de soutien aux parents quant à leur rôle dans l'encadrement de la scolarité des enfants, favoriseraient une meilleure réussite scolaire des élèves, objectif ultime de toutes les démarches collaboratives entre les deux milieux (Deslandes, 2015 ; Duval, Dumoulin et Perron, 2014 ; Larivée, Kalubi, et Terrisse, 2006). Cependant, l'analyse des écrits et des discours institutionnels,

nationaux ou internationaux, montre l'ambiguïté qui caractérise les rapports entre l'école et les parents ainsi que les divergences qui déterminent la manière de mettre en œuvre cette collaboration (Conus, 2015 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Conus et Nunez Moscoso, 2015 ; Feyfant, 2015a ; Thin, 2005). Si elle est promue dans les écrits officiels, la collaboration prônée ne va pourtant pas de soi sur le terrain et la construction de la relation familles-école se construit au cœur d'une double tension, particulièrement chez les familles populaires ou immigrées (Conus et Fahrni, 2017 ; van Zanten, 2009).

En effet, face à un appel au partenariat demandant une maîtrise des codes et usages du monde scolaire, certains parents, faiblement familiers à la culture scolaire, ne partent pas sur les mêmes bases d'égalité, ce qui peut, de façon apparemment contradictoire, écarter davantage ces parents de l'école (Conus, 2015 ; Périer, 2005 ; Prévôt, 2008 ; Rakocevic, 2014). Dans ce sens, Périer (2005 ; 2017) mentionne l'existence de trois logiques qui expliqueraient la distance entre l'école et les parents immigrés. La première logique, que Périer (2005) qualifie de « délégation éducative », se fonde sur une confiance initiale que les parents font à l'expertise éducative des enseignants, jugés plus compétents. Une seconde logique est liée à un ensemble de griefs envers les enseignants ou les membres du personnel scolaire impliquant, entre autres, élitisme, manque d'autorité, discrimination sociale ou ethnique (Périer, 2005 ; 2017). La troisième logique symbolise une démarche de défense où certaines familles cherchent à esquiver tout jugement de l'école, alimenté par un sentiment d'humiliation ou de discrimination, qui les culpabilise (Périer, 2005 ; 2007 ; Feyfant, 2015b). C'est pour cette raison que de nombreux parents sont poussés « à adopter une attitude de retrait pour marquer leur opposition à la stigmatisation dont ils font l'objet et à la domination sociale qu'ils subissent dans les institutions étatiques et, de façon centrale, dans l'école » (van Zanten, 2001, p. 157). Toutefois, si le retrait se manifeste par une absence physique de l'école de la part des parents, il signifie très rarement un désintérêt ou une démission parentale à l'égard de la scolarisation comme le confirme Larivée (2012) : « un parent peut ne jamais se présenter à l'école de toute l'année scolaire sans nécessairement compromettre la réussite scolaire de son enfant s'il valorise à la maison l'école et les apprentissages » (p. 46).

Dans cette perspective, dans une revue de littérature portant sur la question qui caractérise le rapport des parents et les professionnels dans le milieu scolaire, Akkari et Changkakoti (2009) soulignent l'actualité du malentendu, voire du conflit entre les parents et l'école en remettant en

question la notion de la « démission parentale » (Akkari et Changkakoti, 2009). En effet, quelle que soit l'appartenance ethnique, sociale ou culturelle, la plupart des parents ont des aspirations scolaires élevées et se mobilisent de différentes façons pour soutenir la scolarité de leur enfant (Akkari et Changkakoti, 2009). Il s'agit souvent d'une mauvaise interprétation de leurs pratiques par le milieu scolaire qui conduit à penser que les parents démissionnent. De plus, les auteurs soulignent la position paradoxale des parents qui sont appelés à faire acte de présence dans l'école tout en laissant les professionnels décider à leur place de l'avenir de leur enfant :

En effet, la plupart des parents se mobilisent d'une façon ou d'une autre pour soutenir la scolarité de leurs enfants, mais lorsque leurs stratégies ne correspondent pas à la norme scolaire, elles sont invalidées, voire niées. Par ailleurs, peu de place institutionnelle et décisionnelle est faite aux parents dans l'école. Et quand les réformes scolaires la développent, de nombreux parents hésitent à exercer leurs nouveaux pouvoirs (Akkari et Changkakoti, 2009, p. 124).

Dans cette optique, à partir d'une autre étude portant sur la gestion des conflits de valeurs, Hohl et Normand (2000) ont examiné le discours d'environ soixante enseignants du primaire et du secondaire au Québec. Les chercheuses mettent en lumière quatre types de rapports des enseignants aux familles immigrées qui s'inscrivent sous forme d'accommodant ouvert, accommodant éducateur de parents, résistant menacé ou résistant autoritaire (Hohl et Normand, 2000). D'ailleurs, certains membres du personnel interrogés étaient parfois plus enclins à lire les difficultés vécues avec les familles immigrées selon un regard plutôt ethnocentrique (Hohl et Normand, 2000). Dans le même ordre d'idées, Akkari (2008) indique que les enseignants au cours de leur formation ont souvent des conceptions stéréotypées des élèves immigrés et de leurs familles en ayant du mal à envisager la différence culturelle comme une ressource. Dans ce sens, lorsque l'élève est issu de l'immigration, ses difficultés sont généralement liées à un conflit entre la culture de ses parents et celle du milieu scolaire. Inversement, l'échec scolaire d'un élève non immigré, selon les enseignants interrogés, est souvent imputé aux facteurs intrinsèques au vu de la personnalité ou du développement de l'élève (Akkari, 2008).

Aux États-Unis, les études portant sur les relations entre les familles de certaines minorités ethnoculturelles et l'école révèlent des résultats qui peuvent s'appliquer à la situation de familles immigrées. Ainsi, des recherches sur la participation à la vie scolaire chez les parents noirs (Lareau et Horvat, 1999 ; Wong et Hughes, 2006 ; Williams, Banerjee, Lozada-Smith, Lambouths et Rowley, 2017) indiquent que les perceptions des parents quant à la qualité et au climat de l'école

ont des conséquences significatives sur la détermination et la fréquence de l'implication de ces derniers à l'école de leurs enfants. Par exemple, Wong et Hughes (2006) ont constaté que, faute de savoir comment s'y prendre avec l'école, les parents noirs, bien que conscients de l'enjeu scolaire, établissent peu de contact avec les membres du personnel du milieu scolaire fréquenté par leur enfant. Cette faible participation des parents noirs, en comparaison avec les familles hispanophones et blanches, est souvent interprétée par les enseignants comme un manque d'intérêt ou un défaut de responsabilité parentale à l'égard de la scolarité des enfants. Un tel décalage dans les perceptions peut refléter un écart entre les croyances et les attentes des enseignants et des parents noirs (Williams et *al.*, 2017 ; Wong et Hughes, 2006).

Dans la même lignée, Périer (2012 ; 2015 ; 2017) signale que la configuration des relations entre les familles immigrées et l'école ainsi instituée semble ne s'adresser qu'à une catégorie de parents au détriment d'autres qui, non seulement n'ont pas accès à l'offre de communication en la matière, mais se révèlent aussi désinvestis, indifférents, démissionnaires et en marge des attentes de l'école (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Périer, 2012 ; 2015 ; 2017). Il semblerait aussi que la volonté de voir les parents à l'école définie « à grands traits par des lois » (Kanouté, 2003, p. 17), et la plainte relative à la déficience de leur implication peut démontrer dans bien des situations des craintes couramment exprimées en termes d'hésitation, de peur ou de retrait (Kanouté, 2003 ; 2007 ; Périer, 2012 ; 2017).

Dans ce sens, d'autres écrits soulignent, à des degrés variables, « une marginalisation » de certains parents par les divers protagonistes scolaires (Périer, 2007 ; 2017 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Dans ce cas, Périer (2007 ; 2017) explique le recours à la stratégie du retrait de l'école par certaines familles immigrées pour ne pas se laisser « englober » par l'école (Kanouté, 2006, p. 23). À rebours de l'acteur revendicatif, il s'agit le plus souvent pour ces familles de se dérober aux regards et jugements de l'école en vue de protéger l'estime et l'image de soi ou de ses proches (Périer, 2017). Cette dissimulation, à visée défensive, représente pour ces familles un moyen de contrôler l'information sur elles et de réduire l'ingérence d'établissements, d'acteurs qui les jugent, les disqualifient ou les stigmatisent (Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Périer, 2007 ; 2017).

Au Canada, l'étude qualitative d'Hohl (1996) s'est consacrée à analyser le rapport à l'école de quelques parents immigrés d'origine haïtienne et salvadorienne, situés à une distance maximale de

l'école, car analphabètes et défavorisés socialement et dont la plupart des enfants se trouvaient en situation d'échec scolaire. À partir d'une série d'entretiens opérés dans la langue maternelle des acteurs, Hohl (1996) relève à la fois le fort investissement affectif dans la scolarité et la multiplicité des profonds malentendus caractérisant les rapports, voire parfois les non-rapports, qu'entretiennent ces parents immigrés avec l'école de leurs enfants. Selon l'auteure, les principales raisons à considérer quant à ces malentendus concernent, d'une part, l'incompréhension que l'école a le plus souvent des conditions de vie des familles immigrées ou de leurs difficultés d'intégration et, d'autre part, l'impuissance éprouvée par certains parents face au système scolaire, accrue par les stigmates attachés au fait d'être analphabète (Hohl, 1996). Néanmoins, nonobstant leur faible capital social et culturel, ces parents parviennent à développer une diversité de stratégies proactives de soutien à la scolarité pour maximiser les chances de réussite scolaire de leur enfant. De plus, chez certains de ces parents, l'école, comme garante de l'avenir de l'enfant, était clairement identifiée comme objet de mobilité sociale (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2007a).

L'étude d'Hohl (1996) a sans aucun doute permis de documenter les différences entre les représentations des parents immigrés et celles véhiculées par certains membres du personnel scolaire de la société d'accueil. En effet, la mission éducative de l'école en Amérique du Nord inclut un volet de socialisation qui fait intégralement partie du programme de formation de l'école québécoise depuis longtemps, mais dont les principes ne sont pas toujours explicités auprès des parents immigrés (Hohl, 1996 ; MEQ, 2001 ; 2006). Dans ce sens, plusieurs parents interrogés au cours de la recherche d'Hohl (1996) étaient déroutés par les contenus d'enseignement enveloppés de savoirs sociaux dans les classes de leurs enfants considérant que la mission de socialisation fait plutôt partie de leur rôle parental et que celle-ci ne devait pas être investie par l'école. En bref, le projet de Hohl (1996) a permis de mettre en lumière, d'une part, l'incompréhension mutuelle de l'école et des familles immigrées, surtout de celles se situant à une distance maximale de l'école et, d'autre part, le déchirement éprouvé par certains parents vis-à-vis du processus de socialisation des enfants dans un contexte migratoire (Hohl, 1996).

Dans une recherche menée en France, Zahraoui (1997 ; 1999) a analysé les trajectoires de neuf familles musulmanes originaires de l'Algérie sur trois générations. Suite à plus d'une centaine d'entretiens approfondis à caractère biographique, l'auteur documente le décalage caractérisant les

pratiques, les cultures ou les normes entre le personnel enseignant et les familles immigrées musulmanes rencontrées, qui fonctionnent, selon l'auteur, de manière antagonique (Zahraoui, 1999). Alors que la famille représente la tradition, le lieu de transmission des valeurs liées à l'islam, l'école représente l'Occident, la modernité, ce qui peut aboutir parfois à des réactions d'indifférence, voire dans certains cas, de griefs mutuels incitant certains parents musulmans à se sentir en marge des murs de l'école des enfants (Zahraoui, 1999). Cependant, bien qu'ils soient disqualifiés par l'institution scolaire, Zahraoui (1997-1999) constate une forte mobilisation collective autour du projet scolaire au sein de certaines familles. Cette mobilisation se décline dans certains cas par : la redistribution des rôles d'encadrement dans le couple, l'aide dispensée par les aînés de la fratrie ou des membres de la famille élargie, le changement de projets professionnels pour les mères généralement, qui les amène même à sacrifier leur propre carrière professionnelle pour s'occuper pleinement du parcours scolaire des enfants. Ces aspects constituent sans aucun doute une source de résilience devant les multiples défis qui peuvent atténuer les inégalités scolaires ou culturelles de départ.

Dans la même lignée, à partir d'une série d'entretiens croisant le regard des mères magrébines (majoritairement analphabètes et parlant peu ou pas le français) installées dans un quartier populaire en France avec celui d'enfants nés de parents immigrés et certains protagonistes scolaires, Zaïed (2015), révèle, d'une part, la mobilisation stratégique de ces mères dans le suivi scolaire de leurs enfants qui usent de « toutes les possibilités et alternatives de manière à pourvoir à leur progéniture l'aide nécessaire » (p. 115). L'auteure reproche, d'autre part, l'insuffisance de formations complémentaires à l'échange pluriethnique et à la compréhension interculturelle dans le cursus que suivent les futurs enseignants dans le contexte français. De plus, à l'instar d'Hohl (1996), l'auteure documente des actes stigmatisants, voire « altérophobes » (Zaïed, 2015, p. 126), dans certains cas, ressentis par certaines mères interrogées, accrues au fait d'être analphabètes.

Dans un autre ordre d'idées, dans leur recherche à Genève auprès de familles immigrées issues de six groupes culturels (Kosovo, Afrique subsaharienne, Maghreb, Portugal, Amérique latine hispanophone et quelques familles de migration interne), Perregaux et ses collaboratrices (2008, p. 197) déterminent des « scénarios » de relations familles-école allant de l'impuissance à la complémentarité en passant par la délégation active. Ainsi, à partir de récits familiaux, les auteures ont observé la mobilisation croissante des familles d'origine immigrée à l'égard de l'école et

l'expression d'aspirations scolaires élevées qu'ont les parents pour leurs jeunes (Perregaux, Changkakoti, Gremion et Hutter, 2008). Ces constats mettent en exergue l'appropriation et la prise de conscience de l'enjeu scolaire de ces parents ainsi que le *dynamisme éducatif* dont témoignent ces familles face aux injonctions de l'école (Gremion et Hutter, 2008 ; Perregaux et *al.*, 2008). De ce point de vue, le dynamisme éducatif parental fait référence à :

Tous les efforts, les remodelages, les transformations, la participation et l'investissement dont [les] parents font preuve. Il témoigne de la complexité des choix que [les] familles ont à faire, choix qui se traduisent par des stratégies élaborées et conscientes afin de faire face à [des] situations nouvelles et déstabilisantes (Gremion et Hutter, 2008, p. 143).

Comme en témoignent d'autres travaux sur les familles immigrées (par exemple Kanouté et *al.*, 2008), cette étude montre qu'il n'y a pas simple superposition entre milieu socioéconomique défavorisé et immigré. Le projet scolaire des enfants est ou devient souvent un élément moteur dans le parcours migratoire familial qui peut contrer les pronostics classiques d'échec en conditions opposées et différencier parfois les familles immigrées des non-immigrées populaires à portrait semblable (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Kanouté et *al.*, 2008). De plus, à l'instar de plusieurs auteurs cités précédemment (Jeynes, 2005 ; Lahire, 1995 ; van Zanten, 2015), Perregaux et ses collaborateurs (2008), mettent en évidence l'invisibilité, la méconnaissance et la non-reconnaissance de certaines pratiques déployées par les parents immigrés qui se déclinent en coulisse de l'école en vue de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

De ces études empiriques, il ressort de manière saillante que l'absence physique des parents immigrés dans l'enceinte scolaire n'est pas nécessairement corolaire de démission parentale. Ces parents agissent à la fois dans et hors l'institution scolaire pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. De plus, ces différentes enquêtes ont permis de saisir plus finement les raisons de la distance de certaines familles immigrées du milieu scolaire en démantelant le mythe selon lequel les parents immigrés seraient désinvestis, indifférents ou démissionnaires à l'égard de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Maubant et Leclerc, 2008). Car si la distance de certains parents (populaire ou d'origine immigrée) les rend invisibles *à priori* au regard des normes et des attentes de l'école, la recension des écrits a révélé que nombreuses sont les familles qui sont grandement impliquées dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants en ayant peu ou pas de relations directes avec l'institution scolaire (Charette, 2016b ; Jeynes, 2017 ; Tardif-Grenier et

Archambault, 2017). Dans cette optique, afin de mettre en lumière les différentes déclinaisons et pratiques, visibles et invisibles, connues, méconnues ou peu reconnues de la part du milieu scolaire québécois (Charrette, 2016a), que les parents immigrés musulmans mettent au service de la scolarité ou de la socialisation de leurs enfants, nous trouvons pertinent de recourir au concept de stratégie parentale comme un éclairage supplémentaire.

2.3 Les stratégies parentales en lien avec l'expérience socioscolaire de l'élève

L'exploration des écrits a montré, dans les sections précédentes, que le rôle de parent d'élève se décline sous diverses dimensions et dans des contextes différents (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; 2013 ; Deslandes, 2013 ; Epstein, 2001 ; Larivée, 2011 ; Kanouté, 2006). La revue de littérature a permis aussi de mettre en lumière la forte mobilisation de certains parents immigrés dans le parcours socioscolaire de leurs enfants et l'invisibilité de certaines pratiques parentales qui se déploient parfois en marge de l'école (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016a ; 2018a ; Gremion et Hutter, 2008 ; Jeynes, 2005 ; Périer, 2012 ; 2017 ; Perregaux et *al.*, 2008 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Ces constats ont guidé notre choix d'explorer, dans cette troisième partie du cadre conceptuel, les stratégies parentales en lien avec l'expérience socioscolaire de l'enfant. Plus précisément, nous abordons, d'une part, les diverses déclinaisons et dimensions des stratégies déployées par les parents. Nous nous attardons, d'autre part, sur les enjeux identitaires qui sont souvent situés comme toile de fond à la mobilisation des parents immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

2.3.1 À propos de stratégies dans l'implication parentale

En parcourant les études portant sur la réussite scolaire, il ne fait aucun doute que l'éducation des enfants représente une des préoccupations les plus centrales pour la majorité des parents qu'ils soient immigrés ou non (van Zanten, 2015). Dans le cadre de notre projet doctoral, nous avons choisi de traquer les stratégies qui traversent l'implication parentale. En effet, d'après Akoun et Ansart (2009), selon une perspective sociologique, l'implication est décrite comme l'engagement d'individus dans une pratique à des intensités variables, tandis que les stratégies sont décrites comme un ensemble de moyens mis en œuvre par des individus pour parvenir à leurs fins (Akoun et Ansart, 2009, p. 507). Il y a donc une couche d'affinement théorique dans une lecture de l'implication qui inclut les stratégies sous-jacentes. Selon van Zanten (2006), l'importance

accordée aux cursus scolaires des enfants amène les parents à développer des pratiques spécifiques à l'égard de la scolarisation et de la socialisation de l'enfant ou encore vis-à-vis des institutions d'enseignement (van Zanten, 2006 ; 2015). Ces pratiques peuvent être analysées comme des stratégies dans la mesure où elles témoignent d'une « réflexivité sociale », c'est-à-dire des « tentatives de la part des individus et des groupes pour réduire les risques ou contrôler un environnement » (van Zanten, 2015, p. 93). De plus, le recours des parents aux stratégies relève davantage d'une « adaptation réactive aux contraintes » que d'un projet prévu et organisé à l'avance pour atteindre un objectif bien précis, notamment celui de la réussite de l'expérience socioscolaire de l'enfant (van Zanten, 2015, p. 94).

Dans le domaine interculturel, Quiminal (1995) traite cette notion en soulignant que les stratégies parentales des immigrés, « oscillantes, tiraillées, partagées entre deux univers sociaux de référence doivent prendre en compte les possibilités offertes par l'un et l'autre de ces univers » (p. 28). Possédant divers acquis et expériences, confrontées à de nombreuses contraintes, ruptures et virages, les familles immigrées construisent, dans le changement, un répertoire riche de stratégies permettant à chacun des membres de la famille, particulièrement les enfants, de prendre place dans la nouvelle société (Vatz Laaroussi, 1993 ; 1994 ; 2001). Les stratégies parentales, qui ne sont pas associées à un pays ou à une culture d'origine (Vatz Laaroussi, 2001), incluent le lien que construit toute la famille entre les trois réalités inhérentes à tout parcours migratoire, notamment le passé, le présent et l'avenir (Gremion et Hutter, 2008 ; Vatz Laaroussi, 1993 ; 1994 ; 1996 ; 2001).

La notion de stratégies parentales représente ainsi un moyen pertinent pouvant refléter les changements, les adaptations et les reconstructions identitaires que tous ses membres vivent de façon collective, mais aussi individuelle (Gremion et Hutter, 2008 ; Vatz Laaroussi, 1993 ; 2001). Dans ce sens, ces stratégies représentent outre l'articulation des pratiques mises en œuvre par les parents en vue de se protéger et de s'adapter (Vatz Laaroussi, 1993 ; 1994 ; 1996 ; 2001), « le moyen familial d'exister et, peut-être, d'être reconnu en tant que groupe social actif, original et participatif » (Vatz Laaroussi, 1996, p. 92). Dans cet ordre d'idées, les stratégies parentales permettent « d'approcher les liens complexes et dynamiques qui se tissent entre l'individu et le collectif, le formel et l'informel, l'instituant et l'institué » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 12).

Articulant stratégies identitaires individuelles et modalités de négociation du changement dans la famille, les stratégies parentales représentent selon Vatz Laaroussi (1994) :

Un ensemble de représentations et de pratiques à la fois dynamiques et interactives. Elles sont le montage spécifique effectué par les individus et les groupes entre leurs expériences, leurs attitudes et représentations et les pratiques d'ajustement aux environnements mises en œuvre au jour le jour (p. 76).

Nous inspirant de diverses définitions retrouvées dans les écrits, nous définissons les stratégies parentales comme : les différentes démarches, visibles et invisibles, opérées par les parents en termes d'éducation, de scolarisation et de socialisation des enfants, que ce soit dans l'espace familial ou dans les espaces intermédiaires (pairs, quartiers, communautés, etc.), comprenant également une participation à l'école (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016 ; Blickenstorfer, 2009 ; van Zanten, 1996 ; 2010 ; 2015).

De ce fait, en vue de saisir, d'identifier et d'analyser l'implication de parents immigrés musulmans établis à Montréal dans l'expérience socioscolaire, nous avons le projet d'être attentive à l'aspect stratégique de cette implication (van Zanten, 1996 ; 2001 ; 2009a ; 2009b ; 2015 ; Vatz Laaroussi, 1993 ; 1996 ; 2001). Nous nous intéressons notamment aux déclinaisons de ces stratégies parentales selon trois modalités dans lesquelles s'exerce le rôle de parent d'élève : la scolarité, la socialisation des enfants et le rapport qu'entretiennent les parents avec l'école.

2.3.1.1 Au sujet des stratégies parentales liées à la scolarisation des enfants

En raison des enjeux dont elle est porteuse, c'est principalement autour de la scolarisation des enfants que les stratégies parentales se déploient de la façon la plus active (van Zanten, 2009a ; Feyfant, 2011 ; 2015). Un des éléments centraux de ces stratégies est principalement relié au suivi scolaire de l'enfant. Comme il a déjà été souligné, l'accompagnement parental à la scolarité de l'enfant ou de l'adolescent revêt un caractère multidimensionnel qui se décline généralement à la maison, à l'école ou dans la communauté. Le moteur principal de cet accompagnement parental dans le cursus scolaire des enfants est le désir de maximiser leurs performances scolaires et le souci de leur permettre de faire front à la concurrence de plus en plus rude avec les autres élèves au fur et à mesure de leur progression dans le système scolaire (Deslandes, 2015 ; van Zanten, 2005 ; 2010).

Cet accompagnement parental est perçu comme nécessaire chez toutes les catégories sociales (van Zanten, 1996 ; 2005), il se distingue toutefois par la « qualité » et « la personnalisation » de l'encadrement en fonction du capital socioculturel familial (van Zanten, 2010, p. 37). En effet, les

mères en provenance des classes moyennes et aisées, qui prennent majoritairement en charge cette activité (Bergonnier-Dupuy, 2005), ne se contentent pas de surveiller passivement la réalisation des devoirs, mais assument davantage un rôle proprement pédagogique (van Zanten, 1996). Ces mères étendent, enrichissent et approfondissent les connaissances et compétences exigées par l'école en même temps qu'elles transmettent à leurs enfants des dispositions et des méthodes de travail efficaces (Lareau, 2000 ; van Zanten, 2009b ; 2010). De plus, ces familles, détenant des informations remarquables sur le système d'enseignement acquises au travers de leurs études, de leur activité professionnelle et de leurs pratiques culturelles, mobilisent des stratégies personnalisées et adaptées astucieusement aux exigences des différents niveaux d'enseignement et types d'établissements ainsi qu'aux profils scolaires et psychologiques de leurs enfants (van Zanten, 2005).

Par ailleurs, démentant le stéréotype de l'impuissance et de l'incompétence des parents issus de milieux populaires ou immigrés à l'égard de la scolarité de leurs enfants, certains travaux mettent en évidence le fort investissement de certains parents vis-à-vis de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Glasman et Besson, 2005 ; Lahire, 1998). Dans cette perspective, plusieurs chercheurs se sont attardés à analyser la manière spécifique dont sont réalisées les activités scolaires au sein de la famille (disponibilité des parents, accompagnement à la scolarité et à la réalisation des devoirs, écoute et communication avec les enfants, etc.) (De Queiroz, 2010 ; Lahire, 1995 ; 1998 ; Lorcerie et Cavallo, 2002 ; van Zanten, 2009b ; 2010). Ainsi, à l'encontre de la démission assignée aux parents, plusieurs auteurs (De Queiroz, 2010 ; Lahire, 1995 ; 1998 ; Lorcerie et Cavallo, 2002) ont observé que les élèves issus de milieux populaires consacrent, parfois, plus de temps à la réalisation des activités scolaires que ceux issus de classes moyennes ou aisées. Ce fort investissement s'appuie toutefois sur des ressources familiales et sociales qui divergeraient de celles connues et reconnues par le milieu scolaire (De Queiroz, 2010 ; Glasman et Besson, 2005 ; Lahire, 1998 ; Lorcerie et Cavallo, 2002). En effet, comme souligné précédemment, certaines familles, bien qu'elles soient analphabètes, mais ayant un fort projet scolaire, se mobilisent de différentes façons en vue de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants (De Queiroz, 2010 ; Lorcerie et Cavallo, 2002). Ces familles restent néanmoins dépendantes du contexte local (voisinage, réseaux communautaires, équipement du quartier, actions éducatives locales, etc.), où elles peuvent trouver les ressources matérielles et surtout les ressources culturelles qui leur font défaut (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Glasman et Besson, 2005).

Dans un autre ordre d'idées, hormis l'investissement à l'égard de la scolarité, certains parents considèrent qu'ils jouent aussi un rôle significatif dans le développement culturel et social de leurs enfants (van Zanten, 2005 ; 2009a). Dans ce sens, les stratégies parentales à visées éducatives se révèlent par le biais d'indicateurs, comme la présence et l'achat des livres ou des jeux éducatifs, la fréquentation de musées, de salles de concert et de théâtres ou à travers l'inscription des enfants dans des activités culturelles, sportives ou extrascolaires (Thin, 2009 ; van Zanten, 2009b ; 2010). Les choix des activités sportives auxquels procèdent certains parents sont davantage guidés non seulement pour remplir un équilibre et un épanouissement perçus comme essentiels pour aider l'enfant à supporter les exigences de l'école, mais aussi pour les aider à acquérir d'autres compétences telles que la capacité du *leadership* ou du travail en équipe, lesquelles sont récompensées ultérieurement dans la vie professionnelle (van Zanten, 2009b ; 2010). D'un autre côté, certains parents recourent à des stratégies impliquant des spécialistes, comme les cours particuliers — voire, dans certains cas, le *coaching* — et les séjours à l'étranger. Le recours à ces services a pour objectif d'accroître les atouts scolaires et d'anticiper les difficultés de leurs enfants en leur fournissant un « filet de sécurité » (van Zanten, 2010, p. 41) ainsi que de mieux préparer les enfants à l'insertion dans des contextes d'étude et de travail compétitifs et, aussi, de plus en plus « internationalisés » (van Zanten, 2010, p. 41). Il ressort de cette analyse que la plupart des stratégies susmentionnées, bien qu'elles recourent en grande partie ce que la littérature aborde comme implication parentale dans le suivi scolaire des enfants, se déclinent parfois en coulisse de l'école.

2.3.1.2 Au sujet des stratégies parentales liées à la socialisation des enfants

La famille représente incontestablement la cellule principale de toute communauté, de toute société (Vatz Laaroussi, 2001). Elle constitue un lieu sécuritaire permettant l'épanouissement personnel des enfants en les préparant à la vie sociale et citoyenne (Deslandes, 2008). À titre de premiers éducateurs, les parents sont considérés comme la première institution socialisante (Deslandes, 2008 ; Thin, 2009) dans le sens où la socialisation peut se définir comme :

L'ensemble des processus par lesquels l'individu est construit — on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » — par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert — « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » — des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement (Darmon, 2010, p. 6).

Les stratégies parentales liées à la socialisation des enfants ou des adolescents peuvent être, de prime abord, analysées par le *contrôle de l'environnement* (van Zanten, 2009b ; 2010). Dans certaines familles, *l'encerclement* apparaît comme la modalité de socialisation la plus convoitée des enfants (van Zanten, 2009b). L'encerclement correspond aux différentes pratiques préméditées vis-à-vis de l'entourage de l'enfant en vue que ce dernier ne déraile pas par rapport aux projets parentaux (van Zanten, 2009a). Dans d'autres familles, où l'enfant évolue notamment dans un environnement hétérogène, perçu comme défavorable à une bonne socialisation, certains parents déploient des pratiques volontaires qui visent à créer et à maintenir des barrières de protection (Feyfant, 2011 ; Oberti, 2007 ; van Zanten, 2015). Plus les parents sont anxieux et s'inscrivent dans une logique d'encerclement, plus ils déploient de manière consciente des stratégies protectrices autour de l'enfant, avant ou peu de temps après sa naissance, se traduisant, entre autres, par le choix d'établissements scolaires spécifiques (van Zanten, 2009a). Ce contrôle de l'environnement autour de l'enfant se poursuit, subséquemment, par une multitude d'actions et de décisions, peu visibles parfois, se manifestant par le choix des activités extrascolaires, culturelles ou sportives ou par le choix des camarades de l'enfant qui sont invités à la maison, à des sorties ou aux anniversaires (van Zanten, 2015).

De ce point de vue, à la suite d'une enquête auprès de 167 familles dans quatre communes de la région parisienne, van Zanten (2009b) constate que, afin d'offrir à leurs enfants les meilleurs cheminements possibles dans le système d'enseignement, certains parents déploient deux stratégies en choisissant le secteur public. Pour certaines familles, leur choix résidentiel est souvent lié à la volonté de se rapprocher des meilleurs établissements publics soumis à des procédures de sectorisation. Pour d'autres familles, ayant des ambitions scolaires élevées, mais manquent de capital économique, celles-ci recourent aux stratégies de contournement, à travers le choix d'options scolaires rares, les demandes officielles de dérogation, les fausses adresses, etc., pour échapper aux écoles de quartiers réputées faibles, peu sécuritaires ou indisciplinées et afin que leurs enfants aient accès aux établissements les plus convoités (van Zanten, 2009a ; 2009b). Ce choix du secteur public est parfois fui à la faveur du secteur privé orienté, dans une large mesure, par la recherche d'une offre scolaire dont la qualité est évaluée à l'aune des opportunités de développement culturel offertes par le cadre physique, les équipements et la diversité des choix et des activités parascolaires proposées par l'institution (van Zanten, 2009a).

D'un autre côté, en raison de l'accroissement de l'hétérogénéité sociale et ethnique au sein des écoles et des difficultés que rencontrent les acteurs scolaires pour obtenir un consensus quant aux valeurs qu'il faudrait inculquer aux élèves, les parents accordent un rôle distinct à l'école en matière de socialisation qui varie généralement en fonction de l'appartenance sociale (Oberti, 2007 ; van Zanten, 1996). Tandis que les familles des classes moyennes et « intellectuelles » comptent davantage sur l'école comme moyen d'asseoir leur identité de classe et celles de leurs enfants, le point de vue des familles populaires est plutôt contrasté ; certaines délèguent à l'école le soin de doter leurs enfants de qualités sociales et morales requises par la vie en société alors que d'autres estiment avoir la responsabilité de socialisation et défendent fermement le point de vue : « l'école instruit, la famille éduque » (van Zanten, 1996, p. 130). Somme toute, à la suite de l'analyse des stratégies parentales en lien avec la socialisation des enfants, il semble qu'elles impriment, explicitement ou implicitement, une homologie entre le projet scolaire des familles et leur projet de mobilité sociale (van Zanten, 2009b).

2.3.1.3 Au sujet des stratégies parentales liées au rapport avec l'école

Que les études aient lieu au Canada, aux États-Unis ou en Europe, elles sont quasi unanimes et soulignent l'importance des interactions harmonieuses entre les familles immigrées et l'école ainsi que la nécessité d'une collaboration étroite entre ces deux instances de socialisation dans le but de favoriser la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Williams et *al.*, 2017). Ainsi, à partir des données issues d'une recherche qui examine les parcours de réussite des enfants de cinq communautés d'origine étrangère en les situant comme des types de *collaboration* entre les différents protagonistes qui entourent la scolarité de l'enfant-élève, Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008) ont élaboré une typologie permettant d'illustrer la pluralité des formes partenariales entre l'école et les familles immigrées en y attribuant les fonctions d'instruction, d'éducation et de socialisation entre les deux milieux. La typologie est basée sur une étude ayant lieu à Montréal et à Sherbrooke, entre 2003 et 2005, privilégiant l'entrevue pour interroger, entre autres, les parents immigrés. À cet égard, six modèles ont été observés et décrits par les chercheuses québécoises qui mettent en lumière des « bricolages stratégiques » entre ces deux instances de socialisation (p. 298), bricolages « divers et efficaces pour la réussite scolaire, trop souvent invisibles et peu reconnus, tant par les instances scolaires que dans le discours social » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi,

2008, p. 291). Ces modèles associés au statut socioéconomique et au niveau culturel des parents sont les suivants :

- 1) Le modèle de *l'implication assignée* est celui que le milieu scolaire identifie, majoritairement et traditionnellement, comme une norme vis-à-vis des familles immigrées, possédant généralement un niveau socioéconomique défavorisé et un faible niveau de scolarité. Dans ce modèle, les trois fonctions sont attribuées à l'école qui voit les familles immigrées comme « culturellement étrangères, et l'école se donne une fonction d'intégration des enfants, et par là, de leurs parents » (p. 298). Les familles qui choisissent ce type de collaboration avec l'école interprètent la réussite scolaire de leur enfant comme une intégration à la société d'accueil. Pour elles, c'est au milieu scolaire de déterminer ce que doit être la participation efficace des parents (Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005). De plus, afin de déchiffrer les codes du milieu scolaire et transiger avec les différentes demandes de l'école, ces familles sont très actives dans le recours aux organismes communautaires, à des associations (mono, multiethniques et religieuses, etc.) (Vatz Laaroussi et al., 2005 ; 2008).
- 2) À l'inverse, d'autres familles immigrées, principalement celles ayant un plus haut niveau de scolarité et un meilleur statut socioéconomique, privilégient *la collaboration partenariale*. Les familles de ce modèle se sentent « à égalité » avec les acteurs scolaires (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 299) avec lesquels règne une reconnaissance mutuelle des savoirs et des savoir-être des deux instances de socialisation (c'est-à-dire le partage des missions de socialisation, d'éducation et d'instruction). De par leur capital socioculturel, ces familles détiennent un certain pouvoir de négociation avec l'école pour juguler les déchirements ou souffrances dues à l'immigration ou pour affronter toute situation ayant un potentiel de menace vis-à-vis de la réussite scolaire des enfants (Kanouté, 2007a). De plus, ces familles considèrent la réussite scolaire de leurs enfants comme une « possibilité de participation citoyenne à la société » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 299).
- 3) Le troisième modèle repose sur la *collaboration avec espace de médiation*. Il concerne surtout les familles allophones ayant un faible niveau d'instruction dans la langue d'origine et des ressources financières limitées dans la société d'accueil. Dans cette catégorie, il s'agit plutôt d'immigrés et de réfugiés issus de pays non francophones. Pour rejoindre l'école, ces

familles n'hésitent pas à mobiliser un milieu tiers afin d'établir une médiation et aider ces familles à décoder la culture scolaire. Ces médiateurs incluent les différents organismes communautaires, les associations ethniques, multiethniques, familiales ou ceux du quartier (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

- 4) Le modèle de ***collaboration avec distance assumée*** décrit une relation à distance entretenue par les familles et l'école, particulièrement lorsque les parents possèdent un faible statut socioéconomique et que la distance culturelle et linguistique entre le milieu familial et scolaire est grande. Soutenue par la communauté ethnique ou religieuse d'affiliation de la famille dans les fonctions de socialisation, la famille confie celle d'instruction à l'école (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).
- 5) Quand l'école sort de son territoire pour rentrer dans la famille, le plus souvent par des interactions personnalisées, on parle de ***collaboration fusionnelle***. Il s'agit de familles qui proviennent de milieu socioéconomique défavorisé qui possèdent toutefois un niveau scolaire élevé. En fait, ces parents sont très souvent dans une situation de déqualification par rapport au statut socioprofessionnel qu'ils avaient dans leur pays d'origine. De plus, ces familles accordent une grande importance aux études et sont prêtes à collaborer avec l'école autour des fonctions d'éducation, de socialisation et d'instruction (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).
- 6) ***La collaboration en quête de visibilité*** regroupe des familles ayant subi une chute de leur statut professionnel et social à leur arrivée dans la société hôte. Il s'agit d'une phase transitoire entre deux modèles et implique une meilleure représentation des communautés immigrées dans les organismes scolaires (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

À partir de cette étude, les auteures mettent en lumière, d'une part, l'importance d'un milieu tiers (organismes communautaires, milieux ethnique ou religieux, associations, etc.) dans l'établissement de partenariats entre les familles immigrées et l'école (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008) et préconisent, d'autre part, la reconnaissance mutuelle des stratégies engagées par les différents protagonistes (familiaux, scolaires et communautaires) en vue de poursuivre l'action éducative dans la continuité et, ainsi, mieux accompagner et guider le succès de l'enfant (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). L'apport principal de cette recherche pour notre thèse est l'existence de divers modèles de collaboration possibles entre les familles immigrées et l'école qui mènent au succès de l'expérience socioscolaire des jeunes. Dans la section qui suit, nous explorons

quelques stratégies d'adaptation mises en place par les parents immigrants pour gérer les changements rencontrés dans le contexte migratoire, ce qui permettra, en plus des arguments précités, de faire valoir la valeur ajoutée de recourir aux stratégies parentales dans le cadre de notre thèse.

2.3.2 Des stratégies parentales teintées d'enjeux identitaires

Dans la problématique de cette thèse, nous avons fait référence à plusieurs études qui mettent en lumière l'intimité du contexte migratoire avec le processus d'acculturation créée par la conjugaison de divers changements pour les personnes immigrées et résultant en de multiples ajustements (Berry, 1997 ; Kanouté, 2002). Ce processus est d'autant plus complexe lorsque l'immigration se fait en famille provoquant des changements plus au moins importants aussi bien pour les membres que pour l'unité familiale en tant qu'entité (Vatz Laaroussi, 1996 ; 2001). Dans les segments qui suivent, nous nous attardons aux écrits qui documentent les différentes façons de gérer le changement en contexte migratoire en explorant, plus précisément, les concepts d'identité et des stratégies identitaires et d'acculturation.

2.3.2.1 L'identité située à l'intersection de la rupture et de la continuité

Depuis le début du XX^e siècle, l'identité a fait l'objet d'une attention particulière de la part des psychologues, sociologues ou historiens (Camilleri, 1990 ; Kaufman, 2004). La définition du concept peut différer au regard de la discipline d'ancrage (Rachédi, 2008b) ainsi que du paradigme sous-jacent dans lequel le chercheur s'inscrit (Purdie, 2006). Nous nous situons dans le paradigme subjectiviste qui soutient que la réalité est socialement construite par des acteurs qui y investissent leur subjectivité et qu'elle représente une réalité de sens, reliée aux significations²⁰ attribuées à cette construction par les sujets (Fortin et Gagnon, 2016). Ce paradigme appuie également l'idée selon laquelle il n'existe pas une seule réalité, mais des réalités multiples, construites par plusieurs acteurs dans des situations différentes et dans des contextes sociaux variés (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette optique, l'étude des stratégies déployées par les membres des communautés musulmanes établies à Montréal, aussi hétérogènes dans leurs appartenances ethniques, nationales,

²⁰ Le mot *signification* englobe ici le sens et les valeurs sous-jacentes aux multiples comportements ou actions déployées de façon individuelle ou collective.

religieuses ou encore linguistiques, exige d'explorer le caractère dynamique et complexe de l'identité (Kaufmann, 2004).

En effet, la construction identitaire est dynamique dans le sens où l'identité est considérée comme le produit d'un processus qui intègre les différentes expériences de l'individu tout au long de la vie (Lipiansky, 1990). Elle est complexe, car elle fait appel à des registres identificatoires variés pouvant influencer les manières d'être d'un individu, comme le sexe, l'âge, l'origine ethnique et sociale, la profession, les appartenances religieuses et idéologiques, le parcours personnel, les convictions, les sensibilités, les affinités, etc. (Lipiansky, 1989). La définition, telle que présentée par Vinsonneau (1997), regroupe les dimensions temporelle, psychologique, sociale et culturelle qui définissent la construction identitaire en expliquant son trait explicite et manifeste ainsi que son caractère caché et invisible :

[L'identité] désigne à la fois l'ensemble des phénomènes par lesquels les acteurs sociaux reconnaissent et/ou revendiquent les aspects de leur être, en leur donnant un sens, et le contenu auquel ces phénomènes aboutissent. L'identité se réalise par la médiation de processus dialectiques (faits de l'intégration de contraires) où les similitudes s'articulent avec les différences, pour relier le passé, le présent et l'avenir ; ce que chacun est réellement (identité de fait), ce qu'il voudrait être (identité revendiquée) et ce qu'il est tenu d'être (identité assignée ou prescrite). Une telle formation est puissamment ancrée dans la réalité concrète ; elle répond notamment à la dynamique des conflits sociaux, c'est pourquoi l'identité des individus est parfois analysée en termes d'identité-appartenance (p. 179).

En effet, comme le suggère Vinsonneau (1997), l'identité est articulée comme un processus dialectique entre le sentiment d'être une personne unique et distincte et le sentiment d'être reconnu par les autres (Barbot, 2008 ; Lipiansky, 1990). Elle représente également l'état et le fruit d'un processus continu reliant le passé, le présent et l'avenir (Lipiansky, 1990). De surcroît, l'identité se forme au sein « des réseaux d'interaction » dès lors qu'elle entraîne la rencontre incessante de nombreux acteurs du contexte social en présence et de leurs lectures mutuelles de la différence (Lipiansky, 1990, p. 21). C'est un dynamisme souple et flexible qui suscite des négociations qui, selon Camilleri (1989), se manifestent par trois pôles : la négociation de sens avec soi-même, la négociation de sens avec l'environnement et la valeur que le sujet s'autoattribue. Ce dernier pôle correspond selon Kanouté (2007b) à un « ensemble intégré de caractéristiques de différents ordres à partir desquels la personne se reconnaît et se fait reconnaître par autrui » (p. 123).

Dans le même ordre d'idées, Tap (2004) désigne six fonctions que remplit l'identité. Elle a d'abord pour fonction de garantir une *continuité* à l'individu ; de lui confirmer le sentiment de toujours être

le même ; d'être lui-même. Ensuite, l'identité doit garantir à l'individu la *cohérence*. Puis, l'auteur relève le désir *d'unicité* de l'individu (d'être unique) tout en soulignant la *diversité* des personnages qui peuvent exister. Enfin, Tap (2004) fait remarquer la fonction de *réalisation de soi par l'action* (c'est-à-dire nous sommes ce que nous faisons) et la nécessaire *estime de soi*, qui renvoie à la vision positive que l'individu développe à propos de lui-même et qui lui permet d'agir et de progresser dans la vie quotidienne (p. 57-58).

D'une manière générale, la recension des écrits fait découvrir des croisements de mots-clés qui en disent long sur le processus complexe de la construction de l'identité : identité individuelle ou collective, identité personnelle ou sociale, identité revendiquée ou assignée ou encore identité ethnique ou culturelle, etc. D'après Guy (2010), une ethnie ou un groupe ethnique désigne un groupe social de personnes qui s'identifient entre elles sur la base d'une ascendance commune, d'une histoire commune, d'une culture commune ou d'un vécu commun. L'identité ethnoculturelle fait ainsi référence à « la conscience qu'à l'individu (et ses vis-à-vis) d'appartenir à un groupe ethnique et culturel particulier, et à la manière dont ces caractéristiques ethniques et culturelles guident sa conduite, lui permettent d'organiser et d'interpréter le réel » (Lafortune et Kanouté, 2007, p. 39). Cette conscience devient particulièrement aiguisée dans un contexte migratoire où les individus sont confrontés à des influences culturelles multiples et à des exigences et des attentes contradictoires concernant leur comportement quotidien (Lafortune et Kanouté, 2007). Dans ce contexte, picoté de tensions intérieures, qui situent l'individu au croisement de la rupture et de la continuité (Camilleri, 1990 ; Manço, 2001 ; Tap, 2004), le déploiement de stratégies s'avère essentiel afin de chercher un certain équilibre du « moi » et rétablir sa cohérence identitaire (Hohl et Normand, 1996).

2.3.2.2 Stratégies déployées par les immigrés en quête d'une cohérence identitaire

Du point de vue de la psychologie interculturelle, l'immigration constitue un choix douloureux et parfois difficile à vivre qui confronte l'individu à l'abandon, au déracinement et à la rupture avec sa continuité historique (Vasquez, 1990), où non seulement le lieu de résidence est différent, mais aussi des éléments attachés à son identité ethnoculturelle comme la langue, les convictions, les sensibilités, les affinités, les représentations ou les croyances (Manço, 2001 ; Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990). Ces constituants qui orchestraient le vécu des immigrés en un tout cohérent et harmonieux, de sens et de signification, se trouvent dès lors remis en question

(Vinsonneau, 2002). Dans ce cas, en vue de préserver une image de soi cohérente et ordonné, les immigrés sont appelés à faire des conciliations entre les paramètres anciens tirés de la culture d'origine et les nouveaux présentés par la culture du nouvel environnement (Taboada-Leonetti, 1990).

Par culture, Cuche (2010) désigne son caractère socialement appris et transmis, plutôt répétitif, de même que le fait qu'elle soit commune à un groupe de personnes partageant les mêmes origines. Elle représente une notion, à la fois concrète et abstraite, englobant tout ce qui est commun à un groupe d'individus porteurs d'attributs spécifiques (Cuche, 2010), comme souligné par Camilleri (1989) lorsqu'il définit la culture comme étant un :

Ensemble plus ou moins fortement lié des significations acquises les plus persistantes et les plus partagées que les membres d'un groupe, de par leur affiliation à ce groupe, sont amenés à distribuer de façon prévalente sur les stimuli provenant de leur environnement et d'eux-mêmes, induisant vis-à-vis de ces stimuli des attitudes, des représentations et des comportements communs valorisés, dont ils tendent à assurer la reproduction par des voies non génétiques (p. 27).

D'un autre côté, plusieurs chercheurs allemands se servent de la notion *Orientierungssystem* (Système d'orientation) pour parler de la culture. C'est d'ailleurs le cas d'Alexander Thomas (1993) par exemple qui définit la culture comme suit :

Kultur ist ein universelles, für eine Gesellschaft, Organisation und Gruppe aber sehr typisches Orientierungssystem. Dieses Orientierungssystem wird aus spezifischen Symbolen gebildet und in der jeweiligen Gesellschaft (...) usw. tradiert. Es beeinflusst das Wahrnehmen, Denken, Werten und Handeln aller ihrer Mitglieder und definiert somit deren Zugehörigkeit zur Gesellschaft (...). Zentrale Merkmale des Kulturspezifischen Orientierungssystem lassen sich als sogenannten „Kulturstandards“ definieren. Unter Kulturstandards werden alle Arten des Wahrnehmens, Denken, Wertens und Handeln verstanden, die von der Mehrzahl der Mitglieder einer bestimmten Kultur für sich persönlich und andere als normal, selbstverständlich, typisch und verbindlich angesehen werden (p. 380-381).²¹

²¹ La culture est un système d'orientation universel, mais pourtant très typique d'une société, d'une organisation et d'un groupe. Ce système d'orientation est formé de symboles spécifiques et transmis dans une société donnée (...). Il influence la perception, la pensée, les valeurs et l'action de tous ses membres définissant ainsi leur appartenance à la société (...). Les principales caractéristiques du système d'orientation spécifique d'une culture peuvent être définies comme des « standards culturels ». On entend par standards culturels toutes manières de percevoir, de penser, d'évaluer et d'agir, que la majorité des membres d'une culture considèrent comme normale et typique (traduction libre).

Cette définition restitue la culture comme un système de sens ordonné et systématique dans lequel les individus appartenant à une société donnée se reconnaissent et auquel ils s'identifient (Thomas, 1993). De ce point de vue, la culture se compose, d'une part, de modes de vie d'un groupe donné incluant leurs façons de sentir, d'agir et leurs rapports aux autres (Camilleri, 1989 ; Thomas, 1993). Elle incarne, d'autre part, des représentations sociales et des modèles qui guident les conduites de ce groupe donné (valeurs, normes sociales, idéologie) (Manço, 2001 ; 2006 ; Thomas, 1993). Ces aspects contribuent en quelque sorte à une certaine garantie de cohésion sociale et favorisent une certaine harmonie entre les individus et leur environnement (Lipiansky, 1989). Cette cohésion risque d'être affectée lorsque deux cultures émanant de deux sociétés différentes interagissent, il devient ainsi difficile pour les individus les composant de s'accorder et de retrouver une cohérence avec eux-mêmes et avec autrui (Camilleri et Cohen-Emerique, 1989). Dans ce contexte, sans en être conscients, les individus adoptent des stratégies diverses dans le but d'atteindre un équilibre, de préserver leur intégrité ou de se défendre lorsqu'ils sont agressés ou stigmatisés (Lipiansky et *al.*, 1990). Les stratégies identitaires seraient dès lors un instrument pour gérer un conflit intérieur, une situation de vulnérabilité, ou simplement pour donner de la cohérence à l'identité qu'ils essaient de construire (Camilleri, 1990). Dans cette perspective mettant l'accent sur l'aspect multidimensionnel et structuré de l'identité, nous définissons les stratégies identitaires comme :

[Des] procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (sociohistoriques, culturelles, psychologiques) de cette situation (Lipiansky et *al.*, 1990, p. 24).

Ainsi, pour Camilleri (1990), comme pour Manço (2006) et Tap (2004), les stratégies identitaires ont comme rôle principal l'articulation et la (re) structuration des multiples facettes de l'identité qu'elles soient assignées par l'extérieur ou souhaitées par l'individu. Ces stratégies rendent possible l'interaction de l'individu avec autrui en favorisant une régulation sociale au niveau collectif et une régulation cognitive au niveau individuel étant donné qu'elles ont une double fonction. C'est dans cette perspective que la gestion identitaire, au moyen de stratégies, assure une entente positive entre la personne et son environnement et rend possible la « négociation » de l'acteur avec lui-même (Camilleri et Vinsonneau, 1996, p. 24).

En effet, selon Camilleri (1990), les stratégies identitaires couvrent deux fonctions : *ontologique* (idéal de soi, conservation de soi, etc.) et *pragmatique* (négociation de l'influence sociale, acceptation d'autrui, etc.). Ces fonctions assurent à leur tour une réponse à deux préoccupations essentielles pour l'individu :

1. La préoccupation générale de sens et de valeur personnelle (être ou en être) ;
2. La préoccupation concrète de l'accord avec les autres (paraître) (Camilleri, 1990).

Au cours des dernières années, plusieurs typologies de stratégies identitaires qui oscillent entre démarches positives d'ajustements psychosociaux (articulation d'éléments divergents de deux cultures) ou démarches plutôt négatives qui se déploient sous forme d'évitement, d'attaque ou de défense ont été élaborées (Lipiansky et al., 1990 ; Malewska-Peyre, 1990 ; Taboada-Leonetti, 1990). Pour sa part, à l'aide de diverses recherches comportant des échantillons importants et des méthodes de collecte de données variées (questionnaires, entretiens semi-directifs, tests projectifs, etc.), Camilleri (1990 ; 1998) a élaboré une typologie de stratégies identitaires, dont les grands traits sont résumés dans le tableau 1, qui repose sur deux subdivisions. Premièrement, les individus, confrontés à des registres de valeurs différents, développent des stratégies répondant soit au principe de la *cohérence simple*, soit au principe de la *cohérence complexe*. Le principe de la *cohérence simple* caractérise les personnes qui résolvent le problème de la contradiction inhérente à la coexistence de deux systèmes de valeurs par la suppression de l'un des deux systèmes. Le principe de la *cohérence complexe* convient aux sujets qui cherchent à élaborer une composition identitaire capable de surmonter la contradiction entre les deux systèmes en tenant compte des éléments qui entrent en opposition (Camilleri, 1990, p. 95). Deuxièmement, le psychologue interculturel explique que les individus peuvent faire preuve d'une *attitude égocentrée* qui caractérise les individus marqués par une tendance au repli identitaire. À l'inverse, les sujets qui partent à la rencontre de l'*Autre*, qui s'intéressent à la culture et aux systèmes de valeurs qui évoluent à ses côtés et qui n'ont pas peur d'en emprunter quelques traits, le cas échéant, font preuve d'*ouverture* (Camilleri, 1998, p. 58).

Tableau 1 : Synthèse d'interprétation des stratégies identitaires au sein d'une culture étrangère selon Camilleri (1990 ; 1998)

	Principe de la <i>cohérence simple</i>	Principe de la <i>cohérence complexe</i>
<i>Attitudes égocentrées</i>	L'acteur se replie sur la culture d'origine	L'acteur emprunte les éléments des deux cultures sans souci de cohérence
<i>Attitudes d'ouverture</i>	L'acteur se moule dans la culture d'adoption	L'acteur recherche une synthèse nouvelle et cohérente entre les deux cultures

D'une manière générale, les stratégies identitaires ne renvoient en aucun cas à des processus identificatoires stables ou irrévocables, mais à des conduites variables découlant des circonstances et constituant un moyen de défense de l'identité menacée dans son unité (Camilleri, 1990 ; 1998 ; Lafortune et Kanouté, 2007). De plus, confrontés à la même situation, deux individus n'adopteront pas nécessairement les mêmes stratégies puisqu'il y a plusieurs facteurs qui sont susceptibles d'influencer leurs interactions et leurs choix de stratégies, notamment l'histoire individuelle, la valeur personnelle, les caractéristiques psychologiques, etc. (Bendriss, 2005 ; Camilleri, 1990 ; Lafortune et Kanouté, 2007).

Dans le même ordre d'idées, comme le souligne si justement Kanouté (2002), faire une recension des écrits sur l'identité en contexte d'immigration implique le croisement des études abordant les stratégies identitaires avec celles traitant les modes d'acculturation. Ainsi, selon le modèle élaboré par Berry (1997 ; 2000 ; 2005 ; Berry et Sabatier, 2010), l'individu dans une situation d'acculturation recourt à des stratégies pour s'adapter à la société d'accueil. Ces stratégies comprennent trois niveaux : comportemental, psychique et attitudinal. Concernant le niveau comportemental, celui-ci concerne les changements de comportements individuels et de conduites sociales de l'individu dans la nouvelle société. Le niveau attitudinal, quant à lui, est relatif au positionnement de l'individu en termes de préférence entre les deux cultures, soit sa culture d'origine soit celle du pays d'accueil. Finalement, le niveau psychique se traduit par les difficultés éprouvées par l'individu dans une situation d'acculturation, lorsque c'est problématique, on observe un état de stress, communément appelé « stress d'acculturation » (Berry, 1997 ; 2000 ;

Berry et Sabatier, 2010). Les stratégies d'acculturation proposées par Berry (2005) se fondent sur deux postures à propos desquelles l'immigré doit se positionner, soit par :

1. Sa volonté de maintenir sa culture d'origine, son identité culturelle et ses coutumes au sein du pays d'accueil ;
2. Sa préférence d'entretenir des relations avec les membres de la société d'accueil, de participer aux activités de cette société et d'adopter, ainsi, ses valeurs.

Comme l'illustre le tableau 2, quatre stratégies découleront des différentes mises en relation de ces postures, soit : l'*intégration*, l'*assimilation*, la *séparation* ou la *marginalisation*.

Tableau 2 : Synthèse des stratégies d'acculturation selon le modèle élaboré par Berry (2005)

		<i>Préférence pour le maintien de l'identité et de la culture d'origine</i>	
		Forte	Faible
<i>Préférence pour le maintien des relations et la participation avec l'environnement socioculturel de la société d'accueil</i>	Forte	<p>Intégration</p> <p><i>Cohérence/équilibre</i> entre identité/culture d'origine et participation avec l'environnement de la société d'accueil</p>	<p>Assimilation</p> <p>Transformation identité/culture d'origine pour se laisser absorber par l'environnement de la culture de la société d'accueil</p>
	Faible	<p>Séparation/Ségrégation</p> <p>Refus adaptation/transformation de l'identité/culture d'origine en évitant les rapports sociaux dans la société d'accueil</p>	<p>Marginalisation</p> <p>Refus de maintenir identité/culture d'origine ainsi qu'un manque d'intérêt pour les rapports sociaux dans la société d'accueil</p>

La confrontation entre le modèle de Camilleri (1990 ; 1998) et celui de Berry (2005) laisse clairement transparaître qu'ils représentent une assise essentielle à la compréhension des conduites en situations interculturelles (Amin, 2012). Ils nous semblent complémentaires dans le sens où « les stratégies identitaires sont "impliquées" d'une certaine manière dans les modes d'acculturation » (Camilleri, 1996, cité par Kanouté, 2002, p. 181). Cette complémentarité se traduit par la présence simultanée des divergences et des ressemblances sur les aspects textuels,

méthodologiques et conceptuels (Amin, 2012). En effet, dans les deux modèles, les comportements des individus en situation interculturelle découlent de processus stratégiques résultant de leur élaboration individuelle et collective, et révèlent, dans leur mouvance, les adaptations réalisées, au jour le jour, par rapport à la variation des situations et des enjeux qu'elles provoquent (Amin, Poussin et Martinez, 2008 ; Berry, 2005 ; Camilleri, 1990 ; Dasen et Ogay, 2000). Les deux modèles, qui situent l'individu sur une multitude de dimensions entre les deux cultures en contact, partagent également l'idée selon laquelle les stratégies identitaires ou d'acculturation sont multidimensionnelles (Amin, 2012). D'un autre point de vue, la différence saillante entre le modèle francophone de Camilleri et le modèle anglophone de Berry se veut méthodologique. Dans le premier, la démarche qualitative, avec des données approfondies, diversifiées et cliniques, est privilégiée pour décrire les aspects psychiques individuels liés aux phénomènes de contacts de cultures. À l'inverse, les recherches dans le modèle de Berry sont davantage quantitatives et visent à chercher des indices relevant de la dynamique globale des groupes culturels en contact (Amin, 2012 ; Sabatier et Boutry, 2006).

Afin d'examiner plus finement les stratégies tant originales que créatives déployées par les familles musulmanes établies en France, en Belgique ou en Allemagne, nous nous attardons maintenant à une série d'études menées par Delcroix (2009 ; 2013 ; 2014). À partir d'un suivi longitudinal de familles musulmanes originaires du Maghreb ou d'Afrique subsaharienne, souvent « dépourvues » (Delcroix, 2004, p. 58) de ressources économiques, linguistiques et culturelles, en plus d'être stigmatisées et confrontées à des préjugés tenaces, l'auteure retrace la stratégie *de transmission de l'histoire familiale* susceptible de soutenir les enfants pour franchir les obstacles liés à la précarité et accentués par le vécu de la discrimination (Delcroix, 2009 ; 2014 ; 2015). Ancrée dans une méthodologie de *reconstruction des histoires familiales* au moyen de plus de 200 entretiens à caractère biographique auprès de plusieurs membres d'une même famille (parents et enfants), Delcroix s'est penchée sur la manière dont ces familles issues de milieux populaires arrivent à favoriser la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs enfants, jugée *à priori* improbable (Apitzsch, Bertraux, Chaieb, et Schwarz, 2015 ; Delcroix, 2009 ; 2013).

Selon Delcroix (2009), en réfléchissant avec leurs enfants sur leur vécu au pays d'origine, sur leur propre enfance et sur leurs modèles familiaux, ces parents mettent sur pied une organisation

familiale et un discours parental justifiant la nécessité de consacrer du temps et de l'énergie à l'école en insistant sur son importance, comme l'illustre cet extrait :

In immigrant families with few or no resources, where there is no objective 'capital' to transmit, there are still non-tangible assets of moral values and love which together with the family history, can give meaning to the current situation. Communicating family history can therefore enrich the minds of young people, whilst at the same time give them an identity which is different from that associated with their rejection by schools, the labour market and by the way in which French society in general shapes its discourse on ethnic minority youth (Delcroix, 2009, p. 89).

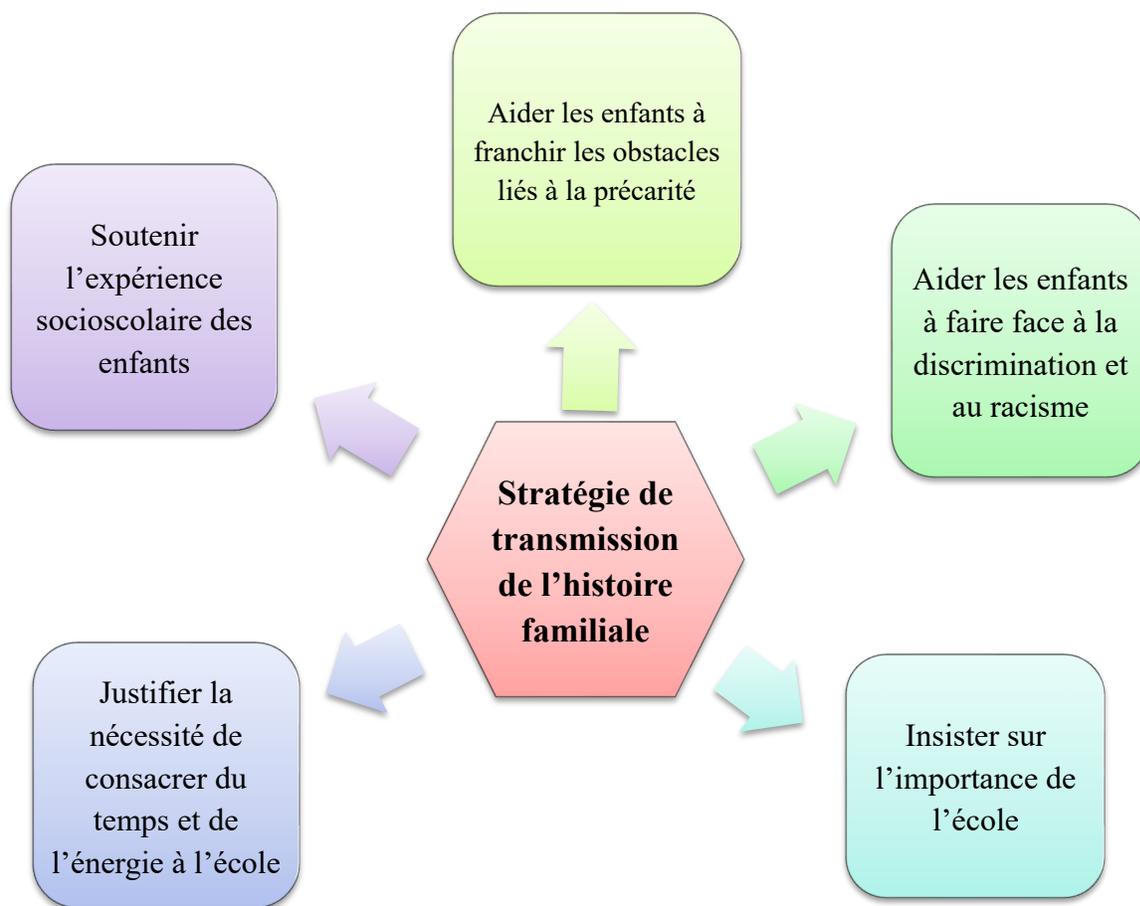
De ce point de vue, Delcroix (2014) insiste sur la distinction entre les ressources objectives qui renvoient aux capitaux au sens bourdieusien, auxquels s'ajoute ce qu'elle appelle les ressources « subjectives » qui comprennent les « énergies physiques, mentales et morales qu'un individu développe à un moment donné de son existence, ainsi que des savoirs et des savoir-faire qui lui permettent de mobiliser à bon escient ses énergies, voire celles de ses proches, pour répondre à des besoins et réaliser des projets familiaux et personnels » (Delcroix, 2005, p. 227). Associée à la volonté parentale de réussir le processus de socialisation de leurs enfants dans la société hôte (Apitzsch et *al.*, 2015 ; Chaieb et Schwarz, 2015), ces ressources subjectives sont construites et déployées dans le cadre de processus de transmissions intergénérationnelles et intragénérationnelles (Delcroix, 2014 ; Delcroix et Lagier, 2015). L'outil de cette transmission est la mémoire familiale qui, selon Muxel (1996), représente un défilé de souvenirs et de traditions tirées du passé familial. Il s'agit d'une mémoire sélective, construite de contenus variés, qui ranime, sans discernement, autant les bons que les mauvais souvenirs :

[La mémoire familiale] évoque les souvenirs ou les traditions d'une mythologie familiale, s'étant imposée au cours du temps dans l'histoire du groupe et dans la succession des générations. (...) Cette forme de mémoire obéit à un impératif de transmission, non seulement parce qu'elle impose du devoir de mémoire, mais aussi parce que quelque chose de l'identité propre du sujet en dépend (Muxel, 1996, p. 14-15).

En effet, comme le montre la figure 7, cette stratégie à visée éducative, fondée sur la transmission de la mémoire familiale, ne requiert pas de raconter aux enfants une histoire familiale la plus complète possible, mais exige un énorme effort de la part des parents de trier parmi les événements biographiques et historiques, ceux qui sont susceptibles d'aider les enfants dans leur expérience socioscolaire en construisant une estime de soi tout en les préparant à faire face aux risques du racisme et de la précarité (Apitzsch et *al.*, 2015 ; Delcroix, 2009 ; Delcroix et Lagier, 2015). Il s'agit en fait de la « capacité donnée à un sujet de disposer d'un quota de certitudes ou du moins

d'informations sur ce qu'est une famille, sa famille, de telle sorte qu'il puisse articuler son propre projet fondateur, soit en continuité, soit en rupture avec la génération précédente » (Neuburger, 1995, cité dans Delcroix, 2004, p. 10). En même temps, la mémoire familiale, transmise de génération en génération, ne révèle pas toujours de situations vécues personnellement, mais peut se faire à travers des histoires, des anecdotes, des mythes, des traditions, ou encore par des silences qui enferment les non-dits (Chaieb et Schwarz, 2015 ; Delcroix, 2005 ; 2009).

Figure 7 : Synthèse des retombées de la stratégie parentale relative à la transmission de l'histoire familiale (Guennouni Hassani, 2022)



En somme, dans un contexte migratoire où les familles immigrées sont amenées à naviguer entre « repères divergents » (Montgomery, Mahfoudh, Rachédi, Stoetzel, 2010, p. 151), la mobilisation de la mémoire ainsi que les transmissions familiales revêtent une importance significative (Delcroix, 2009). En vue de consolider un sens du « nous familial » (Vatz Laaroussi, 2001, p. 12), de nombreux auteurs (Montgomery et al., 2010 ; Vatz Laaroussi, 2001) signalent que la trajectoire

migratoire réarticulée par la mémoire familiale fait figure d'interface où surgissent, au regard des contextes sociaux, économiques et politiques, de nombreuses stratégies qui favorisent la création d'un espace de protection devant les menaces identitaires (Montgomery et *al.*, 2010).

D'une manière générale, à partir de notre recension des écrits, nous retiendrons plusieurs dimensions de stratégies que les parents mobilisent autour de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Ces dimensions sont synthétisées dans le tableau 3 selon qu'elles se déploient *à la maison* *à l'école* ou *dans la communauté*. Dans la section qui suit le tableau, nous présentons une synthèse générale de notre cadre conceptuel et posons nos objectifs de recherche.

Tableau 3 : Synthèse de différentes dimensions des stratégies parentales autour de l'expérience socioscolaire des jeunes (Guennoui Hassani, 2022)

<p>Dimensions de stratégies parentales déployées à la maison</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ L'aide et l'encadrement du travail scolaire de l'enfant à domicile ▪ Le soutien affectif ▪ Les pratiques de littératie ▪ La communication parents-enfants à propos de l'école ▪ Les aspirations et les attentes des parents envers la scolarité de l'enfant ▪ Les pratiques éducatives (présence et achat de livres ou jeux éducatifs à la maison ; fréquentation de musées ; inscription des enfants dans des activités culturelles, sportives et extrascolaires, etc.) ▪ Les pratiques de socialisation (contrôle de l'environnement autour de l'enfant ; choix de l'école ; choix des camarades ; rapport à l'autorité ; rôle accordé à l'école en matière de transmission de valeurs ; etc.) ▪ Les pratiques déployées face à la discrimination, au racisme, etc.
<p>Dimensions de stratégies parentales déployées à l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La communication parents-enseignants concernant le travail scolaire de l'enfant ▪ La participation des parents à des réunions organisées par l'école ▪ La participation des parents à la vie de l'école ▪ Le bénévolat dans le milieu scolaire (classe, école, sorties) ▪ La participation des parents dans les instances officielles (comités scolaires, conseils ou associations de parents, etc.)
<p>Dimensions de stratégies parentales déployées dans la communauté</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Le recours à des spécialistes (cours particuliers ; séjour à l'étranger ; etc.) ▪ Le recours à l'aide d'associations ou d'organismes (réseaux communautaires, voisinage, équipement du quartier, actions éducatives locales, etc.) ▪ La fréquentation de milieux religieux, des bibliothèques, etc. ▪ L'inscription des enfants dans des activités parascolaires, culturelles, sportives, etc.

2.4 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche

Le cadre conceptuel a permis d'étudier profondément les trois concepts clés de la présente thèse, à savoir l'expérience socioscolaire de l'élève, l'implication parentale et les stratégies déployées par les parents autour de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. En premier lieu, l'exploration de divers écrits autour de l'expérience socioscolaire des élèves a montré qu'il s'avère plus pertinent de recourir à cette notion dans le cadre de notre projet. Cette notion englobe, outre les dimensions de la réussite scolaire et éducative, diverses composantes de l'expérience scolaire et sociale des élèves en insistant sur l'interaction de plusieurs protagonistes (Kanouté, Gosselin-Gagné *et al.*, 2016 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013), ce qui corrobore la perspective écosystémique qui inspire notre projet. Nous avons aussi exploré les dimensions personnelles, familiales, scolaires ou sociales qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves. Nous avons ensuite abordé les phénomènes de décrochage et de réussite scolaires en explorant les facteurs de risque et de protection. Les synthèses effectuées dans ces sections ont surtout permis d'illustrer la multiplicité et la complexité de l'expérience socioscolaire des jeunes. Au regard des élèves immigrés plus précisément, nous nous sommes attardée sur divers enjeux qui impactent leur expérience socioscolaire et qui relèvent de divers ordres. De plus, la recension des écrits dans cette partie nous a permis de mettre en lumière la place particulièrement significative qu'occupent les parents dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants en dépit des multiples défis auxquels ces derniers sont susceptibles d'avoir à faire face.

En second lieu, avant de nous attarder précisément sur l'implication des parents immigrés autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants, nous avons exploré l'exercice de la parentalité d'une manière générale. Dans cette optique, nous avons sollicité diverses études, européennes et nord-américaines, qui mettent en lumière divers aspects, déclinaisons et dimensions de l'implication parentale, ce qui nous a permis de montrer que l'exercice du rôle parental s'actualise sous diverses formes et se décline dans divers environnements et contextes. Nous avons aussi exploré quelques avantages de l'implication parentale et avons abordé les bénéfices de celle-ci pour l'expérience socioscolaire des enfants. En ce qui concerne l'implication des parents immigrés autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants, différentes façons de gérer les bouleversements, les changements et les points de vulnérabilité qu'implique l'immigration en famille, ont été explorées. Nous avons aussi abordé plusieurs facteurs spécifiques aux parents immigrés qui peuvent

influencer leur mobilisation auprès de leurs enfants. Dans cette optique, nous avons vu que malgré la superposition de nombreux défis liés à leur établissement ou à leur intégration dans la société d'accueil, il semble que le projet scolaire des enfants et la réussite de leur expérience socioscolaire dans la société hôte constituent des enjeux fondamentaux pour les familles immigrées, se situant, en grande partie, au cœur de leur projet migratoire (Bornstein et Bohr, 2011 ; Bouchamma, 2009 ; Morgan, 2016 ; Vatz Laaroussi, 1996 ; 2001). L'analyse effectuée dans cette section nous a permis d'illustrer la nécessité de prendre en compte les pratiques parentales qui se déploient à l'extérieur des modalités de l'implication parentale émises par l'école soutenant l'expérience socioscolaire des enfants. De ce point de vue, afin de mettre en lumière les différentes déclinaisons, méconnues ou peu reconnues de la part du milieu scolaire québécois (Charrette, 2016a), de la mobilisation des parents immigrés musulmans, nous avons justifié la pertinence de recourir au concept des stratégies parentales qui témoigne d'une mobilisation accrue de la part des parents et qui englobe au-delà de ce qui est désigné par la notion d'implication parentale, ce que des recherches précédentes semblent avoir fait de façon plutôt succincte.

En dernier lieu, différentes dimensions et déclinaisons relatives aux stratégies parentales qui sont notamment liées à la scolarisation, à la socialisation ou au rapport des parents avec l'école pour soutenir l'expérience socioscolaire des jeunes ont été explorées. Aussi été recensées certaines études empiriques qui se sont penchées sur les perceptions des familles immigrées au regard de leur implication parentale. Ces études illustrent, d'une part, un nouveau maillage de mobilisation invisible des parents qui découle aux marges de l'école et à la frontière de l'institution scolaire. Elles mettent en lumière, d'autre part, l'importance d'un milieu tiers (organismes communautaires, milieux ethnique ou religieux, associations, etc.), qui semble jouer un rôle significatif pour plusieurs parents immigrés dans l'actualisation de leur rôle de parent d'élève (Scalambrin, 2015 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Dans cette optique, nous avons montré que le concept de stratégies parentales semble pertinent dans le cadre de notre thèse pour documenter en profondeur l'exercice de la parentalité, en rétrospective et en projection, chez les familles musulmanes établies à Montréal en lien avec l'expérience socioscolaire de leur enfant. En réalité, malgré le nombre croissant des musulmans au Québec et, comme il a été explicité, compte tenu des divers défis auxquels ces derniers font face et qui sont principalement liés à leur confession musulmane ou à leur origine ethnique, les études à leur sujet demeurent peu nombreuses (Benhadjoudja, 2017 ; Bnou-Nouçair, 2016 ; Ravet, 2017). Ainsi, le recours aux stratégies

parentales pour documenter et analyser la mobilisation des parents immigrés musulmans en lien avec la dynamique d'acculturation pourrait faire ressortir l'aspect identitaire, aspect qui n'est souvent qu'effleuré dans les études portant sur l'implication parentale dans le suivi scolaire, que les parents soient immigrants ou non.

À la lumière du cadre conceptuel ainsi que de notre question de recherche identifiée dans la problématique, la présente thèse vise l'atteinte d'un objectif général, soit celui de **décrire et analyser l'implication parentale et les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants.**

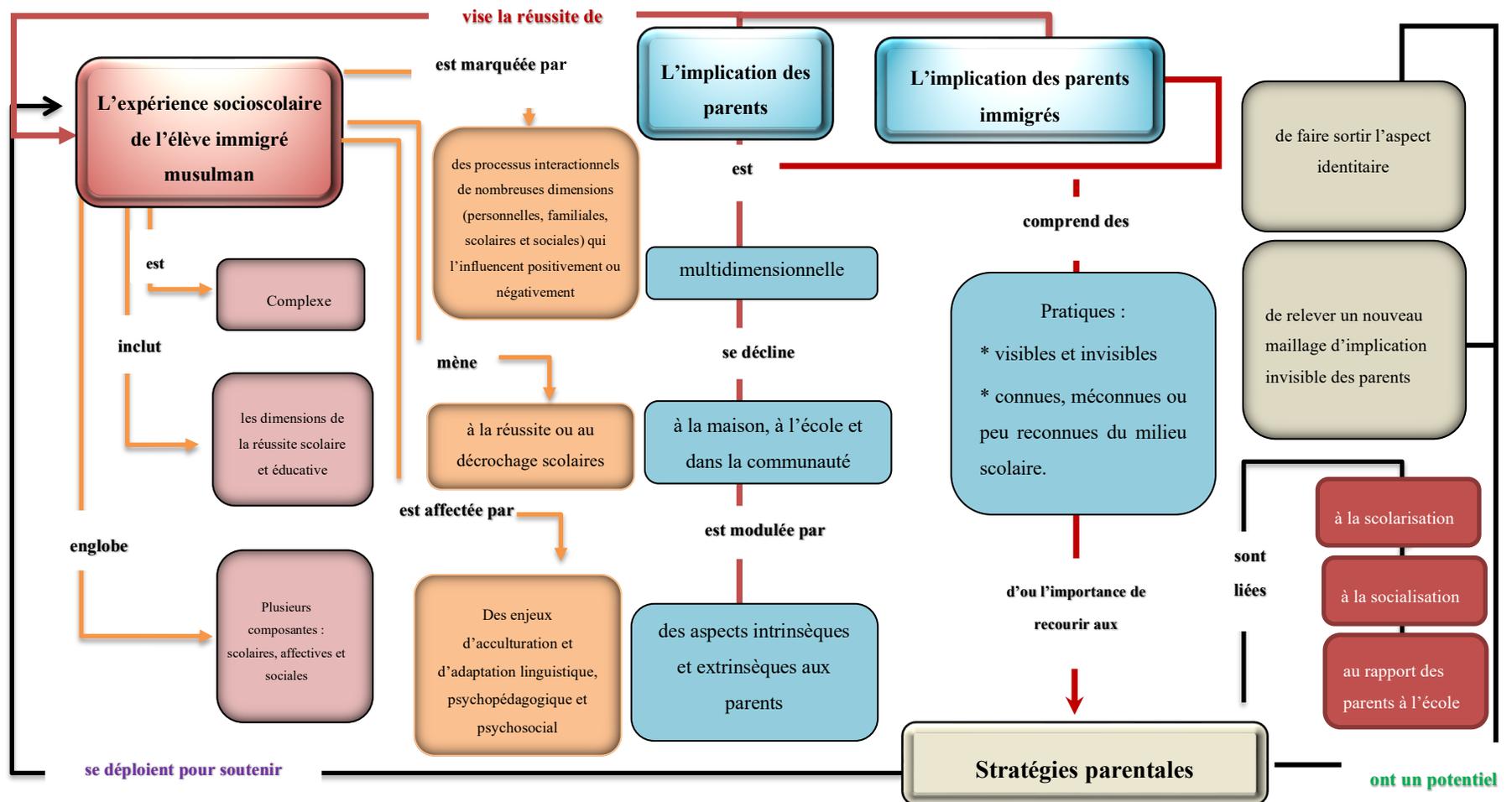
Les objectifs spécifiques sont ainsi formulés :

- 1) Décrire et analyser les référentiels de socialisation des élèves en vigueur dans les familles ;*
- 2) Décrire et analyser l'expérience socioscolaire des élèves ;*
- 3) Décrire et analyser les stratégies mobilisées par les parents immigrés musulmans autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants ;*
- 4) Décrire et analyser le regard porté par les intervenants sur le rapport à l'école et les stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans.*

La figure 8 se trouvant dans la page 128 constitue une synthèse du cadre conceptuel en y présentant les différentes relations qui associent les principaux concepts. Dans le but de répondre à la question de recherche et atteindre les objectifs mentionnés ci-haut, nous avons opté pour une démarche qualitative de nature exploratoire, dont les grandes lignes sont présentées dans le prochain chapitre.

Figure 8 : Synthèse du cadre conceptuel (Guennouni Hassani, 2022)

Objectif général : décrire et analyser l'implication parentale et les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants



Chapitre 3 — Cadre méthodologique de la recherche

Dans ce troisième chapitre, nous détaillons la démarche ainsi que les différentes étapes qui ont marqué notre cheminement et notre réflexion méthodologiques en vue d'atteindre notre objectif de recherche. Pour rappel, notre étude se propose de décrire et d'analyser l'implication parentale et les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Quant aux objectifs spécifiques, ceux-ci visent à : décrire et analyser les référentiels de socialisation des élèves en vigueur dans les familles (O.S. 1) ; décrire et analyser l'expérience socioscolaire des élèves (O.S. 2) ; décrire et analyser les stratégies mobilisées par les parents immigrés musulmans autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (O.S. 3) ; décrire et analyser le regard porté par les intervenants sur le rapport à l'école et les stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans (O.S. 4).

Comme le préconisent Beaud et Weber (2003), nous considérons que les données empiriques ne peuvent « être analysables en dehors de leur contexte de production » (p. 21). En effet, lorsqu'on mène une étude, de surcroît qualitative, les conditions ayant marqué le travail d'investigation sur le terrain représentent des éléments clés de la recherche visant à « saisir les objets étudiés » (Dépelteau, 2003, p. 6). Ces éléments à expliciter ici sont, pour notre part, déterminants et essentiels, constituant le socle de nos analyses futures. De ce fait, l'élucidation de l'ensemble des stratégies opérationnelles employées pour mener à bonne fin notre projet de recherche nous semble primordiale. Dans cette optique, ce chapitre commence par la description de la posture dans laquelle s'ancre notre étude, soit les assises épistémologiques et les choix relatifs à la recherche qualitative menée. Ensuite, il décrit l'ensemble des procédures mobilisées pour recruter les différents participants rencontrés en présentant brièvement leurs portraits. Puis, suivent des rubriques sur les dispositifs méthodologiques ayant permis la collecte de données et sur la démarche d'analyse des données qualitatives mise en œuvre. Enfin, ce chapitre se clôt par une figure qui synthétise les grandes lignes de notre cadre méthodologique.

3.1 Posture épistémologique : une approche qualitative, interprétative de nature exploratoire

Dans les études en sciences sociales ou en éducation, les chercheurs recourent à des types de recherche de natures différentes (De Ketele et Maroy, 2006). Certains adoptent un paradigme

positiviste, généralement associé à la démarche quantitative, posant comme postulats « la possibilité d'une connaissance "positive" du monde au sens d'une connaissance vraie et tout à fait objective, qu'il s'agisse du monde social ou du monde physique » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995, p. 25). D'autres favorisent le paradigme interprétatif, plutôt au cœur de la démarche qualitative, partant du principe que « realities are apprehendable in the form of multiple, intangible mental constructions, socially and experientially based, local and specific in nature » (Guba et Lincoln, 1994, p. 110). Au fil des années, de nombreux chercheurs choisissent une troisième avenue qui résulte de la combinaison des deux démarches reconnaissant leur pertinence respective et même leur complémentarité afin de « faire progresser la connaissance du monde et la possibilité d'agir sur lui » (De Ketele et Maroy, 2006, p. 223). Ainsi, nous nous rangeons aux côtés de plusieurs auteurs qui considèrent qu'il existe diverses façons d'appréhender les phénomènes (De Ketele et Maroy, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016). Dans le cadre de notre thèse, une démarche qualitative interprétative nous semble le meilleur choix pour répondre à nos objectifs de recherche énumérés précédemment et d'en produire le sens (Poupart, Groulx, Deslauriers, Laperrière, Mayer et Pires, 1997 ; Savoie-Zajc, 2011 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011 ; Van der Maren, 1996).

En effet, conformément à nos objectifs de recherche, une démarche qualitative interprétative met l'accent sur la compréhension de l'expérience humaine et permet de saisir la perception que l'acteur a de sa réalité, d'explicitier le sens de ses propos et de comprendre les justifications de ses comportements (Angers, 1996 ; Blanchet, 2003 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Mongeau, 2008 ; Paillé et Mucchielli, 2012). Sa particularité est qu'elle envisage « les phénomènes humains comme des phénomènes de sens (...) qui peuvent être "compris" par un effort spécifique tenant à la fois à la nature humaine du chercheur et à la nature de ces phénomènes de sens » (Mucchielli, 1996, p. 183). Comme le souligne Poisson (1983) : « C'est habituellement à partir d'une interprétation du monde passant par la perspective des sujets observés qu'est dégagée la signification de la réalité lorsque l'on se sert d'une approche qualitative en recherche » (p. 373). Cette démarche se caractérise également par « sa capacité de décrire en profondeur plusieurs aspects importants de la vie sociale » (Pires, 1997, p. 52). D'ailleurs, en ce qui concerne le contexte migratoire plus particulièrement, plusieurs auteurs (Charette, 2016b ; Kanouté et Lafortune, 2011) soulignent la pertinence de recourir à une démarche qualitative interprétative en vue de dégager la particularité de certains processus d'acculturation. Plus encore, cette démarche méthodologique favorise la mise en évidence de points de vue invisibles d'individus ou de groupes (Groulx, 1997 ; Van der Maren,

1996), comme ceux de parents d'élèves immigrés musulmans, dans notre cas. Quelles stratégies déploient-ils pour soutenir la scolarisation et la socialisation de leurs jeunes ? Quels types de relations entretiennent-ils avec l'école ? Comment assurent-ils le suivi scolaire de leurs enfants, à la maison ? À l'école ? Quelles sont les stratégies qu'ils mobilisent dans la communauté ? Autant de questions complexes qui constituent, selon Vandenberghe (2010), une raison déterminante pour recourir au paradigme interprétatif et à l'approche qualitative.

Notre étude est aussi exploratoire puisqu'elle envisage la compréhension d'un phénomène à l'étude avec un nouveau regard (Van der Maren, 1996). Dans ce sens, comme souligné dans notre problématique, plusieurs recherches ont eu lieu sur la mobilisation des parents autour du vécu socioscolaire de leurs enfants au Québec, en particulier sur le cas des familles immigrées. Cependant, aucune étude ne semble s'être attardée de façon particulière à la spécificité de cette mobilisation chez les parents d'élèves immigrés et musulmans. De surcroît, aucune recherche n'a fait ressortir, à notre connaissance, l'aspect stratégique de cette mobilisation en lien avec la dynamique d'acculturation. C'est dans cette perspective que s'insère notre projet doctoral voulant accéder à une compréhension plus fine du phénomène à l'étude en s'appuyant sur la méthode biographique, dont les grandes lignes sont présentées dans le prochain segment.

3.2 Démarche méthodologique : une étude à caractère biographique

La démarche de collecte de données qui a guidé le déroulement de notre projet doctoral s'est inspirée de la méthode biographique (Bertaux, 2010). Cette démarche constitue une modalité de production de connaissances centrée sur les récits biographiques, auquel le recours s'est considérablement accru au cours des dernières années (Delory-Momberger, 2007 ; 2019). En effet, le legs qualitatif de la démarche biographique des sociologues Thomas et Znaniecki de l'Université de Chicago au tournant des années 1920-30 s'est étendu vers le domaine de l'éducation depuis quelques décennies et plusieurs travaux ont démontré la richesse de leur contribution (Alheit et Dausien, 2000 ; Bernard, Demba, Gbetnkom et Lavoie, 2019 ; Bernard, 2015 ; Delory-Momberger, 2019). Plus précisément, Pineau et Le Grand (2002) conçoivent le récit biographique comme une forme de « recherche et construction de sens » (p. 5) qui permet de retracer une trajectoire singulière et d'accéder « aux motifs de l'action, aux ressorts de l'engagement, aux singularités de l'expérience vécue » (Chaxel, Fiorelli et Moitu-Maïzi, 2014, p. 2). Compte tenu de la « structure narrative de l'expérience humaine » (Connely et Clandinin, 1990, p. 2), les récits biographiques

sont donc « dotés d'un fort pouvoir d'intelligibilité, car ils permettent de faire émerger le sens que les acteurs accordent à leurs actions en stimulant notamment leur capacité réflexive » (Chaxel, Fiorelli et Moitu-Maïzi, 2014, p. 2).

Ainsi, cette démarche, « permettant d'accorder une grande importance aux interprétations que les acteurs donnent de leur action, des situations vécues et des évènements de leur vie » (Demazière, 2011, p. 63), a permis aux parents rencontrés de mettre en mots leur histoire personnelle en termes de stratégies parentales mobilisées dans le vécu scolaire de leurs enfants avec un regard rétrospectif sur le passé, et en fonction du présent et de l'avenir. Ce choix concorde avec notre objectif général de recherche qui vise à décrire et à analyser les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans ainsi que l'expérience socioscolaire de leurs jeunes tant selon la perception de ces derniers que celle de leurs parents. Il s'agit d'une biographie à plusieurs voix (Desmet et Pourtois, 1993) croisant le discours du parent immigré musulman avec celui de l'enfant quant à la scolarisation et à la socialisation de ce dernier. Ce croisement de regard a permis de poser un regard compréhensif quant aux défis auxquels ces jeunes font face pour concilier les impératifs des deux espaces de socialisation dans lesquels ils naviguent et comprendre leur perception face à ces enjeux. De fait, nous procédons dans le segment qui suit à la description des stratégies d'échantillonnage ayant permis de recruter les sujets ciblés par notre collecte de données en explicitant les principales caractéristiques des participants à notre recherche.

3.3 Procédures de recrutement et échantillon

Comme notre projet de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative interprétative exploratoire, l'échantillonnage de type non probabiliste orienté a été privilégié. En effet, selon plusieurs auteurs (Miles et Huberman, 2003 ; Mongeau, 2008 ; Poupart et *al.*, 1997), sur la base de caractéristiques spécifiques, ce type d'échantillonnage permet d'accéder à une connaissance détaillée de personnes ancrées dans un contexte social donné. Pour compléter notre échantillon, la technique de « boule de neige » fut également utilisée dans le sens où certains répondants recommandaient d'autres personnes de leur entourage correspondant aux critères préalablement établis et susceptibles de vouloir participer à notre étude (Mongeau, 2008). Ainsi, dans cette section du chapitre, nous présentons d'abord les principaux critères de sélection pour les trois groupes de sujets recrutés, à savoir les parents d'élèves immigrés musulmans et leurs enfants, ainsi que les intervenants communautaires et/ou professionnels. Nous détaillons par la suite notre démarche de

recrutement et le déroulement de notre collecte de données. Enfin, nous dressons de brefs portraits des personnes ayant participé de façon intentionnelle et volontaire (Fortin et Gagnon, 2016) à notre étude.

3.3.1 Les critères de recrutement des participants

Dans le cadre de notre projet doctoral, nous avons recruté trois catégories de sujets : 17 familles musulmanes (13 mères et 4 couples père-mère), 17 de leurs jeunes et 8 intervenants communautaires ou professionnels. Le point de vue de ces différents protagonistes, favorisant un regard croisé sur la situation d'intérêt, avait comme objectif de faire émerger la « face cachée » de la mobilisation des parents immigrés musulmans à la maison, à l'école et dans la communauté pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants.

En effet, le parent d'élève constitue l'acteur principal dans notre thèse. En nous basant sur les chapitres précédents et en fonction de caractéristiques sociodémographiques définies pour les besoins de la recherche, les parents recrutés pour notre collecte de données devaient répondre aux critères généraux suivants :

- **Parents d'élèves immigrés musulmans** (père ou mère, voire les deux) s'auto-identifient comme musulmans : À la base, nous voulions recruter entre 10 à 15 parents.
- **Originaires des grandes régions du monde** pour illustrer l'hétérogénéité ethnoculturelle des communautés musulmanes. En effet, conformément aux données présentées dans la problématique, nous voulions recruter des parents musulmans en provenance de six à dix pays d'origine différents. Étant donné que cette étude est exploratoire, nous avons tenté de viser un échantillonnage non probabiliste diversifié, en termes de : sexe, langue maternelle, niveau scolaire, durée d'établissement au Québec, etc. L'intention derrière cette diversification des critères de répondants visait le recrutement d'un corpus hétérogène, symbolisant une force quand la recherche s'inscrit dans une approche exploratoire (Fortin et Gagnon, 2016).
- **Au Québec, depuis au moins un an.** Nous voulions solliciter la participation de parents de première génération pour documenter la complexité de l'exercice du rôle parental conjugué à l'expérience migratoire, comme nous les avons documentés dans les chapitres précédents. Le délai d'une année avait pour objectif de laisser aux familles un temps d'adaptation à leur nouvel environnement et d'expérimenter, minimalement pour une année scolaire, l'exercice du rôle parental dans leur société d'accueil avant que ces dernières ne soient sollicitées.
- **Résidant dans la grande région métropolitaine de Montréal** puisque, comme nous l'avons mentionné dans notre problématique, une grande majorité de ces communautés,

soit 90,8 %, réside un peu partout sur l’île de Montréal et ses banlieues (Mc Andrew, 2010 ; Wilkins-Laflamme, 2014).

- **Dont les enfants fréquentent l’école publique ou privée francophone au Québec.** Nous n’avons pas limité le recrutement aux écoles publiques puisque des recherches, dont l’étude de Charette (2016b), montrent qu’en dépit des moyens financiers restreints, certains parents récemment immigrés inscrivent leurs enfants dans le secteur privé. Une telle démarche constitue une stratégie parentale qui gagnerait à être documentée dans notre étude.

Précisons que nous n’avons pas formulé de critère spécifique relatif aux langues parlées par les parents puisque, dans le respect des ressources financières dont nous disposons, nous étions ouverte à l’idée de recourir à des interprètes. Notons quand même que nous parlons quatre langues (arabe, français, anglais, allemand).

Nous avons croisé le point de vue des parents rencontrés avec celui de leurs jeunes afin d’identifier les défis auxquels ils font face pour concilier les deux référentiels de socialisation dans lesquels ils baignent et comprendre leur perception relativement aux différents enjeux liés à leur scolarisation ou leur socialisation. Concrétisant notre plan de recrutement initial, nous avons rejoint des élèves des deux sexes et des deux générations d’immigration (première et deuxième) répondant aux critères de recrutement suivants :

- **Élèves qui s’auto-identifient comme musulmans dont les parents ont accepté de participer à la recherche ;**
- **Inscrits au primaire (3^e cycle) ou au secondaire.** Selon plusieurs auteurs (Potvin, Bilodeau et Audet, 2013 ; Kanouté et *al.*, 2008), ces élèves immigrés vivent un double stress durant cette phase (adolescence et préadolescence) ; un stress scolaire semblable à celui des autres élèves (des transformations physiques ou physiologiques, avoir de bonnes notes, réussir à la fin de l’année, avoir des amis, etc.), en plus d’un stress d’acculturation et d’adaptation linguistique, cognitif, psychopédagogique et psychosocial engendré par l’immigration (Kanouté et *al.*, 2008). Il s’agit, à notre avis, d’une étape vulnérable dans la vie de ces jeunes, marquée par des défis de socialisation engendrés par des difficultés d’acculturation qui méritent d’être documentées. De plus, par ce choix, nous avons envisagé d’explorer les stratégies relevant de l’accompagnement parental quant à la transition primaire-secondaire de leurs enfants.
- **Ayant été scolarisés minimalement une année scolaire à une école publique ou privée au Québec.**

En raison de la position stratégique qu’occupent plusieurs intervenants communautaires et/ou professionnels (des intervenants communautaires, des travailleurs sociaux, des psychoéducateurs,

etc.), dans le parcours de plusieurs familles immigrées au Québec, dont les familles musulmanes, le point de vue de ces protagonistes a été considéré dans notre collecte de données. En effet, afin de faire émerger la « face cachée » de l'implication des parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, le regard des intervenants, comme complément aux propos de nos acteurs centraux de cette thèse (parents immigrés musulmans), devait favoriser une mise en perspective de la situation d'intérêt. Le point de vue des intervenants rencontrés visait aussi à explorer, d'une façon plus large, les stratégies déployées par les parents immigrés musulmans ainsi que les défis liés à la création de relations positives entre les familles musulmanes et l'école ou à l'expérience socioscolaire des élèves musulmans qu'ils accompagnent. Cela est d'autant plus important que les retombées de notre étude ciblaient des recommandations et pistes d'intervention susceptibles d'aider autant le milieu scolaire que le milieu communautaire dans leur processus d'accompagnement des parents d'élèves immigrés musulmans à l'école québécoise. Le point de vue des intervenants rencontrés, dans une perspective de croisement de regards et non de triangulation, était à cet égard très utile. Ainsi, les critères de recrutement suivants ont été considérés :

- **Au moins cinq intervenants²² ;**
- **Travaillant dans des écoles ou organismes différents ;**
- **Travaillant dans des quartiers pluriethniques à forte présence de communautés musulmanes ;**
- **N'ayant pas à être directement liés aux parents ou aux élèves recrutés.**

Dans la prochaine partie, nous explicitons les multiples stratégies et tentatives qui ont été mises en place pour recruter notre échantillon.

3.3.2 Démarches de recrutement des participants

Après l'acceptation du devis de recherche par le jury et suite à la délivrance du certificat d'approbation éthique par le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche de l'Université de

²² Nous désirons clarifier ce que nous entendons par intervenants, utilisés à plusieurs reprises dans cette thèse. Pour éviter une certaine redondance, ce terme regroupe désormais autant les intervenants communautaires, les professionnels (musicothérapeute, travailleur social, orthophoniste, psychoéducateur, etc.), et même les enseignants qui accompagnent, entre autres, les familles musulmanes et soutiennent par le fait même l'expérience socioscolaire de leurs jeunes.

Montréal (voir annexe I) en juin 2019, nous avons mis en place des stratégies de recrutement en vue de procéder à la collecte de données. Selon Blanchet et Gotman (2013, p. 53), dans une recherche comme la nôtre, il est souvent nécessaire de solliciter des « modes d'accès indirects » aux participants. Ainsi, pour recruter l'échantillon de parents et de leurs enfants recherchés, nous avons choisi de passer par l'intermédiaire d'organismes communautaires. Nous avons ciblé des organismes dans les quartiers ciblés par notre recherche : Saint-Laurent, Saint-Michel, Parc-Extension et Côte-des-Neiges, qui sont des quartiers pluriethniques à forte présence de communautés musulmanes à Montréal. En effet, comme nous l'avons souligné dans la problématique, de nombreuses études révèlent que ces organismes communautaires et ces associations constituent un dispositif important dans l'établissement de nombreuses familles immigrées (Kanouté et *al.*, 2011). De plus, il semble que certains parents collaborent plus facilement avec ces organismes qu'ils ne le font avec le milieu scolaire (Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2011). Mais nous avons poursuivi nos efforts pour recruter l'échantillon de parents et leurs enfants pendant des semaines, voire des mois, sans succès. Plus d'une trentaine d'organismes communautaires qui s'adressent « au grand public », ou mouvements associatifs « ethnospécifiques » (Bakhshaei, 2016, p. 254) des différentes communautés musulmanes ont refusé de participer au présent projet de recherche au début de notre démarche de recrutement. En effet, en dépit du fait qu'ils trouvaient notre projet de recherche intéressant, certains organismes ont refusé d'y participer sous prétexte qu'ils reçoivent un nombre élevé de sollicitations de participation dans le cadre de projets d'étudiants et étudiantes à la maîtrise et au doctorat. D'autres n'ont pas donné suite à nos nombreuses tentatives de sollicitation (courriels, appels téléphoniques, multiples visites pour rencontrer des responsables). Une telle situation a donc changé notre plan initial de recrutement.

Nous avons dès lors procédé à une demande de certificat d'éthique auprès d'un des centres de services scolaire à Montréal en octobre 2019. Nous nous sommes intéressée à ce centre particulièrement en raison d'une diversité ethnoculturelle marquée et d'une présence significative de musulmans parmi les effectifs scolaires. Parallèlement à la préparation de la demande éthique auprès du centre de services scolaire et considérant le délai pour son approbation, nous avons eu l'intuition de tenter de recruter des participants sans passer par « l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels » (Blanchet et Gotman, 2013, p. 53). Nous avons à cet égard préparé une affiche de recrutement en français (voir annexe VI) où figuraient nos coordonnées qui expliquent les grandes

lignes de notre projet de recherche ainsi que les critères de sélection de nos potentiels répondants. Par la suite, nous avons fait le tour des quartiers ciblés par notre recherche à Montréal pour pouvoir accrocher les affiches de recrutement imprimées en grand format pour plus de visibilité. Après l'autorisation des propriétaires, nous les avons aussi collées dans quelques magasins, imprimeries, garderies, restaurants, boucheries, épicerie musulmanes, etc. Conjointement à cette stratégie de recrutement, nous avons effectué des publications sur les réseaux sociaux au moyen de la même affiche accompagnée d'une description de notre projet. À la suite des stratégies déployées pour rejoindre et recruter directement des répondants, nous étions submergée d'appels et de courriels de parents originaires du Maghreb, principalement.

Lorsque les personnes²³ voulant participer à notre collecte de données nous contactaient par courriel ou par téléphone, nous établissions un premier rendez-vous téléphonique nous permettant de nous présenter et d'exposer les grandes lignes de notre projet doctoral dans la langue choisie par les parents. Mentionnons que la présentation des grandes lignes de la recherche, soulignée maintes fois dans ce chapitre, fait référence aux aspects suivants : présentation du sujet de notre étude, des objectifs poursuivis, des critères de sélection des familles musulmanes recherchées et implication requise de ces dernières lors de notre collecte de données. Après que les parents acceptaient de participer à notre collecte de données, nous fixions un rendez-vous avec eux. Les parents choisissaient par la suite la journée, l'heure et l'endroit du/des rendez-vous pour réaliser les entretiens approfondis. Étant donné que notre projet de recherche implique la participation de mineurs, nous prenions soin de leur envoyer deux documents distincts : un formulaire d'information et de consentement destinés aux parents et à leurs enfants²⁴ ainsi qu'une lettre de recrutement²⁵ (voir annexe II pour le formulaire de consentement destiné aux parents et à leurs enfants et annexe IV pour la lettre de recrutement). Les parents étaient invités à consulter les documents avant de nous rencontrer et à préparer des questions, le cas échéant. On s'assurait de

²³ À noter que la même procédure a été adoptée avec tous les parents qui étaient intéressés par notre projet de recherche.

²⁴ Le formulaire de consentement explique outre les objectifs de la recherche, les mesures suivies par la chercheuse afin d'assurer la confidentialité des renseignements recueillis.

²⁵ Dans la lettre de recrutement envoyée aux parents d'élèves, nous avons :

- Présenté un résumé explicatif de notre projet recherche ;
- Informé les parents qu'ils sont libres d'accepter ou non de participer ;
- Précisé que seuls les élèves dont les parents ont confirmé leur consentement parental par écrit qui pourront participer à notre projet.

donner à chaque participant pressenti un délai minimal de quarante-huit heures entre la signature du formulaire de consentement et la rencontre prévue pour l'entretien. Cette première phase de recrutement a permis d'avoir le consentement à participer de huit familles musulmanes (une mère palestinienne et ses deux filles, 6 duos parents-enfants ainsi qu'une mère²⁶ originaires du Maghreb). Les entretiens biographiques avec les parents et leurs jeunes se sont déroulés au cours des mois d'octobre et novembre 2019.

Considérant le nombre élevé de participants originaires du Maghreb recrutés, nous avons démarré notre deuxième phase de collecte de données en décembre 2019 en élaborant d'autres affiches de recrutement en arabe et en anglais (voir annexes VII et VIII) pour rejoindre les communautés musulmanes élargies. À cet égard, nous avons décidé d'affiner notre recherche en soulignant les pays d'origine souhaités des musulmans recherchés sur les affiches²⁷ et nous avons procédé par la suite de manière similaire à la première phase de recrutement. Ainsi, six familles ont été recrutées à l'issue de cette démarche, dont trois à l'aide de la technique de « boule de neige », ce qui a suscité notre surprise face à l'intérêt manifesté à l'égard de notre projet. Ainsi, certaines personnes ne répondant pas à nos critères de sélection (des musulmans n'ayant pas encore d'enfants ou dont les jeunes sont inscrits au cégep ou à l'université), nous contactaient pour nous référer des amis, des membres de la famille ou des collègues. Notre difficulté, en dépit de nos efforts, consistait à recruter des familles musulmanes originaires d'Afghanistan, d'Inde, d'Iran, d'Iraq, de Jordanie, de la Libye, du Pakistan et du Sénégal.

Lorsque la progression de la collecte de données auprès des parents ainsi que de leurs jeunes nous a semblé satisfaisante, nous avons entrepris des démarches de recrutement des intervenants communautaires et professionnels en janvier 2020, ce qui coïncida avec l'approbation de notre demande de certificat d'éthique auprès du centre de services scolaires. Considérant la position stratégique d'agents de liaison, d'agents de milieu, d'intervenants communautaires scolaires (ICS) ou d'intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) qui représentent des médiateurs clés établissant, entre autres, des ponts entre l'école et les familles musulmanes, nous avons

²⁶ L'entretien avec la fille Tahiri a été repoussé plusieurs fois à cause de l'emploi du temps chargé de l'élève (travaux, examens, sorties et voyages scolaires, etc.), jusqu'à ce qu'il soit annulé suite à la crise sanitaire liée à la *Covid-19*.

²⁷ À noter que les affiches de recrutement s'ajustaient au fur et à mesure de la progression de la collecte de données en ajoutant-supprimant des pays d'origine en vue d'avoir un échantillonnage diversifié sur divers plans, dont le pays d'origine.

contacté par courriel plus de dix intervenants pour leur présenter notre projet de recherche et pour les inviter à participer à notre collecte de données. Œuvrant dans deux écoles primaires pluriethniques affiliées à l'organisme communautaire où elle travaille, une seule ICS a acquiescé à notre invitation pour participer à notre étude dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée. Ce contact a ouvert la porte à un processus de collaboration concrète avec une école primaire, **école A**, afin de recruter d'autres participants.

En effet, l'ICS Marianne nous a mis en contact avec la directrice de l'école A qui nous a chaleureusement accueillie le jour même dans son bureau. Lors de cette rencontre, nous lui avons présenté les grandes lignes de la recherche. Elle nous a posé quelques questions d'éclaircissements et une entente de collaboration a été établie pour finaliser notre collecte de données. Plus précisément, la directrice nous a demandé de lui remettre les affiches de recrutement (en français, en anglais et en arabe) qu'elle s'est engagée à remettre aux familles musulmanes au profil recherché. À ce stade, nous étions à la recherche de familles originaires d'Afghanistan, Inde, Iran, Iraq, Jordanie, Libye, Liban, Pakistan, Sénégal et Syrie. Suite à la distribution des affiches, deux familles syriennes nous ont contactée pour participer à notre étude. Puisque l'invitation émanait d'un protagoniste incarnant une figure d'autorité, certaines précautions ont été prises. En effet, lors du premier contact téléphonique, nous précisions que leur participation à la recherche était indépendante du programme scolaire et n'était aucunement reliée aux cours ou aux évaluations académiques de leurs enfants en indiquant que l'école représentait un intermédiaire entre les familles musulmanes au profil recherché et la doctorante. Lors des entretiens, l'importance de leur consentement libre et éclairé était à nouveau soulignée.

Par la suite, la directrice nous a mis en contact avec quatre professionnels aux profils diversifiés (musicothérapeute, psychoéducateur, travailleuse sociale et orthophoniste) œuvrant à l'école A, que nous avons rencontrés par le biais d'entrevues semi-dirigées, réalisées en janvier 2020. Notons que nous avons visité à plusieurs reprises l'école A où, d'ailleurs, toutes les entrevues semi-dirigées auprès des cinq participants ont été réalisées dans leurs bureaux respectifs ou dans le bureau de la direction. Soulignons aussi que trois autres intervenants ont été recrutés à l'aide de la technique de « boule de neige ». Ces derniers travaillent également dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé et accompagnent des familles immigrées musulmanes. Afin de compléter l'échantillon recherché, d'autres tentatives ont été faites. Entre autres, la travailleuse sociale de l'école A nous a recommandé d'ouvrir la collecte de données aux mères musulmanes qui font du bénévolat dans le centre de pédiatrie sociale

affilié à l'école, puisque plusieurs correspondaient au profil de parents musulmans que nous recherchions. Stratégie qui nous a permis de recruter une mère²⁸ originaire de l'Égypte.

Toujours déterminée à diversifier notre échantillonnage sur divers plans, en mars 2020, une dernière collaboration a été établie avec une association à but non lucratif de femmes afghanes. Suite à la rencontre avec la directrice, il a été convenu que notre projet de recherche serait présenté à la fin d'un atelier organisé par l'association rassemblant les mères afghanes qui correspondaient à nos critères de sélection. Malheureusement, l'atelier a été annulé à cause de la pandémie qui a marqué la fin de notre travail de collecte de données sur le terrain.

En définitive, la flexibilité dont nous avons fait preuve pour établir les critères de sélection de nos répondants ainsi que le recours à un recrutement multiforme sont courants, notamment dans les recherches qualitatives et exploratoires (Blanchet et Gotman, 2013). En ce qui nous concerne, cette façon de procéder nous a permis d'enrichir notre échantillon, finalement composé de 21 parents de 17 familles musulmanes (13 mères et 4 couples père-mère) et 17 de leurs jeunes ainsi que 8 intervenants, pour un regard croisé sur les stratégies déployées par les parents d'élèves immigrés musulmans soutenant l'expérience socioscolaire de leurs jeunes.

3.3.3 Profils de l'échantillon recruté pour la collecte de données

Ce segment de la thèse présente de brefs portraits des familles musulmanes, de leurs jeunes et des intervenants communautaires et professionnels qui constituent l'échantillon final de notre recherche doctorale.

3.3.3.1 Bref profil des parents musulmans rencontrés et de leurs jeunes

Selon les informations déclarées par les parents rencontrés, les dix-sept familles musulmanes (treize mères et quatre couples père-mère²⁹) sont originaires des pays d'origine suivants : Algérie, Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Égypte, Liban, Maroc, Palestine, Soudan, Syrie et Tunisie. Sur les dix-sept familles, douze étaient admises au Canada dans la catégorie « immigration économique »

²⁸ La mère Chahine, originaire de l'Égypte, n'a pas accepté que son fils soit interrogé dans le cadre de notre projet. Étant donné la richesse de son entretien, nous n'avons pas voulu l'exclure de notre échantillonnage.

²⁹ À noter que quatre couples ont été recrutés dans le cadre de cette thèse, ceux-ci sont considérés comme un sujet lors du traitement des données. Donc, bien que vingt-et-un parents aient été rencontrés, nos données font dans les faits référence à dix-sept familles musulmanes.

et cinq familles ont été admises dans la catégorie « populations réfugiées ». Au moment des entretiens, la durée de résidence des familles rencontrées variait de trois à dix-huit ans. La majorité des familles ont choisi l'île de Montréal pour s'établir alors que quatre familles résident en banlieue³⁰ (entre 25 et 75 KM de Montréal). En concordance avec les données présentées dans la problématique sur le niveau de scolarité des immigrants, quatorze parents détiennent un diplôme universitaire, les trois autres ont l'équivalent d'un DEC (diplôme d'études collégiales) ou d'un DES (diplôme d'études secondaires). Parmi les dix-sept mères rencontrées, quatorze portent le voile islamique. Les langues maternelles des familles rencontrées sont l'arabe (14/17), le moré (1/17), le dioula (1/17) et le bissa (1/17). Dix parents disaient parler presque exclusivement la langue maternelle des jeunes à la maison, alors que quatre familles privilégient plutôt de recourir au français et trois familles disaient mélanger deux, voire trois langues (maternelle avec anglais et/ou français). Au moment des entretiens, les parents avaient entre un et sept enfants, âgés de deux à vingt-trois ans. Soulignons aussi que treize couples de notre échantillon sont mariés alors que quatre mères sont monoparentales et ont la charge complète de leurs jeunes.

Pour ce qui est des dix-sept jeunes³¹ rencontrés, ceux-ci sont âgés de dix à dix-sept ans ; onze filles et six garçons, inscrits au primaire (5) ou au secondaire (12). Ces jeunes sont immigrés de première (7) ou de deuxième (10) génération, justifiant le passage à l'accueil de certains (8) à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Le tableau 4 résume certaines caractéristiques sociodémographiques que les familles musulmanes rencontrées ont partagées lors de leur entretien biographique. Notons que des pseudonymes ont été attribués aux participants, en ayant quand même le souci de respecter leur adhésion à leur groupe ethnique. Pour de plus amples informations concernant les parents, la section 4.1.1. brosse des portraits détaillés des familles musulmanes recrutées.

³⁰ Pour des raisons de confidentialité, le nom des villes en banlieue ne sera pas divulgué.

³¹ Soulignons que deux familles sont liées à plus d'un enfant et deux mères ont été rencontrées seules sans leur jeune.

Tableau 4 : Synthèse des caractéristiques des familles musulmanes rencontrées (Guennouni Hassani 2021)

Famille et membres rencontrés	Nombre d'enfants	Âge et niveau scolaire des enfants rencontrés	Pays d'origine	Catégorie d'immigration	Niveau scolaire des parents	Au Québec, depuis...	Langue maternelle	État civil	Signe religieux visible	Travail au Québec	Habitant à Montréal ou en banlieue
1— Hamdani (la mère et ses deux filles)	3	15 et 13 ans 4 ^e et 2 ^e secondaire	Palestine	Réfugiée avec ses parents	Maitrise	1993	Arabe	Mariée	Voile	Femme au foyer	Montréal
2— Ben Ayed (le père, la mère et le fils aîné)	3	11 ans 6 ^e primaire	Tunisie	Économique	Maitrise [les deux]	2014	Arabe	Mariés	Barbe + voile	Comptable/ Femme au foyer	Montréal
3— Naciri * [la mère et le fils aîné]	3	13 ans 2 ^e secondaire	Maroc	Économique	Universitaire/[AÉP]	2014	Arabe	Mariée	Voile	Éducatrice	Montréal
4— Benjelloun * Le père, la mère et le fils aîné	2	15 ans 4 ^e secondaire	Maroc	Économique	Bac [les deux]	2002	Arabe	Mariés	Voile	Éducatrice Coiffeur	Banlieue [75 km de Montréal]
5— Tahiri * [la mère]	2	-	Maroc	Économique	Bac	1993	Arabe	Mariée	-	Travailleuse sociale	Banlieue [25 km de Montréal]
6— Saïdi [la mère et le fils aîné]	3	13 ans 2 ^e secondaire	Algérie	Économique	Maitrise	2004	Arabe	Mariée	Voile	Responsable de service de garde en milieu familial	Montréal
7— Bennis * [la mère et la fille aînée]	2	13 ans 1 ^{re} secondaire	Maroc	Économique	Maitrise	2014	Arabe	Mariée	Voile	Agente de liaison et d'organisation dans un organisme communautaire	Montréal
8— Zidani [la mère et sa fille]	3	15 ans 4 ^e secondaire	Algérie	Économique	Doctorante	2006	Arabe	Divorcée	Voile	Assistante de recherche et chargée de cours	Montréal
9— Mazari [la mère et sa fille]	2	10 ans 5 ^e primaire	Algérie	Économique	Attestation d'études postsecondaire	2005 en compagnie	Arabe	Mariée	-	Employée	Banlieue

					es de tourisme international	de ses parents					[50 km de Montréal]
10— Daouda [la mère et sa fille]	2	8 ans 4 ^e primaire	Côte d'Ivoire	Réfugiée	Diplôme d'études collégiales	2015	Dioula	Divorcée	-	Aide cuisine	Montréal
11— Koulibaly [la mère et ses deux filles]	3	17 et 15 ans 5 ^e secondaire [adulte] secondaire adaptation scolaire	Burkina Faso	Réfugiée	Diplôme d'études secondaires	2015	Bissa	Divorcée	Voile	Préposée aux bénéficiaires	Montréal
12— Ouédraogo La mère et son fils unique	1	17 ans 5 ^e secondaire	Burkina Faso	Économique	Master [pays d'origine] Certificat en gérontologie	2014	Moré	Divorcée	Voile	Conseillère service à la clientèle dans une banque	Montréal
13— Dandachi [les deux parents et leur fils aîné]	3	12 ans 6 ^e primaire	Syrie	Réfugiés	Universitaire	2016	Arabe	Mariés	Voile	Femme au foyer Chauffeur	Montréal
14— El-Azem [les deux parents et leur fille]	7	14 ans 3 ^e secondaire	Syrie	Réfugiés	Universitaire	2016	Arabe	Mariés	Voile	Femme au foyer /travailleur dans la construction	Montréal
15— Chahine [la mère uniquement]	4	-	Égypte	Économique	Universitaire	2010	Arabe	Mariée	Voile	Femme au foyer	Montréal
16— Fadlallah [la mère et sa fille unique]	1	13 ans 1 ^{re} secondaire	Soudan	Réfugiés	Maitrise	2017	Arabe	Mariée	Voile	Femme au foyer	Montréal
17— Maalouf * [la mère et sa fille]	4	12 ans 6 ^e primaire	Liban	Regroupement familial	Bac en enseignement primaire et préscolaire	1997	Arabe	Mariée	Voile	Femme au foyer	Banlieue [25 km de Montréal]

* Notons que ces parents ont été aussi interviewés à titre d'intervenants.

3.3.3.2 Profil des intervenants rencontrés

Les informations sociodémographiques et socioprofessionnelles des huit intervenants que nous avons rencontrés en entrevue révèlent l'identité de 5 femmes et de 3 hommes. Une description des cinq répondants (Marianne, Alice, Clara, Léo et Lucien) qui œuvrent à l'école A est faite dans les paragraphes qui suivent. Le profil des trois autres répondants qui travaillent à Montréal (Félix et Sara) ou à la banlieue (Julie) est succinctement décrit dans cette partie également. À la suite de cette description, un tableau récapitulatif permet finalement d'avoir une vue d'ensemble de leur profil.

Marianne est une intervenante communautaire scolaire (ICS)³² qui travaille dans la région de Montréal au service d'un organisme communautaire ayant comme principale mission de soutenir l'expérience socioscolaire des jeunes immigrés en facilitant l'adaptation et l'intégration de leurs parents dans la société québécoise. Marianne dispose d'un espace de travail qui lui est consacré dans deux écoles primaires affiliées à l'organisme, dont l'école A où elle travaille depuis sept ans à raison de trois jours par semaine. Dans un quartier cosmopolite où une partie importante de familles vit une situation socioéconomique précaire, sa présence est sans aucun doute bénéfique à bien des égards. En effet, les tâches de Marianne sont clairement définies comme un « métier de lien social ». Le rôle de Marianne se déploie auprès de trois groupes de personnes : les élèves, les parents de ces derniers et les divers protagonistes du milieu scolaire (centre de services scolaire, direction d'école, personnel enseignant, intervenants). Détenant un regard bienveillant visant la réussite socioscolaire des élèves et l'adaptation des familles immigrées, particulièrement celles nouvellement arrivées, Marianne cherche les occasions les plus propices au contexte pour favoriser l'entrecroisement de nouveaux liens sociaux et encourager, par le fait même, la collaboration entre les différents milieux (familial, scolaire et communautaire).

Léo est musicothérapeute dans plusieurs écoles primaires à Montréal, dont l'école A où il travaille depuis cinq ans à raison de deux jours par semaine. L'Association canadienne des

³² Depuis quelques années, certains milieux défavorisés et/ou pluriethniques montréalais ont réintégré dans leurs écoles des « agents de milieu », aussi appelés des intervenants communautaires scolaires (ICS). Habituellement basés dans les écoles, ces intervenants interconnectent les milieux scolaires et communautaires pour répondre aux besoins des élèves qui fréquentent l'établissement scolaire et de leur famille, qu'ils soient d'origine immigrée ou non. Favoriser une expérience socioscolaire positive pour les élèves en soutenant l'intégration de leurs parents représente aussi l'objectif de leurs interventions à l'égard de la population immigrées (Audet et Potvin, 2013).

musicothérapeutes (2020) définit la discipline comme suit : « la musicothérapie est une discipline dans laquelle des musicothérapeutes certifiés (MTA) utilisent la musique à l'intérieur du lien thérapeutique afin de soutenir le développement, la santé et le bien-être. Les musicothérapeutes se servent de la musique de façon sécuritaire et éthique pour répondre aux besoins humains sur le plan de la communication et aussi sur les plans cognitif, musical, physique, social et spirituel ». Convaincu des bénéfices de la musique comme outil d'intégration scolaire et sociale, Léo utilise les percussions en musicothérapie et invite ses élèves à s'investir pleinement par le biais du jeu, de l'écriture des chansons, de l'improvisation, de l'écoute de musique ou autour des activités de mouvement. À l'école A, le rôle de Léo est d'abord et avant tout structuré autour des élèves immigrés et leur bien-être, incluant certains élèves réfugiés ayant des traumatismes. Les activités qu'il leur propose n'exigent pas forcément de communiquer verbalement permettant de dépasser les barrières de la langue et de trouver ainsi un langage commun pour qu'une relation thérapeutique se produise.

Alice est originaire de France et est établie au Québec depuis dix ans. Depuis quatre ans, elle est travailleuse sociale dans un centre de pédiatrie sociale à Montréal. Ce centre est un partenaire de l'école A et est un organisme à but non lucratif qui propose des services visant le développement global et le mieux-être des enfants de moins de 18 ans. Alice a un bureau physique dans le centre de pédiatrie sociale par lequel elle est employée et à l'école A où le besoin d'intervenir auprès d'enfants et de familles vivant en situation de vulnérabilité se fait de plus en plus sentir. Contrairement aux travailleurs sociaux du Centre de santé et de services sociaux (CLSC)³³ qui interviennent dans des situations urgentes, le travail d'Alice consiste à aider et à accompagner les familles immigrées sur le long terme dans une perspective plutôt préventive pour anticiper les difficultés que peuvent éventuellement rencontrer les enfants ou leurs parents. En bref, l'entrevue avec Alice était principalement ancrée dans une perspective de collaborations familles-école-communauté. D'ailleurs, la place accordée à Alice par l'école A, en tant que membre du personnel à part entière, lui permet de travailler en étroite collaboration avec les familles, les enseignants et

³³ Cette distinction est importante puisqu'elle décrit le travail accompli par le travailleur social Félix et la mère Tahiri qui travaillent pour les CLSC et dont le rôle consiste à aider les individus à résoudre des problèmes d'ordre personnel, familial ou social (Ministère de la Santé et des Services sociaux, 2003).

les autres professionnels de l'école pour favoriser ainsi une meilleure expérience socioscolaire de tous les élèves.

Lucien est psychoéducateur à l'école A depuis trois ans à la suite d'une réorientation de carrière. Dans le même esprit collaboratif qui règne à l'école A, Lucien travaille en étroite concertation avec les enseignants et les autres intervenants (techniciens en éducation spécialisée [TES], orthopédagogue, orthophoniste, etc.), qui gravitent autour de certains élèves afin de mettre en place des interventions qui visent à améliorer leur adaptation à leur milieu scolaire. Son entrevue témoigne non seulement du rôle qu'il joue dans la prévention et le suivi des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage ou de comportement, mais décrit aussi l'école A comme un milieu complexe propice aux multiples manifestations de violence. Bien entendu, une importante partie de son mandat consiste à intervenir auprès des parents et à les conseiller en vue de permettre de réunir les conditions propices à l'adaptation optimale des élèves, au développement de leurs capacités adaptatives et de leur autonomie.

Clara est originaire de la Belgique et est arrivée au Québec depuis plusieurs années. Depuis son établissement dans la province, Clara a travaillé comme orthophoniste concomitamment dans plusieurs écoles à Montréal ayant une forte concentration d'immigrés. Considérant le nombre important d'élèves qui présentent des troubles de la communication à l'école A, Clara est désormais assignée à l'établissement sur une base régulière depuis une année. Le rôle de Clara consiste à évaluer et à traiter les élèves qui présentent entre autres des difficultés de langage, de la communication, de la parole, de la voix ou de la capacité d'avalier³⁴. En collaboration avec les autres intervenants et les parents d'élèves, les interventions de Clara visent à développer, à restaurer ou à maintenir la capacité de communiquer de l'élève et à favoriser ainsi son autonomie et son intégration dans toutes les sphères de sa vie, dont sa vie scolaire.

Sara³⁵ est parmi nos répondants ayant été interrogés avec leur double chapeau : d'enseignante au secondaire et de mère musulmane de trois enfants. Avant son arrivée au Québec en compagnie de

³⁴ Étant donné qu'il s'agit des mêmes muscles qui sont sollicités pour parler.

³⁵ Soulignons que lors de notre entrevue semi-dirigée avec l'enseignante Sara, qui est aussi une mère musulmane, quelques questions lui ont été posées en lien avec les stratégies parentales soutenant l'expérience socioscolaire de ses propres enfants.

sa famille en 2005, Sara était enseignante de français au Maroc, son pays d'origine, pendant plus de dix ans. Étant captivée par l'enseignement et fascinée par la langue de Molière, Sara a dès lors repris ses études universitaires à Montréal dans le cadre d'un baccalauréat en raison des multiples défis qu'elle avait rencontrés, notamment liés à la non-reconnaissance de son diplôme marocain et à la sous-estimation de ses années d'expérience. En dépit de son enthousiasme et de sa persévérance à réaliser son rêve et à se faire une place dans la société québécoise, Sara a rencontré des difficultés considérables pour trouver un emploi proche de son domicile en banlieue après sa graduation, en raison de son port de voile. À la suite de nombreuses tentatives pour décrocher un poste en banlieue sans succès, Sara a décidé de concentrer avec succès ses recherches à Montréal. Elle a commencé avec de la suppléance et est désormais assignée à une école secondaire à Montréal à temps plein depuis trois ans dans un établissement qui conjugue défavorisation et pluriethnicité avec une présence significative de musulmans. L'entrevue de Sara témoigne de sa passion et reflète son engagement en tant que médiatrice interculturelle dans son l'établissement pour soutenir l'expérience socioscolaire des élèves.

Félix est un travailleur social depuis douze ans. Au cours de ces années, son implication en tant qu'intervenant était très variable (travailleur social du CLSC affilié à plusieurs écoles ; professionnel du service de consultation téléphonique info-Social), dans des contextes différents (Montréal et banlieue) et auprès d'une clientèle assez diversifiée (immigrés originaires de divers pays, élèves ayant des troubles du spectre de l'autisme (TSA) ou des déficiences intellectuelles, élèves en difficultés d'apprentissage, etc.). Outre son rôle d'intervenant, Félix joue le rôle de consultant auprès des directions, des enseignants, des familles et des jeunes aussi. Selon Félix, le fait d'avoir un bureau physique dans les écoles, où le besoin d'intervenir, entre autres, auprès des familles musulmanes et leurs jeunes se fait de plus en plus sentir, facilite grandement ses interventions. Sa présence à l'école favorise aussi la collaboration entre les familles, l'école, les ressources externes où il joue le rôle d'agent de liaison, de médiateur auprès des différents protagonistes pour favoriser la circulation de l'information et soutenir les familles musulmanes et la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes à l'école québécoise.

Julie est psychoéducatrice en CLSC en banlieue³⁶ depuis quinze ans. Cumulant un parcours aussi riche que varié, Julie possède une maîtrise en psychoéducation et a travaillé pendant plus de dix ans en tant qu'intervenante en milieu communautaire auprès d'une clientèle diversifiée (jeunes, élèves, femmes, mères, parents de divers pays d'origine, etc.), et dans de contextes variés (maison d'hébergement pour femmes victimes de violence conjugale, organismes communautaires, à l'international en tant que coopérante volontaire en Amérique du Sud, etc.), à Montréal et en banlieue.

Bien que Julie considère que la finalité de son mandat est similaire dans les différents contextes où elle a travaillé ; d'être proche, d'accompagner et soutenir la personne, la famille, le parent, la participante décèle toutefois quelques différences relatives à ces interventions. Plus précisément, dans un organisme communautaire où elle a travaillé pendant cinq ans auprès de familles immigrées à Montréal, son travail consistait à mettre en place des activités, des rencontres, des échanges ayant comme objectif principal de répondre aux besoins des familles immigrées qu'elle accompagnait. Elle organisait aussi des activités destinées aux enfants. À titre d'exemple, elle animait un groupe d'enfants de 3 à 5 ans pour les préparer à l'école et pour faciliter leur transition scolaire. Actuellement, en tant que psychoéducatrice au CLSC qui intervient en milieu scolaire, elle considère sa tâche plutôt « officielle » et fait partie de la première ligne de l'équipe 5-12 ans. En partant des besoins et des préoccupations des familles et de leurs jeunes qu'elle accompagne, l'intervenante essaye de comprendre leurs problèmes pour trouver des solutions adéquates. Les rencontres avec les familles se font habituellement à l'école ou au CLSC, mais Julie favorise particulièrement les visites à domicile en dépit de la charge de travail et du temps des déplacements qui alourdissent sa tâche. Selon ses dires, il y a une plus-value pour voir le milieu dans lequel la famille vit réellement, de voir les interactions des membres de façon naturelle afin d'analyser la situation et répondre à leurs besoins de façon efficiente. Au fil de ses années d'expérience en tant que psychoéducatrice en banlieue, Julie a constaté une augmentation significative de familles immigrées musulmanes. Celles-ci sont de première génération majoritairement, mais

³⁶ Pour des raisons de confidentialité, le nom de la ville ne sera pas divulgué au risque de reconnaître la participante, car peu de psychoéducateur y travaillent. La ville se trouve à 20 KM de Montréal qui compte une présence significative de population immigrée et de musulmans qui se reflète sur le paysage scolaire des écoles primaires et secondaires de la ville.

d'implantation plutôt ancienne (entre 8 à 25 ans), ce qui n'est pas le cas de l'école A. En dépit de leur établissement ancien, Julie met en lumière leur besoin d'accompagnement pour une meilleure maîtrise des enjeux du milieu scolaire de la société d'accueil. Le tableau 5 présente une synthèse de certaines caractéristiques des huit intervenants rencontrés. Notons que des abréviations *F* et *H* indiquent respectivement Femme ou Homme. Pour les mêmes raisons de confidentialité évoquées précédemment, des prénoms fictifs ont été attribués aux participants. La section qui suit le tableau expose le processus de collecte des données fait auprès de trois groupes de sujets pour répondre à nos objectifs de recherche.

Tableau 5 : Profil des intervenants rencontrés (Guennouni Hassani, 2022)

Intervenants rencontrés	Sexe	Pays d'origine	Langue maternelle	Langues parlées	Domaine de formation	Années d'expérience
<i>Intervenants rencontrés à l'école A</i>						
Marianne	<i>F</i>	Canada	Français	Français et anglais	Sciences sociales	7 ans
Léo	<i>M</i>	Canada	Français	Français et anglais	Musicothérapie	5 ans
Alice	<i>F</i>	France	Français	Français et anglais	Service social	4 ans
Lucien	<i>M</i>	Canada	Français	Français et anglais	Psychoéducation	3 ans
Clara	<i>F</i>	Belgique	Français	Français et anglais	Orthophonie	18 ans
<i>Autres intervenants rencontrés</i>						
Sara	<i>F</i>	Maroc	Arabe	Arabe, français et anglais	Éducation : Enseignement du français au secondaire	7 ans
Félix	<i>M</i>	Canada	Français	Français et anglais	Service social	12 ans
Julie	<i>F</i>	Canada	Français	Français et anglais	Psychoéducation	25 ans

3.4 Collecte de données

Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les méthodes de collecte de données adoptées dans cette thèse. Nous détaillons aussi le déroulement de nos rencontres avec les trois groupes de

sujets. Finalement, nous exposons les grandes dimensions de nos instruments de collecte de données.

3.4.1 Instruments de collecte de données

Dans les études qualitatives à caractère biographique, les auteurs soulignent l'intérêt d'avoir recours à une approche pluriméthodologique afin de mieux approcher l'objet d'étude (Denzin, 2009 ; Demazière, 2011 ; Karsenti et Savoie-Zajc, 2018). Dans ce sens, notre approche méthodologique a combiné diverses façons de collecte des données :

- Entretien³⁷ individuel approfondi à caractère biographique auprès des parents musulmans et de leurs enfants ;
- Entrevue semi-dirigée auprès des intervenants communautaires ou professionnels ;
- Journal de bord de la chercheuse, qui est considéré comme un instrument de collecte à part entière.

Le recours à ces divers instruments imprime un cachet de triangulation à notre démarche au sens où l'entend Denzin (2009). En effet, cette stratégie repose sur un principe de validation des résultats par la combinaison de différentes méthodes et sources visant à mieux approcher un phénomène social et atteindre une compréhension plus fine et riche de celui-ci (Denzin, 2009). Ces instruments sont détaillés dans les sections qui suivent.

3.4.1.1 Entretien individuel approfondi à caractère biographique

En raison de notre objectif général de recherche visant à décrire et analyser l'implication parentale et les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants et compte tenu de la démarche envisagée inspirée de la méthode biographique, nous avons mené des entretiens approfondis à caractère biographique auprès de parents et de leurs jeunes ayant participé à notre étude. En effet, l'entretien biographique se veut « un échange ouvert, approfondi, compréhensif » (Demazière, 2007, p. 3) où « le sujet ne récite pas sa vie, il réfléchit

³⁷ Pour la clarté de l'exercice, nous distinguons dans cette thèse entre « entretien » pour désigner les entretiens individuels à caractère biographique menés auprès des parents musulmans et leurs jeunes et « entrevue » pour déterminer les entrevues semi-dirigées réalisées auprès des intervenants communautaires ou professionnels.

sur elle tout en la racontant » (Bertaux, 1980, p. 210). Dans le cas de cette étude, le choix de l'entretien biographique approfondi est justifié par le fait que l'objet investigué nécessite que les parents posent un regard rétrospectif sur leur vie en termes de stratégies parentales déployées en nous communiquant la logique des enchainements, des articulations entre les différentes étapes ayant marqué leur mobilisation en tant que parent pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil.

Pour croiser le regard des parents, les entretiens avec les élèves avaient pour objectif d'analyser le parcours socioscolaire de chaque jeune et de dégager les différentes démarches entreprises par leurs parents dans chacune des étapes de leur vécu scolaire. Ce croisement de regard s'est fondé aussi sur notre intention d'acquérir une compréhension profonde (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011) relativement aux stratégies déployées par les parents d'élèves immigrants musulmans soutenant leur expérience socioscolaire. Cependant, le recours à des entretiens biographiques auprès des jeunes n'est pas une pratique si répandue en recherche (Symonds et Galton, 2014). En effet, la prise de parole dans un format qui suppose un contact plus prolongé et personnel avec l'interviewé demande beaucoup de patience lorsque les participants sont jeunes. Les chercheurs se contentent d'examiner leurs perceptions à travers des questionnaires ou à l'aide d'entrevues semi-dirigées (Symonds et Galton, 2014 ; Tilleczek et Ferguson, 2007). En revanche, nous considérons, à l'instar de Bernard et *al.* (2019), que les jeunes sont aussi aptes à exprimer leur point de vue et nous les pensons donc capables de faire connaître leurs perceptions quant à l'implication de leurs parents visant à soutenir leur expérience socioscolaire, ce qui confère une originalité à notre thèse doctorale. Ainsi, le recours à l'entretien individuel approfondi à caractère biographique selon une approche exploratoire nous semblait un choix pertinent pour documenter en profondeur l'exercice de la parentalité, en rétrospective et en projection, en lien avec l'expérience socioscolaire de l'enfant, ce qui concorde avec nos objectifs de recherche.

3.4.1.2 Entrevue semi-dirigée

L'instrument que nous avons utilisé pour recueillir les témoignages auprès des huit intervenants communautaires et/ou professionnels est l'entrevue semi-dirigée. Savoie-Zajc (2004) définit ce type d'entrevue comme « une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur » (p. 296) où on privilégie des questions ouvertes, moins directives et plus propices à l'approfondissement de certains thèmes que les questions fermées. Ainsi, l'interviewé peut partager

son expérience « dans les mots qu'il souhaite et dans l'ordre qui lui convient » (Quivy et Van Campenhoudt, 1995, p. 195). Dans le cas où l'intervieweur considère que l'entrevue dérive de la thématique initiale, celui-ci peut réorienter le participant pour discuter des aspects qui n'ont pas été abordés, en essayant de le faire à un moment jugé propice et de la façon la plus naturelle possible (Quivy et Van Campenhoudt, 1995), d'où l'importance de notre guide d'entrevue semi-dirigée (voir annexe XII), considéré comme aide-mémoire.

Dans la démarche qualitative, l'entrevue semi-dirigée est parmi les techniques les plus utilisées visant à appréhender de manière fine la problématique en question (Lamoureux, 2000 ; Mongeau, 2008 ; Savoie-Zajc, 2000). Plus précisément, à l'aide de cet outil, nous cherchions à mieux « cerner la perception, la vision d'une personne ou d'un ensemble de personnes dans une situation donnée » (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997, p. 106). Dans notre cas, le choix de cet outil avait pour but de rendre explicite le point de vue des intervenants communautaires et professionnels qui étaient en mesure de décrire, de façon détaillée et nuancée, leur perception quant aux stratégies déployées par les familles musulmanes qu'ils accompagnent ce qui a permis de favoriser la construction d'un regard croisé sur la situation d'intérêt. Ainsi, le choix de l'entrevue semi-dirigée auprès des intervenants selon une approche exploratoire nous semblait pertinent.

3.4.1.3 Le journal de bord de la chercheuse

Tout au long de notre collecte de données, nous avons tenu un journal de bord dans lequel nous avons noté les informations concernant le contexte dans lequel les échanges se sont déroulés, les difficultés rencontrées, nos impressions et réflexions personnelles, théoriques et méthodologiques. Outre le maintien de notre flexibilité tout au long de la recherche (Baribeau, 2005), ce document avait pour fonction de conserver des traces quant à la dynamique du terrain (Baribeau, 2005 ; Martineau, 2005 ; Savoie-Zajc, 2004). Notre « agenda de terrain » (Martineau, 2005, p. 10) nous a également permis de rédiger quelques réflexions de nature plus théorique ou certaines pistes analytiques. D'ailleurs, selon Martineau (2005, p. 10), « cette interprétation “en cours de route” [...] permet potentiellement une analyse plus riche ». De plus, cet outil de rappel et d'accompagnement nous a aussi servi de guide complémentaire et d'aide-mémoire pour l'analyse du discours des participants en rendant notamment compte de ce qui s'est déroulé hors enregistrements (réactions, joie vécue et partagée avec les participants, interruptions, erreurs, etc.). Étant consciente que ce choix d'instrument exige une certaine discipline et une attention

particulière lors de notre collecte de données, nous avons été assidue et minutieuse quant à la rédaction des traces dans notre journal de bord (Baribeau, 2005). Constamment à portée de nos mains, il nous est même arrivé de nous lever en sursaut au milieu de la nuit pour y rédiger quelques réflexions, illustrant la place obsessionnelle qu'a occupée notre projet de recherche dans notre esprit aussi bien pendant qu'après la collecte des données. Dans le tronçon suivant, nous exposons la manière dont les entretiens ont été menés auprès des trois groupes de sujets.

3.4.2 Dérroulement des rencontres

De prime abord, nous désirons présenter certains aspects communs quant au déroulement des rencontres auprès des trois groupes de sujets. Comme souligné précédemment, les rendez-vous avec les participants avaient été pris quarante-huit heures avant la date prévue de la rencontre en vue de leur laisser le temps de lire les documents envoyés par courriel concernant notre projet de recherche. Le choix du lieu et du moment de l'entretien était laissé à la convenance des participants afin de favoriser leur aise. Concrètement, les rencontres avec les trois groupes de sujet avaient lieu à différents moments de la journée entre 9 h et 19 h et ont été menées dans un endroit favorisant l'enregistrement, majoritairement au domicile des parents rencontrés ou aux bureaux des intervenants qui nous ont courtoisement accueillie.

Sur le plan logistique, nous confirmions les rendez-vous la veille des rencontres avec les participants par téléphone ou par courriel. Quelques rencontres ont été annulées à cause des conditions climatiques dans certains cas ou d'imprévus dans d'autres, mais elles ont été reprises à une date ultérieure, confirmant leur volonté à faire entendre leur voix à travers notre projet doctoral. Plus précisément, les entretiens ont été conduits une fois que les objectifs poursuivis par notre recherche ainsi que les modalités de confidentialité et de liberté de répondre aux questions ont été expliqués aux répondants. Sans exception, tous les participants faisant partie de notre collecte de données nous ont autorisée à enregistrer les entretiens. Ainsi, des renseignements concernant l'enregistrement audio de l'entretien, sur sa durée ainsi que sur le fait qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses aux questions posées ont été offerts en vue de réduire l'effet de la désirabilité sociale sur les données collectées (Abric, 2003 ; Savoie-Zajc, 2004, 2011). Finalement, le formulaire de consentement a été expliqué aux participants et signé par ces derniers.

En ce qui a trait au déroulement de nos entretiens avec les trois groupes de sujets, nous avons porté une attention particulière à ne pas trop parler ou interrompre nos interlocuteurs. Nous avons aussi

pris soin de manifester l'intérêt pour ce que nos participants racontaient en demeurant ouverte et concentrée. Également, à la fin de chaque entretien, nous avons pris des notes dans notre journal de bord en vue de conserver des traces d'interactions et de conversations qui se sont déroulées hors enregistrement et de tous autres éléments jugés pertinents (Baribeau, 2005 ; Bertaux, 1997). Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons la conduite des entretiens et la configuration des instruments de collecte de données.

3.4.2.1 Conduite des entretiens biographiques avec les parents et leurs jeunes

En conformité avec l'approche biographique qui suppose un lien prolongé et personnel avec les participants (Dizerbo, 2020 ; Melin, 2020), nous avons pris un soin particulier à bâtir un lien de qualité avec les familles recrutées durant toute notre démarche de collecte de données (présentation de la recherche, prise de contact ou conduite des récits). En ce sens, la qualité du lien créé avec les parents notamment a été essentielle. Ainsi, lors des appels téléphoniques, nous veillions à expliquer les objectifs de la recherche aux participants avant de les rencontrer. Par ailleurs, ce sont les rencontres en face à face avec les parents qui nous ont permis de solidifier nos liens et de gagner davantage leur confiance. Dans ce sens, il a été indispensable de commencer par rassurer les parents en répondant à leurs questions tout en respectant leur inconfort, surtout vis-à-vis de la participation de leurs jeunes dans certains cas. Avec un soupçon de méfiance, certains répondants voulaient en savoir davantage sur la finalité et sur les fins de la présente étude : « En quoi la participation des jeunes est-elle si importante ? » ; « Que cherches-tu à travers ce croisement de regard ? » ; « Quels sont les effets des conclusions de la recherche sur les communautés musulmanes et sur les jeunes musulmans particulièrement ? » ; « Est-ce que ta thèse aura un impact sur les décisions des dirigeants par exemple ? » etc. Plusieurs autres ont affirmé être agréablement surpris puisque l'entretien représentait une occasion leur permettant de se « vider le cœur » tout en partageant une facette concernant leur vécu parental dans leur pays d'accueil, comme en témoigne la durée de plus de quatre heures de la moitié des entretiens effectués auprès des parents. Également, bien que nous prenions soin d'envoyer un courriel de remerciement après les rencontres avec les parents, nous étions parfois surprise de recevoir en avance un message de soutien et de gratitude de leur part pour l'occasion qui leur a permis de relater les multiples défis qui pèsent lourds sur leurs épaules dans leur pays d'accueil.

Tous les entretiens avec les parents se sont déroulés en face à face et ont été conduits personnellement par la chercheuse, majoritairement à leur domicile (11/17), en présence des deux parents³⁸ dans certains cas (4/17). Les autres rencontres se sont déroulées dans leur lieu de travail ou dans un endroit public (bibliothèque, cafétéria-restaurant), où les précautions nécessaires étaient prises en considération afin que le parent interviewé et la doctorante soient, autant que possible, isolés (Blanchet, 2003).

Les entretiens se sont déroulés dans les langues choisies par les parents rencontrés en arabe majoritairement et quelques-uns en français (6/17). Par ailleurs, il importe de mentionner que certains parents arabophones demandaient à faire l'entretien en français, mais passaient spontanément à l'arabe pour énoncer certaines idées en particulier ou pour nous « confier » certaines dimensions plus sensibles. D'ailleurs, les tronçons en arabe repérés dans les récits réalisés majoritairement en français sont très révélateurs. Notre maîtrise de la langue arabe qui représente notre langue maternelle est à cet égard un atout considérable ayant contribué à encourager les participants à exposer librement leurs opinions et à partager leurs expériences en termes de stratégies déployées pour soutenir leurs jeunes.

Les entretiens auprès des parents et leurs jeunes se sont déroulés dans certains cas le même jour (5/17). Dans d'autres cas, à la fin de la rencontre avec les parents, nous fixions à nouveau une nouvelle date pour mener nos entretiens avec les jeunes. Cependant, en raison de l'emploi du temps chargé des élèves, les rencontres avec eux étaient difficiles à fixer et ont été repoussées à plusieurs reprises à une date ultérieure, parfois à la dernière minute alors que nous étions déjà sur place. Ces cas nous rappellent les propos de Demazière et Dubar (2004) qui mentionnent la détermination et la curiosité des chercheurs comme des caractéristiques indispensables lors de la collecte de données qualitatives.

Comme c'était le cas pour les entretiens avec les parents, ceux menés auprès des jeunes se sont déroulés en face à face et ont été conduits par la chercheuse, parfois en présence d'un parent. Les entretiens auprès des jeunes se sont déroulés en français avec quelques échanges en arabe dans certains cas. D'une manière générale, les entretiens auprès des parents et leurs jeunes débutaient

³⁸ La majorité des rendez-vous était fixée avec les mères de famille. Alors qu'il était convenu de faire des entretiens en présence des deux parents dans deux cas, nous étions surprise qu'un père ait pris congé pour une demi-journée et un autre père de famille ait fermé son salon de coiffure pour assister aux entretiens en compagnie de leur conjointe respective.

avec des questions sociodémographiques pour rassembler des informations générales sur les familles recrutées nous permettant d'enrichir notre analyse des données. Par la suite, en partant de l'objectif général et du thème à l'étude, nous formulons une question pour « susciter la production d'une parole centrée sur la personne interviewée et rendant compte de fragments de son existence, de pans de son expérience, de moments de son parcours, d'éléments de sa situation » (Demazière, 2008, p. 16). Par exemple, nous avons invité les parents à nous raconter les stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes en disant : « Pouvez-vous me parler des pratiques que vous mobilisez pour suivre la scolarité de votre enfant à la maison ? » Nous relançons ensuite la discussion avec les sous-thèmes suivants lorsqu'ils n'étaient pas spontanément abordés :

- Quels sont les facteurs qui vous poussent à mieux accompagner votre enfant ?
- Que faites-vous concrètement à la maison pour l'accompagner dans ses études ? Parlez-moi de la période des devoirs à la maison ?
- Sollicitez-vous une aide extérieure pour accompagner votre enfant dans les devoirs ? Etc.

En effet, en évitant la succession de questions préformulées, nous avons guidé les participants vers les thèmes particuliers qui découlent des objectifs spécifiques de l'étude (Demazière, 2007 ; 2008). À cet égard, nos guides d'entretien (les grilles d'entretien peuvent être consultées aux annexes X et XI), considérés comme aide-mémoire (Demazière et Dubar, 2004), représentaient un outil important nous permettant de relancer certaines questions, d'encourager la personne interviewée à approfondir certaines idées ou à éclaircir certains points que cette dernière a apportés au fil de la discussion.

À la lumière des grandes dimensions abordées dans le cadre conceptuel de la présente recherche et en suivant le format de l'entretien biographique emprunté à Demazière (2007), nos grilles d'entretien étaient inspirées de nombreuses études contenant les thématiques telles que :

- **Le profil sociodémographique** (pays d'origine, langues parlées, nombre d'enfants, etc.) ;
- **Le projet et le parcours migratoire** (raisons de la migration, événements vécus lors de la migration, etc.) ;
- **Les conditions globales d'établissement au Québec** (les défis ou les facteurs facilitant l'installation dans le pays d'accueil, insertion socioprofessionnelle, rencontre de situations de nature discriminatoire, etc.) ;
- **Les valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale** (culture et valeurs familiales, aspects entraînant les conflits culturels avec l'école, défis de socialisation, etc.) ;

- **Les pratiques religieuses** (rapport à la religion musulmane ; port de signes religieux, etc.) ;
- **L'expérience scolaire des enfants** (résultats académiques, relation de l'enfant avec l'enseignant et le personnel scolaire, motivation, réseau social, etc.) ;
- **Les stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil** à la maison, à l'école et dans la communauté (suivi scolaire dans le cheminement scolaire de l'enfant, inscription dans des écoles privées ou des activités parascolaires, devoirs supplémentaires, etc.) ;
- **La relation des parents avec l'école et avec le milieu communautaire** (bénévolat, rencontres de parents, entraide dans le réseau immigrant, etc.).

Le détail des thématiques était modulé selon que l'entretien s'est fait avec le parent ou l'enfant. Une période de prétest était réalisée auprès d'élèves et parents musulmans ne faisant pas partie de la collecte officielle des données afin de valider la compréhension et la pertinence des questions. Ces mises à l'essai nous ont permis de restructurer l'architecture de nos grilles d'entretien en éliminant certaines questions et en ajoutant quelques autres.

En définitive, comme mentionné à plusieurs reprises dans notre journal de bord, notre appartenance au même groupe culturel et religieux que les parents et les jeunes rencontrés a grandement contribué à la réussite de notre démarche incarnant la méthode biographique. Dans le sens où les participants se sentaient dans l'aisance et en confiance sans nécessairement penser qu'ils apportaient des explications, voire des justifications quant à l'adoption de certaines stratégies parentales déployées.

3.4.2.2 Conduite des entrevues semi-dirigées avec les intervenants

La collecte de données auprès des intervenants rencontrés s'est déroulée de janvier à mars 2020. Tous les participants ont été rencontrés sur leur lieu de travail (école d'attache, CLSC, centre de pédiatrie sociale). Toutes les entrevues ont été enregistrées et se sont déroulées en face à face, entièrement en français.

Avant de commencer nos entrevues avec les participants, nous lisons le formulaire de consentement et répondions à toutes leurs questions. Lorsque le formulaire de consentement (voir annexe III) était signé par l'intervenant et la chercheuse, l'entrevue débutait. Comme souligné précédemment, le point de vue de ces acteurs, concernant spécifiquement le quatrième objectif de cette thèse, visait à croiser les informations relatives aux stratégies déployées par les parents d'élèves immigrants musulmans en favorisant une meilleure compréhension de celles-ci.

À ce sujet, notre guide d'entrevue semi-dirigée conduit auprès des intervenants rencontrés commence par les questions sociodémographiques et socioprofessionnelles. Tout en renseignant sur le profil du participant, cette étape permet aussi d'installer une certaine convivialité, d'établir un lien de confiance (Lamoureux, 2000). Par la suite, la subdivision du guide se poursuit par quatre autres thématiques.

D'abord, les intervenants étaient invités à nous partager *la nature de leur travail*, des rôles et fonctions qu'ils assument au quotidien en termes d'accompagnement des familles musulmanes. Ensuite, les intervenants étaient amenés à exprimer *leur perception quant aux besoins des familles immigrées musulmanes*. Il en a été de même pour leurs besoins au sujet de leur rapport à l'école et à la scolarisation de leurs jeunes dans la société d'accueil ainsi que des enjeux et défis qui jugulent la création de relations positives entre les familles musulmanes et l'école québécoise. Puis, des questions ont été posées aux intervenants concernant leur *perception quant aux stratégies mobilisées par les parents d'élèves immigrés musulmans soutenant l'expérience socioscolaire de leurs enfants*. Finalement, la dernière section portant sur *les pratiques mobilisées par les intervenants pour favoriser le rapport à l'école des parents immigrés musulmans au Québec* visait à identifier les pratiques gagnantes de soutien et d'accompagnement de parents immigrés musulmans à l'école au Québec. Dans la section qui suit, nous exposons les procédures de traitement choisies pour analyser les données recueillies.

3.5 Une démarche qualitative de traitement et d'analyse des données

Le cadre méthodologique priorisé pour cette étude a croisé les propos de différents sujets (parents d'élèves immigrés musulmans, leurs jeunes, des intervenants professionnels et communautaires) en recourant à différents instruments de collecte de données (entretiens individuels à caractère biographique, entrevues semi-dirigées, journal de bord). Considérant le volume des données recueillies et compte tenu de l'importance de la démarche du traitement et d'analyse des données, considérée parmi les plus importantes activités dans le cadre d'une recherche qualitative (Vasilachis de Gialdino, 2012), nous avons longuement réfléchi quant aux stratégies les mieux appropriées afin d'en faire une analyse à la fois réfléchie et rigoureuse (Fortin et Gagnon, 2016). Dans ce qui suit, nous présentons la procédure adoptée pour coder les données recueillies auprès de nos trois groupes de sujets. Nous détaillons aussi notre démarche d'analyse à la fois verticale et transversale des données.

Savoie-Zajc (2000), s'inspirant des travaux de Tesch (1990), définit l'analyse des données qualitatives comme « un processus qui implique un effort explicite d'identifier les thèmes, de

construire des hypothèses (idées) telles qu'elles émergent des données ainsi que de clarifier le lien entre les données, les thèmes et les hypothèses conséquentes » (p. 100). Ainsi, afin qu'ils soient prêts à être codifiés, les entretiens avec tous les participants ont d'abord été transcrits intégralement sous forme de verbatim dans le logiciel *Word*. Au cours de ce processus, nous avons procédé le plus fidèlement possible à la traduction en langue française des entretiens réalisés en arabe. Les notes descriptives de notre journal de bord relatant le contexte de chacun des entretiens ont été également consignées dans le préambule de chaque *verbatim*. Lors de cette étape, nous avons attribué un pseudonyme (prénom ou prénom et nom) à chaque participant à des fins d'anonymat et de confidentialité (ex. mère Hamdani [mère], Safae Hamdani [fille], Félix [intervenant]).

Le corpus obtenu a ensuite été transposé dans le logiciel de traitement de données qualitatives *QDA Miner*. Selon Wanlin 2007, il n'y a pas de logiciel mieux que les autres, puisqu'ils augmentent tous « la rapidité de travail du chercheur, mais aucun logiciel n'améliore la validité des études » (p. 268). Dans le cadre de notre thèse, *QDA Miner* a été préféré à d'autres, car il se distingue aussi par sa convivialité, sa grande flexibilité et son large éventail de fonctionnalités (Provalis Research, 2015). En effet, selon son fabricant Provalis Research (2015), *QDA Miner* permet de « coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données et des documents codés » (p. 4). Signalons aussi que *QDA Miner* a été utilisé dans des recherches pour analyser les stratégies mobilisées par les parents récemment immigrés au Québec ainsi que les pratiques parentales relativement à la collaboration familles immigrées-école (voir Beauregard, Petrakos et Dupon, 2014; Charette, 2016b). Cette étape nous a permis de faire une première lecture de nos 42 *verbatim* afin d'avoir une première vue d'ensemble des propos fournis par les participants et d'amorcer ainsi le traitement des données (Lessard-Herbert *et al.*, 1997).

En suivant la démarche de Van der Maren (1996), nous avons procédé au traitement des données qui s'est fait selon une analyse de contenu qualitative (Mucchielli, 2009). Celle-ci est définie par L'Écuyer (1990) comme étant « une méthode de classification ou de codification des divers éléments du matériel analysé, permettant à l'utilisateur d'en mieux connaître les caractéristiques et la signification » (p. 9). À cet égard, dans le but de dégager les informations importantes relativement à la compréhension de notre objet d'étude, chaque entretien a été soumis à une démarche d'analyse de contenu qui représente, selon Wanlin (2007), « un effort d'interprétation qui se balance entre deux pôles, d'une part, la rigueur de l'objectivité, et, d'autre part, la fécondité

de la subjectivité » (p. 249). Plus précisément, à la lumière de notre cadre conceptuel, de nos guides d'entretien/entrevue utilisés dans la recherche et de nos objectifs retenus, une grille contenant des codes a été élaborée (Miles et Huberman, 2003). Les codes, prenant la forme d'un terme, un concept, voire une métaphore (Miles et Huberman, 1994), avaient pour objectif de transformer des données brutes en une première formulation signifiante (Mucchielli, 2009).

Nous avons ainsi amorcé le travail en codant les entretiens ayant servi de prétest à nos grilles. À l'issue de cette étape, nous avons procédé à un accord interjuge afin de vérifier la rigueur des segments codés. Ainsi, une doctorante en éducation informée des objectifs de recherche a procédé à un nouveau codage des mêmes entretiens. À la suite de la comparaison de ces deux codages, nous avons trouvé un pourcentage d'accord avoisinant les 90 % avec chacun des entretiens. Un tel résultat respecte les recommandations énoncées par Miles et Huberman (2003) et Van der Maren (1996) qui précisent que les codeurs devraient obtenir un pourcentage de fidélité de 70 % dans un tel processus. Nous avons par la suite discuté avec notre collègue afin de mieux affiner les définitions des catégories d'analyse, de valider leur lien avec les unités de sens et d'abandonner certaines catégories qui se recoupaient. Cet exercice avait pour objectif de vérifier, d'une part, la pertinence des définitions attribuées aux catégories d'analyse et d'examiner, d'autre part, leur correspondance aux unités d'informations du corpus.

À la lumière des corrections apportées à la suite de codage-prétest, les entretiens auprès des parents et de leurs jeunes ont été successivement codés en nous basant sur la grille de codage révisée, tout en demeurant ouverte à la création de nouveaux codes ou à la modification de certains d'entre eux. En effet, dans la lignée de Van der Maren (1996), nous avons suivi une démarche de codage mixte qui comporte « un ensemble ouvert de rubriques et de catégories ou un ensemble fermé de rubriques et un ensemble ouvert de catégories, en entendant par “ensemble ouvert” une liste initiale qui peut se modifier, se compléter ou se réduire en cours d'analyse » (p. 436). Ainsi, au fur et à mesure du traitement des données, des catégories ont été remaniées à la suite de l'émergence de nouvelles unités de sens rendant notre analyse plus fine. Une telle approche est tout de même indiquée dans une recherche comme la nôtre, octroyant une certaine souplesse au chercheur. Ainsi, voici quelques codes ayant émergé du corpus des parents et des jeunes :

- Valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale [thème] — socialisation familiale genrée [sous-thème] représentée sous le code *CR — SFG*

- Expérience socioscolaire des jeunes — Enjeux de transition représentée sous le code *EXJ-TR*

Ainsi, en suivant les recommandations de Van der Maren (1996), nous avons veillé à ce que chaque extrait soit codé par une seule unité de sens pour faire un codage rigoureux. Dans cette optique, un lexique expliquant les codes illustrés d'exemples a été ajouté dans le logiciel, empêchant autant que possible les interprétations multiples. En définitive, le codage du corpus concernant les parents musulmans et leurs jeunes s'est particulièrement accompli à partir des thèmes et sous-thématiques présentés dans le tableau 6.

Tableau 6 : Les thèmes et sous-thèmes concernant le codage du corpus des parents musulmans et leurs jeunes (Guennoui Hassani, 2022)

Thèmes	Sous-thèmes
Projet et parcours migratoire	<ul style="list-style-type: none"> • Parcours migratoires, contexte prémigratoire et raison de la migration ; projet migratoire ; parcours migratoire (défis, difficultés, barrière, obstacle, aide, support conditions facilitantes ; etc.) • Conditions d'établissement au Québec : conditions adverses ; conditions facilitantes (défis, difficultés, barrière, obstacle, aide, support conditions facilitantes ;) langue, logement, travail, réseautage, etc.
Expérience socioscolaire des enfants	<ul style="list-style-type: none"> • Le parcours de l'élève (Épisodes importants de la trajectoire scolaire — Moments charnières...) • Difficultés rencontrées (adaptation — intégration...) • Résultats scolaires • Relation de l'élève avec les enseignants et les autres adultes • Place/rôle de l'école • Aspects contribuant à la réussite • Importance réussite • Enjeux de transition
Valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale	<ul style="list-style-type: none"> • Rôle parental/Responsabilités des parents • École : ressemblances/différences avec le pays d'origine • École : aspects positifs/négatifs • Distance entre culture musulmane et québécoise • Socialisation familiale genrée • Aspects entraînant des conflits culturels avec l'école • Perception des parents de ce qui se fait à l'école québécoise • Rôle de l'école : éducation/socialisation/transmission de culture • Défis rencontrés à la maison : transmission de culture/de valeurs/de socialisation • Le rapport à la religion musulmane • Les pratiques de transmission de la religion aux enfants

<p>Stratégies parentales à la maison</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Stratégies déployées à la maison (encadrement — aide-supervision) • Intérêt au suivi scolaire • Relation parents — enfants • Soutien affectif (encouragement — discussion — conseils) • Code disciplinaire à la maison • Fréquentations • Suivi scolaire à la maison (devoirs) : période, organisation, durée, difficultés, différence avec le pays d'origine, connaissances des parents • Transition primaire secondaire • Réaction : bonnes/mauvaises notes • Aide extérieure
<p>Stratégies parentales à l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques déployées à l'école • Communication-école — parents (moyens, fréquence, degré de satisfaction, recommandations) • Relation enseignant — parents • Encadrement parental • Attentes parentales • Participation à des instances officielles/activités/bénévolat/importance/facteurs • Comparaison participation parentale avec le pays d'origine/place des parents à l'école • Difficultés rencontrées/solutions trouvées
<p>Stratégies parentales dans la communauté</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pratiques déployées dans la communauté • Participation à des activités parascolaires, culturelles, sportives
<p>Relation des parents avec l'école et avec le milieu communautaire</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Événements (positifs/négatifs) : implication ou relation avec l'école • Parents ou enfants : Malaise/discrimination/changement de comportement à l'école • Débat sur la laïcité : effet sur l'implication parentale ou sur l'expérience socioscolaire de l'enfant Recommandations/suggestions

Pour ce qui est des intervenants rencontrés, le codage s'est effectué à partir des thèmes et sous thématiques suivantes :

- **Nature du travail** des intervenants : rôle, mandat, description du milieu, parcours et expérience, etc. ;
- **Perception des besoins des familles musulmanes relativement à l'école** : description des besoins des familles et des enfants ; défis/difficultés rencontrées par les familles/enfants/école ; besoins spécifiques familles immigrantes vs musulmanes ; facteurs facilitant/entravant le rapport avec l'école/la socialisation des jeunes, etc. ;
- **Perception des stratégies déployées par les parents musulmans qui soutiennent l'expérience socioscolaire de leurs jeunes** : stratégies parentales déployées à la maison ; à l'école ; dans la communauté ; effets des stratégies déployées sur l'expérience socioscolaire des élèves ; Effets des stratégies déployées sur la socialisation des élèves, etc. ;
- **Pratiques de soutien et d'accompagnement de parents immigrés musulmans à l'école québécoise** déployées par les intervenants : relation avec les familles musulmanes ; pratiques gagnantes favorisant la collaboration école-famille-communauté ; effets/retombées de ces pratiques sur les familles ; effets/retombées de ces pratiques sur l'expérience socioscolaire, etc.

Après avoir procédé au traitement de notre corpus d'entretiens, nous nous sommes investie dans l'analyse et l'interprétation de l'ensemble des données recueillies dans le but de répondre à nos objectifs de recherche. Ce processus a permis de donner du « sens » à nos données « brutes ». Et comme le souligne De-Gialdino (2012), cette étape représente « la contribution créative des méthodes employées, identifiant les sens dans ce que [la chercheuse] voit, transformant le banal en profond et l'évident en significatif » (p. 164). Dans le cadre de cette recherche, l'analyse des données et le travail d'interprétation se sont faits, d'abord, de façon verticale c'est-à-dire que les thèmes abordés par chacun des participants ont été passés en revue distinctement pour en faire la synthèse (Blanchet et Gotman, 2013). Une analyse transversale a suivi. Celle-ci consistait à faire une comparaison entre les données recueillies et visait principalement à repérer les répétitions, les contradictions, les compléments d'information, les divergences et les ressemblances entre les répondants (Paillé et Mucchielli, 2012). Dans la section qui suit, nous exposons les forces et les limites de nos choix méthodologiques.

3.6 Forces et limites des choix méthodologiques

Entreprendre une recherche qualitative impose le respect d'un certain nombre de critères de rigueur scientifique relatifs à la méthodologie, à savoir : la crédibilité, la transférabilité et la fiabilité

(Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). Concernant le critère de crédibilité, celui-ci réside en la vérification de « la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). À cet égard, notre démarche s'est appuyée sur différentes triangulations, soit la triangulation des données et la triangulation théorique. En effet, en vue de faire émerger la « face cachée » de l'implication des parents immigrés musulmans dans le vécu scolaire de leurs enfants qui sont inscrits au primaire et au secondaire, nous avons recruté et mené 35 entretiens individuels approfondis à caractère biographique auprès des parents et leurs enfants pour recueillir des avis contrastés. De surcroît, en raison de la position stratégique qu'occupent plusieurs intervenants communautaires et de professionnels dans le parcours de plusieurs familles immigrantes au Québec, dont les familles musulmanes, le point de vue de huit acteurs était également considéré dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. Lors de la collecte des données, nous avons aussi tenu un journal de bord faisant état des réflexions personnelles, théoriques et méthodologiques ainsi que des informations relatives à la dynamique du terrain (Baribeau, 2005). Ainsi, cette triangulation explorant en profondeur l'exercice de la parentalité avait pour objectif de croiser les informations relatives aux stratégies mobilisées par les parents d'élèves immigrés musulmans et de favoriser une meilleure compréhension de celles-ci. L'interprétation des résultats obtenus a bénéficié aussi d'une triangulation théorique. Celle-ci a consisté à faire des allées et venues entre le cadre conceptuel et les données que nous avons recueillies. Cet exercice a été piloté par notre cadre conceptuel agrémenté de plusieurs théories, typologies, modèles relativement aux concepts de l'expérience socioscolaire des élèves, d'implication parentale et de stratégies parentales, en guise d'interpréter le phénomène à l'étude selon diverses perspectives (Savoie-Zajc, 2011).

Le critère de transférabilité, quant à lui, vise à déterminer si les conclusions d'une recherche sont adaptées de manière pertinente et plausible à d'autres contextes que celui étudié (Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). Dans le cadre de notre étude, ce critère est garanti, car le principe de la saturation empirique a été respecté et le contexte de l'étude dont on souhaite transférer les données a été soigneusement décrit (Bourgeois, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). À cet égard, nous avons minutieusement décrit notre échantillon, leurs caractéristiques respectives, les instruments de collecte de données ainsi que le processus d'analyse en nous référant constamment à notre journal de bord (April et Larouche, 2006 ; Bourgeois, 2016 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011). Cette description permettra à un autre chercheur d'évaluer la pertinence, la potentialité ainsi que la ressemblance caractérisant notre contexte de recherche et son propre milieu dans l'éventualité où

il souhaiterait reprendre une étude auprès d'un groupe présentant les mêmes caractéristiques que celles de notre échantillon et dans un contexte similaire (Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011).

Pour ce qui est du critère de la fiabilité, celui-ci désigne une progression cohérente entre les questions de départ jusqu'aux résultats de la recherche en passant par la documentation de cette dernière, ce qui est d'ailleurs le cas de la présente étude. À la base de ce critère se trouvent aussi « la lucidité du chercheur à l'égard de ses jugements et la reconnaissance de ceux-ci en tant qu'éléments influençant ses analyses et interprétations » (Mucchielli, 2009, p. 60). À cet égard, pour assurer la fiabilité de la présente étude, nous avons de prime abord tenté de demeurer objective durant toutes les étapes du processus de recherche en nous dissociant notamment de nos postulats, de nos biais ou de nos *aprioris* (Bourgeois, 2016 ; Lessard-Hébert, Goyette et Bouttin, 1995 ; Savoie-Zajc, 2011). Notre objectivité a été également liée à la neutralité des résultats émergents des données recueillies auprès des participants et non de nos intérêts ou de nos motivations. À cet égard, la description de nos positionnements, de nos interactions avec les participants, de nos interrogations entourant l'objet d'étude et le processus de recherche a permis de les objectiver. Dans cette même optique, le croisement des données des trois groupes de sujets lors de la présente étude est une stratégie réputée efficace pour promouvoir la fiabilité d'une recherche qualitative (Bourgeois, 2016 ; Blais et Martineau, 2006 ; Fortin et Gagnon, 2016 ; Savoie-Zajc, 2011).

Par ailleurs, quoique la méthodologie adoptée représente plusieurs forces au regard de notre recherche, celle-ci comporte toutefois certaines limites. À cet égard, soulignons le nombre non négligeable de parents et de jeunes rencontrés ainsi que l'ampleur des données qui se sont dégagées de nos 35 entretiens individuels à caractère biographique auprès de ces derniers. À vrai dire, nous étions submergée de données et le processus de traitement et d'analyse des données a été un exercice vraiment ardu. D'ailleurs, à mi-chemin de notre processus d'analyse, nous avons envisagé de considérer seulement dix duos parents-enfants, tel que nous l'avions initialement visualisé avant le début de collecte de données sur le terrain. Par ailleurs, considérant la diversité des parcours des enfants, couronnés dans certains cas de réussite et marqués, dans d'autres cas, par des vulnérabilités et la variété en termes de stratégies parentales déployées, nous avons fait preuve d'acharnement pour garder l'ensemble des données recueillies. Notre acharnement était aussi jumelé à notre volonté d'ajustement au contexte en tenant notamment compte des délais raisonnables pour déposer

notre thèse. Dans cette lignée, c'est l'occasion de préciser que notre démarche a été très onéreuse en raison du temps requis pour effectuer tous les entretiens et en raison des déplacements que ceux-ci requièrent (Lamoureux, 2000). Soulignons aussi que nous étions seule à réaliser toutes les étapes impliquant la collecte des données, la retranscription de plus d'une quarantaine d'entretiens et impliquant la traduction de plus de la moitié de ceux-ci. Toutefois, nous considérons que cette démarche a été enrichissante et fructueuse à bien des égards.

Dans un autre ordre d'idées, bien que notre cadre conceptuel nous ait grandement aidée à construire nos guides d'entretien destinés aux parents ou à leurs jeunes, la forme narrative qui caractérise les récits biographiques, dans le sens où les participants étaient invités à « raconter [leurs] parcours (...) sélectionner, relier organiser des épisodes jugés importants » (Demazière, 2007, p. 7), a favorisé l'afflux d'aspects autant nouveaux que pertinents (Poupart, 1997). La partie qui suit aborde les considérations et les précautions éthiques prises en compte dans l'exécution de notre projet de recherche.

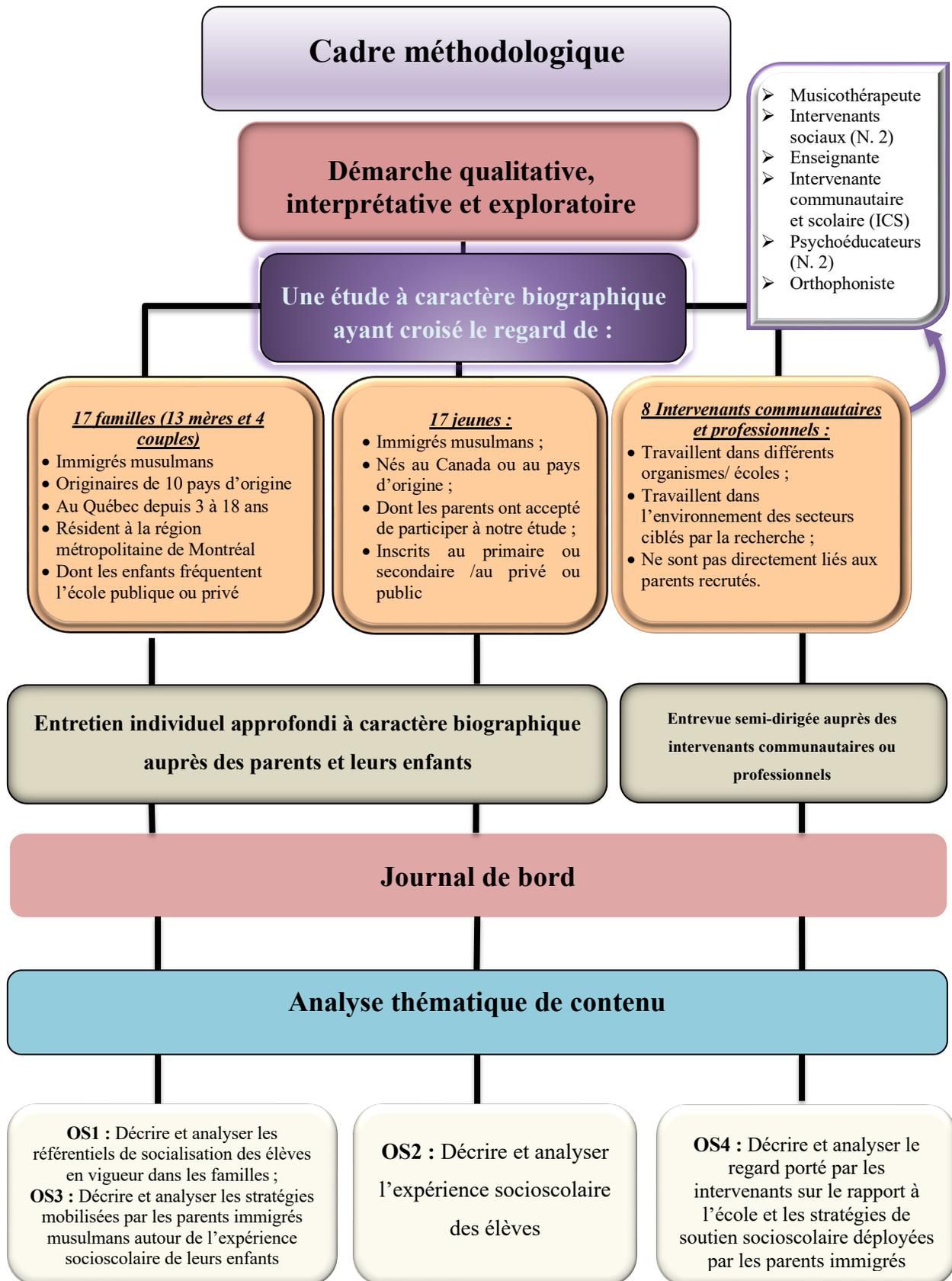
3.7 Considérations et préoccupations éthiques de la recherche

De nombreux auteurs (Fortin et Gagnon, 2016 ; Harrison, 2004) mettent en évidence l'importance et la nécessité de l'éthique dans les recherches en sciences sociales. D'après les mêmes auteurs, il importe de prendre les dispositions nécessaires en vue de protéger les répondants. Dans le cadre d'une recherche qualitative comme la nôtre qui requiert une relation de proximité avec les participants, la sensibilité éthique s'avère essentielle, outrepassant les mesures dictant l'anonymat et la confidentialité. Afin d'éviter aux personnes interrogées des inconvénients susceptibles de surgir à la suite de nos entretiens, les balises promues par le comité d'éthique des Études supérieures de l'Université de Montréal sur les recherches impliquant les êtres humains ont été appliquées dans leur intégrité. De surcroît, diverses autres mesures relevant de l'éthique ont été prises durant toute la démarche de la recherche.

Ainsi, après l'obtention du certificat d'éthique, avant de procéder à la collecte de données, nous nous sommes assurée d'obtenir le consentement éclairé des participants à la recherche. Une lettre expliquant le sujet, les objectifs et la nature de la recherche, l'implication requise ainsi que les noms de la chercheuse et de la directrice de recherche a été fournie aux participants quelques jours avant de les rencontrer (Lamoureux, 2000). L'autorisation des parents a été obtenue et chaque jeune

participant a été ensuite invité à verbaliser et à signer son consentement avant l'entretien. Les sujets étaient également informés de la possibilité de refuser de répondre à certaines de nos questions ou de se retirer de la recherche à n'importe quel moment sans aucun préjudice. Les mesures pour assurer la confidentialité et les procédures pour rendre anonymes les données leur ont été verbalement expliquées. Les informations (nom, école, date de naissance, etc.) pouvant aider à identifier un participant ont été codées par des numéros que seule la chercheuse sera en mesure d'identifier. Pour assurer la confidentialité et l'anonymat, les données ont été conservées sur une clé USB qui bénéficie d'une protection avec un mot de passe. Finalement, conformément aux normes relatives aux recherches traitant des êtres humains, toutes les informations nominatives seront détruites après sept ans. La figure 9 de la page 169 présente les grandes lignes de notre cadre méthodologique.

Figure 9 : Synthèse du cadre méthodologique (Guennouni Hassani, 2022)



Chapitre 4 — Présentation, analyse et discussion des données

Dans ce quatrième et dernier chapitre, nous présentons et discutons des résultats de cette étude, obtenus à la suite de l'analyse des données dont la démarche a été précédemment décrite. Selon Deslauriers et Kérisit (1997), l'analyse qualitative vise à « trouver un sens aux données recueillies et à démontrer comment elles répondent à la question de recherche que le chercheur a formulée progressivement » (p. 98). Ainsi, l'objectif de cette étude est de décrire et analyser l'implication parentale et les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

Le chapitre comprend cinq sections. La première présente les parcours migratoires et les conditions d'établissement des familles musulmanes rencontrées, comme toile de fond à leur rapport à l'école ainsi qu'à la scolarisation et à la socialisation de leurs jeunes. La deuxième section se penche sur le contexte d'acculturation et les référentiels de socialisation des jeunes dans des familles musulmanes. La troisième section, quant à elle, s'attarde sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. La quatrième section explore l'aspect stratégique de l'implication des parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Pour terminer, la cinquième section analyse la perception des intervenants rencontrés sur le rapport à l'école et sur les stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans, en ayant comme trame de fond les données recueillies auprès des parents et de leurs jeunes. Ce croisement de regard a permis finalement d'identifier et de proposer des pistes d'intervention et des pratiques gagnantes de soutien et d'accompagnement de parents immigrés musulmans à l'école québécoise.

Avant d'entrer au cœur de l'analyse, nous désirons toutefois clarifier quelques aspects relatifs à la présentation des données. D'abord, les sous-titres formulés dans ce chapitre s'inspirent grandement des codes attribués lors du traitement des données dans le logiciel *QDA Miner*. Puis, des pseudonymes ont été attribués aux participants et tous les éléments permettant de les identifier (noms et prénoms, milieu de travail des parents ou des intervenants, nom des écoles/institutions/organismes communautaires fréquentés par les répondants, nom des villes de résidence, etc.), ont été modifiés ou retirés afin de préserver leur anonymat. Ensuite, de manière cohérente avec l'approche qualitative, nous avons choisi une écriture intégrée, où nous présentons à la fois l'analyse des données du corpus et les discutons à la lumière des grandes dimensions

retenues de notre cadre conceptuel, évitant ainsi une certaine redondance. De plus, les données recueillies lors de nos entretiens avec les parents ne se limitaient pas au vécu socioscolaire de l'enfant rencontré, mais résument en profondeur leur exercice de parentalité en y explicitant les défis rencontrés avec leurs aînés et les leçons qu'ils en avaient tirées, ce qui justifie la présence de certaines situations autres que celles vécues par les jeunes rencontrées. Également, avec leur double casquette de parents musulmans et d'intervenants³⁹ en milieu scolaire québécois, le récit de certains participants décrit non seulement leur expérience en tant que parent, mais documente de façon plus large des enjeux et défis qui influencent la création de relations positives entre l'école québécoise et les familles musulmanes. Pour terminer, de nouvelles références sont introduites dans cette section de la thèse dans le but d'enrichir notre analyse et d'appuyer les données émergentes.

4.1 Parcours migratoire et conditions d'établissement des familles musulmanes

Dans cette section d'analyse, nous présentons d'abord l'histoire migratoire ainsi que les conditions d'établissement expérimentées par certaines familles musulmanes, comme toile de fond à leur rapport à l'école ainsi qu'à la scolarisation ou la socialisation de leurs jeunes. En effet, même si les entretiens menés auprès des parents étaient principalement articulés autour de leur expérience en tant que parent d'élève, leur discours pointe la nécessité de considérer les moments de rupture et de transition susceptibles de nous aider à mieux affiner notre compréhension du rapport des parents musulmans à l'école et de certaines modalités de leur mobilisation scolaire.

4.1.1 Une histoire singulière derrière chaque parcours migratoire

Sont présentées ci-dessous les histoires migratoires de nos participants. Des histoires marquées par des douleurs, parsemées de freins et d'obstacles. Nous désirons faire entendre, presque littéralement, la voix des répondants avec plusieurs illustrations d'extraits de verbatim. Nous avons choisi ce procédé afin de donner au lecteur une vue d'ensemble du corpus qualitatif analysé dans la thèse. Cette étape est essentielle dans l'exploitation des données qualitatives, principalement lorsqu'il s'agit d'une étude de récits biographiques (Delory-Momberger, 2019 ; Demazière, 2011 ;

³⁹ Mère Tahiri : travailleuse sociale ; mère Maalouf : enseignante; mères Naciri et Benjelloun : éducatrices; mère Saïdi : responsable de service de garde en milieu familial et mère Bennis : agente de liaison et d'organisation dans un organisme communautaire.

Pineau et Le Grand, 2002). Dans cette section d'analyse, notre présentation de données se veut descriptive. Elle expose un portrait de chaque famille en lien avec leur pays d'origine, leur âge, leur langue maternelle, l'année d'arrivée au Québec et les raisons de l'immigration, l'occupation professionnelle dans le pays d'origine et au Québec, le nombre et le niveau scolaire de leurs enfants. Bien que le projet migratoire soit souvent enraciné dans l'espoir d'une vie meilleure pour la majorité des immigrants, nous avons choisi de catégoriser les profils de nos répondants selon le sens qu'ils octroient à leur projet migratoire et en fonction de la principale raison qui incarne leur choix de quitter leur pays d'origine.

4.1.1.1 À la recherche d'une vie meilleure : un projet mûr et planifié

Parmi les 17 familles musulmanes rencontrées lors de notre collecte des données, cinq étaient admises au Canada dans la « catégorie économique ». Dans les prochains paragraphes, nous illustrons le fait que, pour ces cinq familles, la saillance du projet migratoire est surtout ancrée dans l'espoir d'une vie meilleure en général et, en particulier, d'un avenir réussi pour les enfants.

La famille Ben Ayed – Nous rencontrons le père Ben Ayed au début du mois d'octobre 2019. Lors de nos premières tentatives de recrutement de participants sur les réseaux sociaux, le père de famille était le premier à se proposer pour participer à la collecte de données et il nous a tout de suite rappelée pour fixer un rendez-vous. Le premier entretien avec le père de famille, de plus de deux heures, s'est déroulé dans son bureau, immédiatement après avoir terminé son travail. Outre le père, la mère de famille ainsi que le fils aîné ont participé à notre collecte de données et nous ont autorisées à enregistrer tous les entretiens. Ces derniers se sont déroulés en français, langue que maîtrisent parfaitement les trois participants.

La famille Ben Ayed est originaire de l'Afrique du Nord, plus précisément de la Tunisie. Au moment de l'entretien, elle est établie au Québec depuis environ six ans. La famille est constituée d'un père, d'une mère et de trois garçons, respectivement âgés de onze, huit et cinq ans et inscrits en 6^e, 3^e et 1^{re} année du primaire dans la même école publique. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est la plus souvent employée à la maison. La famille est religieusement pratiquante, la mère porte le voile islamique et le père garde sa barbe. Les deux parents sont titulaires d'une licence au pays d'origine qui équivaut au baccalauréat québécois et travaillaient comme enseignants. Cumulant plus de treize ans

d'expérience en enseignement et ne constatant aucune progression de carrière ainsi qu'aucune possibilité de poursuivre des études supérieures, la famille Ben Ayed a choisi de quitter le pays d'origine, comme l'illustrent bien les propos du père :

Même l'environnement du travail n'est pas un environnement sain et propice puisque j'étais enseignant, donc, je m'inquiétais pour mes enfants pour l'avenir de mes enfants. Dans quelques années, s'ils vont faire les mêmes études en Tunisie, il n'y a vraiment pas d'opportunités, et c'est mal conçu et ça continue encore, malheureusement. Donc, j'ai dit, pour avoir une meilleure qualité de vie, ça c'est la première raison pour l'immigration au Canada. C'est d'avoir une meilleure qualité de vie pour moi et surtout pour mes enfants. Ce n'est pas uniquement pour moi en premier lieu, c'était surtout pour mes enfants (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Selon la famille, le Québec a été choisi pour sa francophonie, pour les facilités qu'il offre aux immigrants et pour le processus d'intégration plutôt facile, comparé à celui de la France où il y a beaucoup de préjugés et de clichés envers les Magrébins. Malgré les difficultés et le manque d'informations pour trouver une formation compatible à leur profil, dès leur arrivée, les deux parents ont fait un retour aux études. Au moment de l'entretien, pendant que la mère est femme au foyer pour s'occuper pleinement de ses enfants qui, selon elle, requièrent un suivi assez rigoureux et une présence parentale quasi permanente à la maison, le père occupe un poste de comptable dans une université francophone à Montréal.

La famille Naciri – Nous rencontrons la mère de famille, à la mi-octobre 2019. Grâce à notre affiche (voir annexe VI) publiée dans son quartier, la mère Naciri nous a contactée pour fixer un premier rendez-vous. En l'espace d'une semaine, nous avons réalisé deux entretiens biographiques séparément, avec la mère de famille ainsi qu'avec son fils aîné, Hatim Naciri. Les deux entretiens, de plus de deux heures chacun, se sont déroulés en langue arabe.

La famille Naciri est originaire de l'Afrique du Nord, plus précisément du Maroc. Au moment de l'entretien, elle est établie au Québec depuis environ cinq ans. La famille est constituée du père, de la mère et de trois enfants, respectivement âgés de treize, huit ans et 22 mois. La plus jeune des enfants fréquente une garderie et le fils aîné, Hatim Naciri, est en deuxième année du secondaire dans une école publique. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est la plus souvent employée à la maison. La famille Naciri pratique la religion musulmane et la mère porte le voile. Au pays d'origine, la famille avait une situation

socioéconomique assez confortable, ce qui lui a permis de murir la décision d'immigrer au Québec, comme l'illustre cet extrait :

On n'était pas sûr d'immigrer, on n'avait pas une folle envie d'immigrer, c'était plutôt une roue de secours en parallèle qu'on préparait. On travaillait bien, on était corrects, en parallèle, on préparait le dossier et on ne s'y attendait vraiment pas. Si ça marche, c'est bon. Si ça ne marche pas, ce n'est pas grave (mère Naciri, originaire du Maroc).

Le choix du Québec a été justifié en raison de sa francophonie et de la facilité de la procédure de l'immigration par rapport à celle de l'Europe. Avant d'arriver, la mère Naciri était employée dans une société privée d'électricité. Au Québec, elle a fait un retour aux études dans le cadre d'une attestation d'études professionnelles (AÉP) et travaille comme une éducatrice dans une école primaire à Montréal. Ce changement de carrière était intentionnel, lui permettant d'avoir les mêmes horaires et les mêmes jours de vacances que ses enfants, conciliant ainsi vie familiale et vie professionnelle.

La famille Chahine – Cette mère de famille fait partie de la deuxième vague des parents rencontrés. Elle est référée par l'assistante sociale Alice travaillant dans le centre de pédiatrie où la mère Chahine passe quasiment ses matinées pour faire du bénévolat. À la suite de plusieurs appels téléphoniques, nous avons fixé un rendez-vous pour effectuer l'entretien avec la mère de famille dans le même centre. La participante ne nous a cependant autorisée à rencontrer aucun de ses enfants. L'entretien de presque deux heures s'est déroulé entièrement en langue arabe.

La famille Chahine est originaire de l'Égypte (Afrique du Nord-Est). Au moment de l'entretien, elle est au Canada depuis environ neuf ans. Tous les membres de la famille sont arrivés ensemble au Québec. La famille Chahine est constituée du père, de la mère et de quatre enfants, respectivement âgés de vingt, quinze, dix et huit ans. La fille aînée est étudiante en médecine dans une université anglophone alors que les plus jeunes sont inscrits dans des écoles primaires ou secondaires publiques. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe ; c'est d'ailleurs cette dernière qui est la plus souvent employée à la maison. La famille Chahine pratique la religion musulmane, la mère de famille ainsi que ses filles portent le voile. En Égypte, la mère Chahine, titulaire d'un baccalauréat, travaillait comme enseignante d'informatique dans une école secondaire pendant plus de quinze ans. Malgré une situation socioéconomique assez stable au pays d'origine, la famille a fait le choix d'immigrer au Québec afin d'accéder à un meilleur avenir ainsi que d'avoir de meilleures opportunités d'études pour les enfants, comme l'illustre l'extrait de

verbatim suivant : « On a choisi d’immigrer en quête d’une vie meilleure ; santé, éducation des enfants, pas pour moi et mon mari, ce projet était surtout destiné aux les enfants, pour améliorer leur qualité de vie » (mère Chahine, originaire de l’Égypte). Au Québec, la mère Chahine est femme au foyer malgré de nombreuses tentatives pour apprendre le français ou pour suivre diverses formations.

La famille Benjelloun a répondu positivement à notre annonce publiée sur Facebook à la mi-octobre 2019. À la suite de plusieurs échanges par courriel et par téléphone, nous avons fixé deux rendez-vous pour réaliser les entretiens. La famille Benjelloun est originaire de l’Afrique du Nord, plus précisément du Maroc. Au moment de l’entretien, elle est établie au Québec depuis plus de 17 ans. La famille est constituée du père, de la mère et de deux enfants, respectivement âgés de quinze et dix ans. La cadette est en quatrième année du primaire et l’ainé, Ibrahim Benjelloun, est en quatrième secondaire suivant un profil enrichi. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l’arabe, mais les parents préfèrent parler surtout en français ou en anglais avec leurs enfants. La famille pratique la religion musulmane et la mère de famille porte le voile. Les deux parents ont été rencontrés ensemble lors du premier entretien et se sont exprimés en arabe. L’entretien avec les parents, ayant duré plus de quatre heures, s’est déroulé dans le domicile de la famille. Le deuxième entretien avec leur fils ainé Ibrahim a duré presque deux heures et s’est déroulé, quelques jours plus tard, entièrement en français.

La raison principale qui a guidé le projet migratoire familial est la recherche d’un avenir meilleur et d’une meilleure éducation pour leurs enfants. Ils ont choisi le Québec pour sa francophonie, pour sa qualité de vie et pour rejoindre quelques membres de la famille qui y étaient déjà installés depuis quelques années. En tant qu’immigrés, ils ont voulu vivre dans la société d’accueil, entourés de membres de leur famille élargie. Les deux parents ont fait une formation universitaire (BAC [Baccalauréat]) au pays d’origine dans les domaines de commerce et de langues, ils ont travaillé quelques années avant leur arrivée au pays d’accueil. Au Québec, la mère a fait un retour aux études pour avoir le certificat de la petite enfance et a travaillé comme éducatrice dans plusieurs garderies et centres de la petite enfance (CPE), autant à Montréal qu’à sa banlieue. Après plusieurs emplois dans divers domaines, le père a opté pour une formation en coiffure lui permettant d’ouvrir son

propre salon de coiffure proche de son domicile. Il y a quelques années, la famille Benjelloun a choisi de déménager en banlieue⁴⁰ (environ 75 km de Montréal).

La famille Saïdi – Nous rencontrons la mère de famille, au début du mois de novembre 2019. Grâce à notre affiche (voir annexe VI) publiée dans son quartier, la mère Saïdi nous a contactée pour fixer un rendez-vous. Nous avons réalisé deux entretiens biographiques séparément avec la mère de famille ensuite avec son fils aîné, Mourad Saïdi. Les deux entretiens, de plus de deux heures chacun, se sont déroulés le même jour. L’entretien avec Mourad s’est fait entièrement en français, contrairement à celui avec la mère qui avait préféré parler surtout en arabe.

La famille Saïdi est originaire de l’Afrique du Nord, plus précisément de l’Algérie. Au moment de l’entretien, la mère de famille était établie au Québec depuis environ quinze ans. En 2004, elle y était venue seule et avait fait la rencontre de son mari quelques mois après son établissement. Le choix du Québec a été justifié en raison de sa francophonie et parce qu’elle ne se sentait pas complètement intégrée dans la société algérienne, comme l’illustre la citation suivante :

Pour moi, j’ai quitté mon pays parce que je voulais juste changer le niveau social et démocratique. Ce n’étaient pas les moyens financiers et le statut économique, mais plutôt le statut social (mère Saïdi, originaire de l’Algérie).

La famille Saïdi est constituée du père, de la mère et de trois enfants, respectivement âgés de treize, onze et huit ans. Le fils aîné, Mourad, est en deuxième année du secondaire dans une école publique. Les jeunes filles fréquentent l’école primaire du quartier et sont inscrites en sixième et deuxième année. La famille Saïdi pratique la religion musulmane, la mère de famille ainsi que la fille aînée portent le voile. Au pays d’origine, la mère Saïdi détenait l’équivalent d’un baccalauréat en langue et littérature française et a travaillé comme enseignante au primaire pendant plus de dix ans. Au Québec, elle a fait un retour aux études dans le cadre d’une maîtrise en communication et travaille comme responsable de service de garde en milieu familial. Ce choix de carrière est motivé par sa volonté de travailler dans son domaine initial, l’enseignement, en plus d’avoir les mêmes horaires et les mêmes jours de vacances que ses enfants, conciliant ainsi vie familiale et vie professionnelle.

⁴⁰ Pour des raisons de confidentialité, le nom de la ville ne sera pas dévoilé.

4.1.1.2 Immigrer avec ses parents

Parmi les autres familles admises au Canada dans la « catégorie économique », nous avons rencontré une mère ayant immigré avec ses parents, comme c'est le cas de la mère Mazari, dont le profil sera détaillé dans les lignes qui suivent.

Famille Mazari – Nous recrutons la mère Mazari en mi-novembre 2019 grâce à la technique « boule de neige ». À la suite de plusieurs appels téléphoniques, nous avons fixé un rendez-vous avec la participante. Le premier entretien avec la mère Mazari, de plus de deux heures, s'est déroulé dans son bureau, immédiatement après avoir terminé son travail. Au moment de l'entretien, la mère Mazari est âgée de 33 ans et est arrivée au Québec en 2005, accompagnée de ses parents, ses frères et sœurs. La famille, originaire de l'Algérie, a fait le choix d'immigrer à la recherche de perspectives meilleures pour l'avenir en général et pour l'éducation des enfants en particulier. Ils ont choisi le Québec parce que, selon la participante, outre sa francophonie, c'est une province « de paix, neutre et paisible ».

Dès son arrivée, la mère Mazari s'est bien intégrée autant à l'école qu'à la société québécoise. Elle a suivi une formation pour obtenir une attestation d'études collégiales (AÉC). Durant sa formation, elle s'est mariée. La famille Mazari est constituée du père, de la mère et de deux enfants, respectivement âgés de dix et sept ans. Le plus jeune est en première année et la fille aînée, Dina Mazari, est en cinquième année dans une école publique. Nous avons rencontré la fille, Dina, quelques jours plus tard pour effectuer un deuxième entretien biographique ayant duré environ deux heures au domicile familial. Celui-ci se situe en banlieue, à 50 km de Montréal, environ. Les deux entretiens se sont déroulés en français. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, mais les parents préfèrent parler surtout en français avec les enfants. La famille Mazari est pratiquante, mais les membres n'affichent aucun signe religieux.

4.1.1.3 Immigrer pour rejoindre son mari

Malgré une présence assez significative de Libanais à Montréal, le recrutement de parents musulmans faisant partie de cette communauté fut très ardu. À la suite de multiples actions sur le terrain, nous avons réussi à recruter la mère Maalouf en février 2020 ayant été parrainée par son conjoint, dont le profil familial sera détaillé dans les prochains paragraphes.

La famille Maalouf est originaire du Moyen-Orient, plus précisément du Liban. Nous avons réussi à recruter la mère Maalouf en février 2020. Tandis que le père de famille est né au Québec, la mère est arrivée en 1997 alors qu'elle était âgée de 16 ans. Elle a été admise au Québec dans la catégorie «regroupement familial», parrainée par son conjoint. Au moment de l'entretien, la famille Maalouf est composée du père, de la mère, de trois filles, respectivement âgées de vingt, douze et onze ans et d'un bébé garçon de 9 mois. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est la plus souvent employée à la maison. La famille pratique la religion musulmane. La mère de famille ainsi que la fille aînée portent le voile.

Ayant fréquenté une école privée francophone au Liban, le processus d'intégration de la mère Maalouf à l'école québécoise a été plutôt facile. Déterminée à poursuivre des études universitaires, cette mère a suivi une formation en enseignement au préscolaire-primaire dans une université francophone et est devenue enseignante au préscolaire dans une école privée musulmane. Quelques années avant la naissance de son quatrième enfant, la mère de famille a pris la décision de renoncer à son poste pour se consacrer pleinement au suivi de ses enfants qui, selon elle, requiert une supervision assez rigoureuse et une présence quasi permanente à la maison. Lors d'une journée pédagogique en février 2020, nous avons réalisé deux entretiens biographiques séparément, avec la mère ainsi qu'avec sa fille, Samia Maalouf. Cette dernière fréquente l'école publique et est inscrite en cinquième année. Les deux entretiens, de plus de deux heures chacun, se sont déroulés au cours de la même journée en français. La famille habite la banlieue, à 25 km de Montréal environ.

4.1.1.4 Immigrer avec son fils pour fuir une déception sociale

La famille Ouédraogo est originaire de l'Afrique de l'Ouest, plus précisément du Burkina Faso. Au moment de l'entretien, elle est établie au Québec depuis environ cinq ans et a été accueillie dans la catégorie « Immigration économique ». La famille Ouédraogo est constituée de la mère et d'un jeune de 17 ans ; c'est une cellule monoparentale. La famille Ouédraogo est pratiquante et la mère porte le voile. Sa langue maternelle est le Bissa, mais elle préfère parler en français avec son fils, Moussa Ouédraogo. Ce dernier est en cinquième secondaire dans un programme sport-études d'une école publique. La mère et son fils ont participé à la collecte de données. À la suite de plusieurs échanges par téléphone, nous avons effectué un premier entretien biographique avec la mère de famille. L'entretien a duré plus de quatre heures et s'est déroulé en français. Quelques

jours plus tard, nous avons rencontré le fils, pour réaliser le deuxième entretien, de presque deux heures, qui s'est déroulé entièrement en français.

Malgré une situation socioéconomique assez confortable, la mère Ouédraogo nous a dit avoir quitté son pays d'origine pour fuir une déception. Une réflexion étroitement liée à la conjoncture sociale vécue au pays d'origine, comme le montre l'extrait suivant :

Les raisons étaient beaucoup plus sociales qu'économiques. C'est-à-dire pour être honnête, dans mon pays, je vivais mieux ; côté financier, j'étais bien dans ma peau, j'avais un bon travail, une belle situation, mais quand j'ai dit sociale, moi mon immigration était beaucoup plus poussée par un évènement de vie, à savoir une déception. Donc, j'ai décidé d'aller un peu plus loin pour me reconstruire parce que j'en avais besoin. Vous savez, je suis le pilier de ma famille, je suis l'ainée de 11 enfants et j'étais la principale pourvoyeuse de la famille, c'est moi qui soutenais économiquement toute la famille. Donc, je me suis retrouvée déçue parce que la personne que j'aimais, l'homme que j'aimais beaucoup m'a déçue (...). Mon père était un grand soutien pour moi, mais au fond, je me suis retrouvée un peu comme un outil pour les autres. Juste un outil qui va fournir de quoi vivre, de quoi mettre le monde à l'aise, mais qu'est-ce que moi-même je deviens ? Qu'est-ce que je reçois ? Qu'est-ce que je suis ? À part mon père, qu'est-ce que j'ai ? Donc, à un moment donné, j'ai réalisé qu'il fallait me reconcentrer sur moi-même (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

Au pays d'origine, la mère Ouédraogo détenait l'équivalent d'un master et a travaillé comme secrétaire-comptable pendant plus de quinze ans. Au Québec, elle a fait un retour aux études dans le cadre d'une maîtrise en gérontologie. Depuis plus de 3 ans, elle travaille comme conseillère au service à la clientèle dans une banque à Montréal.

4.1.1.5 Projet migratoire d'un seul partenaire

Parmi les familles musulmanes recrutées admises également dans la catégorie « Immigration économique », nous avons rencontré deux mères, dont le projet migratoire a été envisagé et planifié par un seul partenaire, comme on va le voir dans les deux exemples suivants.

Famille Bennis — Grâce à nos affiches (voir Annexes VI, VII et VIII) publiées dans l'organisme communautaire où elle travaille en tant qu'agente de liaison et d'organisation, nous prenons contact avec la mère Bennis. À la suite de plusieurs échanges par courriel et par téléphone, nous avons fixé un rendez-vous, au début du mois de novembre 2019, pour effectuer les entretiens le même jour avec la mère de famille ainsi qu'avec sa fille dans une bibliothèque proche de leur domicile. Pendant que la jeune fille faisait ses devoirs, nous avons réalisé le premier entretien avec la mère de famille. Celui-ci a duré environ deux heures et demie, s'est déroulé en français surtout et en

arabe par moments. Nous avons ensuite rencontré la jeune fille, Rim Bennis, pour réaliser le deuxième entretien d'environ deux heures. Cette dernière avait par ailleurs préféré nous parler sans la présence de sa mère qui s'est montrée compréhensive et nous a laissées seules.

La famille Bennis est originaire de l'Afrique du Nord, plus précisément du Maroc. Au moment de l'entretien, elle est établie au Québec depuis environ six ans. La famille est constituée du père, de la mère et de deux enfants, respectivement âgés de vingt et treize ans. Le fils aîné est inscrit au collégial alors que la plus jeune, Rim Bennis, est en première secondaire dans une école publique suivant un profil enrichi. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est la plus souvent employée à la maison. À l'exception du fils aîné qui, selon les propos de sa mère, se déclare athée, les autres membres pratiquent la religion musulmane et la mère de famille porte le voile.

À travers le projet migratoire, la mère Bennis voulait concrétiser son rêve d'enfance de vivre au Canada, au cœur d'une province francophone. Après plusieurs tentatives pour convaincre son mari par l'idée de l'immigration en dépit d'une situation socioéconomique assez confortable au pays d'origine, il a fini par accepter. À vrai dire, malgré le fait que les deux parents détiennent une licence universitaire marocaine qui équivaut au BAC québécois, leur processus d'intégration dans la société hôte est complètement différent. Alors que la mère de famille se sent intégrée, épanouie autant dans sa nouvelle vie sociale que professionnelle, le père est confronté à de nombreux défis, vit de multiples échecs sur divers plans et reste toujours nostalgique de ses souvenirs et réussites qu'il a délibérément abandonnés au pays. Cette situation a généré de nombreux problèmes au sein du couple et au sein de la cellule familiale, affectant leurs relations.

La famille Zidani – Nous recrutons la mère Zidani en mi-novembre 2019 grâce à la technique « boule de neige ». À la suite de plusieurs échanges par courriel, nous avons pris rendez-vous afin de réaliser deux entretiens biographiques séparément, avec la mère de famille, ainsi qu'avec Sonia Zidani, sa fille cadette. Les deux entretiens, ayant duré respectivement quatre heures puis deux heures, se sont déroulés dans une bibliothèque proche du domicile familial à quelques jours d'intervalle. Les deux participantes se sont exprimées en français.

La famille Zidani est originaire de l'Afrique du Nord, plus précisément de l'Algérie. Comme jeune couple d'ingénieurs au pays d'origine, malgré une situation socioéconomique assez confortable

ainsi qu'une réticence à émigrer exprimée à maintes reprises par le conjoint, la famille s'est quand même aventurée vers un projet migratoire au Québec en 2006. Quelques années après leur arrivée, le couple n'a pas vécu le même sort ; tandis que la conjointe s'est trouvée une voie prometteuse dans le monde de la recherche tout en poursuivant des études doctorales, le mari était confronté constamment à des défis et des défaites remettant régulièrement en question leur projet migratoire. Cette situation a généré des tensions et des conflits incessants au sein de la famille jusqu'à ce que le couple ait pris la décision de se séparer.

Au moment de l'entretien, la mère Zidani est une femme monoparentale et a la charge complète de ses trois filles, respectivement âgées de 18, 15 et 10 ans. La fille aînée a commencé sa première session dans une université anglophone à Montréal. Les plus jeunes sont en quatrième année du secondaire (profil enrichi) et en sixième année du primaire. La famille Zidani est pratiquante. D'ailleurs, la mère ainsi que ses trois filles portent le voile. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe. Toutefois, la mère préfère que ses filles communiquent en anglais à la maison pour qu'elles puissent s'inscrire, à l'instar de la fille aînée, à une université anglophone au Québec ou dans d'autres provinces du Canada.

4.1.1.6 Projet migratoire imprévisible

La famille Tahiri – Le projet migratoire de la mère Tahiri a été loin d'être planifié. Ayant comme plan initial de venir en 1993 pour quelques semaines de vacances en vue de visiter ses frères établis à Montréal et munie d'une seule valise comprenant quelques vêtements d'été, elle y est restée pour vingt-six ans. En effet, dès son arrivée, elle a fait la rencontre de son conjoint et ils ont décidé de s'établir définitivement au Québec. Au pays d'origine, la mère Tahiri détient une licence universitaire marocaine qui équivaut au BAC québécois et travaillait en tant qu'employée de l'État. Au Québec, à la suite à plusieurs démarches sans succès au début, cette mère de famille a décidé de faire un changement de carrière pour devenir travailleuse sociale dans de nombreuses écoles primaires et secondaires à Montréal et, ultérieurement, en sa banlieue. Cumulant plus de quinze ans d'expérience dans ce domaine, le récit de la mère Tahiri lève le voile non seulement sur son expérience en tant que parent, mais documente aussi des enjeux et défis qui influencent la création de relations positives entre l'école et les familles musulmanes.

La famille Tahiri est originaire de l’Afrique du Nord, plus précisément du Maroc. Au moment de l’entretien, elle est constituée du père, de mère et de deux enfants, respectivement âgés de vingt-quatre et quatorze ans. Le fils aîné détient un baccalauréat d’une université anglophone alors que la plus jeune, Samia, est en deuxième secondaire dans une école privée. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l’arabe, mais les parents préfèrent parler surtout en français ou en anglais avec leurs enfants. Seule la mère⁴¹ a été rencontrée lors de la collecte de données à son domicile à 25 km de Montréal. L’entretien avec cette mère a duré plus de trois heures, et s’est déroulé entièrement en français. La famille Tahiri pratique la religion musulmane, mais les membres ne portent aucun signe religieux.

4.1.1.7 Immigrer pour fuir

Parmi les 17 familles musulmanes rencontrées lors de notre collecte de données, six étaient admises dans la catégorie « Populations réfugiées » pour fuir. Tandis que deux mères de famille voulaient fuir leur conjoint, d’autres ont fui les chaos de la guerre ou les problèmes vécus au pays, comme on va le voir dans les prochaines sections.

La famille Daouda – Nous rencontrons la mère Daouda à la mi-décembre 2019 grâce à la technique « boule de neige ». À la suite de plusieurs échanges par téléphone, nous avons fixé un premier rendez-vous pour effectuer un premier entretien biographique avec la mère de famille qui nous a accueillie dans son domicile. L’entretien, ayant duré plus que quatre heures, s’est déroulé en français. Quelques jours plus tard, nous avons rencontré sa fille aînée, Sita Daouda, pour réaliser le deuxième entretien qui a duré presque deux heures et qui s’est déroulé entièrement en français.

La famille Daouda est originaire de l’Afrique de l’Ouest, plus précisément de la Côte d’Ivoire. Au moment de l’entretien, elle est au Québec depuis environ quatre ans. La famille est constituée d’une mère et de deux enfants, respectivement âgés de huit et cinq ans ; c’est une cellule monoparentale, et ils sont arrivés ensemble au sol québécois. Le projet migratoire ainsi que les difficultés vécues au pays d’origine ont pris une proportion considérable dans le récit biographique de la mère Daouda

⁴¹ La fille de la mère Tahiri devait être rencontrée dans un deuxième temps, mais le rendez-vous a été reporté plusieurs fois à cause d’un emploi chargé de l’élève. À la suite de la situation sanitaire liée à la pandémie du coronavirus, la participante a finalement annulé la participation de sa fille au projet.

lorsqu'elle nous a raconté une histoire pleine de défis et d'embuches, comme en témoigne cet extrait :

Mon mari n'était pas gentil avec moi. Donc, j'ai préféré fuir pour venir ici. Tu sais, chez nous, on excise les femmes. Moi, on me l'a fait quand j'étais jeune, quand j'avais 5, 6 ans. Et ma fille, quand elle a eu 5, 6 ans, on voulait lui faire la même chose. Parce que je sais les conséquences de ça sur ma vie, je ne voulais pas que cela arrive à ma fille. J'ai dit non. Ce n'est pas possible. Ça ne peut pas se faire. Chez nous, les grands-parents paternels qui le font et moi, je ne voulais pas qu'on le fasse à ma fille. Et c'est la grand-maman paternelle qui voulait le faire. Je n'en voulais pas et mon mari ne s'est pas opposé ouvertement. Quand la mère est venue pour enlever la petite pour aller le faire, il ne s'est pas opposé. Donc, j'ai compris qu'il n'est pas clair ; il me disait à moi, je ne veux pas, mais quand sa mère est venue pour enlever la petite, il n'a pas pu s'opposer. Donc, j'ai décidé de partir, de fuir (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

À vrai dire, la mère Daouda était mariée à un député et homme d'affaires au pays d'origine, disposant de pouvoir et d'une situation socioéconomique assez prospère. Du jour au lendemain, la mère de famille a décidé d'abandonner cette vie qu'elle considère « luxueuse » pour venir s'établir au Canada en vue de protéger sa fille. En Côte d'Ivoire, cette mère détient l'équivalent d'un diplôme d'études collégiales (DEC) et travaillait comme gérante de son propre projet pendant plus de quatorze ans. Au Québec, pour subvenir aux besoins essentiels de ses enfants, la mère de famille change continuellement d'emplois qu'elle qualifie de « précaires ». Après un long combat, elle vient d'obtenir le statut de résident permanent il y a quelques mois lui permettant de vivre, selon elle, dignement. La langue maternelle de la mère est le Dioula, mais elle préfère parler en français avec les enfants. La famille Daouda est pratiquante, mais les membres ne portent aucun signe religieux.

La famille Koulibaly – Nous recrutons la mère Koulibaly à la mi-décembre 2019 grâce à la technique « boule de neige ». À la suite de plusieurs échanges par téléphone, nous avons fixé des rendez-vous avec la participante pour réaliser trois entretiens biographiques séparément. Le premier entretien avec la mère a duré plus de deux heures. Quelques jours plus tard, nous avons réalisé les deux autres entretiens avec ses deux filles, Awa et Aya Koulibaly, ils ont duré respectivement plus de deux heures chacun. Les trois entretiens ont été réalisés au domicile familial et se sont déroulés complètement en français.

À vrai dire la famille Koulibaly a vécu une double immigration. Originaire de l'Afrique de l'Ouest, plus précisément du Burkina Faso, elle a immigré il y a plus de vingt ans vers l'Italie où les trois

filles sont nées. Au moment de l'entretien, elle est au Québec depuis environ quatre ans. La famille est constituée d'une mère et de trois filles, respectivement âgés de dix-sept, treize et dix ans ; c'est une cellule monoparentale, toutes arrivées ensemble au sol québécois avec un visa touristique pour fuir un conjoint et un père très violent. Incapable de supporter cette agressivité et cette brutalité en dépit de nombreuses interventions de diverses institutions en Italie, la mère en compagnie de ses filles a pris la décision de quitter sa vie en Italie et de chercher un endroit plus sécuritaire ; le Québec. La mère Koulibaly détient l'équivalent d'un diplôme d'études secondaires (DES) obtenu au Burkina Faso. En Italie, elle était femme au foyer pour s'occuper pleinement de l'éducation de ses filles. Au cours des premières années de son établissement au Québec, la mère de famille a travaillé en noir dans des conditions précaires pour subvenir aux besoins essentiels de ses enfants. Au moment de l'entretien, la famille vient d'obtenir le statut de résident permanent il y a quelques mois et la mère travaille désormais comme préposée aux bénéficiaires. La langue maternelle de la mère est le Bissa ; l'italien pour les filles. Depuis leur arrivée au Québec, les membres préfèrent parler surtout en français à la maison. La mère de famille est pratiquante et porte le voile ; un voile qu'elle le porte de façon discrète « à l'africaine » pour passer, selon elle, inaperçue. Quant aux filles interviewées, Awa et Aya Koulibaly, elles se déclarent musulmanes, mais ne sont pas pratiquantes. Celles-ci sont respectivement inscrites en cinquième secondaire (secteur adulte) et deuxième secondaire (adaptation scolaire).

La famille Hamdani – Nous rencontrons la mère Hamdani au début du mois de novembre 2019. Suite à notre affiche (voir annexe VII) publiée dans son quartier, elle s'est proposée pour participer à notre collecte de données. À la suite de plusieurs échanges par téléphone, nous avons fixé un premier rendez-vous pour effectuer un entretien biographique avec la mère de famille dans une bibliothèque proche de son domicile. L'entretien, ayant duré environ quatre heures et demie, s'est déroulé en arabe surtout et en français par moments. Son projet migratoire a pris une part importante dans son récit. La mère nous a raconté une histoire pleine de défis, d'embûches et remplie de réussite et de succès. À vrai dire, la mère Hamdani, d'origine palestinienne, était établie avec sa famille au Koweït depuis sa naissance. Au début des années 1990, durant la guerre du Golfe, la famille a été déstabilisée sur divers plans et a dû fuir le Moyen-Orient pour s'établir au Canada. La procédure de demande de statut de réfugié a duré plus de deux ans au cours desquels elle a dû arrêter sa scolarité. Dès son arrivée au Canada en 1993, la mère de famille a fait preuve de persévérance pour apprendre le français, s'intégrer dans les classes d'accueil ainsi que les

classes régulières jusqu'à l'obtention d'une maîtrise en gestion de projet dans une université francophone, comme en témoigne l'extrait suivant :

Pour moi, c'était difficile, mais moi j'aime les défis. Alors ça me donne envie de faire le tout pour atteindre mes objectifs. On est arrivé ici, je ne savais absolument pas un mot en français. Mais là, arrivés en janvier, les élèves ont déjà commencé et moi j'arrive (...), mais je me suis bien débrouillée. Je me rappelle, dans ma classe d'accueil, l'enseignante de math nous demande nos dates de naissance, c'était mon tour et là, je n'accepte pas que je sois incapable de parler. Alors là, j'ai demandé à mon amie de me dire le six aout soixante-dix-huit et là, je l'ai écrit en arabe pour pouvoir le prononcer. La madame a dit : « Ah, tu parles français ». Après quelques mois, j'ai reçu le prix de l'intégration parce que je me suis bien intégrée dans l'école. Pour moi, c'était quelque chose de positif. J'aime beaucoup cette période-là parce que j'ai beaucoup travaillé pour vraiment y arriver (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Malgré un parcours scolaire exemplaire défiant plusieurs défis et obstacles, madame Hamdani est actuellement mère au foyer pour avoir l'énergie et le temps requis pour s'occuper pleinement de ses enfants. Quelques jours plus tard, ses deux filles, Safae et Hanae Hamdani, ont été rencontrées lors de notre collecte de données et se sont exprimées en français durant les entretiens (entretien simultané. La famille Hamdani est constituée d'un père (originaire du Liban et établi au Québec depuis plus de vingt ans), d'une mère ainsi que de trois enfants, respectivement âgés de quinze, treize et six ans. Tous nés à Montréal et inscrits dans le secteur public, respectivement en 4^e secondaire, 2^e secondaire et 1^{re} primaire. Leur langue maternelle est l'arabe et c'est la langue qu'ils parlent entre eux. La famille Hamdani pratique la religion musulmane, la mère de famille porte le voile.

La Famille Dandachi fait partie de la deuxième vague des familles musulmanes rencontrées. La famille est référée par l'intervenante communautaire Marianne à l'école A. À la suite de plusieurs échanges par courriel et par téléphone, nous avons fixé deux rendez-vous pour réaliser les entretiens. La famille Dandachi est originaire du Moyen-Orient, plus précisément de la Syrie. Au moment de l'entretien, elle est établie au Québec depuis trois ans en tant que réfugiés parrainés par des répondants privés pendant leur première année.

La famille est constituée d'un père, d'une mère et de trois enfants, respectivement âgés de douze, huit et quatre ans. Au moment de l'entretien, le plus jeune va à la garderie, la deuxième est en troisième année du primaire et l'aîné en sixième année, aussi en classe ordinaire, mais est passé par la classe d'accueil pendant trois années. Les deux parents ont été rencontrés ensemble lors du

premier entretien et se sont exprimés en arabe. L'entretien avec les parents, ayant duré plus de quatre heures, s'est déroulé dans le domicile de la famille. Le deuxième entretien avec leur fils aîné, Mazen Dandachi, a duré environ une heure et s'est déroulé, quelques jours plus tard, en français mêlé un peu à l'arabe quand l'enfant trouvait de la difficulté à trouver ses mots. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est le plus souvent employée à la maison. La famille Dandachi pratique la religion musulmane et la mère porte le voile.

La raison principale qui a guidé le projet migratoire familial est la guerre déclenchée en Syrie. D'ailleurs, l'histoire migratoire a pris une part significative dans leur récit. Une histoire marquée par des événements traumatiques que nous tenons à l'illustrer avec cet extrait de verbatim :

Notre histoire est une histoire qui fait couler beaucoup d'encre. On n'a jamais pensé un jour vivre ailleurs qu'en Syrie. On vivait bien, on était très stable. Du jour au lendemain, tout a changé, tout a basculé à cause de la guerre ce qui nous a poussés à quitter la Syrie. On a vécu des nuits entières sans dormir, en train de voir nos proches mourir devant nos yeux, on était impuissants de voir notre pays se détruire. J'ai perdu plusieurs amis et membres de la famille, plus de 100 personnes. Le jour où on a pris la décision de quitter la Syrie au cours de la nuit, les bombardements ne se sont pas arrêtés, on se cachait sous les arbres et on espérait que les pilotes ne nous voient pas et ne nous bombardent pas. Nous avons quitté la Syrie pour aller en Jordanie sans argent, sans papier, sans vêtements de rechange. On peut dire qu'on a vu la mort devant nous. (...). En Jordanie, c'était très difficile, très dur. Dès qu'on est arrivé, ils nous ont mis dans un hangar avec 1500 personnes. Il y avait des tapis, pas de lits et on nous a donné des couvertures. C'était la tente de réception. Pas besoin de te dire que l'eau n'était pas potable, les salles de bain étaient très sales. Mon mental durant cette période était démolé. (...) trois ans et demi de souffrance. Je t'assure que j'ai vécu des journées où je n'avais pas d'argent pour acheter du pain, un pain, pas de lait ou de la viande, mais du pain alors que je suis responsable de mes enfants et de ma femme. (...) durant ces trois années et demie, j'ai tout fait et travaillé dans tous les domaines en vue d'avoir un peu d'argent pour acheter les petits besoins de la famille, j'ai travaillé dans un magasin de fruits et légumes, j'ai travaillé dans un supermarché, j'ai travaillé durant une année et demie dans une usine de piment piquant, j'ai souffert le martyr chaque jour pour mes enfants. Jusqu'à maintenant, à cause de ce travail, j'ai des inflammations dans mes pieds et mes mains. Je n'arrive plus à fermer mes doigts correctement. J'étais par ailleurs très fier et content d'avoir cette force pour subvenir aux besoins de ma famille (père Dandachi, originaire de la Syrie).

Au pays d'origine, les deux parents détenaient un diplôme universitaire qui équivaut au BAC québécois. Le père de famille travaillait en tant que commerçant, tandis que la mère était enseignante d'anglais. À leur arrivée au Québec, les parents éprouvent toujours des difficultés à

apprendre le français et à trouver un emploi qui correspond à leur profil ; la mère est femme au foyer pendant que le père de famille change continuellement d'emplois.

La Famille El-Azem a répondu positivement à notre annonce publiée sur Facebook en décembre 2019. À la suite de plusieurs échanges par téléphone, nous avons fixé un rendez-vous pour effectuer les entretiens. Les deux parents ont été rencontrés ensemble lors du premier entretien et se sont exprimés en arabe. L'entretien avec les parents, ayant duré plus de deux heures, s'est déroulé dans le domicile de la famille. Le deuxième entretien avec leur fille Maïssa El-Azem⁴², inscrite en deuxième année du secondaire, a duré presque deux heures et s'est déroulé le même jour entièrement en français.

La famille El-Azem est originaire du Moyen-Orient, plus précisément de la Syrie. Au moment de l'entretien, elle est établie au Québec depuis trois ans en tant que réfugiés parrainés par une église pendant leur première année. La famille est constituée d'un père, d'une mère et de sept enfants, âgés entre vingt-trois et sept ans. Les plus âgés sont étudiants en médecine et en ingénierie dans une université anglophone alors que les plus jeunes sont inscrits dans des écoles primaires ou secondaires publiques. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est le plus souvent employée à la maison. La famille El-Azem pratique la religion musulmane, la mère de famille ainsi que les filles portent le voile.

Après le déclenchement de la guerre en Syrie, les membres de la famille sont partis en Jordanie alors que la mère de famille venait d'accoucher en césarienne de son dernier fils. Ils ont dû quitter leur maison, leur pays d'origine en croyant y retourner quelques jours plus tard. Ce départ a duré depuis sept ans. Une part importante de leur récit a exposé les difficultés rencontrées dans le pays voisin ; la Jordanie. Défis et difficultés qui sont, selon les parents, plus importants que les bombardements aériens vécus en Syrie, comme en témoignent les deux extraits suivants :

Parce que la sécurité était quasi introuvable, voire inexistante [en Syrie]. On vivait en pleine horreur dans notre maison. En Jordanie, on vivait en plein cœur de l'horreur. À n'importe

⁴² Lors de nos échanges avec les parents El-Azem, il était convenu de rencontrer leur fils inscrit à l'école A. Ce dernier avait un empêchement le jour du rendez-vous. Avec approbation de leur fille Maïssa qui répond elle aussi à tous nos critères de recrutement, les parents El-Azem nous ont proposé de rencontrer leur fille Maïssa dans le cadre d'un entretien individuel à caractère biographique.

quel moment, les policiers jordaniens pouvaient venir pour nous expulser. On était non désirés dans leur pays, on nous le faisait savoir au vrai sens du terme. On ne sentait pas que nous étions chez nous bien qu'on louât un petit appartement. On est entrés en Jordanie de façon illégale, on avait tout laissé en Syrie et on n'avait aucun papier prouvant nos identités. L'armée jordanienne nous a accueillis et on nous a mis dans des camps de réfugiés (mère El-Azem, originaire de la Syrie).

On a vécu 4 ans dans des camps en Jordanie qu'on avait l'impression d'avoir vécu 40 (...). On est devenu là où on va ; détesté, réfugié, pointé du doigt, interdit de travailler, on vivait de l'aide sociale alors que nous ne sommes pas habitués à recevoir de l'aide, mais plutôt d'en offrir (...). C'était insupportable de vivre dans de telles conditions où on se sentait inférieurs lorsqu'on était en Jordanie, on ne pouvait plus supporter. Les gens là-bas nous considéraient comme des personnes non désirées puisqu'on était des Syriens, des réfugiés. On se comportait avec nos enfants à l'école différemment puisqu'ils étaient syriens aussi. Ils ne comprenaient pas et ne laissaient pas l'occasion aux Syriens pour avoir la meilleure note en classe s'il y a des Jordaniens. Même si l'élève syrien est très doué, studieux et intelligent et premier de la classe, ils vont falsifier les résultats pour mettre le jordanien en premier. (...). J'ai eu l'idée de quitter pour n'importe quel endroit dans le monde, même en Israël, tellement on a souffert durant ces 4 ans (père El-Azem, originaire de la Syrie).

Au pays d'origine, les deux parents détenaient un diplôme universitaire. Tandis que la mère de famille était femme au foyer, le père de famille était médaillé, champion d'arabe et entraîneur en Taekwondo. De plus, il avait sa propre entreprise de plâtrerie. Depuis leur arrivée au Québec, les parents éprouvent toujours des difficultés à apprendre le français. Pendant que le père de famille change continuellement d'emplois, la mère fait des suivis minutieux avec les médecins et les psychologues à la suite des traumatismes vécus au cours des dernières années.

La famille Fadlallah fait partie de la deuxième vague des parents rencontrés. Elle a répondu positivement à notre annonce publiée sur Facebook en janvier 2020. À la suite de plusieurs échanges par téléphone, nous avons fixé un rendez-vous pour effectuer les entretiens. Nous avons ainsi réalisé deux entretiens biographiques séparément ; avec la mère de famille qui nous a accueillie dans son domicile ainsi qu'avec sa fille, Hanane. Les deux entretiens, ayant duré respectivement plus de deux heures, se sont déroulés le même jour. L'entretien avec Hanane s'est déroulé entièrement en français, contrairement à celui avec la mère qui avait préféré parler en arabe mêlé d'un peu d'anglais.

La famille Fadlallah est originaire de l'Afrique du Nord-Est, plus précisément du Soudan. Elle est arrivée au Québec en 2017 après un bref passage par les États-Unis. Elle a été admise dans la catégorie « Populations réfugiées ». La famille est constituée d'un père (actuellement au pays

d'origine), d'une mère et d'une fille, Hanane Fadlallah, âgée de treize ans. À cause des problèmes au Soudan, la mère de famille a immigré avec sa fille et fait actuellement des démarches de parrainage pour que le père vienne les rejoindre.

La mère de famille explique avoir immigré à la suite des problèmes tribaux, de la guerre au Soudan et pour vivre dans un pays sécuritaire où sa fille pourra accéder à un avenir meilleur. La mère Fadlallah détient une maîtrise obtenue en Malaisie et cumule plus de dix ans d'expérience en tant que gestionnaire de développement dans des organisations reconnues à l'échelle mondiale. Confrontée à plusieurs défis d'intégration qui seront discutés dans la prochaine section, la mère de famille est retournée aux études dans un centre d'éducation des adultes pour avoir le diplôme d'études secondaires, comme elle nous l'explique dans cet extrait :

Je voulais prendre un diplôme du Québec, même si mon diplôme du secondaire reçu au Soudan date de 1986. Puisque je n'ai pas trouvé d'alternatives, je me suis dit d'apprendre la langue en même temps que des cours d'histoire et de géographie pour bien découvrir le pays qui m'accueille. J'ai obtenu de très bons résultats, même si j'ai 47 ans. J'ai eu de meilleurs résultats que mes camarades de classe âgés de 16 et 20 ans. Des enfants qui pourraient être les miens, mais je suis vraiment épanouie parce qu'à travers ces cours, je cherche à développer le *human being*. Apprendre la langue en même temps que les compétences techniques. J'ai commencé l'année dernière en 2018, je vais obtenir mon diplôme en juin 2020. En un an et demi, je vais recevoir le diplôme du secondaire pour poursuivre mes études au Cégep par la suite (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est le plus souvent employée à la maison. La famille Fadlallah pratique la religion musulmane et la mère porte le voile.

Bien que les récits biographiques des dix-sept familles se distinguent les uns des autres par rapport à la diversité de leur dynamique prémigratoire, on constate, par ailleurs, une concordance évidente en termes des conditions d'établissement que ces familles expérimentent dans leur nouveau milieu de vie, comme nous allons le voir dans la prochaine section.

4.1.2 Des dynamiques familiales globalement confrontées à une combinaison de freins et d'obstacles

Dans cette partie d'analyse, dont le contenu est transversal aux quatre objectifs spécifiques, nous présentons les dynamiques d'établissement des familles musulmanes, comme ils nous ont été rapportés par les parents que nous avons rencontrés. Dans les premiers chapitres de cette thèse,

nous avons cité plusieurs auteurs qui ont révélé les multiples défis auxquels font face les familles immigrées dans leur nouveau milieu de vie (Arcand, Lenoir-Archdjian et Helly, 2009 ; Boudarbat et Boulet, 2010). Dans le cadre de notre recherche, les parents rencontrés inventorient une diversité de freins et d'obstacles qui compromettent leur établissement dans la société d'accueil. Ces défis sont notamment liés à une insertion difficile sur le marché de l'emploi au Québec, aux inégalités ethnoraciales dans l'accès à l'emploi, à la reconstruction d'un nouveau réseau social et au retour de certains répondants aux études, comme nous le voyons dans les paragraphes qui suivent.

4.1.2.1 Défis liés à l'insertion sur le marché de l'emploi au Québec

En dépit des initiatives déployées par le gouvernement québécois visant à faciliter l'insertion des immigrés sur le marché de l'emploi (Boudarbat et Grenier, 2014), presque tous les parents rencontrés ont été confrontés à une expérience d'insertion socioprofessionnelle plutôt difficile, particulièrement durant les premières années suivant leur arrivée au Québec. À cet égard, plusieurs familles se sont retrouvées vulnérables sur le plan socioéconomique en étant confrontées, très souvent, à des déclassements professionnels, une situation à laquelle elles ne s'attendaient pas et à laquelle elles n'étaient pas nécessairement préparées. Ainsi, bien qu'ils soient majoritairement instruits, qu'ils aient une employabilité élevée dans leur pays d'origine en plus d'avoir été sélectionnés, dans plusieurs cas, sur la base de l'appréciation de leur dossier par les services de l'immigration, plusieurs répondants font face au défi de faire reconnaître leur capital humain.

À l'instar de plusieurs recherches qui s'attardent sur les enjeux et les défis que rencontrent les adultes immigrés qualifiés à s'intégrer au marché de l'emploi (Beauregard, 2020 ; Misirowska, Potvin, Arcand, 2019), certains parents rencontrés recensent plus particulièrement la problématique à faire reconnaître leurs acquis et compétences (Lejeune et Bernier, 2014 ; Misirowska, 2012). D'autres parents soulignent leur manque d'expérience en milieu québécois et les défis liés à la non-reconnaissance de leurs diplômes et à la sous-estimation de l'expérience professionnelle étrangère par les employeurs. Défis surtout marqués par des procédures administratives généralement complexes avec le gouvernement ou avec les ordres professionnels (Alaoui, 2006 ; Chicha et Charest, 2008 ; Misirowska, 2012 ; Rojas-Viger, 2006). Une autre catégorie de parents rencontrés mentionne la difficulté liée à la faiblesse de leurs réseaux menant à des emplois (Arcand, Lenoir et Helly, 2009 ; Béji et Pellerin, 2010). Tandis que plusieurs répondants pointent la barrière linguistique liée à leur bonne intégration.

4.1.2.2 Barrière linguistique comme frein à l'insertion socioprofessionnelle

Rechercher un emploi dans un nouveau milieu, en ayant peu ou pas d'appui d'un réseau socioprofessionnel représente sans contredit une expérience stressante et exigeante en soi pour de nombreuses familles. Expérience souvent exacerbée lorsque les membres ne maîtrisent pas la langue de l'espace socioprofessionnel, comme le montre le cas de cette mère, originaire du Soudan :

Quand je suis venue au Canada, je me sens ébranlée face à la francophonie de la province. Ici au Québec, on ne parle que français, j'ai essayé de chercher un emploi pour commencer ici, pour subvenir aux besoins de ma fille, poursuivre ma carrière qui était quand même ascendante au Soudan, mais je vis toujours de l'aide sociale. À chaque fois que je postule pour un emploi qui correspond parfaitement à mon profil, à chaque fois que je cherche sur internet, dans les agences de recrutement, je me confronte à un refus absolu en raison de ma non-maîtrise de la langue française (...). J'ai travaillé dans les meilleures compagnies, oui, je viens d'Afrique, du Soudan, mais les sociétés où j'ai travaillé sont reconnues à l'échelle mondiale et ont un standard international. Je ne viens pas de la rue, pourquoi on donne donc tant d'importance à la langue française et je suis certaine qu'elle n'est même pas utilisée dans notre secteur. On pouvait me proposer une période d'essai de trois mois pour voir de quoi je serai capable. Durant ces trois mois, je pouvais apprendre le français en même temps. Mais il n'y a pas de plan. Pourquoi donc faire venir les gens, est-ce pour les faire souffrir ? Ici au Québec tu dois être 100 % bilingue, maîtriser aussi bien le français que l'anglais, je connais des immigrants qui vivent la même situation, en maîtrisant le français, mais pas l'anglais (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Effectivement, comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, les critères de qualification, de scolarité et de maîtrise de la langue française chez les immigrants reçus au Québec ont pour objectifs de favoriser leur intégration dans la société hôte. Par ailleurs, certains candidats à la recherche d'emploi qui ne combinent pas la langue anglaise au français peuvent également se heurter à une barrière linguistique à leur bonne intégration (Misiorowska Potvin et Arcand, 2019 ; Piché, 2004). Cette barrière de l'anglais comme frein à l'insertion socioprofessionnelle a été souvent exprimée par nos répondants, généralement originaires du Maghreb, qui nous ont décrit leur choc et, parfois, leur déception en découvrant un monde professionnel montréalais caractérisé par le bilinguisme. Pour ces familles, elles partaient vivre au Canada francophone, et ne s'étaient pas imaginées rencontrer cet environnement bilingue.

L'anglais c'est important. Oui, ils vont nous dire que c'est francophone, mais la réalité est autre. Tous les emplois requièrent de maîtriser les deux langues, sinon l'anglais a le plus d'avantages. D'ailleurs, tu croises beaucoup de Québécois qui sont fiers de leur francophonie, qui exigent la francisation, qui parlent entre eux en anglais. C'est contradictoire (...) Pour le

travail, la langue anglaise est obligatoire. On parle d'une province francophone, mais ce n'est pas vrai, il faut que tu maîtrises les deux langues pour correspondre à leurs critères et pour que tu sois convoquée aux entretiens (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

En effet, comme le soulignent Boudarbat et Boulet (2010), le marché du travail québécois est la scène d'une concurrence entre deux langues, l'anglais et le français. L'insuffisance des compétences linguistiques en français ou en anglais pénalise en quelque sorte les nouveaux arrivants à Montréal puisque ces derniers seraient moins susceptibles d'être bilingues où « même les emplois précaires exigent un bilinguisme fonctionnel » (Berthiaume, Corbo, Montreuil, 2014, p. 239), ce qui expliquerait en partie les difficultés liées à leur insertion sur le marché de travail québécois, surtout au cours des premières années. D'un autre côté, plusieurs répondants pointent l'enjeu concernant la persistance de la discrimination systémique qui concerne principalement les femmes voilées et/ou les musulmanes et musulmans noirs (Beauregard, 2020 ; Eid, 2012).

4.1.2.3 Défis liés aux inégalités ethnoraciales dans l'accès à l'emploi

Nos données mettent également en lumière d'autres freins liés à l'insertion professionnelle de nos répondants dans leur nouvel environnement. Défis et obstacles marqués par la méfiance des employeurs à l'égard de la diversité et par la manifestation d'attitudes discriminatoires à l'égard de musulmans, particulièrement envers les femmes musulmanes qui portent le voile, un voile islamique qui fait visiblement peur, comme en témoignent les extraits de verbatim suivants :

Je vais te raconter une situation qui m'est arrivée ; un jour alors que je venais de commencer le travail. Un CPE m'a contacté parce qu'il avait besoin d'une éducatrice. Quand la directrice a vu mon CV, elle m'a contactée au téléphone presque en me suppliant afin que j'accepte de travailler avec eux. On a fixé un rendez-vous. Le lendemain je me suis présentée à son bureau comme convenu lors de notre rendez-vous. En me voyant avec mon foulard, j'ai senti qu'elle a eu un choc. Je l'ai senti quand elle m'a vu porter le foulard. Elle a sursauté. La convivialité et la chaleur de son discours au téléphone ont changé par une froideur et une indifférence marquante. Elle n'a même pas pris la peine de me parler en me disant qu'elle allait me contacter après (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

Le voile c'est encore une autre histoire, c'est un handicap de plus qui va empirer notre situation plus qu'elle l'est déjà et surtout au Québec. Parce qu'au Québec, même si tu es qualifiée, diplômée, je sais qu'il y a plusieurs sociétés où on parle qu'anglais, mais mon voile me pose problème. Ton nom aussi, mon nom [a une forte consonance arabe]. On peut me mettre dans un coin, je peux travailler dans un coin loin des regards des gens où je ne serai pas en contact avec les clients. À la fin, je me confronte à un refus absolu. J'ai confiance en mes connaissances, mes compétences, mes qualifications, mes diplômes, mes acquis, les interactions que j'ai eues avec les gens de partout au monde, je suis certaine que mon profil est unique au Québec et c'est très difficile de trouver une personne ayant les mêmes acquis et

les mêmes bases. Et pourtant je suis encore là, je reçois de l'aide sociale (...). Nous sommes fiers d'être au Canada, mais malheureusement nous avons des opportunités limitées, nos compétences sont gelées (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Cette dernière affirmation rejoint l'un des constats faits dans une étude menée par Eid (2012) qui porte sur les inégalités ethnoraciales dans l'accès à l'emploi à Montréal. En effet, l'auteur a répondu à plus de 580 véritables offres d'emplois en accompagnant les dossiers de candidature de CV fictifs. Les CV appariés, aux compétences équivalentes, avaient des noms à forte consonance « franco-québécoise » ou évoquaient plutôt des origines ; africaine, arabe ou latino-américaine. Au terme de sa recherche, Eid (2012) parvient à la conclusion qu'« à profil égal, le candidat majoritaire a au moins 60 % plus de chances d'être invité à un entretien que les candidats des minorités racisées, et un peu plus d'une fois sur trois, ces derniers risquent d'être ignorés par l'employeur sur une base discriminatoire » (p. 415). Ce même constat a également été mis en lumière par une participante qui nous a raconté l'expérience vécue par son frère aîné en y dévoilant les difficultés d'insertion qu'il a rencontrées au début de son parcours et la solution qu'il a trouvée pour s'intégrer sur le marché de travail montréalais :

J'ai un frère, Ahmed⁴³, qui travaille à Montréal depuis plus de vingt-cinq ans et il a changé de nom. Ahmed a déposé un CV avec Ahmed Tahiri, aucune réponse. Il a écrit Mickaël Tahiri, il a été convoqué. Le même CV et il a été très en colère. Mais mon frère, je peux te montrer sa carte de travail, il est écrit Mickaël, il n'a jamais été baptisé Mickaël et quand j'appelle mon frère au bureau, je demande d'après Mickaël en disant passez-moi Mickaël ou Mike, jusqu'à maintenant (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Comme mentionné dans la problématique de cette thèse, les personnes issues des communautés arabes et/ou noires seraient les plus à risque d'être affectée par la pauvreté et le chômage. L'extrait de verbatim suivant illustre la discrimination et le racisme qui rendent certains parents vulnérables lorsque d'autres facteurs se combinent, comme l'origine ethnique, la couleur de la peau, la langue ou la religion :

Donc, si tu veux avoir une place ici, il faut que tu sois bilingue à 100 %, il ne faut pas porter le voile et ne pas avoir Fadlallah comme nom de famille. On nous ferme les portes devant nous. Une fois, j'ai vu une description d'un emploi dont les critères correspondent parfaitement à mon profil, il n'y avait juste pas mon nom, c'était collé à mon profil et on ne m'a jamais contacté. J'ai déposé mon CV partout, mais rien. Ça m'arrive d'acheter le lait avec ma carte crédit parce que je n'ai pas d'argent, je n'ai pas 5 ou 10 dollars pour acheter

⁴³ Dans un souci d'anonymat, le nom du frère de la participante a été changé.

des choses dont on a besoin alors que j'ai une fille âgée de 13 ans. Le gouvernement du Canada veut de l'immigration, ouvre ses portes aux immigrants pour faire quoi ? Travailler dans la précarité ; laver les salles de bains ou être plongeuse au restaurant, non je ne peux pas. J'ai 47 ans, dans 15 ans, je dois être retraitée. (...). Je suis certaine que les défis ne prendront pas fin au Québec et moi je suis prête à les affronter tous, je suis courageuse. Je ne vais pas baisser les bras, j'attends juste une chance. Si c'est le problème d'avoir un diplôme québécois, je vais le prendre. Si c'est au niveau de la langue française, je vais parler français dans quelques mois, mais je vais toujours trouver d'autres défis et des freins qui vont me limiter encore. N'oublie pas que je suis une femme, musulmane, voilée, arabe, noire, avec un nom de famille qui se termine avec Allah. Donc, la discrimination à ce niveau existe et j'ai plusieurs choses qui vont l'accentuer : mon voile, ma couleur de peau en plus de mon nom. On ne veut pas de moi au Québec (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

On ne peut donc pas ignorer le cumul de difficultés et d'embûches liées à l'accès à l'emploi auquel font face les familles musulmanes établies à Montréal. Selon plusieurs auteurs (Beauregard, 2020 ; Boudarbat et Grenier, 2014 ; Eid, 2012 ; Kanouté, 2011 ; Misiorowska, 2012), ces difficultés ont tendance à persister à travers le temps et peuvent provoquer divers impacts. À des degrés variables, presque tous les répondants nous ont exprimé leur souffrance et l'incidence de la recherche d'emploi, de la déqualification professionnelle et de la persistance de la discrimination systémique à leur égard sur leur santé physique et mentale. Les symptômes les plus souvent mentionnés par les participants relèvent du : stress, anxiété, remises en question identitaires, remises en question du projet familial, rejet de la faute sur l'autre partenaire, sentiment d'injustice, etc. Ces constats vont dans la même lignée des résultats de la recherche de Chen, Smith et Mustard (2010), recueillis auprès de personnes immigrées au Canada, qui évoquent la possible dégradation de l'état de santé physique et mentale des adultes immigrés. Ces derniers, selon les mêmes auteurs, peinent souvent à actualiser leur potentiel de productivité et à transférer leur capital humain dans le pays d'accueil. Dans un autre ordre d'idées, parmi les dix-sept familles rencontrées, deux mères⁴⁴ nous ont rapporté l'incidence de la difficulté à intégrer le marché du travail et de la précarité que cette situation génère sur la qualité des dynamiques familiales, corroborant d'autres recherches qui traitent de façon approfondie ces dynamiques en contexte spécifique d'immigration (Ataca et Berry, 2002 ; Barampama, 2003 ; Vatz Laaroussi, 2008). Cette situation semble avoir des répercussions négatives sur la stabilité du couple, engendre des conflits maritaux et, comme dans le cas de la famille Zidani, peut mettre un terme à certaines unions :

⁴⁴ Mère Bennis et mère Zidani.

Pour que les gens qui sont empreints de voir les immigrés comme des personnes qui sont venues pour profiter du système, non ! On paye cher ! On paye très cher, vraiment ! Pendant ce temps (...), la situation avait commencé à se détériorer. Pourquoi ? Parce que les enfants sont à l'école, la petite est à la garderie, moi à mon université. Il se trouvait tout seul à la maison. Il a commencé à former une dépression. Il se trouvait sans emploi, sans objectif. Il se demandait ce qu'il faisait dans ce pays. Il croyait qu'il perdait son temps. Il avait commencé à décider tout seul qu'il fallait rentrer en Algérie. Et c'est là où le conflit a commencé, moi je suis venue dans ce pays pour ne pas baisser les bras. Je ne suis pas venue pour perdre, je n'aime pas perdre parce que c'est des années de ma vie, c'est une carrière que j'ai laissée derrière moi. Si j'ai tout lâché, ce n'est pas pour revenir et recommencer à zéro là-bas. Donc, j'ai dit non. On est venu ici, on a commencé un projet et on doit le finir. C'est pour ça que je me suis séparée. Lui a beaucoup insisté pour rentrer au pays. Moi, je devais poursuivre le projet, même sans lui. Les problèmes ont commencé à grandir, il y avait un fossé qui s'est vraiment creusé entre nous. On n'arrivait plus à s'entendre (mère Zidani).

D'une manière générale, tout comme d'autres études le font (Beauregard, 2020 ; Boudarbat et Grenier, 2014 ; Eid, 2012 ; Kanouté, 2011 ; Misirowska, 2012), nos résultats de recherche illustrent le cumul de difficultés liées aux inégalités ethnoraciales dans l'accès à l'emploi auquel font face les immigrés musulmans principalement les femmes voilées et/ou les musulmanes et musulmans noirs établis à Montréal.

4.1.2.4 Défis liés au retour aux études

Nos résultats de recherche, à l'instar de nombreux écrits (Bernier, 2012 ; Misirowska, 2012 ; Renaud et Cayn, 2007), illustrent la stratégie de retour aux études développée par certaines familles musulmanes en vue de se (re) qualifier en emploi à Montréal. En effet, treize parents ont déjà complété une certification au Québec au moment de l'entretien et trois s'y projettent dans un avenir proche (demandes d'admission en cours ou recueil d'informations sur les programmes offerts). Certains parents entreprennent des études dans des domaines liés aux formations complétées dans le pays d'origine, tandis que d'autres entrevoient la possibilité de briller dans une nouvelle carrière, en dépit des défis. À vrai dire, comme c'est le cas pour l'intégration sur le marché de travail, certains parents soulèvent les inconvénients associés au retour aux études. Inconvénients marqués par une déception, éprouvée par les enseignantes notamment, pour valider certains cours et certaines années d'expérience cumulées à leur pays d'origine, ce qui les entraîne à entamer les programmes de formation depuis la case de départ. Certains parents spécifient plutôt leur âge tardif pour un retour sur les bancs d'école. Alors que d'autres pointent la complexité à concilier travail-

études-famille. Il s'agit sans doute d'une contrainte structurelle additionnelle à laquelle font face de nombreux parents dans leur nouveau milieu de vie (Kanouté et *al.*, 2008).

Nos résultats font aussi ressortir certaines difficultés liées à un écart entre les méthodes d'enseignement au Québec et celles connues dans le pays d'origine qui sollicitent une période d'adaptation pour les parents étudiants afin de bien se familiariser avec le milieu scolaire québécois, comme l'illustre la citation de la mère Maalouf :

Au Liban, je ne sais pas maintenant, mais dans mon école à une autre époque, on ne faisait pas comme des projets avec des présentations orales et tout ça. Donc, quand je suis venue à l'école ici, OK, je parlais quand même bien français et je n'avais pas besoin de classes d'accueil et j'excellais dans toutes les matières. Aussi, je trouvais les études très faciles, mais le seul problème c'étaient les présentations orales et la réalisation de projets, j'étais un petit peu mal à l'aise, un peu gênée, un peu timide, présenter devant tout le monde. C'était vraiment ça mon point faible, j'allais en avant, je parlais à voix très basse, je ne regardais personne. Puis, là, le professeur me disait : il faut que tu regardes tout le monde et il faut que tu parles à haute voix. Ça vraiment, je n'étais pas capable de le faire, ça m'a pris du temps, mais les profs étaient quand même compréhensifs (mère Maalouf, originaire du Liban).

Si le retour aux études représente une contrainte pour certains parents, particulièrement pour les réfugiés et demandeurs d'asile qui sont notamment confrontés à la barrière linguistique, il s'agit plutôt d'une voie souhaitée et planifiée avant la migration pour d'autres. Dans un chapitre de livre, Lafortune (2014) aborde l'expérience d'immigrés d'origine haïtienne ayant envisagé un retour sur les bancs de l'école après leur établissement au Québec. L'auteure mentionne l'exemple d'une répondante qui lie son départ d'Haïti à « une rupture salutaire » lui permettant de s'ouvrir « sur de nouvelles possibilités » (Lafortune, 2014a, p. 16). Dans le cadre de son projet de recherche, Lafortune (2014) indique que certains immigrants identifient l'accès à une éducation de qualité parmi les plus grands avantages de leur parcours migratoire. À l'instar de cette étude, nos répondants dénombrent plusieurs bénéfices liés à leur retour aux études marqués, entre autres, par un répertoire riche de formations offertes, compatibles avec différents niveaux, par l'accessibilité aux ressources et la disponibilité des professeurs, par un large éventail de cours offerts ainsi qu'une facilité d'accès à ces diverses formations.

4.1.2.5 Défis associés à la reconstruction du réseau social dans la société d'accueil

En plus des barrières et contraintes précédemment citées, nos données illustrent les défis associés à la reconstruction du réseau social comme enjeu additionnel entravant la dynamique

d'établissement des familles musulmanes dans leur nouveau milieu de vie. Dans ce sens, les familles musulmanes rencontrées mentionnent l'isolement social et la perte du soutien de la famille élargie. Au cours des premières années suivant leur arrivée et en raison de l'éloignement de leur réseau de soutien, les familles rencontrées se heurtent à d'autres problématiques relevant de l'écart entre leur vie dans le pays d'origine et leur vie actuelle dans le pays d'accueil. Cet écart, selon plusieurs répondants, requiert une période d'adaptation pouvant prendre des mois, sinon des années, comme nous le décrit cette mère de famille originaire du Maroc :

Pour moi c'était difficile, de s'adapter surtout. J'avais l'impression qu'il n'y a pas beaucoup de monde. C'était différent du Maroc. Il n'y a pas beaucoup de populations comme au Maroc. Il n'y a pas des membres de ma famille qui sont autour de moi. Il fallait se débrouiller énormément (...). C'est ça que j'ai trouvé difficile, mais aussi, ce que j'ai trouvé difficile, c'est de pouvoir faire tout soi-même. Parce qu'au Maroc, c'est la servitude. On a les femmes de ménage, mais arriver ici et de savoir et de faire tout toi-même, ça, je l'ai trouvé difficile. De plus, ce que j'ai trouvé difficile, dans notre culture, on est toujours dépendant, qu'on le veuille ou pas, on est dépendant de notre père, de notre mère, peu importe [...] En fait, on n'a pas été élevé pour être autonome à 100 %. C'est d'apprendre l'autonomie un peu plus tard, c'est très difficile. Même vis-à-vis de l'éducation des enfants. Là-bas, il y a toujours quelqu'un qui t'aide, quelqu'un sur qui tu peux compter, mais pas ici. Ici, tu dois tout apprendre et tout faire toi-même, sans aucune aide (mère Naciri, originaire du Maroc).

Ce témoignage illustre la complexité du processus d'adaptation que vivent certaines familles musulmanes au Québec. Pour sept parents⁴⁵ en particulier, cette complexité, imbriquée à une méconnaissance du mode de vie de la société hôte, a été comparée à une nouvelle naissance nécessitant une série d'apprentissages à l'âge adulte, comme en témoigne l'extrait suivant :

Les premiers mois suivant mon arrivée, je peux les comparer à une nouvelle naissance alors que j'étais quand même adulte. Donc, il fallait non seulement que je m'adapte dans un nouvel environnement, mais aussi que je m'approprie des codes culturels qui sont totalement différents des nôtres. Donc, il y avait plein d'apprentissages et j'avoue que c'était difficile malgré le fait que je n'avais pas de problèmes à communiquer. Je maîtrisais la langue (...). Même l'hiver ici, c'est un apprentissage, l'hiver en Algérie c'est des bottes, puis des bottes normales alors qu'ici non, ce n'est pas la même chose. Donc, apprendre à vivre avec l'hiver, apprendre comment s'habiller en hiver, c'est quelque chose qu'on ne connaît pas chez nous. Les saisons ici, ce ne sont pas les mêmes saisons comme chez nous (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

⁴⁵ Mère Tahiri, mère Naciri, mère Daouda, mère Koulibaly, parents Dandachi, parents El-Azem, mère Fadlallah.

Si le processus d'adaptation dans le nouvel environnement semble plus ou moins compliqué pour la mère Zidani qui maîtrise le français et dont la trajectoire migratoire est ancrée dans l'espoir d'une vie meilleure à son nouveau milieu de vie, ce processus est d'autant plus complexe chez certaines familles immigrées musulmanes sous le statut de « réfugiés » dont l'établissement semble être traversé par des enjeux complexes susceptibles de les mettre dans une position particulièrement vulnérable nécessitant un accompagnement et un soutien rigoureux. À ce sujet, la famille Dandachi raconte :

Nous sommes comme des enfants et nous avons besoin d'être accompagnés et on a besoin qu'on nous explique des choses à faire ou à ne pas faire. On a compris que le système ici et le fonctionnement de vie est différent de notre pays, mais on a besoin d'aide d'autrui pour nous expliquer des choses. Depuis que nous avons quitté la Syrie il y a plus de 7 ans maintenant, on ne se sent pas stables. On vit une vie incertaine et précaire. Quand nous sommes arrivés, il n'y a personne qui a vu notre situation, regardé nos diplômes et nos expériences pour nous conseiller et nous guider pour bien démarrer dans notre pays d'accueil. Conseils concernant la vie professionnelle, le choix des cours à faire ou le changement de carrière s'il y a lieu, personne ne nous a conseillés. On tâtonne seulement, on commet des erreurs et ça nous prend du temps, de l'énergie et d'argent. D'ailleurs, on était étudiants et on payait le plein tarif à la STM [société de transport de Montréal] puisqu'on n'était pas au courant qu'on pouvait bénéficier d'un tarif réduit. Il y a deux mois, nous venons d'apprendre que le gouvernement pour nous attribuer une aide pour payer le loyer. Ce n'est pas une aide sociale, mais c'est une aide pour tout le monde. Cette information, je l'ai apprise de Facebook. Il y a aussi la déclaration des impôts que les citoyens doivent faire ici, personne ne nous a parlé de cette histoire et nous ne l'avons pas faite au début (famille Dandachi, originaire de la Syrie).

En contrepartie, d'autres parents rencontrés évoquent la disponibilité de plusieurs ressources de la communauté qui ont facilité leur établissement au Québec. Alors qu'ils étaient encore au pays d'origine, quelques parents nous ont mentionné l'aide reçue de leurs compatriotes pour trouver leur premier domicile au Québec. D'autres parents soulignent le soutien apporté par des connaissances issues d'une immigration plus ancienne, rencontrées lors de rassemblements religieux ou dans les organismes communautaires, qui les ont aidés à déchiffrer le fonctionnement dans leur nouveau milieu de vie en leur fournissant des conseils pratiques relatifs aux choix des écoles pour les enfants, aux pistes de carrière prometteuses pour les parents ou en tant qu'intermédiaires facilitant leur insertion dans le marché de l'emploi. Les deux extraits suivants illustrent bien ces propos :

Celui qui m'a aidée à avoir la maison m'a dit : écoute ma sœur, calme-toi, *slow down*, prends ce temps sans emploi comme un congé, repose-toi parce que je peux te confirmer que quand tu vas commencer à travailler, tu verras les choses différemment. Vu ton parcours chez toi

au pays, que ce soit les travaux, ramasser les fraises, je ne veux pas que tu le fasses parce que ce n'est pas ça. Quand tu vas commencer au début, tu vas dire, j'ai de l'argent pour vivre, mais après tu vas beaucoup déprimer. Je sais ce que c'est, n'y va pas ! Ce monsieur a été vraiment d'un grand poids de ce que je suis aujourd'hui ici, parce que sa démotivation positive je dirai, il m'a démotivée, mais sans cette démotivation positive moi je serai rentrée dans cet engrenage-là et peut-être que je ne serai pas, je n'aurais pas eu l'effort de sortir de là et j'allais tout le temps rester dans ce cercle vicieux, mais il m'a dit : non, je te connais, tu mérites mieux. Ce que je te propose là, c'est vrai que ce n'est pas le meilleur, mais c'est une porte pour avoir mieux. Je travaille dans le gouvernement présentement et je suis passé par là. Tu as besoin d'une expérience de travail au Québec, vas-y, c'est comme ça que j'ai commencé à un centre d'appel (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

Par exemple, le poste actuel que j'ai eu, j'ai déposé ma candidature à l'Université à travers une amie (nom de son amie), c'est une voisine. Je ne sais pas sans cette aide, je ne serai jamais accepté peut-être. (...) parce que je vois ma femme, elle a essayé de le faire avant moi et maintenant et jusqu'à date ça ne marche pas pour elle ; elle n'est pas encore acceptée nulle part sachant qu'elle a eu une maîtrise dans une université québécoise, même qu'elle a les qualités requises, le diplôme demandé et tout (père Ben Ayed, originaire de Tunisie).

En définitive, nos résultats concordent avec les conclusions de plusieurs études quant aux enjeux et défis que rencontrent les adultes immigrés qualifiés à s'intégrer au marché de l'emploi au Québec (Alaoui, 2006 ; Arcand et al, 2009 ; Beaugard, 2020 ; Boudarbat et Cousineau, 2010 ; Chen et al., 2010 ; Chicha et Charest, 2008 ; Kanouté, et al., 2010 ; Misiorowska, 2012 ; Misiorowska, Potvin et Arcand, 2019). Par ailleurs, nos données mettent en lumière l'enjeu de la discrimination systémique à l'égard des femmes voilées et/ou des musulmanes et musulmans noirs dans l'insertion socioprofessionnelle de certains parents et des impacts épineux pour cinq parents en particulier. Défis et obstacles qui seront davantage explorés dans les prochaines sections. La section qui suit traite les référentiels de socialisation des enfants dans les familles musulmanes.

4.2 Contexte d'acculturation et référentiels de socialisation des jeunes dans des familles musulmanes

Cette section du chapitre découle essentiellement de notre premier objectif spécifique qui vise à décrire et à analyser les référentiels de socialisation des jeunes en vigueur dans les familles musulmanes. En guise de rappel, les référentiels de socialisation désignent le cadre normatif d'un construit social qui a pour but de socialiser l'enfant, incluant à la fois les contenus socialisateurs et leurs mécanismes de transmission, ainsi que les processus d'appropriation par l'enfant de cet ensemble. Évidemment, le référentiel de socialisation peut être défini par rapport à différents

acteurs évoluant dans des contextes autres que la famille (école, communauté, société, milieu de travail, etc.).

Ainsi, notre analyse exploite principalement, mais non exclusivement, les discours émis par les parents rencontrés. Une lecture attentive des données exploitées dans cette partie nous a amenée à en structurer le contenu en quatre segments. En effet, notre corpus met en lumière les multiples défis relatifs aux processus d'acculturation et de socialisation vécus par les familles musulmanes qui éprouvent notamment des difficultés à s'approprier et à (ré) concilier les deux registres de références dans lesquels ils baignent. Nos données documentent aussi les référentiels de socialisation en contexte d'acculturation en y mettant l'accent sur l'importance qu'accordent les parents musulmans à la religion musulmane et à la transmission de cet héritage (culturel et religieux) à leur progéniture. Nos résultats illustrent également divers enjeux entourant la socialisation des jeunes musulmans dans leur société d'accueil. Finalement, nos données de recherche mettent en lumière les référentiels de socialisation valorisant la scolarité et la réussite scolaire de leurs enfants.

4.2.1 Dynamique générale d'acculturation de parents musulmans : entre rupture et continuité

Dans les premiers chapitres de cette thèse, nous avons fait référence à plusieurs études qui mettent en lumière les liens entre contexte migratoire et processus d'acculturation, du fait de la conjugaison de divers changements vécus par les personnes immigrées et des multiples ajustements qui en découlent (Berry, 2005 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Kanouté, 2002 ; Manço, 2006). Nos résultats corroborent en général ceux de ces études et soulignent les multiples défis relatifs aux processus d'acculturation vécus par les familles immigrées musulmanes à la suite de leur arrivée. Dans ce sens, plusieurs parents rencontrés semblent éprouver des difficultés à s'approprier les codes sociaux qui gouvernent désormais leur nouvelle vie et à (ré) concilier les deux « software de référence » (mère Tahiri, originaire du Maroc), dans lesquels ils baignent.

4.2.1.1 Le difficile équilibre pour (ré) concilier les deux « software de référence »

Comme nous l'avons vu dans la problématique, le processus d'acculturation en contexte migratoire est complexe et multidimensionnel (Bergheul, Ramde, Ourhou et Labra, 2018 ; Berry, 2006). Rappelons que l'acculturation renvoie à l'ensemble des phénomènes impliquant un contact

récurrent et prolongé entre groupes d'individus appartenant à différentes cultures et aboutissant à des transformations subséquentes qui affectent les modèles culturels originaux ou les références identitaires de l'un ou des deux groupes (Berry, 2005). En effet, l'acculturation découlant du processus migratoire implique une adaptation et un apprentissage continu, qualifié d'une *nouvelle naissance* par de nombreux répondants. Cet apprentissage est d'autant plus exigeant lorsque le déphasage perçu comme plus accentué entre les valeurs et les normes découlant du cadre référentiel de socialisation privilégié par certains parents et celui véhiculé par la société et l'école du pays d'accueil, comme nous le constatons dans l'extrait suivant :

J'avais comme l'impression quand je suis venue comme si je venais de naître, c'était une nouvelle naissance parce que tout était à apprendre, ce sont des codes culturels qui sont tout à fait différents de nous, au niveau vestimentaire aussi. Le lien face à l'autorité, ce n'était pas la même chose. Chez nous le lien avec l'autorité quand tu vas par exemple dans une banque, tu vas je ne sais pas où, ce n'est pas le même lien. Donc, il y a plein d'aspects qu'il fallait apprendre à nouveau comme par exemple quand tu rentres dans l'autobus, ben là, tu fais une file. Chez nous, ce n'est pas comme ça, tu rentres et c'est tout. Si tu fais ça ici, les gens vont te dire : « regardez madame, il ne faut pas faire comme ça ». C'était des apprentissages continuellement et quotidiennement. Quoi dire, ne pas dire, comment parler, etc. C'était éternellement des apprentissages. Non seulement il faut s'approprier rapidement ces apprentissages, mais il faut les transférer aussi aux enfants ; ce qui n'est pas évident (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Dans ce sens, le contact du système de référence familial avec les différents référents de la société hôte occasionne des déséquilibres et des ajustements au sein de la famille. Malgré l'hétérogénéité des profils de nos répondants, vivre la parentalité en contexte migratoire leur impose une multitude de modifications significatives sur divers plans (culturel, économique, identitaire, psychologique, relationnel, religieux, social, etc.), souvent associée à une vulnérabilité saillante (Bergheul et *al.*, 2018 ; Bornstein et Bohr, 2011).

Le déracinement vécu par les familles musulmanes que nous avons rencontrées, aux plans identitaire, culturel et religieux, crée une conjoncture marquée par des émotions d'inquiétude et de peur quant à la perte de leur patrimoine et de leur continuité identitaire (Bérubé, 2004). Ainsi, les familles expérimentent à des degrés divers le stress d'acculturation « sous l'injonction de codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels » (Kanouté, 2002, p. 178), comme le montre cet extrait en lien avec les référentiels de socialisation :

Honnêtement, la grande difficulté que je vis en tant que mère, c'est de concilier les pensées de mes enfants qui vivent ici, qui veulent la liberté, une vie émancipée comme celle que

vivent leurs camarades et notre vie en tant que musulmans qui avons d'autres valeurs. C'est l'énorme défi que je rencontre au quotidien auquel je ne trouve malheureusement pas de solution. C'est une conciliation difficile, sinon impossible. De plus, comme ils n'ont pas vécu dans un pays musulman quoi que tu dises qui concerne la religion, cela reste abstrait à leurs yeux (mère Saïdi, originaire d'Algérie).

Face au stress d'acculturation, nous avons repéré diverses stratégies d'acculturation déployées par nos répondants pour « imprimer une unité de sens à [leur] vie au moindre cout » (Kanouté, 2002, 178). Les extraits suivants révèlent la stratégie d'*intégration*, telle que décrite par de nombreux auteurs (Berry, 2005 ; Manço, 2006), stratégie articulée autour de comportements et d'attitudes d'ouverture à l'égard de nouveaux cadres de référence, marquée par une recherche d'équilibre entre le passé, le présent et l'avenir permettant de réconcilier la mémoire antérieure et la mémoire actuelle (Bergheul et *al.*, 2018) :

Je pense que j'ai essayé dans ma vie et aussi avec mes enfants d'équilibrer un peu les choses, je ne vis pas au Maroc. Mes enfants ne vivent pas au Maroc. J'ai pris les meilleurs des deux. Ni ici ni au Maroc rien n'est tout à fait bon ou tout à fait mauvais. Il suffit de trouver un juste milieu (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Nous avons nos propres pratiques. Mais moi, je n'interdis jamais à mes filles de participer aux activités de Noël, aux activités d'Halloween, de la Saint-Valentin. J'ai des amis qui gardent les enfants cette journée-là. Moi, je n'ai aucun problème à les envoyer à l'école cette journée-là. Je leur dis : « vous allez faire des activités, mais vous n'allez pas être comme eux. Vous n'allez pas devenir chrétiennes suite à une activité de Noël par exemple ». Ça, c'est normal. OK, ils ont leurs croyances, et nous avons les nôtres. Ça c'est une fête pour les chrétiens, ce n'est pas pour nous, mais vous pouvez participer aux activités offertes à l'école, ce n'est pas grave. À Noël, ils font des cartes pour les parents, ma fille m'a dit, c'est une bonne activité de bricolage. Donc, on va considérer ça comme une activité de bricolage et non une activité liée à une religion (mère Maalouf, originaire du Liban).

Nos données révèlent une autre catégorie de stratégie d'acculturation s'apparentant à la *séparation*, notamment en analysant le point de vue de certains parents quant à la participation des enfants à des activités proposées par les écoles et soulignant certaines fêtes. En effet, plus de la moitié des répondants tiennent à rappeler à leurs jeunes, avec ferveur et ténacité, le système de référence prôné au sein de leurs familles tout en les décourageant fermement de s'engager dans des célébrations qui ne sont pas congruentes avec ce système. Ces parents essaient d'ailleurs de vivre et de reproduire au sein de leur foyer les mêmes pratiques qu'au pays d'origine en vue de préserver leur patrimoine prémigratoire, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

Durant le ramadan, je décore la maison pour mettre l'accent sur les fêtes qui nous sont propres, surtout vis-à-vis des petits qui ont ouvert leurs yeux ici dans un environnement

complètement différent du nôtre. Quelquefois, les petits me parlent d'Halloween et les enfants qui sont déguisés même quelques musulmans. Je leur explique que cela ne correspond pas à notre religion, que ce n'est pas une fête pour les musulmans et que si quelques musulmans la fêtent, cela les regarde. Quant à nous, en tant que famille musulmane, on ne peut pas fêter Halloween ou Noël. Nous avons deux fêtes religieuses ; *Aïd-El-Fitr* et *Aïd-El-Kébir*⁴⁶. À part cela, les autres fêtes ne nous concernent guère. Je leur explique que chaque famille a ses propres traditions et sa propre religion comme nous on a les nôtres. On essaye de leur inculquer ce genre de choses, on trouve que c'est vraiment important (mère El-Azem, originaire de la Syrie).

Ici, à la maison, je vis comme chez moi en Afrique. Je mange comme chez moi en Afrique. Aussi, j'éduque mes enfants comme chez nous, j'ai tout le temps fait ça. J'essaie de leur dire : ne regardez pas les autres ; les paires. Notre culture ce n'est pas la même, on ne peut pas laisser notre culture et suivre les cultures des autres (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

Pour quatre participantes⁴⁷ plus particulièrement, dont les stratégies adoptées s'apparentent à la *séparation*, le stress d'acculturation qui les affecte semble profond. En effet, la difficulté à négocier divers cadres de référence représente un réel défi, dont les effets peuvent mener à la dépression ou vers une réflexion sérieuse pour un retour vers le pays d'origine, comme en témoignent ces deux extraits de verbatim :

Je peux dire que mon mari, il y a des moments où il est stressé au point qu'il veut qu'on retourne. Il dit : « nous sommes venus ici pour l'éducation de nos enfants pour un bon avenir, pour une vie meilleure, mais là, on a mis nos enfants dans une situation stressante, entre deux cultures qui sont complètement différentes » (mère Bennis, originaire du Maroc).

Vraiment, il y avait trop trop de problèmes et moi finalement je commençais à faire une dépression. J'étais tout le temps malade. Ils m'ont fait voir un médecin ; le médecin me disait que je faisais une dépression. Jusqu'à maintenant, je prends les antidépresseurs. Quand j'arrête, les symptômes reviennent à nouveau (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

Au-delà du repérage, dans le discours des parents, de stratégies d'acculturation (intégration, séparation) selon la typologie de certaines études, notre corpus de données révèle de nombreuses autres situations de stress d'acculturation auxquelles sont confrontés les parents musulmans qui sont appelés à faire le deuil avec leur ancienne vie et à s'adapter à leur nouveau « paysage culturel »

⁴⁶ Ce sont les deux fêtes les plus importantes dans l'islam. *L'Aïd el-Fitr* tombe le premier du mois de *Chawal* et célèbre la fin du jeûne du mois de Ramadan. *L'Aïd el-Kébir* est célébré le dixième jour du dernier mois du calendrier islamique, en commémoration du sacrifice d'Abraham, et coïncide avec le pèlerinage à La Mecque, le cinquième pilier de l'islam.

⁴⁷ Mères Fadlallah et Bennis envisagent de retourner à leur pays d'origine. Quant aux mères Koulibaly et Daouda, celles-ci souffrent de dépression.

(mère Ouédraogo). Les stresseurs sont en lien avec des malaises, des conflits de valeurs ou des chocs culturels, comme l'illustrent les propos suivants de la mère Daouda :

La chose la plus choquante pour moi, quand je suis dans le bus, dans le métro, l'escalier roulant, je vois deux filles en train de s'embrasser comme ce n'est pas possible, ça me choque. Peut-être qu'en tant qu'Africaine, ça, c'est rare. Ce n'est pas parce qu'il n'y en a pas en Afrique, il y en a, mais on ne les voit pas. On ne voit pas ça comme ça. Déjà deux sexes opposés, ils ne vont pas se mettre en public, ils vont se cacher. Et ici, il y a des parents qui applaudissent ça. Moi, je connais une dame, sa fille est dans la même école que [ma fille]. Elle aide sa fille à devenir garçon. Tu ne peux pas aider ta fille à devenir garçon. Ça, c'est un peu choquant pour moi (...). J'ai peur, oui. J'ai peur pour mes enfants. Pour dire la vérité-là, j'ai peur ; voir deux filles s'embrasser ou deux hommes s'embrasser, ça me choque ou encore voir un enfant manquer du respect à ses parents. Mon enfant ne peut pas fréquenter une famille où les enfants peuvent insulter les parents comme ils veulent. Moi, j'ai peur que mes enfants voient ça, voient des enfants insulter leurs parents et fassent pareil. Sincèrement, ça me fait peur (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

Selon Gratton (2009, p. 243), le choc culturel renvoie à un « malaise ressenti quand la perception de l'autre ne correspond pas à nos catégories habituelles ». La citation de la mère Daouda révèle ainsi l'intensité du choc qui résulte notamment de la distance culturelle et de l'incompatibilité de ses codes culturels avec ceux de la collectivité. Selon plusieurs auteurs (Bérubé, 2004 ; Camilleri, 1990 ; Cohen-Émérique, 1999 ; Kanouté, 2002), le degré du choc culturel détermine les efforts et les négociations que les personnes immigrées déploient et influence, en grande partie, la qualité de leur intégration dans leur nouveau milieu de vie. Par ailleurs, outre la distance culturelle, nos résultats révèlent que les dynamiques d'acculturation chez nos répondants varient grandement en fonction de plusieurs variables qui seront analysées dans la prochaine section.

4.2.1.2 Dynamiques de l'acculturation conditionnées par plusieurs barrières

Comme de nombreux travaux le soulèvent aussi (Bergheul et *al.*, 2018 ; Berry, 2005 ; Vatz Laaroussi, 2001), nos résultats montrent l'imbrication de plusieurs variables qui conditionnent les dynamiques d'acculturation et de l'intégration des familles musulmanes dans leur nouvel environnement. Comme nous l'avons mentionné précédemment, les familles El-Azem et Dandachi ainsi que les mères Fadlallah et Chahine ne maîtrisent pas ou très sommairement le français. Ces parents ont évoqué, lors de leur entretien, les difficultés qu'ils rencontrent au quotidien à transiger avec les différentes instances et institutions, entre autres l'école, en ayant une connaissance insuffisante de la langue. En raison de la barrière linguistique, ces parents font face à plusieurs

obstacles pour actualiser leur capital humain lors de situations qui exigent d'échanger par le biais d'une langue qu'ils maîtrisent très peu ou pas.

Ainsi, nos données s'inscrivent dans la même lignée que d'autres écrits (Armand, 2005 ; Bouchamma, 2009 ; Safi, 2006) qui soulignent que le degré de maîtrise de la langue de communication sociale représente une dimension déterminante pour assurer une intégration réussie pour les familles immigrées. Par ailleurs, nos résultats montrent les articulations spécifiques qui existent entre les différentes dimensions de l'intégration, dont la finalité repose sur une combinaison de facteurs autant individuels que contextuels (Safi, 2006). À titre d'exemple, le témoignage suivant illustre la difficulté que rencontrent les immigrés musulmans *forcés* par rapport aux autres qui doivent faire face à des obstacles supplémentaires et qui sont appelés à composer avec de multiples aspects qui découlent de leur trajectoire migratoire :

Quand tu parles de familles musulmanes, c'est tellement vaste parce que ce n'est pas du tout les mêmes défis pour ces familles-là. Des familles qui viennent du Maghreb où c'est un peu plus francophone. Quand elles viennent au Québec, je ne dis pas que toutes les familles du Maghreb parlent français, mais c'est quand même plus francophone. Donc, ici, elles peuvent comprendre un peu, elles peuvent communiquer. Contrairement aux autres musulmans qui sont plutôt anglophones. La langue c'est vraiment une barrière, c'est vraiment très handicapant. Puis, ces familles pour la plupart du temps ne viennent pas ici par choix, comme par exemple pour les familles syriennes où il y a la guerre dans leur pays. Ce sont des familles qui ne pensaient pas en fait recommencer leur vie et donc apprendre une nouvelle langue en plus le français. Surtout quand c'est une immigration forcée, ce n'est pas un projet mature et planifié. Pour les familles réfugiées, il y a énormément de freins beaucoup plus encore que pour les familles ayant choisi de venir (...). Parce que là, on parle d'immigrants, musulmans, mais encore, il y'en a qui sont résidents permanents, il y'en a qui sont citoyennes déjà. Mais on peut aussi parler des réfugiés ou des demandeurs d'asile, là, c'est encore un autre niveau. Moi, je vois beaucoup de dépression chez ces familles-là. La plupart souffrent parce qu'ici c'est l'isolement. Là-bas, il y a le soutien de la communauté (Alice, travailleuse sociale, école A).

Dans une étude visant à explorer les perceptions et les expériences de parents réfugiés soudanais et russes demeurant à Calgary en Alberta, Este et Tachble (2009a ; 2009b) constatent une dynamique identitaire plus complexe chez le premier groupe (soudanais) par rapport au deuxième (les Russes). Cette situation serait expliquée par plusieurs facteurs de stress (difficulté à communiquer, manque d'information sur les services offerts à la société d'accueil, chômage, isolement, frustration et peur de stigmatisation, etc. (Este et Tachble, 2009a ; 2009b). Nous pouvons ajouter que l'expérience de certaines communautés, dans le contexte québécois,

s'apparente à celle du premier groupe d'Este et Tachble (2009a). C'est le cas notamment des communautés musulmanes qui vivent des situations identitaires conflictuelles et dont les membres sont susceptibles d'être confrontés au racisme et à la discrimination (Guermah, 2019 ; Helly, 2004 ; Rousson-Godbout, 2018). Les témoignages qui suivent ne représentent qu'une minuscule fraction de ce que nous avons pu collecter relativement à la perception de la discrimination ressentie par la quasi-totalité de nos répondants :

J'ai vécu plusieurs événements discriminatoires (...). C'est une habitude pour moi au quotidien. L'année dernière, il y avait un homme dans sa voiture. Il s'est arrêté et m'a crié très fort en disant : « toi, tu vas enlever le voile bientôt ». C'était en pleine période du lancement du projet de la *loi 21*. Avant, j'avais vécu aussi plusieurs situations de nature discriminatoire. Une fois, j'étais dans le bus avec mon fils. Il y avait un homme qui m'a crié très fort dès que j'ai embarqué. Il m'a dit que nous sommes des terroristes et qu'on ne doit pas être ici en me criant très fort et en me pointant du doigt. Je n'avais même pas compris tous ses propos, mon niveau de français n'était pas encore à la hauteur. C'est un monsieur arabe qui avait pris ma défense et qui lui avait répondu. Même le chauffeur de l'autobus était intervenu en vue de calmer la situation. Tout ça parce que je portais un voile que je ne vais d'ailleurs pas retirer (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

[P] arce qu'il n'y a pas mieux qu'un centre d'appel pour savoir ce que les Québécois de souche pensent des immigrants. Il n'y a pas mieux qu'un centre d'appel. En fait, on veut te faire croire que tu es moins que rien que tu avais faim chez toi, que tu n'avais rien chez toi, tu n'étais rien chez toi, c'est ici que tu deviens quelqu'un. C'est ici que tu arrives à voir les trois repas, c'est ici que tu découvres l'argent. C'est ici que tu as une belle maison. Et c'est ici que tu vis. Comme si ces dents avaient poussé ici. Non, mes 32 dents n'ont pas poussé ici. Je me souviens de mon premier appel, j'ai pleuré. J'ai déposé mon micro et j'ai dit à mon gestionnaire, je quitte le travail parce que celui qui me parle au téléphone, chez moi, je l'embauche. Il m'a dit : « ne le prends pas comme ça, parce que des appels comme ça tu en auras en masse ». Ce n'était pas rassurant, mais c'était la vérité. Le monsieur au téléphone dès qu'il a écouté ma voix m'a dit : « est-ce que je peux parler à un Québécois ? » « Monsieur, je suis désolée, je ne suis pas québécoise, mais je peux vous aider ». Il m'a dit : « Tu ne peux pas m'aider, t'es rien d'autre qu'une immigrante et moi je ne parle pas aux immigrants encore moins aux nègres ». Je souris, et je dis : « Monsieur, je vous comprends, mon accent n'est pas québécois, je n'ai du blanc sur moi que mes dents... », « Mais voyons donc, je vous ai dit que je ne parle pas aux nègres et il raccroche ». Quand il a raccroché, j'ai enlevé mon micro, j'ai dit : non, je ne peux pas. Ça, c'était un exemple et c'était mon premier contact avec une personne québécoise, j'étais tellement frustrée (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

C'est normal que je vive des situations discriminatoires. Cela m'arrive assez souvent que je ne prête plus attention à ces événements-là. D'habitude, je prends le transport en commun, ça m'est souvent arrivé d'être assise dans le bus rempli de voyageurs avec un seul siège vacant, la place à côté. Personne n'ose s'asseoir à côté de moi. Ils ne voient pas la place vide, mais ils vont voir la personne assise à côté du siège vacant. Je ne suis pas malade, je ne suis pas contagieuse, *I am so proud that this is my color, and this is my identity. I don't care. You don't*

know me, don't search me. Qu'ils ne s'assoient plus à côté, tant pis. La discrimination existe et j'ai plusieurs choses qui vont l'accentuer : mon voile, ma couleur de peau en plus de mon nom. Bref, on ne veut pas de moi au Québec (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Ces témoignages révèlent la double stigmatisation que subissent ces mères de famille dans leur pays d'accueil. Une discrimination ethnoraciale (Galonnier, 2019), dont elles sont les cibles au quotidien qui s'exprime non seulement dans les différentes sphères de la société (économique, scolaire, politique, etc.), mais se manifeste également par des humiliations lors des transactions sociales entre les personnes racisées et non racisées. À l'unanimité, tous les parents rencontrés, qu'ils portent un signe religieux visible ou pas, se sont prononcés et ont apporté un éclairage sur leur vécu discriminatoire au Québec que certains qualifient d'indirect, « camouflé »⁴⁸ dans certains cas, mais de « visible » et direct dans d'autres⁴⁹. Il semble que la présence de certains marqueurs identitaires (voile, barbe, nom, couleur de peau, langue, accent), renforcerait la discrimination à leurs égards. Toutefois, lorsque combinés ensemble, comme c'est le cas des mères Fadlallah et Ouédraogo, par exemple, cette discrimination devient dès lors plus aigüe se manifestant, *in fine*, par une exclusion.

En effet, selon Beauregard (2020), près de la moitié de la population québécoise semble méfiante à l'égard des minorités ethnoculturelles et religieuses. Cette proportion non négligeable de la population québécoise considère que la présence d'immigrés, principalement des musulmans (Asal, Imbeault et Montminy, 2019 ; Guermah, 2019), menace leur mode de vie. Ce constat concorde d'ailleurs avec le profilage racial noté à Montréal (Armony, Hassaoui et Mulone, 2019) où des actes haineux commis à l'égard des Arabes, des musulmans et des Noirs dans plusieurs villes de la province (Asal, Imbeault et Montminy, 2019). Ces différents événements sous-tendent la tension qui marque les relations entre les Québécois majoritaires et minoritaires (Beauregard, 2020).

Ces affirmations font d'ailleurs écho à d'autres études récentes (Galonnier, 2019 ; Guermah, 2019 ; Rousson-Godbout, 2018), menées entre autres en Europe ou au Canada, mettant l'accent sur

⁴⁸ Famille Ben Ayed, El-Azem et Dandachi ainsi que les mères Tahiri et Mazari

⁴⁹ Famille Benjelloun ainsi que les Mères Hamdani, Naciri, Saïdi, Bennis, Chahine, Fadlallah, Zidani, Ouédraogo, Koulibaly, Daouda, Maalouf

l'image négative qui pèse lourd sur les communautés musulmanes à l'échelle mondiale et dont les membres sont les plus touchés par différentes formes de discrimination. En effet, certains auteurs (Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Stevens, Vollenbergh, Pels et Crijnen, 2007 ; Vedder, Horenczyk, Liebkind et Nickmans, 2006) soulignent que le rejet, la stigmatisation et la discrimination perçus par les immigrés affectent leur adaptation, les incitant à se replier sur eux-mêmes. D'autres chercheurs (Oppedal, Roysamb et Lackland Sam, 2004 ; Sabatier, Malewska et Tanon, 2002) prétendent que la discrimination réelle et perçue par les immigrés les place dans une situation de repli sur l'identité culturelle d'appartenance, les incitant à choisir la *séparation* (Berry, 2005) comme modalité de défense contre l'exclusion sociale à laquelle ils font face. L'extrait suivant illustre le faible sentiment d'appartenance au pays d'accueil ressenti par certains parents que nous avons rencontrés :

Je me sens plus libanaise malgré que j'aie passé plus de 22 ans ici [au Québec] et juste 16 ans au Liban, mais je me considère plus libanaise que canadienne et encore moins québécoise. Je vis ici dans ma maison comme au Liban (...). Je tiens à mes origines, puis à ma langue maternelle, à mes racines aussi (mère Maalouf, originaire du Liban).

En référence à ce témoignage, Labelle, Rocher et Field (2006, p. 112) parlent d'une « identité résistante » dans le sens où le repli sur sa culture et ses origines représente une réponse à un contexte social défavorable. Par ailleurs, nous pouvons admettre, à l'instar de Brettell et Hollifield (2008), que l'identité est un processus souple et flexible où se négocient, de façon continue, les expériences reliant le passé, le présent et l'avenir afin de chercher un certain équilibre du *moi* (Hohl et Normand, 1996). De ce fait, relativement à leur sentiment d'appartenance, certains de nos répondants s'identifient « à cheval » (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso) entre leur pays d'origine et leur « pays d'adoption » (père El-Azem, originaire de la Syrie).

Après avoir illustré le besoin individuel et identitaire des parents d'assurer une continuité, nous tenterons de rendre compte, dans les lignes qui suivent, des dynamiques familiales en termes d'éducation des enfants dans un contexte migratoire.

4.2.1.3 Éduquer les enfants musulmans en contexte migratoire : la transformation des rôles dans le foyer

Le processus migratoire s'accompagne le plus souvent d'un lot de ruptures. Ainsi l'établissement dans un nouvel environnement constitue une occasion marquée par une panoplie de changements

et de modifications sur divers plans. Pour la majorité des parents rencontrés, leur processus migratoire s'est accompagné d'une réduction considérable du cercle familial, incluant généralement des grands-parents, des oncles et des tantes, des fois même des voisins et des amis pouvant contribuer à l'éducation des enfants. L'absence d'aide et de soutien des membres du cercle familial élargi, impliquant une certaine autonomie, représente un réel défi pour de nombreux répondants, comme on peut le constater ci-après :

(...) arriver ici et de savoir et de faire tout toi-même, ça, je l'ai trouvé difficile. Aussi, ce que j'ai trouvé difficile, dans notre culture, on est toujours dépendant, qu'on le veuille ou pas, on est dépendant de notre père, de notre mère, peu importe (...). En fait, on n'a pas été assez élevé pour être autonome à 100 %. C'est d'apprendre l'autonomie un peu plus tard, c'est très difficile. Même vis-à-vis de l'éducation des enfants. Là-bas, il y a toujours quelqu'un qui t'aide, quelqu'un sur qui tu peux compter, mais pas ici. Ici, tu dois tout apprendre. Cette éducation d'être indépendant, c'était difficile à gérer, surtout quand j'ai eu [mon fils aîné]. Quoi faire comment faire ? Je n'avais pas de repères nulle part. C'était difficile ! Ce n'était pas facile (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Ce changement dû au manque de soutien de la famille élargie est la source d'ajustements touchant notamment l'organisation familiale ainsi que la répartition des rôles au sein de la famille. La situation migratoire représente de ce fait une *transition écologique* (Hernandez, 2007, p. 28), où les rôles au sein de la cellule familiale sont amenés à se modifier rapidement, dès lors que les conjonctures physiques, culturelles, sociales, etc., ayant garanti leur organisation et conservé leur harmonie, cèdent abruptement place à d'autres (Avezou-Boutry et Sabatier, 2013 ; Hernandez, 2007 ; Sabatier, 2013). Les transformations des rôles au sein des foyers musulmans que nous avons visités correspondent à des transformations relatives aux façons de faire et de penser, aux manières de se comporter en tant qu'époux ou épouse, en tant que père ou mère, en tant que fils ou fille ou en tant que fils ou fille aîné(e).

En effet, durant les entretiens, trois parents⁵⁰ décrivent les transformations qu'ils ont subies dès lors que leur famille était plongée « entre deux cultures » (mère Tahiri, originaire du Maroc). Ces parents essaient de trouver un juste milieu entre les modalités éducatives émanant de leur ancienne vie, caractérisée de « dictature » ou trop « autoritaire », qui oblige les enfants à seulement « obéir sans leur laisser aucune marge de liberté » (père Dandachi, originaire de la Syrie) et leur nouvelle

⁵⁰ Pères Dandachi et Ben Ayed ainsi que la mère Tahiri.

vie au Québec qui prône « liberté et épanouissement de l'enfant » (mère Tahiri, originaire du Maroc). Il s'agit selon les propos de ces parents d'un travail de reconnaissance et de conciliation qui exige « de ne pas éduquer mes enfants ici tel que j'ai été éduquée moi-même dans mon pays d'origine » (mère Tahiri, originaire du Maroc).

À vrai dire, le sens des racines et repères que ces répondants veulent inculquer à leurs enfants ne se résume pas à des modalités culturelles spécifiques. Il s'étend à un éventail de valeurs partagées, voire « universelles », qu'ils décèlent comme indispensables pour éduquer leurs enfants à devenir de bons citoyens, comme l'illustre l'extrait suivant :

Ça reste mon rôle principal, bien évidemment, de faire cette conciliation. Pour transmettre les valeurs communes, les valeurs claires et nettes, comme le respect, comme la liberté, etc., il y'en a des valeurs qui se partagent un peu entre le Québec ou n'importe quelle religion, ce sont des valeurs communes, comme la tolérance, comme la patience, le respect et l'entraide, ça c'est primordial. Donc, la transmission de ses valeurs doit être faite par les familles dès le jeune âge des enfants (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Le réajustement des rôles est relié à la fois à la valorisation de l'implication des pères dans l'éducation des enfants et au partage des tâches domestiques au sein de leur foyer. Dans ce sens, nos résultats mettent en lumière l'engagement soutenu de certains pères auprès de leurs conjointes en contexte migratoire. Certains choisissent de s'occuper des plus grands tandis que d'autres préfèrent se concentrer sur l'ainé, comme en témoigne l'extrait suivant :

Moi, j'essaye d'adopter une relation d'amitié, de proximité avec mon plus vieux. Surtout ici, depuis que je me promène avec lui pour chercher un appartement, pour acheter des choses, je suis venu, comme je vous ai dit tout à l'heure, la première année, mais surtout pour lui parler et entretenir une relation de proximité avec lui (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Dans un autre ordre d'idées, nos résultats dévoilent, à l'instar d'autres écrits (Leconte, 2005 ; Perregaux et *al.*, 2008 ; Schütz, 2003), la particularité du rôle joué par l'ainé au sein des familles rencontrées, particulièrement pour les familles dont les parents ne maîtrisent pas ou peu le français, comme c'est d'ailleurs le cas pour les parents Dandachi, El-Azem et Chahine. Dans ces cas, les aînés, comme souligné dans la recherche de Leconte (2005, p. 33), se transforment en *médiateurs* linguistiques et culturels entre la famille et les institutions, ce qui représente un enjeu selon le point de vue de la mère Tahiri qui, rappelons-le, travaille en tant que travailleuse sociale auprès des familles immigrées depuis plus de quinze ans :

Ce que j'ai trouvé aussi difficile, c'est que pour certains parents, le rôle s'inversait avec l'enfant dans les écoles. Moi-même comme travailleuse sociale, je voyais par exemple qu'on avait beaucoup d'enfants qui connaissaient la langue française, mais les parents ne la connaissaient pas. Un enfant qui faisait la traduction. Quand on arrivait dans l'école, quand j'arrivais par exemple pour faire le plan d'intervention avec un parent, moi ça va, parce que je suis capable de parler arabe avec les familles. Ici, on avait les réfugiés syriens. J'ai travaillé beaucoup avec eux. Je faisais la traduction avec les écoles et avec les parents. On n'avait pas besoin d'avoir l'enfant, mais je sais que j'ai des collègues qui n'ont pas le choix d'avoir l'enfant qui fait la traduction. Mais un enfant ne peut pas faire la traduction, à ce moment-là on donne beaucoup de pouvoir à l'enfant qui n'est pas capable de gérer. Le parent n'a pas plus cette autorité. L'enfant peut dire n'importe quoi à son père ou à sa mère parce que dans la normalité un enfant a peur des conséquences, il va dire que je vais mentir, ce qui est tout à fait normal, mais je trouve qu'il y a une grosse lacune à cet égard (mère Tahiri, travailleuse sociale, originaire du Maroc).

En plus du rôle de médiateur, les aînés se chargent aussi du suivi scolaire et de la supervision des devoirs pour leurs puînés. Dans cette situation, marquée par un processus acculturatif rapide et différencié des enfants nés ou scolarisés dans le pays d'accueil par rapport à leurs parents, s'instaure une modification des rites et rythmes familiaux, ce qui peut créer une série de déséquilibres au sein de la famille.

Dans un autre sens, à l'exemple des conclusions de la recherche de Cabral et Farajollahy (2003), nos données mettent en lumière les effets positifs de la scolarité réussie de l'aîné. Par imitation, les plus jeunes saisissent plus rapidement les codes culturels et les bases langagières de la société hôte, ce qui facilite ainsi leur scolarité (Cabral et Farajollahy, 2003 ; Leconte, 2005). Après avoir décrit et analysé la dynamique d'acculturation des parents musulmans, il s'avère important de s'attarder, dans les prochaines lignes, aux référentiels de socialisation en contexte d'acculturation selon la perspective des parents rencontrés.

4.2.2 Référentiels de socialisation en contexte d'acculturation

Plusieurs dimensions nous permettent de percevoir les familles musulmanes rencontrées dans le cadre de notre recherche comme des parents ayant à cœur la préservation et la transmission de référents culturels et religieux de communautés récemment immigrées. En effet, comme nous l'avons déjà abordé dans la problématique de cette thèse, la majorité des immigrants musulmans établis au Québec, particulièrement dans la grande région de Montréal, est d'implantation plutôt récente. D'ailleurs, les parents d'élèves que nous avons rencontrés s'inscrivent dans cette tendance et sont tous des immigrants de première génération. Dans ce sens, comme le souligne Roy (2002),

des membres des communautés musulmanes, à l'instar de ceux de communautés récemment établies dans la société d'accueil et confrontées à des ruptures dans leurs références, ressentent le besoin d'atténuer ces ruptures par la recherche d'une certaine continuité identitaire. Ce besoin s'exprime, dans le cas des familles que nous avons rencontrées, par un attachement soutenu à la religion musulmane comme une base fondamentale de leur cadre référentiel en lien étroit avec leur rôle parental et les différentes dimensions qui en découlent, comme il est souligné dans les paragraphes qui suivent.

4.2.2.1 La religion : un cadre de référence de base chez les familles musulmanes

La référence à la religion musulmane s'est révélée omniprésente dans les discours des répondants, quelle que soit la thématique traitée. Cette constatation nous a amenée à explorer de façon plus pointue le rapport des parents rencontrés à l'islam. En effet, la quasi-totalité des familles interviewées dit respecter minutieusement les cinq piliers de l'islam, à savoir la profession de foi, l'aumône légale, le jeûne du mois de Ramadan, les prières quotidiennes ainsi que les autres prescriptions rituelles. D'ailleurs, bien que les musulmans accomplissent habituellement le pèlerinage à La Mecque assez tardivement dans la vie, deux répondants⁵¹ se sont déjà acquittés de cette obligation religieuse. De plus, en conformité avec les données présentées dans la problématique de cette thèse quant aux branches de l'islam dérivant du sunnisme ou du chiisme, trois familles parmi les dix-sept rencontrées sont des chiïtes, c'est le cas notamment de la mère Hamdani ainsi que des familles El-Azem et Dandachi.

Les balises concernant l'alimentation et les pratiques culinaires sont quant à elles respectées par l'ensemble des participants qui se conforment, entre autres, à l'interdiction de manger du porc ou de boire de l'alcool. De surcroît, la totalité des répondants consomme exclusivement de la viande *halal*⁵², généralement offerte dans les boucheries et/ou épiceries musulmanes. Il est également à noter que plus des trois quarts des mères interviewées portent le *hijab* (14/17), un large foulard qui couvre les cheveux et le cou, laissant le visage découvert. En plus du port du voile, ces dernières portent généralement des pantalons amples ou des jupes longues ainsi que des manches longues.

⁵¹ La mère Hamdani ainsi que le père El-Azem

⁵² Licite. Viande obtenue moyennant un rituel spécifique

Par ailleurs, parmi les quatorze femmes voilées, trois ont fait le choix de porter un foulard et l'attacher à l'africaine (mère Koulibaly) ou de façon camouflée en vue de passer inaperçue (mères Naciri et Bennis). Le choix vestimentaire de ces trois répondantes suit cette tendance de dissimuler le symbole religieux que constitue le voile et d'éviter ainsi une certaine stigmatisation (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008).

Nous avons quand même noté chez les participants une certaine variation dans le rapport à l'islam. Cette variation semble être davantage influencée par la diversité des régions d'origine et marquée, entre autres, par un ensemble d'évènements découlant du vécu religieux, du cheminement et du parcours qu'ils ont connus avant leur établissement au Québec. Si chez certains, l'immigration a permis de s'installer dans un contexte leur permettant de vivre plus intensément leur religion, ce besoin justifiant même leur choix de quitter leur pays d'origine, chez d'autres, le fait d'immigrer a provoqué une distanciation subtile de certaines pratiques religieuses.

On a vécu dans un pays où la religion n'existe jamais ou pas. (...). Si je te donne un exemple : pour ma famille et la famille de ma femme, on n'a pas de personnes qui sont pratiquantes, même à 20 %. Ça, c'est l'une des raisons de notre immigration. Le problème en Tunisie, l'éducation religieuse est complètement absente. Peut-être tu dis que je suis en train d'exagérer, mais c'est vraiment absent. Donc, on a vécu dans un pays hostile à la religion. Donc, c'est un phénomène de société, ils ont été éduqués comme ça, malheureusement. Heureusement, l'avantage de l'immigration c'est d'être loin de ça (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Je suis pratiquante, mais je peux dire qu'au début de mon processus d'immigration, j'étais plus pratiquante que maintenant. Ça s'est dégradé et ça fait mal au cœur. Je ne sais pas pourquoi, mais c'était d'une façon graduelle (mère Bennis, originaire du Maroc).

En effet, une série d'études (Cesari, 2004 ; Favell, 2016 ; Le Gall, 2003 ; Sammet, 2017 ; Scheiterbauer, 2003 ; Willaime, 2004) a été menée particulièrement en Europe au sujet de la spécificité de la religiosité des immigrants musulmans en analysant notamment l'effet de l'expérience migratoire sur le devenir des pratiques religieuses. Celles-ci concluent que, à des degrés variables, le contexte migratoire pourrait mener soit à l'abandon, soit au renforcement des activités religieuses. Vivant dans un nouvel environnement loin des habitudes et des traditions reliées à leur cadre de référence d'origine, certains répondants ressentent ainsi le besoin d'y jeter un regard critique et de (re) découvrir, derechef, leur religion, comme l'illustre cet extrait :

La religion, je l'applique quand moi je veux l'appliquer. Je ne veux pas qu'on me dise que la religion musulmane te dit ça, et ça. J'ai le droit de vérifier. Je ne veux pas qu'on m'impose

une façon. Je trouvais que quand on était jeune, on nous a imposé des choses et puis ce n'est pas vrai. Je trouvais que les parents en abusaient un peu, surtout du côté de la famille de mon père ; il y avait toujours le concept de l'obéissance des parents. Moi, je disais respecter les parents, oui, mais l'enfant là-dedans il est où ? Moi, ça m'a toujours trotté dans la tête. Je trouvais qu'on était plutôt dans la répression. Une religion qui fait peur. Je trouvais que cette religion qu'on nous a amenée venait aussi de la part des hommes. Pourquoi n'y a-t-il pas de femmes qui expliquent la religion ? Pourquoi ce sont toujours des hommes qui vont me dire quoi faire moi, une femme par rapport à la religion musulmane ? Alors, j'avais envie de savoir et de comprendre. Je trouvais que la religion chez nous, les hommes l'utilisent pour avoir du pouvoir sur les femmes. Alors là je disais non, il y a quelque chose qui cloche. Pour moi, c'était toujours l'égalité homme et femme. C'est très intégré dans ma tête (...). Maintenant, mon rapport à la religion musulmane, j'y crois, je fais en tous cas les cinq piliers. C'est un aspect spirituel pour moi, pas pour les autres ; pour ma spiritualité personnelle. Je ne veux pas faire comme les autres et je ne veux pas non plus qu'on m'impose la façon de faire des autres (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Pour cette mère, le contexte migratoire représente une occasion de se réapproprier subjectivement la religion musulmane, en construisant notamment sa propre vision, en dehors de celle de ses parents et de sa famille. À cet égard, l'aspect spirituel nourrit cette distance réflexive envers l'islam. Effectivement, d'après Claire Mitchell (2006), l'importance de la religion comme une source de spiritualité personnelle représente un support incontournable en contexte migratoire. Cette idée a été évoquée par près de la moitié des participants rencontrés leur permettant d'atténuer le dépaysement vécu à leur arrivée au Québec, de compenser la solitude due à la rupture avec leurs repères laissés au pays d'origine et de supporter les divers contrecoups dans leur nouvelle vie, comme nous l'expliquent les deux mères Ouédraogo et Zidani :

(...) moi je tire ma force de là [la religion musulmane]. Parce que quand tu vis une situation, tu vis dans un environnement qui n'est pas le tien, tu vis sans tes parents à côté, la seule chose qui m'a permis aussi de rester accrochée, c'est la religion parce qu'à chaque fois, on se ramène au stade de dire : c'est *Allah* [Dieu] qui l'a voulu. C'est *Allah* qui me soutient. C'est *Allah* qui a fait ceci pour moi. Psychologiquement, on se conditionne à accepter les choses et puis à se ressourcer. Tu vas te coucher et tu dis : *Hamdoulah* [Dieu merci] pour la journée, elle a été difficile, mais *Allah* était à côté de moi. *Allah*, je te confie ma vie (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

La religion je dirai c'est la source pour nous. Pour rester toujours comme positif. C'est ce qui nous immunise en quelque sorte. Même si on passe par des moments difficiles, je ne cache pas, je pleure des fois, je dis à mes enfants : je ne peux plus, je vais arrêter, on doit aller revenir, mais je dis toujours, il faut vraiment trouver quelque chose de positif en quoi on doit s'accrocher. La chose positive qu'on ne peut pas comme gérer nous-même qui est gérée toute seule ; c'est avoir une religion. Avoir quelque chose d'abstrait en quoi on croit parce que des fois, on trouve cette puissance d'où elle vient, je ne sais pas, mais on trouve cette puissance en nous pour supporter, surmonter les épreuves. Sinon, on va se sentir comme faible, fatigué,

percevoir les choses de façon négative et à un certain moment on va arriver au point où on veut mettre fin à tout (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Tout comme d'autres écrits le soulignent (Cesari, 2004 ; Mitchell, 2006 ; Mossière, 2006), nos données montrent comment, dans des situations d'isolement, la religion musulmane devient un remède efficace pour certains parents, majoritairement nouvellement arrivés, face aux différentes pertes encourues au fil de leur trajectoire migratoire. Comme nous l'avons déjà mentionné, ces parents ayant perdu le soutien de la famille élargie font face aux risques de l'isolement social et rencontrent de nombreux défis liés, entre autres, à une vie socioprofessionnelle abruptement brisée et un chamboulement brutal au sein de leur couple, comme le cas de la famille Zidani notamment. Rappelons que quelques années après leur arrivée, le couple Zidani n'a pas vécu le même sort ; alors que la conjointe s'est trouvée une voie prometteuse dans le monde de la recherche tout en poursuivant des études doctorales, le mari était confronté constamment à des défis et des défaites. Cette situation a généré des tensions et des conflits incessants au sein de la famille jusqu'à ce que le couple ait pris la décision de se séparer.

Nos données révèlent aussi diverses appropriations des lieux communautaires en lien avec les communautés musulmanes, pour des besoins de convivialité, de sociabilité ou en lien avec le vécu religieux. Ainsi, alors que pour certains les rituels comme les prières se font à la maison, d'autres fréquentent plus assidument les mosquées. Nous notons que ces dernières revêtent des fonctions élargies dans le sens où certains parents les fréquentent pour combler leurs besoins sociaux de se retrouver entre coreligionnaires. Les mosquées semblent aussi servir d'espaces de transmission aux jeunes des valeurs et pratiques associées à l'islam, spécialement durant le mois du ramadan ou les fêtes religieuses de *l'Aïd el-Fitr* et de *l'Aïd el-Kébir*, comme nous l'abordons dans la prochaine section.

En résumé, les données analysées dans cette section présentent, d'une part, une pluralité dans les manières de vivre la religion musulmane à Montréal. Elles illustrent, d'autre part, l'importance de l'islam comme cadre de référence chez les parents interviewés, validant de ce fait la fonction importante de la religion dans la construction identitaire des musulmans en occident (Abdmolaei et Hoodfar, 2018 ; Abu-Lughod, 2013 ; Babès, 1997 ; Hoodfar, 2001 ; Le Gall, 2003). La partie qui suit explore les stratégies de transmission de l'héritage culturel et religieux aux enfants chez les parents rencontrés.

4.2.2.2 Le milieu familial : une courroie de transmission de l'héritage culturel, linguistique et, surtout, religieux

Au cours des entretiens que nous avons réalisés sur le terrain, nos répondants ont souligné à plusieurs reprises le rôle considérable que joue le milieu familial comme une courroie assurant la transmission de la langue, de la religion, mais aussi de la culture d'origine. Préoccupés de préserver des repères du pays d'origine et de les transmettre à leur progéniture, plusieurs participants déploient diverses stratégies pour imprimer une certaine continuité dans leur vécu identitaire d'immigrés afin d'atténuer l'impact cumulatif des discontinuités qui jalonnent la trajectoire migratoire (Montgomery et *al.*, 2010 ; Vatz Laaroussi, 2001). Cette transmission est présentée comme un rempart qui tend à ancrer les repères associés à la religion dans un dais sacré (Tremblay, 2013). Ainsi, plusieurs parents, agissant comme médiateurs, assurent cette continuité par une transmission de la foi, une pratique quotidienne des diverses prescriptions rituelles dès le jeune âge des enfants. Cette socialisation des enfants, souvent sous forme d'imitation des parents, représente selon plusieurs répondants une nécessité, comme l'illustre cet extrait :

J'essaye de leur transmettre les bonnes choses, les bons comportements. Dans les relations avec les parents, avec les voisins, avec les amis, j'essaye d'être le bon exemple, le bon modèle pour mes enfants, c'est primordial. J'essaye de faire de la charité et tout ce qui est lié aux mœurs et morales que je veux transmettre à mes enfants, qui proviennent de l'islam. Ça se fait à la maison et à l'extérieur. Ça dépend du contexte. Ça dépend du comportement et de l'âge de l'enfant, surtout. Par exemple, l'enfant fait de mauvais gestes avec un ami ou un voisin, je dis qu'il ne faut pas faire ça, il faut donner le bon exemple, il faut ceci et cela. Donc, c'est important et ça dépend de la situation. C'est du cas par cas (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Cette transmission de la foi est rythmée par une constance au niveau de la prière ainsi que par un rapport étroit avec le coran, par sa lecture et sa mémorisation. D'ailleurs, lors de nos visites chez trois familles⁵³, nous avons remarqué la diffusion du coran à la télé. Constat confirmé par d'autres parents qui le font fréquemment ou occasionnellement, les vendredis notamment. Lesquels parents associent cette stratégie à des occasions stimulantes au sein de leur foyer qui visent à reproduire une routine familiale similaire à celle qui primait dans leur pays d'origine et à cultiver des repères

⁵³ Mère Fadlallah, parents El-Azem et parents Dandachi.

identitaires musulmans pour leurs enfants dès leur jeune âge, comme l'illustre cet extrait de la mère Fadlallah :

La première des choses que je trouve importante à mes yeux, c'est la conservation de notre identité linguistique et religieuse. Donc, dès que ma fille arrive de l'école, on ne parle qu'arabe à la maison. Même les émissions qu'on regarde à la télé, c'est 100 % arabe. Je fais aussi tout pour conserver son identité religieuse en l'orientant notamment pour prier, lire le coran, jeuner, etc., notre nourriture est soudanaise aussi. Nous sommes en contact via les réseaux sociaux avec la famille élargie. J'insiste énormément sur nos valeurs, sur nos traditions, sur nos coutumes, sur le lien avec notre pays d'origine et nos racines. Je voulais l'inscrire à l'école arabe ici, mais comme elle parle très fluidement l'arabe vu qu'elle était au Soudan, je n'ai pas trouvé une classe qui correspond à son niveau qu'ils qualifient de particulièrement supérieur.

Dans un souci d'attachement à la famille restée au pays et à une communication fluide avec elle, plusieurs parents rencontrés semblent plutôt préoccupés et certains affirment même imposer l'utilisation exclusive de la langue maternelle au sein de leur milieu familial. Dans un horizon de réflexion plus large, d'autres parents portent une attention particulière aux pratiques langagières, particulièrement à l'arabe, la langue du coran. En effet, plus de la moitié des parents, même pour les non-arabophones, promeuvent l'apprentissage de l'arabe dans des écoles du samedi ou dans les mosquées, soutenant la transmission de l'héritage linguistique à certains jeunes et permettant à d'autres d'avoir un lien plus direct avec le livre divin qui, dans ses traductions, ne favorise pas, selon les propos de certains parents, un accès complet à cette parole sacrée. Les deux extraits suivants illustrent bien ces propos :

Parce que chez nous, on dit que quand tu apprends l'arabe, tu apprends le coran facilement. Moi, je n'arrive pas à lire facilement le coran. Mais comme mes enfants sont encore jeunes et apprennent vite, ils auront de la facilité, s'ils font ça tôt. Peut-être ils vont apprendre plus facilement l'arabe et lire rapidement le coran. Je suis allée à une mosquée pour les inscrire, je fais l'effort de les inscrire aussi aux camps de vacances religieux, même si c'est cher (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

Concrètement, la fréquentation des mosquées aide beaucoup, ils [mes enfants] sont là tous les samedis à 3 h, toute l'année à 3 h pour apprendre l'arabe malgré que mon petit était petit, il avait 4 — 5 ans, il ne comprenait rien. Pour moi, c'était juste la fréquentation. Je payais pour la fréquentation pour le lien avec la culture arabe et la religion musulmane. C'est plus pour garder notre identité. Quand tu fréquentes quelqu'un, c'est sûr et certain qu'au bout du compte, tu vas avoir des influences (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

Au sujet de la fréquentation des mosquées ou des lieux marqués par les rassemblements religieux, nos répondants ont des avis contrastés. En effet, bon nombre de ces parents trouvent en ces milieux

des ponts facilitant la transmission des valeurs et traditions islamiques afin que les enfants développent un équilibre social et spirituel. Le choix de les fréquenter permet donc à quelques-uns de compléter, sinon de relayer à leur propre « incompétence » (mère Naciri, originaire du Maroc) en matière de transmission de la religion. Cette incompétence est occasionnée, dans certaines situations, par une absence de référents religieux au sein de leur famille ou par une éducation sécularisée (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie) dans leur pays d'origine, dans d'autres.

En contrepartie, comme l'illustre l'extrait suivant, d'autres parents éprouvent une certaine méfiance à l'endroit de cette fréquentation des lieux de culte. La mère Tahiri, dont la fille fréquente une école du samedi pour apprendre l'arabe, se prononce plus précisément sur la question en expliquant que c'est son rôle de transmettre les balises religieuses à ses enfants :

On a toujours refusé, mon conjoint et moi, de les [nos enfants] envoyer dans des mosquées ou dans des écoles ici à Montréal au risque de comprendre la religion d'une façon erronée. C'était toujours ma crainte. Quand j'ai inscrit [ma fille] pour apprendre l'arabe, s'il y avait la religion, puis qu'on allait à ce moment-là endoctriner mon enfant, c'était non. Je n'en veux pas (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Par ailleurs, selon les propos de la quasi-majorité des participants, transmettre l'islam aux enfants ne signifie pas pour autant imposer les valeurs associées à la religion ou dicter les normes musulmanes, mais vise la création des d'espaces d'information et de partage, ainsi que de dialogues entre parents et enfants, permettant à ces derniers d'y trouver un lieu d'expression au sein de leur famille.

J'essaye de leur transmettre des notions et de les convaincre que la religion est la base dans notre vie. J'essaye de leur expliquer que l'être humain est libre dans sa vie. Je ne leur transmets pas la religion en leur faisant peur, non. Je ne vais pas par exemple dire à ma fille que si elle ne fait pas la prière, elle va en enfer. Non, je n'aime pas faire ça. Je ne veux pas que la religion soit une corvée pour mes enfants, mais plutôt quelque chose qui aide notre vie à être meilleure. Aussi, j'essaye d'expliquer à mes enfants les finalités derrière les piliers de l'islam. Comme par exemple la prière, ça nous aide à relaxer. Le jeûne, en plus de penser aux pauvres, ça nous aide à prendre le contrôle sur nous-même, quand on se sent affamé, on apprend à travers à être patient, etc. (Mère Hamdani, originaire de la Palestine).

À travers les discussions, on essaye de diriger les enfants à verbaliser eux-mêmes les pratiques voulues qu'on désire leur transmettre pour qu'ils soient plus convaincus de les adopter. Nous ne sommes pas différents, mais cet aspect [la religion] fait partie de notre vie et de nos pratiques habituelles. D'ailleurs, plusieurs personnes non musulmanes prêtent attention à ce qu'ils font parce qu'ils sont conservateurs en quelque sorte. D'une manière générale, la plupart des sociétés orientales sont conservatrices. Qu'elles soient musulmanes, chrétiennes, juives ou autres. En Égypte, en Syrie ou au Liban, ce sont des sociétés

conservatrices qui font attention à leurs enfants. Ce n'est pas uniquement un aspect relatif à la religion musulmane ou les communautés musulmanes. Issue d'une société orientale, j'essaye de suivre le même cheminement en maintenant notamment nos valeurs et nos coutumes (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

À l'instar de ce témoignage, une lecture attentive des données sélectionnées pour illustrer cette partie nous permet de faire un constat : religion, valeurs, coutumes, traditions, culture, racine, repère, langue, etc., sont des termes concurremment employés par nos répondants pour indiquer une identité qui agrège le fait d'être arabe, burkinabè, ivoirienne, etc., à celui d'être musulman, et que l'on s'efforce de protéger et de transmettre au fil des générations. Comme le souligne Danièle Hervieu-Léger (1996) dans une étude qui porte sur la reconstruction des traditions religieuses, « la lignée croyante » se fonde sur « une dynamique créative de la référence à une tradition » (p. 49). Dans le cas de nos répondants, il paraît que la rupture de la continuité identitaire (Vatz Laaroussi, 2009), découlant de leur trajectoire migratoire, déclenche cette reconstruction de *la lignée croyante*, en l'annexant notamment à tous les référentiels disponibles ; qu'il s'agisse de la religion elle-même ou des valeurs qui en dérivent. Pour ce qui est des participants à notre étude, ils semblent appréhender ces différents aspects comme un assemblage harmonieux (Manço, 2001 ; Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990), structuré autour de la principale crainte « de ne pas tout perdre et de s'attacher à ce qui reste » (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso). Dans ce sens, la culture d'origine est symbolisée par une identité qui inclue les valeurs associées à la religion, mais ne s'y restreint pas.

En bref, nos résultats de recherche montrent la diversité des pratiques déployées par les parents pour assurer la transmission d'un héritage culturel, religieux et linguistique à leur progéniture. Cette transmission, qui s'inscrit comme un fil conducteur d'une identité musulmane, est perçue comme une assise fondamentale, particulièrement en contexte migratoire, marqué de manière variable par la confrontation de systèmes de référence. Dans les lignes qui suivent, nous nous intéressons au rôle de la cellule familiale comme « entité, comme institution et comme réseau de solidarité » (Vatz Laaroussi, 1993, p. 59) dans les trajectoires migratoires marquées par la rupture.

4.2.2.3 La transmission de l'histoire familiale : un vecteur de continuité

La valeur accordée à la famille en tant qu'entité et au désir de transmission des traditions culturelles et religieuses sont les aspects les plus partagés par la majorité des parents rencontrés et les plus transversaux dans leurs discours. Privés, parfois, de nombreuses ressources reconfortantes et de

repères identitaires que procurait leur milieu d'origine, entre autres le support de la famille élargie, la quasi-majorité des parents rencontrés ressentent le besoin de veiller de manière vigilante sur les leurs en faisant de la cellule familiale une « première ligne de protection » (Hernandez, 2007, p. 30) de leur identité dans un univers plus ou moins inconnu, marqué par des bouleversements sur divers plans, comme l'illustrent les propos de la mère Chahine :

Socialement parlant, j'étais très attachée à ma famille et mes amis. Maintenant, j'ai complètement changé avec toutes les choses que j'ai vécues et qui m'ont bouleversée énormément. J'ai appris que la chose la plus importante c'est ma famille et ma maison (...). [j]'ai compris qu'il faut compter que sur soi-même et je consacre mon entière énergie à ma vie familiale et à ma famille. Je suis devenue plus pragmatique. Je suis devenue aussi plus forte par rapport à comment j'étais en Égypte (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Ainsi, les parents musulmans décrivent généralement le milieu familial comme étant un espace d'amour, de respect, de partage et d'ancrage identitaire. Vu sous l'angle du modèle écologique de Bronfenbrenner (1977 ; 1979), cet espace garantit aux enfants un certain équilibre et une stabilité dynamique, tout en permettant de construire une harmonie avec la nouvelle culture dans leur pays d'adoption. Selon Vatz Laaroussi (1993) : « c'est comme si, dans le choc culturel, les personnes immigrées rebâtissent une entité familiale de référence qui n'est plus celle de leur pays d'origine, mais qui reste un repère dans une trajectoire de ruptures » (p. 52). Cette vision de la valeur familiale tend à aider les jeunes à résoudre les tensions entre la distance culturelle dans laquelle ils naviguent, comme l'illustre cet extrait :

Surement qu'une distance existe entre la culture familiale et la culture extérieure. Je comprends que les enfants vivent dans un environnement où ils doivent trouver un compromis pour concilier la double culture dans laquelle les enfants baignent, les enfants doivent trouver un équilibre et c'est notre rôle d'initier les enfants pour le trouver (mère Naciri, originaire du Maroc).

En plus des fonctions assurant la continuité, on trouve pour certaines familles une tendance à transmettre une histoire familiale dont elles sont fières et sur laquelle leurs jeunes pourront naviguer entre repères divergents et construire leurs identités. Ainsi, à l'instar d'écrits explorés dans le cadre conceptuel de cette thèse (Apitzsch et *al.*, 2015 ; Chaieb et Schwarz, 2015 ; Delcroix, 2009 ; 2014 ; 2015 ; Delcroix et Lagier, 2015), les parents rencontrés lors de notre collecte de données expliquent le rôle important de la stratégie fondée sur la transmission de la mémoire familiale. De ce point de vue, les parents évoquent une histoire chronologique et épisodique dont la transmission repose sur

l'importance des racines et des valeurs d'origine qui s'acquièrent certes, selon le discours de la plupart des répondants, dès le jeune âge de leurs enfants, comme l'illustrent les propos de ce père :

Les parents doivent transmettre aux enfants leur mauvaise expérience avant la meilleure. Ils doivent leur transmettre l'histoire familiale avec ses hauts et ses bas. Notre vécu dans le pays d'origine, notre ancienne vie et comment nous avons vécu notre enfance là-bas (...). [j] e parle beaucoup à [mon fils], des fois, on sort exprès juste pour parler, pour lui transmettre des choses que nous avons vécues ici ou là-bas, pour lui expliquer pourquoi on doit faire ceci ou cela (...). J'essaye de lui transmettre des valeurs dès son jeune âge pour le préparer une fois qu'il sera grand. Parce que les vrais principes et les principales valeurs s'acquièrent de la maison à un âge assez précoce (père Dandachi, originaire de la Syrie).

Associée à une volonté parentale de réussir le processus d'intégration de leurs enfants, la transmission, reconstruite d'évènements importants, de modèles familiaux-clés, de traditions et de valeurs tirées du passé, est décrite comme un ingrédient essentiel assurant la continuité. Comme le souligne aussi Vatz Laaroussi (2008), ce type de parents narrateurs représente des amateurs de l'histoire qu'ils racontent à leurs jeunes en y mettant notamment l'accent sur leurs racines, leurs valeurs ainsi que sur leurs repères d'origine. Ces parents saisissent les moindres occasions, lors de brefs retours au pays, pour favoriser chez leurs jeunes l'ancrage des identités et solidifier ainsi les liens avec leurs sources et leurs racines, comme le montre la citation suivante :

La chose la plus importante, c'est qu'on voyage souvent en Égypte. On essaye de garder le lien parce qu'il y a des gens qui s'éloignent un peu de leur pays d'origine à cause des frais démesurés liés au voyage. C'est vrai que c'est très cher pour nous de couvrir tous les frais du voyage, d'autant plus que nous sommes six personnes, mais on essaye du mieux qu'on peut pour y aller chaque année, sinon une fois chaque deux ans. Parce que si on ne fait pas comme ça, on va créer des distances générationnelles. La distance grandit entre mes nièces et mes neveux qui sont au pays et mes enfants qui ont grandi ici. Donc, quand on voyage, on part pour une bonne période durant laquelle mes enfants prennent le temps de communiquer et de créer des liens avec les membres de leur famille. Ils doivent percevoir de près nos traditions et nos valeurs, nos rites et rituels culturels et religieux. Des fois, j'essaye de partir au pays pendant le ramadan pour que les enfants vivent ce mois sacré comme je l'ai toujours vécu et non comme ici où on ne sent aucun indice que c'est le ramadan. Maintenant, les enfants les plus vieux essayent de partir seuls. Des fois, même avant nous pour y rester plus longtemps avec les membres de la famille élargie. Ils restent avec leurs grands-parents. Nous sommes très attachés à la religion. On essaye de transmettre cet attachement aux enfants (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Les voyages entre Montréal et le pays d'origine représentent dans ce sens une stratégie utilisée par plusieurs parents en vue de préserver l'identité religieuse et assurer ainsi sa transmission (Le Gall, 2001 ; 2003). Dans un autre ordre d'idées, ces modalités de transmission deviennent dès lors des

occasions susceptibles de soutenir leurs jeunes à franchir les obstacles liés, entre autres, au vécu de la discrimination, comme le montre l'extrait de verbatim suivant :

Quand j'ai eu le problème avec le monsieur qui m'a discriminée, j'ai raconté cet incident à mes filles. Je n'avais même pas imaginé vivre une situation pareille. Je leur raconte ce genre d'incident pour les préparer pour qu'elles soient prêtes et préparées pour affronter ce genre de situation, elles peuvent même être prêtes pour appeler la police, demander de l'aide, effectuer les enregistrements des propos racistes, etc., parce que ce sont des choses, que, malheureusement on est obligés de vivre au quotidien et il n'y a personne qui pourra les aider dans ce sens. Donc, il faut que mes filles soient fortes et prêtes à affronter ce genre de situation (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Ce témoignage concorde avec le modèle de *transmission directe* proposé par Nauck (2001). Dans ce sens, les parents qui subissent de la discrimination peuvent transmettre à leurs jeunes, de manière volontaire, leur vision de la société leur permettant ainsi de construire un sens de soi et de l'image négative véhiculée dans la société d'accueil qui pèse lourd sur leur groupe d'appartenance. Après avoir mis en lumière l'imbrication de plusieurs éléments relatifs aux dynamiques d'acculturation chez nos répondants, il s'avère important de s'attarder, dans la prochaine section, aux enjeux et défis qui entourent la socialisation des jeunes musulmans en contexte d'acculturation.

4.2.3 Les défis entourant la socialisation des enfants dans deux « mondes opposés »

Situées à l'intersection de la rupture et de la continuité, tiraillées au carrefour de « deux mondes opposés » (mère Chahine, originaire de l'Égypte), partagées entre repères divergents, les familles musulmanes se retrouvent face à un énorme défi (Bornstein et Bohr, 2011 ; Qribi, 2017 ; Sabatier, 2005). La situation d'acculturation dans laquelle les parents rencontrés se retrouvent les oblige d'emblée à composer avec des normes sociales inspirées de deux registres différents ; ceux qui prévalent dans leur contexte de socialisation d'origine et ceux promus dans le pays d'accueil qu'ils intègrent (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2018a). Dans la section suivante, nous abordons la place particulièrement fondamentale de la mère au sein des familles musulmanes.

4.2.3.1 Le rôle pivot de la mère musulmane : une médiatrice entre les deux univers

Les réflexions et les recherches sur la place considérable qu'occupent les mères dans un contexte migratoire sont nombreuses (Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Gayet, 2004). Les points de vue recueillis

lors de notre collecte de données illustrent également le rôle significatif que jouent les mères comme piliers robustes au sein des familles musulmanes. Un constat partagé par les différents protagonistes rencontrés à propos de la présence considérable des mères musulmanes sur divers plans au sein des foyers et de la quasi-absence de la figure paternelle, comme le montrent les extraits suivants :

C'est moi qui suis derrière mes enfants, c'est moi qui dois voir comment ils s'habillent, ce dont ils ont besoin, qu'est-ce qu'ils ont et vont manger, qu'est-ce qu'ils veulent faire, c'est quoi leurs projets, etc. (...). Je consacre même ma vie pour eux, je suis leur médecin, la cuisinière, la prof, conseillère, la psychologue. Mon mari n'est pas avec nous à la maison pendant la période de devoirs. Il travaille la nuit ou les soirs. Il part de 2 h et vient à 1 h du matin. Des fois, il travaille les weekends, mais [ma fille] ne le laisse pas toucher ses affaires tellement il n'a aucune idée de ce qu'elle fait à l'école (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

En général, partout, je vois que ce rôle est plus présent chez les mères que les pères, mais je dirai que chez les familles d'origine québécoise, le père est plus présent d'emblée (...). De façon générale, chez les familles musulmanes, je vais plus souvent être en contact avec les mamans qu'avec les papas (Julie, psychoéducatrice).

Ces propos, en concordance avec les conclusions de plusieurs études (Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Gayet, 2004), ainsi qu'avec les résultats de nos précédentes recherches (Guennouni Hassani, 2015 ; 2018), illustrent la grande responsabilité qui pèse lourd sur les mères musulmanes. En effet, comme souligné précédemment dans la partie abordant la reconfiguration des rôles familiaux (voir section 4.2.1.3.), la référence à la mère musulmane est quasi constante lorsqu'il s'agit des tâches domestiques au sein de leur foyer, du suivi scolaire des enfants ou de la transmission des repères culturels ou religieux. En effet, l'imbrication de ces différentes tâches requiert, selon nos participantes, un engagement rigoureux et une présence permanente à la maison qui font que certaines mères ont préféré changer d'emploi, travailler à temps partiel, voire renoncer carrément à leur propre carrière professionnelle. Cet engagement se fait d'ailleurs sentir à travers la notion de *sacrifice* employée par plus de la moitié des répondantes. À titre d'exemple, trois mères⁵⁴ ont fait le choix de se consacrer exclusivement à leur foyer et à l'éducation de leur enfant en dépit de leur diplôme de maîtrise obtenu dans des universités québécoises. D'autres⁵⁵ ont décidé de faire un retour aux études et font une sélection stratégique de disciplines (exemple psychologie, travail

⁵⁴ C'est le cas des mères Hamdani, Maalouf et Ben Ayed.

⁵⁵ Il s'agit de la mère Tahiri et de la mère Bennis.

social) et de choix de cours susceptibles de les aider à bien s'acquitter leur rôle de mère dans un contexte d'acculturation. Trois mères⁵⁶ ont aussi fait le choix d'un changement de leur carrière professionnelle vers le domaine de l'enseignement. Cette solution stratégique était justifiée non seulement pour avoir des horaires et des jours de vacances qui concordent avec ceux de leurs enfants, mais aussi pour mieux décrypter le fonctionnement du nouveau milieu scolaire que fréquentent leurs enfants, comme en témoignent les propos de cette mère éducatrice :

Le choix de mon travail actuel a été ciblé pour me permettre d'avoir les mêmes horaires que mes enfants en plus des jours de vacances. Parce que durant les vacances, je dois rester avec mes enfants. Je veux éviter de laisser mes enfants et je veux m'occuper d'eux plus. Actuellement, je ne gagne pas beaucoup d'argent honnêtement, mais je gagne plus de temps avec mes enfants et c'est ce qui compte pour moi à l'heure actuelle. Et cela m'occupe en quelque sorte pour que je ne reste pas à la maison, pour être à jour, pour communiquer avec les gens, pour que je m'intègre aussi, pour que je travaille aussi. Être éducatrice m'a permis d'ailleurs de comprendre plusieurs choses concernant le fonctionnement du système scolaire (mère Naciri, originaire du Maroc).

D'autres recherches (Phinney, Dennis et Osorio, 2006 ; Ganem et Hassan, 2013 ; Manço, Ludik, Ermis, 2008) mentionnent aussi les sacrifices soulevés par certaines mères immigrées dans leur nouvel environnement et la faible implication des conjoints. Dans leur pays, la mère musulmane exerce d'ordinaire un rôle central pour satisfaire aux besoins de son conjoint et de ses enfants. Nos données illustrent l'adoption et la reproduction de ce rôle par certaines mères interrogées dans leur pays d'adoption. Les extraits de verbatim suivants illustrent cette situation :

Moi, je suis la maman et en même temps je prends les trois quarts des responsabilités paternelles. Il est quand même présent et honnêtement c'est un bon père, mais il est difficile avec les enfants. Il veut les éduquer à la manière dont il a été éduqué à son époque et dans son pays d'origine. Et l'éducation que nous avons reçue dans notre pays n'est pas convenable ici. Donc, qu'est-ce que j'ai fait, quand j'ai trouvé cette rigidité de sa part ; je lui ai retiré petit à petit les tâches, mais je regrette parce que ce n'est pas facile d'assumer et assurer les deux rôles en même temps (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Franchement, ils [mes enfants et mon mari] dépendent beaucoup de moi. Ce qu'il me reste à faire ; c'est de leur mettre la nourriture dans leur bouche. Les grands me font souffrir d'une manière, mon mari et les petits d'une autre. La plus grande est devenue végétarienne et ne veut plus manger de viande ou poulet et cela me fait vraiment souffrir de satisfaire les besoins de chacun. Je trouve que c'est une énorme responsabilité de faire tout ça et de satisfaire les

⁵⁶ C'est le cas des mères Naciri, Saïdi et Benjelloun.

besoins de chacun, quelquefois au détriment de ma santé et de moi-même (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Si cette dernière citation démontre la grande responsabilité qu'incombe à la mère musulmane en reproduisant notamment un système au sein de son foyer où les enfants conserveraient l'habitude d'être dépendants de leurs parents malgré le fait qu'ils soient de plus en plus âgés, l'extrait précédent illustre la figure du père musulman rigide et traditionaliste dans ses convictions culturelles et religieuses (Manço, Ludik, Ermis, 2008). Dans ce sens, si la société d'accueil représente une menace aux yeux des pères musulmans, ceux-ci peuvent être plus enclins à se montrer exigeants à l'égard de l'éducation de leurs enfants. Ils peuvent ainsi chercher à rigidifier, voire à exacerber leur autorité parentale (Hernandez, 2007). On perçoit dès lors une des assises du système familial où le contrôle et la transmission de valeurs traditionnelles et de l'héritage culturel sont des responsabilités qui incombent aux mères, mais en vertu d'une normativité découlant d'une pratique patriarcale. Pour réduire la tension, et la confrontation entre les pères et les enfants, certaines mères, comme c'est le cas de la mère Saïdi notamment, jouent le rôle de « médiatrices » au sein de leur foyer. Dans ce sens, elles sont les exécutantes des règles dictées par les conjoints tout en assurant une transmission fluide aux enfants qui baignent dans deux cultures différentes, comme l'illustre cette citation de la mère Saïdi :

Pour leur transmettre des choses, il [mon conjoint] va être en colère, ils [mon conjoint et mes enfants] vont se disputer ensemble et ce n'est pas bien. Donc, on s'est mis d'accord, mon mari et moi, qu'il me délègue cette responsabilité et à chaque fois qu'il voit quelque chose, qu'il m'en parle et c'est à moi de résoudre la situation. Donc, je suis comme une médiatrice à la maison pour que tout fonctionne bien. Je suis entre le marteau et l'enclume, sinon je sais que le foyer va se briser si je le laisse faire et gérer à sa façon. C'est vrai que c'est épuisant.

L'épuisement a été aussi soulevé dans les discours d'autres mères rencontrées dans le cadre de notre projet, particulièrement lorsqu'il s'agit de mères monoparentales. En effet, ces mères doivent porter le chapeau de cheffes de famille en incarnant concurremment les deux rôles parentaux, ce qui rejoint les propos d'autres études (Blais et Guay, 1991 ; Makdissi et Groleau, 2016) :

Le manque de père aussi est un problème, ça impacte beaucoup. Parce que les enfants vont faire à leur tête. L'absence du père comme autorité à la maison est un énorme défi pour moi. Les filles vont comprendre que leur père n'est pas là et ne vont pas écouter la mère et c'est ce qui m'arrive. C'est comme si je jouais deux rôles ; le rôle du père et de la mère aussi et je trouve que c'est trop pour moi (mère Koulibaly, originaire du Burkina Faso).

En somme, nos résultats de recherche illustrent la place particulièrement centrale que jouent les mères au sein des familles musulmanes en situation de disparité culturelle. En plus de jouer le rôle de médiatrice au sein de leur foyer, elles symbolisent une personne clé pour aider leurs enfants à s'intégrer dans leur nouveau milieu de vie. Dans un autre ordre d'idées, en lien avec la socialisation des enfants dans la société d'accueil, les parents interrogés se disent « vigilants ». Face à la pression vécue dans leur nouvel environnement et compte tenu des tiraillements que cette nouvelle vie produit, de nombreux participants semblent préoccupés que leurs enfants adhèrent à des valeurs socioculturelles qui diffèrent de celles qu'ils endossent (Benoit et *al.*, 2008 ; Bornstein et Cote, 2006 ; Legault et Fronteau, 2008 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). D'ailleurs, vigilance et méfiance représentent les mots-clés qui jalonnent leur discours et qui en disent long sur leur préoccupation, particulièrement à l'égard de leurs filles, comme il sera analysé dans la prochaine section.

4.2.3.2 Socialisation familiale genrée marquée par une vigilance permanente et une méfiance incessante

Plusieurs études mettent l'accent sur le processus d'acculturation différencié qui distingue les parents et les enfants nés ou scolarisés en société d'accueil (Berry, 2005 ; 2006 ; Berry et Sabatier, 2010 ; Kanouté, 2002). Aux yeux des parents immigrés, les enfants, particulièrement les adolescents, deviennent porteurs d'une double empreinte culturelle, ce qui pourrait engendrer une série de déséquilibres dans la cellule familiale et rendre la transmission des valeurs traditionnelles un exercice ardu (Amin, Poussin, Martinez, 2008 ; Avezou-Boutry, Sabatier, 2013 ; Bérubé, 2004 ; Bornstein et Cote, 2006 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Plusieurs parents rencontrés sont conscients de l'ampleur de la situation et se disent vigilants à l'égard de l'éducation et de la socialisation de leurs enfants, particulièrement vis-à-vis de leurs filles.

De ce point de vue, la socialisation familiale genrée constitue un aspect ayant particulièrement apparu de notre corpus de façon qualitativement plus significative qu'anticipée quoique notre projet ne visait pas à documenter les différences de genre dans l'expérience socioscolaire des jeunes. Ainsi, plusieurs répondants, originaires de divers pays, définissent le contexte social québécois comme étant « trop permissif », où l'enfant, surtout l'adolescent est « libre et autorisé » (mère Saïdi, originaire de l'Algérie) à tant d'égards, qu'ils trouvent important d'établir « un certain contrôle ou une liberté bien dosée » (mère Mazari, originaire de l'Algérie), comme en témoigne ces extraits :

Là, je parle de la fréquentation, en tant que maman musulmane, c'est une petite fille qui s'en va vers l'adolescence, j'ai peur de la fréquentation ; qui elle fréquente, c'est qui les filles qu'elle fréquente, c'est qui leur père, c'est qui la mère, comment ils sont à la famille, je ne veux pas la laisser fréquenter n'importe qui si mon cœur, si mon instinct me dit que non, cette famille n'est pas bien. Je surveille tout. Elle [ma fille] a Messenger Kids et je surveille tout pour la diriger, mais aussi lui laisser une certaine liberté parce que dès son jeune je lui ai appris à être responsable : Dina, c'est ton choix, je te fais confiance et je suis derrière toi pour te protéger. Tu vois, c'est une certaine liberté bien guidée, c'est moi qui la guide. C'est une liberté limitée, c'est moi qui trace les limites (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

Je trouve que les enfants ici ont beaucoup de liberté, mais moi j'essaye de fixer des limites avec les miens. Honnêtement, ils n'ont pas le même degré de liberté que leurs camarades. Bien que mon fils ait plus de liberté que ses sœurs parce que c'est un garçon. Mon fils depuis son jeune âge pouvait sortir, aller avec ou chez des amis, mais pas mes filles. Ce n'est que dernièrement que ma fille a commencé à aller chez son amie, notre voisine, mais après que j'ai fait ma propre enquête sur la famille voisine, jusqu'à ce que j'aie été rassurée à leur égard, mais pas avant (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

En effet, à l'instar de nombreux constats répandus dans les écrits (Fortin et *al.*, 2005 ; Grenier, 2013 ; Lefebvre, 2006 ; Qribi, 2017), l'analyse des récits des parents rencontrés nous a permis de dégager la socialisation familiale genrée chez les familles rencontrées dans le sens où certains parents musulmans adopteraient une éducation marquée par une surprotection et un contrôle excessif envers leurs filles, particulièrement à l'égard des adolescentes, comparativement aux garçons. L'extrait de verbatim qui suit illustre bien ce constat :

La fille c'est comme une rose ; si on essaye de la toucher de partout, elle va être fanée, elle va se détruire et se dégrader, elle sera plus belle comme elle était. Parce qu'elle est intouchable. Je leur transmets ça [à mes filles], si tu veux être toujours la belle rose que tout le monde veut avoir, prends soin de toi, ne te laisse pas trop approcher (...). Ce n'est pas tout le monde qui est sérieux (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Cette disparité dans le processus de socialisation des filles et des garçons reposerait sur un ensemble de pratiques, de messages et de représentations qui découlent d'un héritage culturel et religieux (Qribi, 2017). À titre d'exemple, l'interdiction de visiter ou de dormir chez les amies constitue un paramètre de protection cité par plusieurs parents qui bâtissent leurs pratiques de socialisation selon le système de leur pays d'origine auquel la majorité des répondants reste attachée. Même si la plupart ne contestent pas l'idée que leurs filles reçoivent leurs amies à dormir chez eux, il n'est par contre pas envisageable que les filles passent la nuit à l'extérieur de leur foyer, car « ce n'est pas le paradis qu'il y a dehors. Il faut s'attendre à rencontrer des monstres, des non-humains à la forme d'humains et ça prend une préparation à l'avance. Mes filles ne sont pas encore

prêtes pour affronter ces situations-là » (mère Zidani, originaire de l'Algérie). En effet, durant les entretiens, sept mères⁵⁷ en particulier justifient leur attachement à ce même principe, comme nous l'a confirmé la mère Mazari qui, rappelons-le, est mère d'une fille et d'un garçon :

[...] on a déjà établi certaines règles à la maison ; elle [ma fille] a le droit d'amener des amies le weekend, il y a des amies qui viennent, qu'elle part rencontrer à la bibliothèque, aller avec au cinéma, mais c'est moi qui surveille. Elle a le droit de passer la nuit avec ses amies, mais chez moi, sous mon toit. Si je perds cette surveillance, si je n'ai pas cet œil protecteur qui surveille tout le temps ma fille, je risque de perdre ma fille ici (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

Dans la même lignée, la mère Maalouf explique sa fermeté à l'égard de cette même demande envers ses trois filles aînées. Ses principaux motifs s'apparentent d'ailleurs à ceux des autres participantes ; manque de familiarisation à l'égard d'une telle pratique, manque de confiance et méfiance vis-à-vis d'autrui ainsi qu'à l'égard de la société de résidence, comme nous l'illustrons à l'aide des extraits suivants :

Ce n'est pas la même ambiance. Ce n'est pas la même mentalité. Je ne sais pas ce qui peut leur arriver quand elles vont partir à une place fermée, je ne sais pas comment les gens font dans leur maison. Je suis plus rassurée quand mes filles sont chez moi. Puis, ce sont des filles, je ne veux pas qu'elles s'habituent à ce genre de choses là (mère Maalouf, originaire du Liban).

J'ai une voisine québécoise qui m'a dit dernièrement : Je vais faire appel à toi ou à tes filles si jamais j'ai des problèmes avec mon ordinateur. Vous êtes vraiment douée et vous avez de l'expérience. Je lui ai dit : « oui ». Mais si elle demande mes filles, je ne vais pas les autoriser à partir chez elle. Je ne lui fais pas confiance, je ne la connais pas trop. Moi, je vais y aller lui donner un coup de main, l'aider, sans problème, mais pas mes filles, elles sont jeunes, elles sont naïves et je ne sais pas ce qui se cache derrière elle. Je ne te cache pas, depuis que j'habite ce quartier ; ça fait comme trois ans, je ne l'ai pas laissée entrer chez moi parce que je ne lui fais pas confiance (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Les réticences de certains parents interviewés, comme c'est le cas de la mère Zidani notamment, ne se limitent pas aux visites chez les amies ou entre voisins, mais s'étendent aussi aux sorties ou voyages scolaires, lesquelles sont encadrées par l'équipe-école et exigent de passer parfois quelques nuits à l'extérieur de la ville. Selon le témoignage de cette mère, ces activités pourraient engendrer des conflits culturels entre le milieu scolaire et les familles musulmanes qui, des fois, adoptent des pratiques inexplicables, contraires à celles qui prévalent dans la société d'accueil alors

⁵⁷ Les mères Hamdani, Saïdi, Bennis, Zidani, Mazari, Chahine et Maalouf.

que ce sont des valeurs que les parents musulmans priorisent et qui cadrent bien leur vie dans leur nouveau milieu :

Les conflits culturels surgissent surtout lorsque l'école demande à l'enfant des sorties, des sorties qui durent 3, 4 jours loin de la maison. On n'était pas éduqué, on n'a pas ça dans notre culture, ce n'est vraiment pas facile de l'accepter et l'enfant sera pénalisé pour ça. L'enfant se trouve entre l'école et le parent. Moi, j'ai des filles, je n'aime pas qu'elles passent la nuit hors la maison. Je n'aime pas qu'elles apprennent ça, même pas chez des amies. L'école vient pour me dire, on va faire un voyage à telle place ou telle ville pour passer quelques jours, je refuse. Et ce qui arrive des fois lorsque les parents refusent de laisser leurs enfants participer à l'activité, on va les obliger à venir et rester à l'école sans rien faire. C'est déjà passé à l'école de Sonia. En plus c'était le mois de ramadan (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

En somme, conformément aux conclusions tirées dans de nombreux travaux sur la socialisation d'adolescents musulmans en France (Coslin, 2007 ; Tournier, 2011) ou en Suisse (Gianni, Schneuwly Purdie, Lathion et Jenny, 2005 ; Schmid, Schneuwly Purdie, Lang et Tunger-Zanetti, 2018), les données analysées dans cette partie de la thèse illustrent des enjeux de socialisation familiale dans les communautés musulmanes selon le genre. Nos données recueillies documentent aussi d'autres enjeux de socialisation visualisés par les parents rencontrés à l'école de leurs enfants et dans la société d'accueil. Ces éléments seront abordés dans la partie suivante.

4.2.3.3 Au sujet des enjeux entourant la socialisation des jeunes à l'école et dans la société québécoise

En effet, à l'instar de certains constats largement répandus dans les écrits (Bornstein et Bohr, 2011 ; Hohl, 1996 ; Mondain et Couton, 2011), nos résultats vont dans le même sens et mettent en relief les perceptions des parents interviewés au sujet des notions entourant les libertés accordées aux jeunes Québécois ainsi que le rapport de l'enfant aux adultes. À cet égard, les parents rencontrés sont nombreux à aborder l'importance de la question relative au respect de l'autre, en l'occurrence à l'égard des enseignants et des membres du milieu scolaire, comme le montre cette citation :

Nous, on insiste sur la notion de respect, que ce soient vis-à-vis des adultes ou les enfants, c'est primordial et ce respect est d'autant plus important à l'égard des enseignants, ton enseignant, quel que soit son comportement, il faut le respecter. D'ailleurs, plusieurs enseignants nous félicitent d'avoir Ibrahim dans leur classe (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

En comparant l'usage de cette notion dans le pays d'origine et dans le pays d'accueil, certains parents sont d'ailleurs surpris du tutoiement utilisé par les élèves quand ils communiquent avec les enseignants ou avec les membres du personnel scolaire dans les écoles québécoises. Dans leur

environnement scolaire, la quasi-majorité des répondants était habituée à « sacraliser l'environnement scolaire et le travail noble des enseignants » (père Dandachi, originaire de la Syrie), comme nous le confirme aussi la mère Zidani :

(...) [O] n est éduqué à respecter l'enseignant, à vouvoyer l'enseignant, à voir l'enseignant comme exemple. Ici, l'enseignant c'est notre équivalent, on l'appelle par son prénom, on se permet de le tutoyer, on peut même le critiquer dans certaines réactions. Alors que chez nous, non, on ne critique pas l'enseignant. Parce qu'il est venu pour nous apprendre quelque chose de nouveau. Mes filles c'est ça ce qu'elles appliquent, elles ne répondent pas aux enseignants, ça, elles l'ont appris à travers moi. Je dis que l'enseignant c'est notre repère dans le savoir. C'est lui qui nous apprend quelque chose. Il a toujours un privilège parce qu'il connaît plus que nous. Donc, on doit le respecter. Mais le tutoyer, le rendre comme ami, c'est inacceptable (mère Zidani, originaire d'Algérie).

Ce constat rejoint les conclusions de nombreux écrits (Benoit et *al.*, 2008 ; Hohl, 1996 ; St-Fleur, 2007 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008) qui indiquent la crainte des parents issus de l'immigration à propos de ce qu'ils constatent comme du laxisme dans l'environnement scolaire québécois en termes de relations entre les adultes et les élèves. Alors que leur dynamique d'établissement est déjà conditionnée par plusieurs barrières handicapantes, que nous avons recensées dans le début de ce chapitre, nos répondants semblent craindre que leur rapport d'autorité avec leurs enfants soit compromis à cause des pratiques en vigueur dans leur nouveau milieu de vie. Sur ce point, trois mères⁵⁸ en particulier disent avoir été ébranlées, dès les premières semaines de leur établissement au Québec, lorsque les enseignants ont informé leurs enfants de leur droit de se confier aux autorités publiques au cas où leurs parents avaient recours à la sanction physique en guise de punition. Ces mères étaient spécifiquement troublées du discours de l'école qui « place tous les parents immigrants dans le même panier », en disqualifiant leurs pratiques parentales (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Dans cette optique, nos répondants ont des avis contrastés quant au bienfondé des droits reconnus aux enfants. Ainsi, ceux qui en reconnaissent la légitimité mentionnent l'importance de s'intéresser aux perceptions des enfants et de veiller à leur bien-être. Tandis que ceux qui les blâment mentionnent leur inquiétude que « l'acculturation de leurs enfants à la conscience de leurs droits

⁵⁸ Mères Koulibaly, Chahine et Fadlallah.

crée une distance envers eux » (Hohl, 1996, p. 59) et évoquent dans ce sens l'ingérence abusive des institutions dans les pratiques parentales, comme l'illustre cet extrait de verbatim :

(...) [f] ranchement c'est très difficile. On est dans un contexte différent. Ça aurait été différent au pays en criant et en haussant la voix et ça va marcher parce que tout le monde autour fait la même chose. Ici, c'est différent. Tu veux faire le contrôle avec les pratiques habituelles de nos pays, il y a la DPJ qui va prendre ton enfant ou on apprend à l'enfant quand tu le chicanes que c'est être une mauvaise mère et que tu ne l'aimes pas. Ce pays apprend à nos enfants à se rebeller et de la mauvaise manière parce que je n'en suis pas sûre que l'éducation qu'on veut nous imposer pour nos enfants soit la meilleure des manières. Je ne suis pas convaincue (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

Cette citation met en lumière la conscience si vive de certains parents immigrés que les processus de socialisation sont souvent ébranlés en contexte migratoire, ce que d'autres écrits corroborent (Bérubé, 2004 ; Duong et Kanouté, 2007 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Avec son double regard d'une mère immigrée et de travailleuse sociale cumulant plus de quinze ans d'expérience dans le milieu scolaire québécois en travaillant auprès de plusieurs intervenants scolaires et/ou communautaires ainsi qu'auprès de familles issues de l'immigration, le témoignage suivant de la mère Tahiri lève le voile sur les raisons expliquant la méfiance de nombreux parents immigrés à l'égard des institutions dans leur nouveau milieu de vie :

Des fois, je disais à mes collègues, par exemple au cas où les parents frappent l'enfant : « oui, mais ils ne connaissent pas un autre mode d'éducation. Il faut leur apprendre une autre alternative, une autre façon de faire ». Ici, l'État s'ingère dans l'éducation des enfants. Et pour nous, c'est insultant. Alors qu'ici, eux, ils sont passés par une histoire qui a fait en sorte que l'État s'est ingéré. Il y a eu la protection de la jeunesse, mais nous, on ne connaît pas ça. On n'a jamais vécu ça. Chez nous, on donne une claque à l'enfant, c'est normal, c'est de l'éducation. Ça fait partie de l'éducation. Mais ici, c'est de la maltraitance. Et je leur disais aussi, il faut apprendre à ces parents comment éduquer un enfant, comment communiquer avec l'enfant, comment entrer en lien avec l'enfant, mais aussi, le parent chez nous, il a peur parce que son enfant ne peut pas être un ami. Il a une autorité sur son enfant. Aussi, les parents d'ici ont une autorité sur leurs enfants, je leur disais, ce n'est pas vrai que les Québécois n'ont pas d'autorité sur leurs enfants. Ils ont une autorité sur les enfants, mais c'est d'une autre manière. Puis, ça commence plus jeune avec un certain travail sur l'autonomie, ce qui n'est pas le cas pour nous. Nous, on a une autre éducation tout à fait différente. On n'est pas dans le travail de l'autonomie de l'enfant. On veut toujours qu'il soit soumis à nous, qu'il soit toujours dépendant de nous (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Nous pouvons ainsi présumer qu'outre ces divergences caractérisant les pratiques dans les deux milieux, les craintes que ressentent les parents rencontrés, leur sensation d'être menacé par les institutions publiques ainsi que leur perception que certains éléments provenant de leur milieu d'origine leur échappent, représentent autant de paramètres les incitant à valoriser davantage les

pratiques liées à leur culture d'origine. D'ailleurs, la moitié des parents rencontrés estiment naturel et normal de surprotéger et de bien contrôler leurs enfants dans un tel contexte eu égard les différents dangers et risques auxquels leurs enfants peuvent faire face dans leur nouvel environnement. Au même moment, à en entendre trois mères⁵⁹ en particulier s'autoqualifier de *maman poule*, avec jouissance et fierté, nous pouvons ainsi nous questionner si, pour leur part, vouloir protéger et s'inquiéter pour leurs enfants ne symbolise pas plutôt un trait d'une bonne mère, un indicateur qu'elles s'intéressent à leurs enfants et qu'elles s'en occupent convenablement.

De l'autre côté du spectre, quelques participantes aimeraient voir leur progéniture acquérir graduellement de l'autonomie, comme nous pouvons le constater dans la citation suivante :

Je pense que nous sommes à la dernière étape avec Ibrahim. Il nous reste encore deux ans avant qu'il soit autonome à 100 % dans ses idées, ses choix et ses décisions. On est toujours là maintenant pour l'aider dans son orientation, mais on va se retirer bientôt. Le travail a été fait depuis son jeune âge pour en arriver là, à ce stade-ci (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

En revanche, selon les propos de la majorité des parents, ce désir d'encourager l'autonomie chez l'enfant ou l'adolescence n'est pas sans heurts, surtout quand certaines modalités leur sont imposées en contexte familial. Dans ce cas, il semblerait qu'il y ait potentiellement des conflits de valeurs entre les référentiels de socialisation des deux milieux. À ce propos, cinq parents⁶⁰ en particulier affirment leur inquiétude quant aux règles qui gouvernent l'accès aux soins de santé pour les adolescents de quatorze ans et plus, sans que ceux-ci nécessitent le consentement parental. Cette loi, selon les propos de ces participants, constitue un réel frein les empêchant de bien accomplir leur rôle parental, qu'ils estiment réduit dès lors que leur jeune atteint cet âge particulièrement, comme l'illustrent les extraits suivants :

[...] ma peur c'est vis-à-vis de ma fille qui ne me parle pas trop, qui ne se confie pas à moi et qui est quand même influencée par ses amis. Elle veut s'habiller comme ses amies, elle veut porter des blousons et montrer son nombril, elle veut se maquiller, son père et moi ne sommes pas d'accord, mais son père n'est pas capable de lui parler de façon cultivée. Pour lui transmettre des choses comme ça, il va être en colère, ils vont se disputer ensemble et ce n'est pas bien. Maintenant, elle est encore jeune, mais que dois-je faire quand elle aura 14 ans ? On a tendance à considérer des enfants de 14 ans comme étant des adultes ici et j'ai peur de perdre ma fille à cet âge-là (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

⁵⁹ Mères Zidani, Hamdani et Maalouf.

⁶⁰ Mères Bennis, Saïdi, Chahine, Zidani et père Ben Ayed.

Avec Rim, je vis comme une anxiété. Des fois, je suis dans un va-et-vient, si je lâche, est-ce qu'il n'y a pas un risque pour qu'elle soit mal encadrée ou mal accompagnée. Si je continue, est-ce que je ne risque pas de perdre ma fille, de perdre sa confiance ? Je suis vraiment dans une situation d'angoisse. (...). En même temps, je me dis, est-ce qu'elle me raconte tout ? Il y a toujours un problème auquel on ne trouve pas de solutions : est-ce qu'on va lui laisser vivre en liberté comme ce qui est courant dans la société québécoise ? Est-ce que je dois règlementer ? Exemple ; quand une fille arrive à 14 ans, elle va partir chez son médecin de famille qui risque de lui prescrire des contraceptions sans que je le sache. Franchement, c'est un dilemme pour moi ; est-ce que je dois suivre ma religion, ma façon de réagir, mon éducation et mes valeurs ou bien je la laisse libre et vivre dans une société ouverte et je dois juste donner des conseils (mère Bennis, originaire du Maroc).

Ces deux témoignages rappellent, d'une part, quelques constats que nous avons évoqués ci-haut ; la figure du père musulman rigide et traditionaliste dans ses convictions culturelles et religieuses (Manço, Ludik, Ermis, 2000) ; la socialisation familiale genrée chez les familles rencontrées dans le sens où les filles musulmanes seraient socialisées dans la négation de certaines formes de sociabilité et au travers de l'interdit (sorties scolaires ou entre pairs, fréquentations, choix vestimentaires) (Fortin et *al.*, 2005 ; Grenier, 2013 ; Lefebvre, 2006 ; Qribi, 2017). Ces citations signalent, d'autre part, une certaine hésitation des parents dans l'acceptation et l'appropriation de certaines valeurs québécoises, qui se traduisent principalement dans la teneur de leur prise de position et dans leur façon d'en parler. À de nombreuses reprises, les répondants doutent, se justifient, nuancent, se contredisent même. De ce fait, nos résultats confortent les constats de nombreux travaux (Hohl et Kanouté, 2011 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mondain et Couton, 2011) qui illustrent l'importance de mieux accompagner les familles immigrées, dans notre cas les familles musulmanes, pour les aider à mieux décrypter la culture scolaire et sociale du pays d'accueil. Par ailleurs, étant donné que les enfants et les jeunes sont aussi des élèves, les référentiels de socialisation englobent aussi le rapport des parents à la scolarité et à la réussite scolaire, comme il sera discuté dans les prochaines lignes.

4.2.4 Référentiels de socialisation valorisant la scolarité et axés sur la réussite scolaire

Comme il en a été fait mention dans les chapitres précédents, si la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants représente une préoccupation pour la majorité des parents, celle-ci prend une dimension particulière pour les familles immigrées, dont le succès du projet migratoire se mesure souvent à l'aune de la réussite scolaire des enfants et fait l'objet d'une forte mobilisation et d'aspirations plutôt élevées (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Ledent, Murdoch, Mc Andrew, 2011 ; Mc Andrew, et *al.*, 2008 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Tardif-

Grenier et Archambault, 2017). Comme c'est le cas dans ces recherches que nous avons recensées, nos données illustrent une obsession plutôt marquée, valorisant la scolarité et axée sur la réussite scolaire des enfants, exprimée par la plupart des parents musulmans rencontrés.

En effet, interrogés sur les principales raisons ayant motivé leur projet d'immigration, la quasi-majorité des répondants mentionnent l'accessibilité à de meilleures possibilités d'avenir pour leurs jeunes, qui passe particulièrement par l'école. S'il est vrai que les projections d'un meilleur avenir pour les enfants sont en général au cœur des projets migratoires des familles ayant été admises au pays dans la catégorie « Immigration économique », il est aussi vrai que ces projections émergent implicitement du discours des parents admis au Québec dans la catégorie « Populations réfugiées ». Malgré le fait que ces parents dénombrent plusieurs circonstances, parfois épouvantables, vécues au pays d'origine (guerre, absence de sécurité, violence conjugale, etc.), justifiant leur départ hâtif et non planifié, l'avenir des enfants reste toujours central dans leur récit, un avenir possible grâce à l'école. La citation de cette mère illustre bien nos propos :

Je considère l'éducation de ma fille comme un investissement. Au Soudan, j'avais un travail, j'avais un excellent salaire me permettant de payer ses frais de l'école privée. Je pouvais me permettre de consacrer trois ou quatre mois de salaire pour payer les frais annuels de l'école. Chez nous, nous avons cet écart entre école publique et école privée. Si tu as l'argent, tu peux inscrire ton enfant à une école privée, il aura une formation solide. Sinon, le public c'est très médiocre. Depuis que nous sommes arrivés, même je suis limitée dans le budget, ma fille reste toujours mon seul et unique investissement. Je consacre quand même un bon budget pour ma fille, pour son épanouissement. Ma priorité reste toujours la scolarité et la réussite scolaire de ma fille et je consacrerai toute mon énergie pour les concrétiser ici ou là-bas (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Mettant en parallèle le milieu scolaire de leur pays d'origine et celui du pays d'accueil, plusieurs parents évoquent la qualité de l'environnement scolaire québécois qui dispose d'une panoplie d'avantages, ce qui est également évoqué par des parents immigrés lors de l'étude menée par Benoit et *al.* (2008). Plus précisément, certains de nos répondants décrivent l'école québécoise comme étant un milieu rassurant et sécuritaire, proposant des activités variées et des conditions propices à l'apprentissage qui favorisent l'épanouissement de leurs enfants. D'autres soulignent la présence de divers équipements, inexistant même dans les écoles privées de leur pays d'origine, comme l'illustrent les témoignages de ces deux parents :

Je trouve que c'est très bien... Au niveau de la sécurité des enfants, c'est très bien. Ils font un excellent travail. Ce que je trouve bien à l'école québécoise, c'est qu'on est rassuré quand on dépose nos enfants le matin. On est certain que nos enfants reçoivent un excellent service.

Il y a un investissement derrière. Les écoles disposent de plusieurs équipements qui facilitent le processus d'apprentissage et l'épanouissement des enfants, on ne peut pas le nier. Les enfants restent au chaud pendant des hivers froids, dans un environnement sécurisé, ils reçoivent un enseignement de qualité de la part de personnes qualifiées, on ne peut qu'être heureux et satisfaits (mère Naciri, originaire du Maroc).

C'est l'environnement de l'école, les salles de classe, ça me plaît vraiment. J'apprécie l'ambiance, l'environnement. On est allé dans des écoles dans nos pays où on était coincé à la chaise pendant des heures et des heures. Alors qu'ici, les enfants sont plus libres de se déplacer. Il y'a des activités diverses dans la classe. C'est pour ça qu'ils aiment l'école plus que les vacances durant l'été. Ils me le disent déjà. Alors que nous, quand on quittait les cours, l'école, on commençait à courir déjà pour ne pas revenir à l'école, ce n'est pas la même chose, ce ne sont pas les mêmes conditions que nous. Aussi, il y a des activités, et on essaye de toujours motiver les enfants à dégager leur énergie. Alors que chez nous il n'y a pas de terrains, il n'y a pas de gymnase, même dans les écoles privées. Pour quelles raisons, les enfants vont aimer l'école si c'est comme une prison pour eux par rapport à ce qu'ils vivent ici (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie) !

Effectivement, les données recueillies auprès de parents ont permis de mettre en lumière une satisfaction quasi absolue relative à la qualité du système scolaire québécois et aux potentialités d'y parvenir à une scolarité de haut niveau. Dans ce sens, pour de nombreuses familles, l'école paraît comme étant un tuteur de résilience dans leur expérience générale d'immigration (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; 2008), comme en témoigne cet extrait :

Honnêtement, à l'école j'aime tout. Je suis satisfaite de ce que l'école québécoise offre. Parce que si tu étudies, tu vas réussir et tu vas atteindre l'objectif. Ici, c'est un pays d'étude. Ce n'est pas comme chez nous, tu es le fils que quelqu'un, tu vas être embauché sinon t'auras aucune chance. Ce que tu mérites, tu le reçois. Tout le temps je leur dis que vous êtes venues au Canada pour étudier et être quelqu'un (...). La réussite est importante. C'est vraiment important pour moi. Je ne leur parle que de ça. Vous allez leur poser les questions, elles vont te dire que maman ne parle que de ça. Je veux qu'elles réussissent. Pour moi, c'est fini, je sais que ce n'est pas bien, mais c'est ça ma vie et elles peuvent changer la leur. Si elles veulent faire mon travail, c'est bon. On demande toujours après d'autres préposés. Quand je travaillais à l'entrepôt, je prenais des photos pour leur montrer la précarité du travail. Maintenant, je leur parle de mon travail comme préposée aux bénéficiaires et des conditions épouvantables que je vis au quotidien. Donc, je leur dis que si vous n'étudiez pas, c'est ça que vous allez faire et devenir. Mais si vous étudiez bien, vous allez avoir un bon travail (mère Koulibaly, originaire du Burkina Faso).

Cette citation nous rappelle un article cité précédemment où Kanouté et ses collaboratrices (2008) ont dressé une typologie relative aux profils de familles issues de l'immigration. À vrai dire, les propos de la mère Koulibaly recourent un des portraits de parents décrits par les auteures, notamment ceux qui perçoivent l'école comme vecteur de l'insertion sociale et professionnelle des enfants dans la société d'accueil et un outil de promotion sociale avec des occasions concrètes

d'avenir. Malgré les efforts fournis et les sacrifices déployés par cette mère de famille, contrairement à la situation d'élèves décrite dans la recherche de Kanouté et *al.* (2008), qui sont en situation de réussite scolaire, les filles de la mère Koulibaly vivent de nombreux défis autant sur le plan scolaire que social, comme nous le verrons dans la section 4.3.2. de ce même chapitre.

Dans le même ordre d'idées, si certains parents se réjouissent de la qualité du système scolaire québécois qu'ils jugent meilleur que celui de leur pays d'origine, d'autres en sont moins satisfaits, ce qui est aussi souligné par d'autres parents immigrés à partir d'une recherche de Kanouté (2007). Ces derniers perçoivent, à l'instar de la mère Chahine, le programme enseigné au Québec comme « trop aéré, moins dense, moins exigeant » (Kanouté, 2007a, p. 72), relativement à l'enseignement formel de matières scientifiques. Ainsi, cette mère, dont les enfants aînés étaient scolarisés en Égypte, compare les deux systèmes et se prononce à ce sujet :

Si je parle des matières scientifiques, le niveau ici est très faible par rapport au niveau des matières scientifiques enseignées en Égypte. En Égypte, nous avons des notions qui sont enseignées au primaire, qu'on trouve au secondaire ici. Pour ma fille qui a été quand même scolarisée une bonne partie de sa scolarité là-bas, elle avait une base très solide surtout à l'égard des matières scientifiques. Pour les enfants qui sont scolarisés plus ici, je remarque que leur niveau est plus faible. Plus encore, je constate que le niveau de mon plus jeune sera très faible comparativement à ses frères et sœurs vu la légèreté des matières enseignées et du programme scolaire québécois. Ils ne veulent pas que les enfants fassent trop de devoirs, ils ne veulent pas que les enfants étudient à la maison (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Cette citation révèle l'ampleur des ambitions scolaires que portent les parents rencontrés pour leurs enfants. À l'instar d'autres écrits (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Krahn et Taylor, 2005 ; Mondain et Couton, 2011), ces ambitions sont particulièrement importantes lorsque les parents subissent des contrecoups (déqualification professionnelle, discrimination, etc.), lors de leur migration, ce qui semble être le cas de la mère Chahine, notamment. Dans cette optique, nos résultats illustrent les aspirations extrêmement élevées qu'accordent de nombreux parents rencontrés à l'égard de la scolarité de leurs enfants dans la société hôte en exerçant même une pression importante au regard de leur réussite scolaire, comme en témoigne l'extrait suivant :

(...) je peux avouer que je mets beaucoup de pression pour mes enfants en ce qui concerne leur scolarité ; je valorise trop les études, l'apprentissage, les diplômes. Je donne une grande valeur aux personnes ayant des connaissances au-delà du scolaire. Des fois, je me dis, peut-être qu'il ne fallait pas mettre toute cette pression sur mon fils. Surtout sur mon fils. C'est comme si on lui disait clairement ; on est venu ici pour toi pour que tu aies une excellente éducation et un meilleur avenir (...). Aussi, le fait de répéter souvent qu'il doit apprendre,

avoir de bonnes notes, faisait plus de la pression et ce n'était pas quelque chose désirée qui venait de lui (mère Bennis originaire du Maroc).

Cette pression vis-à-vis des résultats scolaires qu'exercent certains parents sur leurs enfants était également mentionnée par de nombreux intervenants interrogés dans le cadre de notre collecte de données. Dans une étude de Vatz Laaroussi et *al.* (2005), des élèves immigrés affirmaient globalement être satisfaits et, quelquefois, heureux d'assumer la réussite scolaire pour toute la famille. Par contre, plusieurs intervenants, comme c'est le cas de Sara notamment, ne semblent pas en accord avec cette pratique, comme l'illustre la citation suivante :

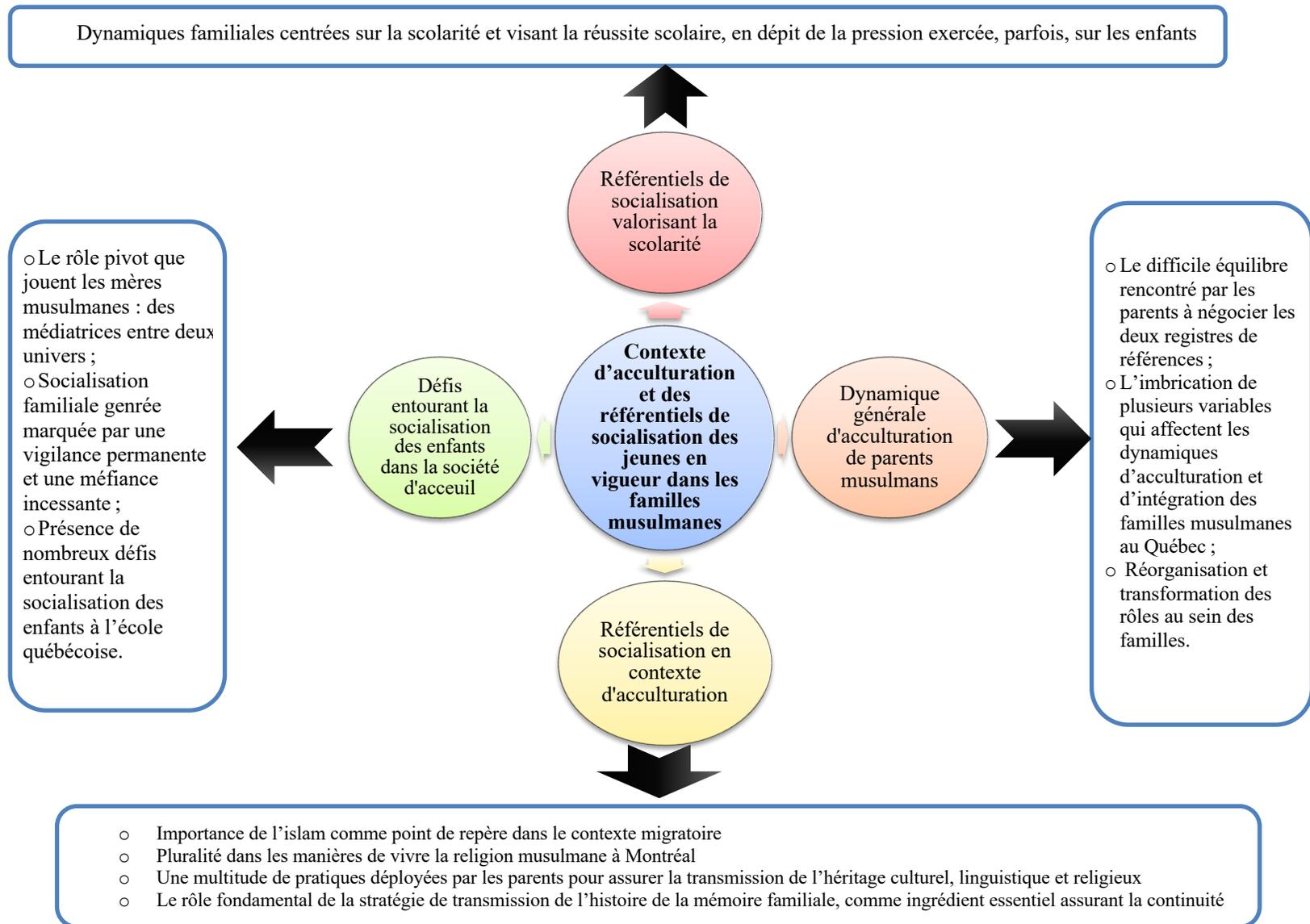
(...) dans la rencontre des parents, quand tu parles à un père algérien ou marocain, africain du Cameroun, africain subsaharien aussi, tu sens la rage. Ils parlent avec rage : moi je fais ceci, je fais cela, comment se fait-il que lui [mon fils] ne fasse pas ça. J'ai un élève dont le père est camerounais. Puis, il me raconte : il n'y a rien qui plait à mon père. Il n'y a rien qui lui plait. Il n'arrête pas de me comparer à lui : « Ah, moi, je n'avais même pas des sandales pour me rendre à l'école. Toi, tu as tout ». L'élève me dit, je n'ai pas tout, mais dans sa tête, j'ai déjà tout. Tu vois les parents des fois, ils vont pousser, mais il faut aussi connaître les limites de tes enfants. (...). Moi, j'ai déjà vu des gens qui ont poussé leur enfant à faire médecine, mais qui s'évanouissent dès qu'il voit le sang ou il déprime et retourne à la maison parce que ce n'était pas initialement son choix. Alors, qu'est-ce que tu gagnes ? Il ne faut pas s'obstiner. Il faut reconnaître et admettre que nos enfants ne sont pas des superhéros (Sara, enseignante au secondaire).

Plusieurs intervenants interrogés partagent l'avis de Sara selon lequel les jeunes pourraient souffrir de cette pression visant l'excellence et de cette obsession quant aux bonnes notes imposées par les parents, un constat d'autant plus appuyé par de nombreux jeunes interrogés. Dans une section ultérieure, nous revenons plus amplement sur les effets de ces pressions selon la perception des jeunes eux-mêmes.

En somme, les résultats de recherche documentent les référentiels de socialisation des jeunes en vigueur dans les familles musulmanes et révèlent plus précisément l'ancrage de la religion musulmane comme une base significative de leur cadre référentiel en lien étroit avec leur rôle parental et les différentes dimensions qui y découlent. Plus précisément, les résultats indiquent le rôle essentiel que joue le milieu familial comme une courroie assurant la transmission de l'héritage (culturel et religieux) à leur progéniture. Les données recueillies mettent également en lumière les référentiels de socialisation valorisant la scolarité et la réussite scolaire de leurs jeunes, reflétant l'importance de l'expérience socioscolaire des jeunes dans la société d'accueil pour l'effectivité de nombreux projets migratoires familiaux. Nos résultats soulignent aussi les difficultés des parents musulmans qui doivent composer avec des normes sociales inspirées de deux registres différents ;

ceux qui prévalent dans leur contexte de socialisation d'origine et ceux promus dans le pays d'accueil qu'ils intègrent. Cette situation mène les parents à être vigilants et à se positionner sur divers aspects concernant la socialisation de leur jeune, révélant l'importance de mieux accompagner les familles musulmanes pour les aider à mieux décrypter la culture scolaire et sociale du pays d'accueil. La figure 10 récapitule les référentiels de socialisation en vigueur dans les familles musulmanes. Dans la section qui suit la figure, nous décrivons et analysons l'expérience socioscolaire des jeunes rencontrés dans le cadre de notre collecte de données.

Figure 10 : Synthèse du contexte d'acculturation et des référentiels de socialisation des jeunes en vigueur dans les familles musulmanes (Guennouni Hassani, 2022)



4.3 À propos de l'expérience socioscolaire de jeunes musulmans

Cette partie, du chapitre portant sur les résultats, découle principalement du deuxième objectif de notre thèse qui vise à décrire et à analyser l'expérience socioscolaire des élèves musulmans. Considérés comme les principaux acteurs de leur expérience socioscolaire, notre analyse exploite essentiellement, mais non exclusivement, les discours émis par les jeunes musulmans rencontrés en y considérant les différentes dimensions de leur expérience en tant qu'éléments en interaction. Ainsi, afin de parvenir à une compréhension fine et approfondie des enjeux liés à la scolarisation ou à la socialisation des élèves musulmans dans la société d'accueil, nous présentons dans les pages qui suivent les résultats relatifs à l'expérience socioscolaire des élèves musulmans rencontrés aux parcours contrastés, couronnés dans certains cas de réussite et marqués, dans d'autres cas, par des vulnérabilités.

Néanmoins, avant d'aborder ce bilan, il importe de rappeler le profil général des informations sociodémographiques et socioscolaires des jeunes⁶¹ ayant participé à notre étude. Au moment des entretiens, les 17 élèves⁶² (11 filles et 6 garçons) que nous avons rencontrés sont âgés de 10 à 17 ans : 10-11 ans (2), 12-13 ans (8), 14-15 ans (4), 16-17 ans (3). Ces jeunes sont immigrés de première (7) ou de deuxième (10) génération. Parmi les enfants ayant déjà débuté leur scolarité dans leur pays d'origine, 8 ont fréquenté la classe d'accueil à leur arrivée dans le système scolaire québécois. Les données sociodémographiques principales des jeunes sont synthétisées dans le tableau 7 à la page suivante. On y retrouve notamment des informations quant à leur âge, leur sexe, leur pays d'origine, leur niveau scolaire ainsi que leur génération d'immigration.

⁶¹ Rappelons que les pseudonymes utilisés pour désigner les jeunes se composent d'un prénom fictif et du même nom de famille, également fictif, attribué aux parents rencontrés.

⁶² Soulignons à nouveau que deux familles rencontrées sont liées à plus d'un enfant et deux mères ont été rencontrées seules sans leur jeune.

Tableau 7 : Récapitulation des informations sociodémographiques et socioscolaires des jeunes rencontrés (Guennoui Hassani, 2022)

#	Pseudonymes des participants	Âge	Sexe	Pays d'origine	Niveau scolaire	Génération d'immigration
1	Safae Hamdani	15 ans	Fille	Palestine — Liban	4 ^e secondaire	2 ^e génération
2	Hanae Hamdani	13 ans	Fille	Palestine — Liban	2 ^e secondaire	2 ^e génération
3	Adil Ben Ayed	11 ans	Garçon	Tunisie	6 ^e primaire	1 ^{re} génération
4	Hatim Naciri	13 ans	Garçon	Maroc	2 ^e secondaire	1 ^{re} génération
5	Ibrahim Benjelloun	15 ans	Garçon	Maroc	4 ^e secondaire	2 ^e génération
6	Mourad Saïdi	13 ans	Garçon	Algérie	2 ^e secondaire	2 ^e génération
7	Rim Bennis	13 ans	Fille	Maroc	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} génération
8	Sonia Zidani	15 ans	Fille	Algérie	4 ^e secondaire	2 ^e génération
9	Dina Mazari	10 ans	Fille	Algérie	5 ^e primaire	1 ^{re} génération
10	Sita Daouda	10 ans	Fille	Côte d'Ivoire	4 ^e primaire	1 ^{re} génération ⁶³
11	Awa Koulibaly	17 ans	Fille	Burkina Faso	5 ^e secondaire Secteur adulte	1 ^{re} génération
12	Aya Koulibaly	15 ans	Fille	Burkina Faso	2 ^e secondaire (adaptation scolaire)	1 ^{re} génération
13	Moussa Ouédraogo	17 ans	Garçon	Burkina Faso	5 ^e secondaire	1 ^{re} génération
14	Mazen Dandachi	12 ans	Garçon	Syrie	6 ^e primaire	1 ^{re} génération
15	Maïssa El-Azem	14 ans	Fille	Syrie	2 ^e secondaire	1 ^{re} génération
16	Hanane Fadlallah	13 ans	Fille	Soudan	1 ^{re} secondaire	1 ^{re} génération
17	Samia Maalouf	12 ans	Fille	Liban	6 ^e primaire	2 ^e génération

4.3.1 Déclinaison identitaire chez les jeunes musulmans

Nous avons commencé nos entretiens biographiques auprès des enfants par une question qui nous semblait la moins prescriptive possible : *qui êtes-vous ?* Les réponses des jeunes interrogés réfèrent à de multiples registres auxquels ces derniers s'identifient. De prime abord, certains font référence à leur « identité individuelle » (Amin et Vinet, 2014, p. 230) en mentionnant leurs caractéristiques

⁶³ À noter que Sita Daouda est née au Canada lors d'un voyage d'affaire effectué par sa mère en 2011.

et situations personnelles : âge, sexe, goûts, qualités ou défauts, niveau scolaire, école fréquentée, loisirs, difficultés ou ambitions scolaires, etc., comme le montrent ces extraits :

Je suis une fille de 13 ans, je n'ai vraiment pas de goût ou de préférence. J'aime la musique, les vêtements, les chaussures et les bijoux. Je dirai que je suis sociable, optimiste, autonome. Honnêtement, je ne vois pas beaucoup de qualités en moi. Par contre, mes défauts sont nombreux ; je suis égoïste, exigeante et maniaque. Je n'ai pas vraiment de couleur préférée, elle dépend de mon humeur et je n'ai pas vraiment de sport préféré non plus (Rim Bennis, élève de la 1^{re} secondaire).

Je suis Sonia, j'ai 15 ans. Je suis en 4^e secondaire à l'école [nom de l'école]. Je suis quelqu'un qui se décrirait d'optimiste et qui est perfectionniste. J'aime ce qui est artistique et qui capte mon attention. Je fais du Karaté et je dessine durant mon temps libre. Ma couleur préférée est le bleu. Je trouve que, à ce jour, je n'ai pas vraiment eu de difficulté quoique je n'arrive pas toujours à avoir les résultats tels que je le souhaite. Mon rêve serait de réussir dans tout ce que j'entreprends en plus d'avoir la confiance en moi et de mes pairs, même si ça risque d'être difficile, voilà un peu qui je suis (Sonia Zidani, élève de la 4^e secondaire).

Si certains jeunes mettent en avant leurs caractéristiques personnelles, physiques ou psychologiques, d'autres accordent une place significative à la dimension ethnoculturelle dans leur déclinaison identitaire. Ainsi, nous notons la présence de certains aspects relatifs à des marqueurs identitaires ethniques ou culturels, tels que « je suis arabe⁶⁴ », « je suis marocain⁶⁵ », « Je viens de l'Algérie⁶⁶ » dans tous les récits des jeunes. D'ailleurs, l'analyse du corpus a révélé que « l'identité d'origine » (Amin et Vinet, 2014, p. 230 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016) semble prendre une part importante dans la déclinaison identitaire chez plus de la moitié⁶⁷ des élèves rencontrés, issus davantage de la première génération, comme le montre l'extrait de verbatim suivant :

Je suis juste Burkinabè. Même si j'ai déjà la citoyenneté [canadienne], mais je me considère toujours comme uniquement burkinabè. [...] parce que c'est là où je suis né. Toute ma famille se trouve là-bas. Je suis juste ici avec ma mère et Burkina Faso pour moi, c'est genre mes racines, je ne peux pas dire que je viens d'un autre pays, je ne peux pas me considérer appartenant entièrement à un autre pays même si ce pays m'a adopté, je vais toujours me considérer uniquement comme burkinabè (Moussa Ouédraogo, élève de la 5^e secondaire).

⁶⁴ Safae Hamdani et Maïssa El-Azem.

⁶⁵ Ibrahim Benjelloun et Hatim Naciri.

⁶⁶ Dina Mazari.

⁶⁷ Adil Ben Ayed, Hatim Naciri, Dina Mazari, Moussa Ouédraogo, Hanane Fadlallah, Maïssa El-Azem, Mazen Dandachi, Ibrahim Benjelloun.

D'un autre côté, certains élèves se définissent en se référant à « des formes synthétiques interculturelles » (Amin et Vinet, 2014, p. 230) et articulent leur appartenance à la fois à leur pays d'origine ainsi qu'à leur pays d'adoption, comme le souligne Mourad Saïdi :

Personnellement, je suis les deux parce que mes parents sont d'origine algérienne et puisque je suis né au Canada, j'ai la nationalité canadienne, je me considère donc comme algérien, mais canadien aussi (Mourad Saïdi, élève de la 2^e secondaire).

Par ailleurs, nous avons remarqué que les élèves qui endossent cette « identité interculturelle » (Amin et Vinet, 2014, p. 230) n'affirment pas leur appartenance à la société québécoise. En plus de s'affilier à leur pays d'origine, ils se déclarent Canadiens, voire montréalais. Nous pouvons conclure, d'une manière prudente, que les expériences du racisme et du rejet qu'ils estiment subir dans la société québécoise ou à l'école de par leur appartenance à un groupe minorisé ou racisé auraient un impact sur leur déclinaison identitaire, justifiant de ce fait leur faible sentiment d'appartenance vis-à-vis de la province québécoise. En effet, dans leur recherche, Amin, Poussin et Martinez (2008) mentionnent que la prévalence de l'auto-identification ethnoculturelle repose en grande partie sur la nature des rapports intergroupes et sur le sentiment d'exclusion que peuvent ressentir les élèves immigrés.

D'un autre côté, les résultats de recherche montrent aussi que l'appartenance religieuse représente également une dimension faisant partie de la déclinaison identitaire chez les élèves rencontrés. D'ailleurs, la référence à la religion musulmane s'est révélée omniprésente dans quasiment tous les récits des jeunes rencontrés qui lui accordent une importance considérable, comme le soulignent ces extraits :

Dans ma vie, je consacre de l'importance à la religion [musulmane] en premier. Après, les études et par la suite les activités sportives comme la natation et le soccer (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

Je pratique toujours la religion [musulmane], même si des fois j'arrive à la maison et je me sens fatigué, je me dis : il faut prier. Parce que *Allah* passe avant tout d'abord. C'est important pour moi et c'est ce qui me permet d'être équilibré (Moussa, élève de la 5^e secondaire).

En effet, les récits des élèves dégagent une certaine appropriation de marqueurs relatifs à la religion musulmane ainsi qu'une grande fierté, ce qui corrobore les propos de nombreux intervenants interrogés, comme c'est le cas notamment de Clara qui, rappelons-nous, travaille comme orthophoniste dans une école à forte concentration musulmane :

Moi, je trouve que pour la majorité [des élèves musulmans], sans me tromper, aime affirmer le fait qu'ils soient musulmans. Je l'entends souvent dans les corridors, ils aiment affirmer leur identité religieuse, leur identité musulmane ; il y a un certain orgueil, une certaine fierté à être musulman et à l'affirmer pour la plupart. Je ne sais pas encore une fois si c'est défensif ou s'ils ont l'impression qu'ils doivent défendre leur identité, mais je vous dirai que la majorité pour moi c'est ça, ils sont musulmans et ils affirment et ils le disent et le répètent. Puis, par exemple moi, je travaille avec des enfants. Vu que je travaille le langage, j'ai beaucoup d'images, etc. Ce qui est toujours très drôle c'est quand il y a une image de cochon, ça les fait réagir beaucoup. Ah, c'est dégueulasse. Je pense qu'il y a un attachement et une certaine fierté aussi (Clara, orthophoniste, école A).

D'une manière générale, peu importe leur pays d'origine ou leur génération, les propos des jeunes rencontrés montrent une forte empreinte des marqueurs identitaires d'origine (ethniques, culturels ou religieux) sur leur déclinaison identitaire, caractérisée essentiellement par un attachement soutenu à leur identité familiale (Vatz Laaroussi Kanouté et Rachédi, 2008). Après la discussion portant sur la dimension identitaire chez les jeunes musulmans, la prochaine section présentera celle relative à leur expérience socioscolaire.

4.3.2 La diversité des processus interactionnels qui caractérisent l'expérience socioscolaire de jeunes musulmans

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette thèse, les dimensions qui caractérisent l'expérience socioscolaire des élèves, dont ceux et celles qui sont d'origine immigrée, sont nombreuses (Bruno, Félix et Saujat, 2017). À ce caractère multidimensionnel de l'expérience socioscolaire des élèves s'ajoute sa composition interactionnelle relevant de la variété des registres de vie des jeunes et impliquant, en contrepartie, un processus d'investigation dans les registres familial, scolaire et social dans lesquels les jeunes évoluent (Blaya, 2010 ; Fortin et *al.*, 2004 ; Fortin et *al.*, 2006 ; Fortin, Lessard et Marcotte, 2010 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014 ; Poulin et *al.*, 2015 ; Robertson et Collerette, 2005). En concordance avec ces écrits, l'analyse de nos données a révélé des processus interactionnels pour les jeunes musulmans qui vivent dans certains cas une expérience socioscolaire positive soutenue par leur projection d'avenir ou par un milieu tiers, notamment le milieu familial, scolaire ou communautaire et marquée dans d'autres cas par de nombreuses vulnérabilités. Ces enjeux sont abordés dans les lignes qui suivent.

4.3.2.1 Une expérience socioscolaire stimulée par une projection dans l'avenir

Le premier point que nous souhaitons souligner concerne l'aisance de quasiment la moitié⁶⁸ des jeunes à raconter leur histoire socioscolaire, de manière assez chronologique et en retraçant les différentes étapes importantes. Ainsi, lorsque leur expérience scolaire rime avec réussite scolaire à l'école québécoise, leur récit met fortement l'accent sur leur situation socioscolaire dans le passé ou le présent, mais dévoile aussi leur vision par rapport à l'avenir. En effet, la projection dans l'avenir représente une caractéristique commune à ces élèves, dont le discours témoigne d'un projet d'avenir qui incarne toutes les facettes de réussite ; personnelle, professionnelle, économique, etc. Ce résultat n'est pas inédit et rejoint notamment les conclusions de Delannoy et Lévine (2005), Nadeau et Lessard (2019) et Poulin *et al.* (2015) qui décrivent la réussite scolaire comme étant d'abord un projet personnel où la projection dans l'avenir représente un facteur déterminant favorisant la motivation et la persévérance des élèves. Dans cette optique, les jeunes rencontrés proposent leurs conceptions de la réussite scolaire en vertu de leur expérience et de la représentation personnelle que chacun trace comme objectif à atteindre, comme en témoignent les extraits suivants :

Quand je pense à la réussite, je pense, du primaire jusqu'à la fin de mon parcours scolaire. J'imagine déjà mes réussites au cégep et à l'université. Pour moi, il ne suffit pas de réussir une année scolaire, mais réussir mon projet de vie parce que je veux devenir avocate ou psychologue. Pour moi, atteindre cet objectif passe par l'école (Samia Maalouf, élève de la 6^e primaire).

Moi, j'aime plus comme travailler à l'école parce que je pense à mon futur. J'ai déjà fixé mon objectif et je veux devenir soit médecin ou dentiste. La réussite, c'est ce qui va me permettre d'atteindre cet objectif plus tard (Adil Ben Ayed, élève de la 6^e primaire).

Tout ce que tu veux faire dans ta vie passe par la réussite à l'école. Si tu réussis à l'école, t'auras beaucoup de choix à faire plus tard. Sinon, quand tu ne réussis pas à l'école, t'auras peu ou pas de choix. Donc, pour avoir des choix, pour réussir dans la vie, il faut d'abord réussir à l'école (Hatim Nacir, élève de la 2^e secondaire).

Pour ces élèves, la réussite est appréhendée non seulement comme un objectif dans le cadre scolaire, mais comme une vocation dont les issues auront des effets à court terme (accomplissement de soi, fierté, etc.), mais aussi sur leur vie à long terme (satisfaction personnelle, sentiment de

⁶⁸ Safae et Hanae Hamdani, Ibrahim Benjelloun, Hatim Naciri, Adil Ben Ayed, Dina Mazari, Sonia Zidani, Moussa Ouédraogo, Hanane Fadlallah, Maïssa El-Azem, Samia Maalouf.

réussir sa vie, etc.). Les objectifs des élèves sont généralement ambitieux par rapport à la situation socioprofessionnelle et socioéconomique de leurs parents dans le pays d'accueil et visent des projets d'avenir dans les domaines les plus convoités, comme la médecine, l'architecture, l'ingénierie, etc. Dans cette lignée, Delannoy et Lévine (2005) soutiennent que l'élève entre dans une approche consciente d'apprentissages quand il arrive à bien situer son objectif personnel dans l'avenir.

Par ailleurs, si la question de réussite est ancrée particulièrement dans un objectif personnel pour certains jeunes pour concrétiser leurs propres rêves, d'autres participants s'entendent pour dire que leur réussite est importante pour poursuivre une certaine tradition familiale. De par leur héritage familial structuré par un capital socioculturel élevé, leur réussite est incorporée au projet migratoire familial pour concrétiser le rêve familial, comme le montre l'extrait de verbatim suivant :

Quand je reçois mes bulletins, j'appelle mes grands-parents en Tunisie pour leur montrer mes bonnes notes. Ils sont toujours fiers de moi et sont contents de mes bons résultats [...]. Aussi, j'ai des cousins aux États-Unis et je suis content et fier quand j'ai de meilleures notes qu'eux (Adil Ben Ayed, élève de la 6^e primaire).

Pour ces élèves faisant partie de la catégorie « réussite-continuité » (Kanouté et *al.*, 2008), la réussite est d'abord pour soi, mais insufflée aussi implicitement par les parents pour que la tradition familiale dans ce sens se maintienne, comme nous le précise Sonia :

Ma mère est inscrite à l'université et va terminer son doctorat bientôt. Je me vois donc réussir pour aller aussi à l'université et poursuivre mes études ; peut-être pas jusqu'au doctorat [en rigolant], mais au moins je vise un diplôme de maîtrise (Sonia Zidani, élève de la 4^e secondaire).

De toute évidence, on remarque l'influence de la trajectoire migratoire familiale auprès de tous les jeunes⁶⁹. Ces derniers reconnaissent les sacrifices déployés par leurs parents et sont conscients que la réussite du projet migratoire familial passe en premier lieu par leur réussite à l'école québécoise.

La réussite scolaire est importante pour mon futur et pour mes parents aussi parce que les sacrifices qu'ils ont faits et qu'ils font toujours méritent d'être récompensés. La réussite c'est ce qui va couronner un peu leurs sacrifices (...). La réussite est importante parce que c'est la valeur interne de l'être humain. La personne qui ne réussit pas, quelle valeur elle se donne ? Pour que je puisse être autonome, avoir un travail et ne pas dépendre d'eux ou de quelqu'un

⁶⁹ Incluant ceux et celles qui vivent des situations de vulnérabilités.

d'autre, je dois réussir. Comme ça je vais être plus à l'aise et avoir moins de stress comparé à celui qui ne travaille pas, mais qui va être au Mc Do toute la journée, toute sa vie. C'est pour toutes ces raisons que la réussite scolaire est importante pour moi et pour mes parents (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

La réussite scolaire est ainsi appréhendée comme le résultat d'un processus, initié du désir de concrétiser ses propres rêves ou ceux des parents ayant consenti à d'importants sacrifices dans le cadre de leur parcours migratoire. Ainsi, les propos de ces élèves reflètent non seulement le sentiment de la fierté du devoir accompli et de la réalisation de soi, mais aussi le sentiment d'engagement et d'obligation à assouvir la volonté de leurs parents en contribuant à une société future. Leur propos désigne la réussite à la fois comme un privilège personnel et une responsabilité collective, comme l'illustre cette citation :

La réussite, c'est important pour différentes raisons. C'est important premièrement pour moi, parce que cette réussite c'est à moi et je vais être fière de moi. Après, quand je réussis, mes parents sont fiers de moi. Mais aussi quand je serais plus grande et que j'aurai un métier important on va dire, ça peut aider la société à mieux se construire et avoir un avenir plus grand (Hanae Hamdani, élève de la 2^e secondaire).

Cette prise de conscience pousse les jeunes à user de tous les moyens possibles pour réussir dès leur entrée à l'école puisqu'ils disposent d'une meilleure connaissance des attentes implicites et explicites de l'école. Leur discours évoque avec intensité le travail, l'assiduité, l'effort, la persévérance et la valorisation de l'excellence comme les principaux ingrédients favorisant leur réussite, tel que souligné par l'adolescent Ibrahim :

Et moi, j'aime ça toujours être le premier partout, au soccer, à l'école, partout, je suis perfectionniste et je vise l'excellence dans tout ce que j'entreprends. Mais perfectionniste, pas d'une manière égoïste ; je suis perfectionniste pour atteindre mes objectifs (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

Parallèlement à ce discours, on sent également un fort intérêt quant à l'utilité de « construire un dossier scolaire compétitif » (Sonia Zidani), qui favorisera leur admission à des programmes contingentés ultérieurement :

Aux côtés des notes, j'accorde beaucoup d'importance à l'apprentissage. Parce que si on n'a pas les bases dès le début, on ne va pas développer une bonne méthode d'apprentissage, ça va nous nuire dans le futur, au cégep, à l'université. Moi, je développe le mieux cette stratégie et le plus tôt possible pour pouvoir accéder au meilleur cégep et être choisie dans le meilleur programme à l'université plus tard. Donc, pour moi c'est important de réussir, mais aussi de comprendre. C'est très important (Sonia Zidani, élève de la 4^e secondaire).

En somme, la projection dans l'avenir, la connaissance des attentes implicites et explicites de l'école, l'effort et la persévérance constituent les paramètres essentiels favorisant la réussite scolaire de jeunes musulmans ayant participé à notre recherche et soutenant par le fait même leur expérience socioscolaire dans la société d'accueil. Dans la même lignée, il semble que cette expérience est soutenue par des milieux tiers significatifs, comme nous le détaillons dans les pages qui suivent.

4.3.2.2 Une expérience socioscolaire soutenue par des tiers significatifs

Au-delà des caractéristiques individuelles, nos résultats font ressortir les processus interactionnels de divers milieux (familial, scolaire ou communautaire) qui exerceraient une influence positive sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. En effet, comme nous le verrons en détail dans la section relative aux stratégies parentales, plusieurs jeunes mentionnent l'impact positif de leur environnement familial où la mobilisation de leurs parents assure constance et continuité envers diverses conjonctures (immigration, rupture, séparation, etc.) qui risqueraient de perturber leur expérience socioscolaire. Les propos de nombreux jeunes, à l'instar d'Ibrahim, mettent en évidence l'importance du discours de leurs parents valorisant la scolarité et axé surtout sur la réussite scolaire pour expliquer leur rigueur à l'école :

Mes parents sont mes meilleurs amis, ce sont les personnes les plus importantes pour moi, c'est eux qui m'aident dans toutes les situations, ceux qui m'encouragent qui m'aident à continuer, ils me poussent. Ils ne font jamais rien par méchanceté. Ils font plein de sacrifices pour m'aider et assurer ma réussite. Il y a beaucoup de parents ici qui ne feraient pas ça pour leurs enfants, tandis qu'eux ils font plus que leur maximum. Ils m'ont beaucoup influencé sur divers plans, surtout le plan scolaire jusqu'au point où je puisse faire tout moi-même à un excellent niveau et ils continuent à le faire avec amour pour l'instant (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

La citation d'Ibrahim Benjelloun présente un environnement familial chaleureux dans lequel le dialogue, l'encadrement scolaire et le soutien affectif prennent une place considérable. La mobilisation des parents se dégage aussi des récits de Safae et Hanae Hamdani, Adil Ben Ayed, Hatim Naciri, Sonia Zidani, Dina Mazari, Moussa Ouédraogo, Maïssa El-Azem, Hanane Fadlallah et Samia Maalouf pour décrire leur expérience socioscolaire. De par le capital socioculturel familial qu'ils mettent à disposition dans le suivi scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011), les parents contribuent à préparer leur jeune à s'approprier la culture du milieu scolaire québécois. D'ailleurs, ces élèves témoignent des efforts pointus et accrus déployés par leurs parents

particulièrement lors des moments de rupture ou durant des périodes difficiles pour que ces évènements soient vécus avec le moins de heurts possible. D'ailleurs, dans le cas de Hanane Fadlallah où la mère éprouve des difficultés à faire reconnaître son capital humain dans la société hôte et vit une situation économique difficile, l'adolescente évoque le côté proactif de sa mère quant à son encadrement scolaire :

Maman ne comprend pas bien le français. Elle ne peut pas genre m'aider directement, mais elle va faire son maximum pour m'aider comme autrement (...). Au début, quand nous sommes arrivées, elle a demandé à un professeur de m'aider à apprendre le français durant l'été. Puis, elle a demandé à un autre professeur pour venir me donner des cours en anglais. Des fois, c'est moi qui ne lui dis pas que j'ai des difficultés dans cette matière par exemple parce que je sais qu'elle n'a pas trop d'argent. Pour les maths et les sciences, elle va m'expliquer les notions en arabe et si elle ne comprend pas quelque chose, elle va me demander de consulter Alloprof ou YouTube ou bien on va le faire ensemble (Hanane Fadlallah, élève de la 1^{re} secondaire).

À vrai dire, presque tous les parents de notre échantillonnage possèdent une formation universitaire⁷⁰ et mobilisent activement leur capital socioculturel pour favoriser la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs enfants. D'ailleurs, les stratégies déployées par la mère Fadlallah nous rappellent celles des familles faisant partie de la catégorie « réussite comme promotion sociale » (Kanouté et *al.*, 2008) qui ratissent très large sur le plan de recherche d'aide pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, malgré un capital social peu élevé.

En somme, pour la majorité des jeunes⁷¹ interrogés, l'implication des parents se décline de différentes façons à travers :

- Un discours positif sur l'école, axé sur la réussite scolaire ;
- Une relation chaleureuse basée sur le respect et axée sur la communication concernant leur vie à l'école (travaux, résultats, projets d'avenir, etc.), ou relativement à l'enrichissement culturel d'une manière générale (actualité, livres, histoire, etc.) (Deslandes, 2005 ; 2006 ; 2013) ;
- Un soutien affectif se traduisant par les encouragements, les félicitations, la verbalisation constructive d'attentes scolaires ou de valeurs éducationnelles ;
- Un encadrement soutenu et constant des travaux scolaires ;
- Une certaine surveillance de la fréquentation des pairs ;

⁷⁰ Sauf les mères Koulibaly, Daouda et Mazari.

⁷¹ Excluant les jeunes : Awa et Aya Koulibaly ainsi que Sita Daouda qui sont dans une situation plus empreinte de vulnérabilités.

- Un environnement familial qui impose un cadre clair, se traduisant par la mise en place de règles éducatives souples, de routines et de limites ;
- Une relation de proximité avec le milieu scolaire, particulièrement avec les enseignants.

En bref, qu'il s'agisse de promouvoir un discours qui vise la réussite d'une année scolaire ou d'un projet de vie, de concrétiser ses propres rêves ou ceux de ses parents, les propos des jeunes permettent d'expliquer le rôle considérable que jouent les parents dans leur expérience socioscolaire.

Dans un autre ordre d'idées, on perçoit aussi l'influence de l'environnement scolaire sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. Un environnement qui impose un cadre stimulant et motivant, se traduisant par la présence de membres du personnel enseignant inspirant et encadrant. Dans ce sens, de nombreux élèves rencontrés⁷² parlent de certains enseignants « gentils, aimables qui savent bien expliquer » (Samia Maalouf, élève de la 6^e primaire), jouant un rôle de figure d'encadrement ou de conseiller, ayant marqué leur trajectoire socioscolaire dans leur pays d'accueil. Ils mentionnent un certain nombre de caractéristiques de certains enseignants « efficaces » qui savent « triompher » (Moussa Ouédraogo) en faisant (re) naître leur désir d'apprendre. Les extraits suivants illustrent bien nos propos :

L'année dernière, notre prof de science a eu quelque chose avec son bras et elle est partie pour le reste de l'année. Avec le remplaçant, c'était cool et drôle, ça se passait mieux qu'avec notre vraie enseignante. (...) Alors, on a aimé ça parce que c'était drôle, on se comprenait et tout. Quand c'était le temps de rire, on riait. Quand c'était le temps de travailler, on travaillait. Il y a des profs comme c'est toujours rire, rire, rire et il y a des profs comme t'as pas le droit de parler en classe. Il n'y a pas d'équilibre, il doit y avoir comme un balancement (Safae Hamdani, élève de la 4^e secondaire).

Pourquoi j'aime les mathématiques maintenant, c'est parce que j'ai une enseignante qui nous disait et nous racontait l'histoire des mathématiques, en quoi ça peut être pratique. Normalement, les enseignants doivent se soucier de ça ; de nous raconter l'histoire de la matière pour qu'on ait le goût de l'apprendre (Hanae Hamdani, élève de la 2^e secondaire).

Certains enseignants essaient de prendre les bonnes choses que j'aime, par exemple, ils savent que j'aime faire du sport. Par exemple ma prof de français cette année me dit : « tu vois Moussa, au basket, quand t'as le ballon, est-ce que tu réfléchis à quoi faire, comment faire pour dribbler ? Non, c'est automatique. C'est exactement comme ça la lecture en français. Si tu lis beaucoup, tu vas avoir cet automatisme. Dès que tu lis une phrase, tu vas pouvoir déficeler

⁷² C'est le cas aussi des élèves qui se trouvent dans des situations de vulnérabilités.

ce que veut dire la phrase ». C'est ça que ma prof de français me dit tout le temps pour m'encourager, me motiver à mieux travailler en lecture. Parce que la lecture c'est ma faiblesse aussi cette année et ce discours m'aide à surmonter les difficultés et m'aide à me surpasser et persévérer (Moussa Ouédraogo, élève de la 5^e secondaire).

Ces citations nous rappellent les multiples revues de littérature (Carette, 2008 ; Clements et Samara, 2014 ; Goigoux, Jarlégan et Piquée, 2015 ; Talbot, 2012) qui ont souligné le rôle considérable que détiennent les enseignants pour assurer une ambiance conviviale en classe et avoir de ce fait une influence significative sur le rendement scolaire des élèves ainsi que sur leur bien-être.

Dans un même ordre d'idées, alors que certains jeunes mentionnent la qualité de l'environnement scolaire où le soutien de l'enseignant les aide à surmonter leurs difficultés, d'autres mettent surtout l'accent sur l'importance de la diversité, particulièrement musulmane, en classe et à l'école qui leur procure de l'assurance, leur fournit une atmosphère pleine de solidarité dans leur milieu scolaire, voire une protection contre le racisme, comme en témoigne cet extrait :

(...) une fois en classe, je ne me rappelle plus c'était en quelle année, on était vraiment beaucoup d'Arabes et de musulmans et ça me mettait en confiance contre le racisme parce qu'on était nombreux, on était quand même solidaire (Mourad Saïdi, élève de la 2^e secondaire).

D'autres propos de certains jeunes renvoient plutôt à la contribution du milieu communautaire dans leur expérience socioscolaire décrit par plusieurs comme étant une ressource significative visant à améliorer les connaissances scolaires ou en tant qu'espace de socialisation et de rencontres pour mieux apprivoiser la société d'accueil (Kanouté et *al.*, 2014 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Rahm, 2014). Ainsi, de nombreux participants ont parlé de la fréquentation quasi régulière de la mosquée pour faire les prières, apprendre davantage sur leur religion, assister à des activités culturelles ou religieuses ou tout simplement pour côtoyer et socialiser avec des personnes qui partagent, dans une grande proportion, la même langue maternelle et la même religion. D'un autre côté, la plupart des participants ont expliqué comment ils baignent dans les différents espaces de leur quartier : maison de jeunes, organisme communautaire, bibliothèque, parc, centre commercial, etc. À ce sujet, Rim Bennis parle des différentes activités qu'elle fait dans son quartier :

Je me sens privilégiée parce que je vis à [nom du quartier]. Je sens que je vis au cœur de Montréal et pile au centre de mes centres d'intérêt (...). Il y a une maison de jeunes juste à côté de chez nous. La bibliothèque est juste en face. C'est là où je fais mes devoirs, où je réalise des travaux avec mes amis. La piscine municipale est à quelques pas aussi, j'y vais souvent l'été. Aussi, j'ai appris à patiner puisqu'il y a une patinoire ouverte au public. Il n'y

a pas mal d'autres activités que je fais aussi dans mon quartier (Rim Bennis, élève de la 1^{re} secondaire).

Questionnés sur les motivations qui les poussent à se joindre aux différentes activités (artistiques, sportives, camps de jour, aide aux devoirs, etc.) proposées par les organismes communautaires situés dans leur quartier, les jeunes ont souligné la plus-value de ces activités à leur expérience socioscolaire. Selon certains, leur participation à ces activités offertes par les organismes de leur quartier leur permet d'acquérir de nouvelles connaissances en développant leurs horizons vers de nouveaux divertissements (Kanouté et *al.*, 2016). D'autres jeunes affirment participer à de telles activités afin de vivre des interactions sociales diversifiées, d'apprendre à collaborer et à travailler en équipe. Dans cette lignée, un jeune parle de sa fréquentation d'une maison de jeunes de son quartier et de l'apport de certains intervenants communautaires « significatifs ». Ces derniers apportent un soutien considérable aux jeunes immigrés afin de mieux décrypter les codes de leur nouveau milieu scolaire et vivre ainsi une meilleure expérience socioscolaire. La citation suivante est dans ce sens révélatrice :

Au début, je fréquentais beaucoup la maison des jeunes qui était proche de notre maison. Il y avait une madame [une intervenante] qui m'a beaucoup aidé au début (...). Elle me parlait et m'expliquait ce que je dois faire, comment je dois me comporter à l'école, les choses que je dois éviter et surtout elle me motivait énormément pour que je travaille plus et je persévère davantage. Elle me disait toujours « le Canada est un pays d'études et pour avoir un meilleur avenir, il faut avoir un bon diplôme ». En fait, ces propos raisonnent toujours dans ma tête et cette madame-là, je ne l'oublierai jamais (Moussa Ouédraogo, élève de la 5^e secondaire).

En somme, les données analysées dans cette section de la thèse illustrent les processus interactionnels au sein de divers milieux (familial, scolaire ou communautaire) qui exercent une influence significative sur l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. En revanche, bien que les récits de certains jeunes reflètent une expérience socioscolaire particulièrement positive, notre analyse a soulevé d'autres parcours marqués par des vulnérabilités, comme il est souligné dans les paragraphes qui suivent.

4.3.2.3 Une expérience socioscolaire marquée par des vulnérabilités

Comme il a été mentionné précédemment, l'analyse des données recueillies auprès des différents protagonistes, particulièrement auprès des jeunes, a révélé des processus interactionnels pour certains élèves musulmans qui vivent une expérience socioscolaire où les vulnérabilités se cumulent. La présence de difficultés scolaires n'est certainement pas l'élément le plus saillant dans

les parcours marqués par des vulnérabilités puisque certains participants vivent une situation socioscolaire difficile ou complexe bien qu'ils arrivent à réussir, voire exceller sur le plan scolaire. De ce point de vue, nous désirons rappeler que notre étude ne s'attarde pas à analyser l'expérience socioscolaire des élèves musulmans sous l'angle de performances scolaires en termes de réussite, d'échec ou de décrochage scolaire, mais vise plutôt à retracer les différents éléments soutenant positivement ou affectant négativement leur expérience socioscolaire à l'école québécoise.

4.3.2.3.1 Vulnérabilité liée à un « faux » diagnostic

Les différents éléments retracés dans les récits de certains jeunes rencontrés, dont l'expérience est marquée par des vulnérabilités sont très variables. Par exemple, chez Mourad Saïdi (élève de la 2^e secondaire), nous constatons une vulnérabilité associée à un TDAH [Trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité] (re) connu qui rend notamment son parcours socioscolaire problématique. À ce sujet, la mère Saïdi raconte quelques étapes saillantes ayant marqué la trajectoire socioscolaire de son fils :

Très jeune, Mourad était hyper actif et il ne voyait pas bien. D'ailleurs, il a commencé à porter les lunettes à 2 ans. Des fois, ça lui arrivait de ne pas voir les murs et il fonçait bien dedans (...). Une fois qu'il a fait son entrée en maternelle, on a commencé à vivre des difficultés à l'école. C'est quelqu'un qui a un caractère très difficile, quand il voit quelque chose qui ne lui plaît pas, il va le dire haut et fort même si cela peut lui causer des ennuis par la suite. Il a eu plusieurs petits incidents à plusieurs reprises depuis la maternelle avec les enseignantes à cause de son caractère difficile. C'est pour ça qu'il a commencé à détester l'école alors qu'il était encore en première année ; il n'a pas voulu partir à l'école pendant une semaine. Il nous a dit un matin : « si vous me ramenez à l'école, je vais mettre fin à ma vie ». À l'âge de 6 ans, il nous a dit ça. La semaine où il ne voulait pas partir, mon mari a eu une réunion avec la direction et ils nous ont menacés d'appeler la DPJ. Mon mari leur a dit : « vous pouvez faire appel à la DPJ pour bien déterminer où est le problème ». Dès lors, on a essayé de parler avec le personnel scolaire qui a établi le diagnostic de TDAH et on lui a prescrit des médicaments (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Plus loin durant leur entretien respectif, le duo mère-fils Saïdi s'accorde pour dénoncer le diagnostic hâtif du TDAH sollicitant injustement de la médication ayant provoqué du ressentiment et de la démotivation chez Mourad au cours de ses années scolaires au primaire. Selon leur propos, le « faux » diagnostic établi par les responsables scolaires s'est appuyé sur des impressions, des préjugés et quelques indices d'agitation sans qu'il y ait de vraies investigations de leur part pour confirmer que ces symptômes seraient plutôt attribuables à un autre problème/trouble qu'un

TDAH. Après leur décision quant à l'interruption de la médication vers la fin du primaire, Mourad Saïdi se prononce sur son parcours au secondaire :

Je n'arriverais pas à continuer comme ça. Moi et ma mère avons donc pris la décision de ne plus prendre ces médicaments-là et ça a bien marché. Après, comme là, maintenant, au secondaire, je suis en profil enrichi, j'ai de bonnes notes. Donc ça se passe bien comparativement au passé [au primaire] (Mourad Saïdi, élève de la 2^e secondaire).

Dans ce cas, est-ce que les outils diagnostiques qui étaient défaillants ou les difficultés de Mourad Saïdi étaient plutôt associées à un autre trouble/problème ? En effet, dans son article « la fausse épidémie de TDAH », Landman (2018) fait remarquer le diagnostic « fourre-tout » du TDAH qui présente de nombreux facteurs de confusion dans le sens où de nombreux jeunes se voient diagnostiqués ayant ce trouble, tels que :

Des enfants épileptiques, des enfants traumatisés, des enfants présentant des troubles du sommeil, des enfants immatures ou à haut potentiel, des enfants psychotiques, des autistes, des enfants avec des difficultés instrumentales appelées « dys » (les « dys » sont les dyslexies, dysorthographies, dyspraxies, etc.), des enfants présentant des troubles sensoriels, des troubles obsessionnels, de l'anxiété, un syndrome de Gilles de La Tourette, une schizophrénie, des troubles de l'humeur, etc. Et même des enfants qui ne présentent aucun trouble, mais se trouvent dans une période de difficulté passagère ou réactionnelle (Landman, 2018, p. 57).

Dans le même sens et à l'instar d'autres auteurs (Landman, 2018 ; Marquet-Doléac, 2021 ; Nadeau, Massé, Argumedes et Verret, 2020 ; Nadeau, Normandeau et Massé, 2015 ; Speranza, 2018), la travailleuse sociale Alice qui travaille en étroite collaboration avec un pédiatre se prononce sur les faux diagnostics et désapprouve notamment le recours excessif à la médication :

Souvent, il va y avoir de mauvais diagnostics ; c'est fou la quantité de diagnostics de TDAH qu'on reçoit, mais nous on n'est pas fort sur la médication pas parce qu'on est contre la médication, mais parce qu'on voit le parcours de l'enfant avant tout. Souvent, à l'école, dès qu'un enfant ne suit pas correctement la routine, il est agité, il n'arrive pas à se concentrer, etc., on va mettre TDAH (...). On est à aussi l'aise de rapporter ça à l'école en disant que nous ne sommes pas promédication pour le moment et je dirai à 90 % des fois qu'on a suivi ce processus, l'enfant n'était pas diagnostiqué TDAH. En 4 ans, avec la pédiatre, on a attendu environ deux ans avant de donner une médication à un seul cas. Mais un enfant sur 120. Les autres, il y a pleins qui lui mettent TDAH, TDAH et nous on n'a pas donné de médication et on a vu qu'ils se sont vraiment améliorés parce que l'enfant avait besoin du temps pour s'adapter, qu'on l'écoute qu'on soit là pour lui, qu'il avait besoin de ressources aussi (Alice, intervenante sociale, École A).

Alice reconnaît que de tels élèves ont besoin de plus d'accompagnement, de soutien et de ressources, mais elle s'interroge aussi sur l'adaptation du milieu scolaire québécois et de son personnel pour accueillir tous les élèves incluant ceux qui présentent des symptômes qui s'apparentent au TDAH et répondre ainsi à leurs besoins :

Moi, ce que je vois vraiment, c'est qu'à l'école, les gens [le personnel scolaire] ne sont juste pas bien formés pour identifier le vrai problème et dire que c'est un TDAH ou autre chose. (Alice, travailleuse sociale, École A).

En effet, le discours d'Alice rejoint les conclusions de nombreuses études (Gagné, Al-Hashimi, Little, Lowen et Sidhu, 2018 ; Sarot et Moro, 2016) qui mettent en évidence le manque de formation et l'absence de ressources pour le personnel scolaire en vue de répondre à une clientèle qui présente des défis assez diversifiés. Au cours des dernières années, ces défis se sont d'ailleurs amplifiés à la suite de l'accueil de jeunes réfugiés syriens ayant vécu des vulnérabilités dues aux conditions possiblement adverses de leur migration (Cantekin et Gençöz, 2017), comme nous l'abordons dans la section qui suit.

4.3.2.3.2 *Vulnérabilité liée à une expérience pré migratoire traumatisante*

De façon plus spécifique, les expériences traumatisantes liées à la guerre et aux déplacements que Mazen Dandachi a vécues depuis l'âge de quatre ans ont influencé son expérience socioscolaire dans sa terre d'accueil, entraînant d'énormes difficultés d'adaptation et d'apprentissage. Lors de notre entretien avec ce jeune ayant duré moins de 45 minutes, nous avons aperçu un jeune « très timide, très sérieux qui garde une frustration et un choc intériorisés. C'est un enfant qui a des yeux très tristes qui enterrent un chagrin très profond » (extrait du journal de bord, 13 janvier 2020). Lorsque nous l'invitons à nous parler de son parcours scolaire depuis la maternelle, Mazen répond brièvement en évoquant principalement les événements traumatiques vécus en Syrie ou en Jordanie. Il parlait en murmurant avec des phrases incomplètes qui en disent long sur les expériences traumatisantes qu'il a vécues.

En effet, l'impact des traumatismes chez les individus, particulièrement chez les jeunes, a été documenté par de nombreux auteurs (Beiser et Hou, 2016 ; Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018 ; Taïeb, Baubet, Pradère, Lévy, Ravah-Lévy, Serre et Moro, 2004). En raison d'un parcours migratoire hostile, comme c'est le cas de la famille Dandachi, dont la trajectoire migratoire est décrite dans la première partie de ce même chapitre (voir page 185), les jeunes réfugiés sont susceptibles de vivre

des traumatismes qui peuvent entraîner «un trouble de stress posttraumatique» dont les conséquences sont multiples (Manuel DSM-5, publié par l’American Psychiatric Association [APA], 2013 ; Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018). Ces traumatismes se manifestent de différentes façons⁷³ : « cauchemars et réveils en sursaut, irritabilité, agressivité, peurs (obscurité, animaux, voleurs) et phobies, tics, agitation, insomnie ou hypersomnie, froideur (incapacité à exprimer les émotions), pleurs fréquents, comportements asociaux, angoisse de séparation, difficultés de concentration, difficultés de mémorisation, bégaiement secondaire, énurésie (diurne ou nocturne) et mutisme » (Papazian-Zohrabian, 2013, p. 85 et 86). En outre, les événements traumatiques peuvent avoir un impact significatif sur leur capacité d’adaptation ainsi que sur leur expérience socioscolaire. Plus précisément, l’entretien avec les parents Dandachi nous renseigne davantage sur le vécu traumatisant et les difficultés d’adaptation que leur jeune éprouve depuis son arrivée trois ans plus tôt. Ainsi, les parents nous racontaient qu’il se cachait en dessous de la table à manger à chaque fois qu’il entendait un bruit comme la sonnerie de l’école qui se situe en face de leur domicile. Les parents ont aussi évoqué ses multiples cauchemars et ses réveils en sursaut les nuits jusque-là. Ils ont aussi mentionné l’apparition du tic relatif au clignement des yeux depuis leur départ de la Syrie que nous avons d’ailleurs remarqué lors de notre entretien avec le jeune. D’ailleurs, même si le récit de Mazen Dandachi nous informe peu sur son vécu traumatisant, son silence saisissant et son regard affligé en sont de vrais témoins. Selon de nombreux auteurs (Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017 ; MacNevin, 2012 ; Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018), ces multiples événements peuvent avoir un impact significatif sur l’adaptation et l’expérience socioscolaire des élèves dans leur nouvel environnement. Dans ce sens, selon Papazian-Zohrabian et *al.* (2018), certains jeunes peuvent éprouver des difficultés d’apprentissage (difficultés plus accentuées dans les matières qui exigent une concentration telle que les mathématiques) ou présenter des difficultés de comportement, comme l’agitation, la méfiance envers les autres, l’agressivité ou le repli sur soi. Plus spécifiquement, au niveau scolaire, la mère Dandachi nous racontait les difficultés que Mazen avait éprouvé lors de l’acquisition du français sollicitant son

⁷³ Par ailleurs, nous tenons à préciser que les jeunes réfugiés ayant vécu la même situation ne sont pas nécessairement traumatisés de la même manière et avec la même intensité puisque certains vont être plus protégés que d’autres ou plus résilients que d’autres (Gosselin-Gagné, 2012 ; Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018).

passage par la classe d'accueil pendant trois années. Le témoignage suivant illustre les difficultés qu'éprouve son jeune actuellement à la suite de sa transition au régulier :

Mazen éprouve des difficultés en mathématiques, il n'arrive pas à se concentrer suffisamment pour réaliser les résolutions problèmes (...). Il peut finir la résolution de problème en pleurs (...). En lecture et écriture, c'est le même cas, il trouve des difficultés aussi, il n'a que 50 et 55 % et des fois, il a de moins bonnes notes (mère Dandachi, originaire de la Syrie).

Comme c'est le cas pour Mazen Dandachi, les élèves réfugiés sont souvent confrontés à des défis linguistiques pour apprendre une langue d'usage parfois différente de celle utilisée dans le milieu familial (Armand, 2005). Ils sont amenés aussi à s'adapter, à des degrés variables, à un milieu scolaire structuré autour de valeurs et de normes sociales qui, parfois, diffèrent de celles connues dans leur pays d'origine (Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Tyrer et Fazel, 2014). Ces défis sont d'autant plus complexes chez certains lorsqu'ils vivent des situations discriminatoires ou d'intimidation à l'école de leur pays d'accueil qui peuvent générer des effets importants sur leur santé mentale (Beiser et Hou, 2016) ou sur leur adaptation sociale (Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018 ; Montgomery et Foldspang, 2008). Les extraits suivants du duo père-fils Dandachi mettent en lumière l'interaction entre divers aspects affectant négativement l'expérience socioscolaire de ce jeune :

Mazen est très sensible et très calme, il n'est pas turbulent et n'est pas provocateur. Il n'a pas pu s'intégrer dans son nouvel environnement à l'école régulière. On ne cesse de l'humilier. La dernière fois, j'étais furieux parce que plusieurs élèves ont baissé son pantalon et se sont moqués de lui. Je suis parti en courant pour parler avec la directrice et les intervenants ; ils n'étaient même pas au courant de ce qui se passe à leur école. Par la suite, ils n'ont rien fait, ils ont juste demandé aux élèves en question de s'excuser. Mazen était trop affecté à cause de cet événement (...). Je vois qu'à l'école, ils ne font pas le nécessaire pour traiter ce genre de situation. Parce que ce genre de situation se répète durant les récréations. Où sont les enseignantes ? Les éducatrices ? les intervenantes ? Elles doivent accomplir leur mission et veiller sur les enfants, surtout les plus vulnérables (père Dandachi, originaire de la Syrie).

Je n'ai pas vraiment d'amis, parce que [reste silencieux pendant un long moment. Il ne trouve pas les mots] parce qu'ils ne sont pas bons, ils font des choses qui ne sont pas bonnes. Par exemple ; ils vont me dire de mauvais mots ou m'intimider. Ils ne veulent pas que je fasse partie de leur gang (...). Durant l'heure du dîner, ou lors des récréations, je reste seul ou je vais jouer avec ma petite sœur (Mazen Dandachi, élève de la 6^e primaire).

En bref, le croisement des récits des parents Dandachi et de leur fils⁷⁴ nous a permis de mettre en évidence l'effet cumulatif des différents événements traumatiques (pré- et post-migratoire) vécus par ce jeune, dont le personnel scolaire ignore l'existence⁷⁵. Son comportement timide et calme, interprété originellement comme celui d'un élève modèle, cache la réalité relative à sa souffrance et lève le voile sur la méconnaissance des acteurs scolaires du parcours des élèves réfugiés et des difficultés qu'ils endurent, ce que d'autres écrits corroborent (Hadfield, Ostrowski et Ungar, 2017 ; MacNevin, 2012 ; Papazian-Zohrabian, 2015 ; Papazian-Zohrabian et *al.*, 2018). Ainsi, à l'instar de ces recherches, nos résultats mettent en évidence l'importance de prendre en considération les expériences antérieures de ces jeunes et de les soutenir émotionnellement tout en assurant leur inclusion sociale et scolaire dans leur nouvel environnement.

4.3.2.3 *Vulnérabilité liée à leur appartenance à une minorité racisée*

Certains jeunes⁷⁶ se sont prononcés quant à l'effet de leur appartenance à une minorité racisée sur leur expérience socioscolaire. Leurs récits respectifs dévoilent des situations de discrimination auxquelles ils font face au quotidien dans la société ou à l'école. Leurs propos décrivent la réussite scolaire comme étant une voie prometteuse leur garantissant de se faire une place dans leur société d'accueil, à la lueur du discours entretenu par leurs parents. Dans le cas d'Ibrahim précisément, outre réussir pour soi ou pour ses parents, il est aussi question de réussir « au nom de la communauté » (Ibrahim Benjelloun) pour démanteler les stéréotypes qui pèsent lourd sur les épaules des musulmans, des Arabes ou des Noirs. Ibrahim Benjelloun affirme en ce sens :

Comme je suis le seul musulman à l'école actuellement, quand je réussis un examen, une matière, une année scolaire, c'est comme si toute la communauté avait réussi avec moi. Je leur prouve aussi que nous sommes compétents et nous pouvons apporter du positif à cette société à laquelle on appartient aussi, pas juste du négatif, qu'on peut contribuer à la façonner ensemble (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

⁷⁴ À cause de son caractère timide jumelé à son regard attristé, nous n'avons pas pu récolter des extraits révélateurs lors de notre entretien avec Mazen Dandachi, ce qui justifie la présence des extraits de ses parents dans cette partie.

⁷⁵ À la suite de nos deux entretiens avec la famille Dandachi, nous avons informé les intervenants qui travaillent à l'école A : Léo, Lucien, Alice et Marianne de la situation de l'élève en question. Quelques semaines plus tard, nous avons reçu un courriel confirmant le constat du vécu traumatique éprouvé par cet élève sollicitant un suivi particulier avec lui ainsi qu'avec sa famille.

⁷⁶ Ibrahim Benjelloun, Aya Koulibaly, Moussa Ouédraogo, Hatim Naciri, Mourad Saïdi et Hanane Fadlallah.

Le récit d'Ibrahim a débuté par la comparaison de ses deux contextes de scolarisation ; à Montréal dans un secteur multiethnique et à la banlieue où il y a une faible présence d'immigrés marquée par une quasi-absence de musulmans et d'Arabes. À cause de multiples événements et d'une atmosphère scolaire perçue comme discriminatoire, Ibrahim Benjelloun a dû effectuer un changement d'école au cours de l'année scolaire :

Au primaire, j'ai fait quatre ans à Montréal. J'étais dans un quartier plutôt multiethnique. À l'école et ailleurs, il y avait des gens de partout, Algérie, Maroc, Inde, France, Espagne, de partout. Ici (à la banlieue), j'ai fait deux ans au primaire, 5^e/6^e année, c'était plutôt calme. Ce n'est que vers le secondaire que j'ai ressenti plus la discrimination. Parce qu'à la première école, il y avait des personnes de toutes les régions du Québec à part les Arabes et les musulmans, il y avait plus de racisme qui était là. Parce que les élèves viennent de partout pour étudier à [nom de l'école]. C'est une grande école où il y a beaucoup de profils. Et c'est là que j'ai vécu la discrimination au vrai sens du terme. J'ai dû changer d'école au milieu d'année parce que je ne pouvais plus. Et même à cette école [où il est inscrit actuellement], je le vis encore (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

Cette situation a particulièrement marqué son expérience socioscolaire dans le sens où Ibrahim doit gérer les difficultés scolaires, comme chaque adolescent de son âge, en plus de confronter les multiples événements discriminatoires en autobus, dans les corridors de l'école ou sur les réseaux sociaux, comme en témoigne cette citation :

J'ai vécu beaucoup de situations de discrimination. Des personnes que je ne connais pas vraiment et qui savent que je suis musulman et ils commencent à dire terroriste, comme ça sans aucune raison. Après, j'ai vécu à peu près la même situation, mais de différentes personnes qui m'ont dit la même chose au sein de l'école. Aussi, quand je passe dans les corridors à l'école, il y en a qui disent *Allah Akbar* et tombent par terre et personne ne leur dit quoi que ce soit (...). Je me rappelle aussi un autre événement bouleversant. Ah, celui-ci était vraiment dur ! Après les attentats terroristes en France, je ne sais pas c'était où exactement. Quelques élèves ont pris le journal et ont collé ma photo sur la page qui parle de l'événement et l'ont collé partout à l'école. C'était comme les films qu'on regarde sur Netflix sauf que j'étais moi la cible (...). D'autres élèves que je ne connais toujours pas se sont inspirés de cet incident et ont publié une vidéo sur YouTube en la partageant entre camarades en mentionnant mon nom et ma photo. Je vis continuellement au cœur de ces événements-là, ce n'est vraiment pas facile (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

Dans son récit, Ibrahim nous a parlé des maints événements de nature discriminatoire auquel il fait toujours face dans le milieu scolaire de la part d'élèves qu'il ne connaît pas, mais aussi de la part de quelques enseignants ou intervenants scolaires dès lors qu'ils apprennent son appartenance à la religion musulmane :

À l'école [nom de l'ancienne école], il y avait un professeur d'éducation physique, dont le comportement a changé drastiquement à la suite de la rencontre des parents. Au début, il ne savait pas que j'étais musulman, mais lorsqu'il l'a su, il est devenu plus méchant, plus agressif. Je peux décrire ce changement de comportement comme une discrimination suite à sa connaissance de mon appartenance religieuse. Et ce prof d'éducation physique m'a retiré d'ailleurs de la liste des joueurs du soccer alors que j'étais parmi ses favoris auparavant. Cet enseignant c'était le changement de comportement qu'on remarque le plus. Mais, même à cette école [nom de l'école actuelle], je remarque un changement de comportement de la part de plusieurs enseignants suite à la rencontre des parents quand ils voient que ma mère porte le voile. Ce changement de comportement est camouflé, c'est-à-dire lorsqu'ils trouvent l'occasion, ils t'attaquent. Par n'importe quelle façon, ils vont vouloir te faire du mal, parce qu'ils ne t'aiment pas, je ne sais pas. Ils vont chercher la petite bête, ils ont le couteau dans le dos comme on dit (Ibrahim, élève de la 4^e secondaire).

En effet, à l'instar d'Ibrahim, plusieurs jeunes⁷⁷ scolarisés à la banlieue, mais aussi à Montréal, ont affirmé être touchés par des événements de nature discriminatoire à leur école. Ces perceptions quant aux sentiments de discrimination et de vulnérabilité augmentent particulièrement chez les Noirs, ce dont témoignent les deux extraits suivants :

Dernièrement, [ma fille] est venue me voir pour me dire qu'elle n'aime plus l'école. [Ma fille], ce n'est pas comme Ibrahim qui a été scolarisé au primaire à Montréal et est venu ici au 3^e cycle du primaire. Depuis la maternelle, [ma fille] est ici. Ces derniers temps, j'ai constaté qu'elle n'est plus heureuse et m'a dit à maintes reprises, qu'elle ne se sentait pas bien. J'ai essayé de comprendre la situation en lui posant les questions. Après plusieurs discussions avec elle, elle m'a dit : « je suis foncée, je me sens différente, je ne suis pas à leur gout » (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

Comme par exemple, quand il nous parle mal. Je me souviens, l'année passée, ma prof de français, on allait en récupération, on devait reprendre l'examen. Il y avait moi, puis deux amies. La prof nous a dit : « Ah, je suis tannée de voir les mêmes types de la même couleur dans ce coin ». Elle nous a vraiment dit ça. Vraiment ! Puis, mon amie a commencé à pleurer parce qu'elle était vraiment blessée quand elle a dit ça, qu'elle insulte sa peau et tout. On est allé voir la directrice, mais elle n'a rien voulu faire. Elle n'a rien fait (Aya Koulibaly, élève de la 2^e secondaire, adaptation scolaire).

D'un autre côté, d'autres élèves dénoncent aussi les préjugés des enseignants et des autres professionnels scolaires aux yeux de qui un « Noir » équivaut à « être violent » (Aya Koulibaly ; Moussa Ouédraogo). À cet égard, Aya Koulibaly conteste la sévérité du personnel scolaire et l'iniquité des conséquences qui leur sont destinées, comparativement aux autres élèves, « les non-

⁷⁷ Ibrahim Benjelloun, Aya Koulibaly, Moussa Ouédraogo, Hatim Naciri, Mourad Saïdi et Hanane Fadlallah.

immigrés ou les blancs » (Aya Koulibaly). Dans ce sens, Moussa Ouédraogo raconte un incident qui s'est reproduit au sein de l'institution scolaire où il s'est senti doublement victime :

Une fois, c'était au secondaire 1. C'était avec un Québécois (un élève). On niaissait ensemble, lui et moi, lui a mal pris la niaiserie. Pourtant, il me fait toujours de mauvais coups et moi je ne dis rien. Puis, il n'a pas aimé la niaiserie que j'ai faite et puis il m'a traité de « sale esclave ». C'est là, je lui ai foutu une gifle, je n'ai pas aimé ça. Après, c'est sur moi que tout est tombé. La directrice est venue me dire : apprend à gérer tes émotions et tout. Ils n'ont même pas essayé de comprendre la situation. Moi, je suis le genre de personne, j'ai toujours gardé tout pour moi, lui il s'est bien sorti alors que c'est lui qui a créé le conflit et au bout de ligne, c'est lui l'innocent. Je racontais ça à ma mère, elle m'a dit de laisser faire (Moussa Ouédraogo, élève de la 5^e secondaire).

En somme, il semble que la discrimination à laquelle certains jeunes font face au quotidien, dans la société et à l'école est un des facteurs de vulnérabilité exerçant une influence négative sur leur expérience socioscolaire. L'analyse de nos données a révélé également des processus interactionnels entre plusieurs éléments de vulnérabilité, associés particulièrement aux contextes familiaux, comme nous le voyons dans les paragraphes qui suivent.

4.3.2.3.4 Vulnérabilités liées aux contextes familiaux

Certains jeunes s'expriment aussi quant à l'influence de l'environnement familial sur leur expérience socioscolaire. Dans une dynamique de vulnérabilité, nous constatons une interaction entre diverses caractéristiques. Dans l'ensemble, bien qu'un discours familial positif sur l'école axé sur la réussite scolaire soit présent chez les 17 familles rencontrées, on retrouve toutefois une mobilisation moins constante chez quelques-unes, jumelée à d'autres facteurs de vulnérabilité. Par exemple, chez les filles Awa et Aya Koulibaly, il semble que l'absence de modèles masculins significatifs (grand-père, père, frère, etc.), ainsi que le manque de constance en termes de supervision éducative de leur mère sont au fondement de leur vécu personnel, social et scolaire. Le poids de ce manque est tel qu'il occupe pratiquement la moitié du récit des sœurs Koulibaly.

En effet, à travers le discours des filles Koulibaly, on décèle que le contexte familial semble faillir par manque de constance en termes d'encadrement et il y a une superposition de plusieurs autres facteurs d'influence (adolescence, traumatisme suite à la violence de leur père, déstabilisation familiale due à leur double immigration, disponibilité moindre de leur mère et absence des membres de la famille élargie, plusieurs changements d'école/de système scolaire impliquant l'apprentissage d'une nouvelle langue, etc.). L'imbrication de ces différents éléments représente

autant de conditions qui seraient à l'origine de leurs problèmes émotionnels, scolaires, comportementaux ou d'adaptation (Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Fortin *et al.*, 2004).

Pour décrire ces problèmes, Aya Koulibaly parle de faire face à des « tempêtes » continuellement, et ce, depuis son jeune âge ce qui la pousse à adopter de comportements inappropriés, à la maison et à l'école, qui intensifient ses difficultés scolaires et amplifient ses conflits avec sa mère. L'adolescente souligne aussi le manque d'implication de sa mère, qui se traduit par une « négligence » plutôt « exagérée » à un mauvais moment de son parcours socioscolaire. La mère Koulibaly se montre-t-elle trop permissive ou est-elle tout simplement dépourvue de ressources pour l'exercice de la parentalité afin de combler tous les besoins de ses filles, d'établir un lien et une relation de proximité avec ces dernières ? De ce point de vue, des auteurs (Baumrind, 1978 ; Claes et Comeau, 1996 ; Deslandes, 2008 ; Deslandes et Cloutier, 2005 ; Deslandes et Royer, 1994) soulignent les effets négatifs du style parental permissif sur l'engagement scolaire des jeunes et la prévalence de ce style parental dans le cas de jeunes en difficulté scolaire ou potentiellement décrocheurs.

L'impact de la défavorisation socioéconomique sur l'expérience socioscolaire des enfants ressort aussi comme facteur de vulnérabilité dans quelques-uns de nos récits. Le témoignage de la mère Daouda est assez éloquent à cet égard. Elle semble plutôt désemparée face à une situation de précarité sur laquelle elle n'a pas de prise.

Au début, ça n'allait pas parce que sur le plan financier, c'était difficile. J'étais bénéficiaire de l'aide sociale. C'est vrai, l'aide sociale nous donne quelque chose sur laquelle on ne peut pas cracher, c'est vrai, mais ce n'est pas assez suffisant pour subvenir à nos besoins. La vie est très chère ici, j'ai deux enfants. Quand je suis venue, mon fils prenait encore des couches, prenait le lait, c'était difficile de payer les couches et le biberon, c'était difficile, sans compter ma fille. Ma fille qui me rendait la vie encore plus dure. Quand on est arrivé ici, tous les jours, elle me traitait de méchante, elle me disait « j'avais une grande maison, j'avais ma propre chambre » parce qu'au centre d'hébergement, on avait deux lits simples. Elle n'était pas à l'aise et pleurait tous les jours en disant : « je veux aller chez mon papa » (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

En effet, plusieurs recherches (Archambault *et al.*, 2017 ; Blaya, 2010 ; Deslandes, 2010 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Hrimch et *al.*, 1993 ; Janosz *et al.*, 2000 ; Kanouté et Llevot Calvet, 2008 ; Robertson et Colletterte, 2005) ont mis en évidence que la vulnérabilité sociale et économique serait une source d'instabilité, de déstabilisation et d'incertitude au sein de la famille et affecterait sans contredit la situation socioscolaire des enfants. Plus précisément, Millet et Thin

(2005) ont documenté les effets des conditions socioéconomiques précaires sur le rythme familial et sur la scolarité des jeunes. Selon les auteurs, les conditions de vie précaires (horaire de travail difficile, changement d'emploi, déménagements fréquents, etc.) amplifient les difficultés sociales et comportementales et augmentent les risques d'échec ou de décrochage scolaires. À vrai dire, lorsque la distance symbolique avec l'école est maximale (Hohl, 1996), les jeunes peinent à (ré) concilier les attentes scolaires et familiales, ce qui pourrait les éloigner des obligations qui articulent les activités scolaires, en relation avec les apprentissages, particulièrement (Millet et Thin, 2005).

Cependant, l'implication des parents peut atténuer l'impact de la défavorisation socioéconomique. On s'en aperçoit en analysant notamment les récits de Hanane Fadlallah et Moussa Ouédraogo. Les mères de ces derniers ont un profil socioéconomique similaire à celui des mères Koulibaly et Daouda. Cependant, elles semblent plutôt conscientes des enjeux scolaires ainsi que des facteurs de risque, et elles s'adaptent en conséquence afin de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. En effet, comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette thèse, le faible niveau de scolarité des parents n'est pas toujours un obstacle en soi pour soutenir l'expérience scolaire de leurs enfants et la recherche a documenté qu'en dépit de leur statut socioéconomique défavorisé, bon nombre de familles immigrées disposent d'un capital humain qu'ils mettent à profit dans le suivi scolaire de leurs jeunes (Anisef et *al.*, 2005 ; Ledent, Murdoch, Mc Andrew, 2011 ; Kanouté et Lafortune, 2010).

Un projet migratoire structuré autour du rêve d'une mobilité sociale considérable fait en sorte que la situation de certains parents immigrants affichant un faible niveau de scolarité, ou vivant en contexte de défavorisation, arrivent à déjouer les prédictions établissant une corrélation positive entre cette situation et l'échec scolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2010, p. 143).

Dans un autre ordre d'idées, les tensions au sein de la famille ainsi que le contrôle parental marqué par une rigidité constituent des éléments de vulnérabilité ayant, des fois, un impact négatif sur l'expérience socioscolaire des jeunes. Nous trouvons les récits du duo mère-fille Bennis très représentatifs à cet égard. Par ailleurs, nous désirons rappeler quelques éléments saillants relativement à leur projet migratoire qui, comme mentionné précédemment, était complètement orchestré par la mère de famille en dépit d'une réticence marquante du conjoint. En effet, malgré une situation économique assez confortable au pays d'origine, la famille Bennis s'est aventurée à

immigrer au Québec en quête d'une vie meilleure principalement pour leurs deux enfants âgés respectivement de 14 et 7 ans à leur arrivée en 2013. Depuis leur établissement dans la province, la mère de famille s'est sentie intégrée, épanouie autant dans sa nouvelle vie sociale que professionnelle contrairement au père qui est toujours confronté à de nombreux défis et vit encore de multiples difficultés sur divers plans (personnel, professionnel, identitaire, etc.). Le décalage dans le processus d'intégration chez le couple Bennis a généré diverses tensions au sein de la cellule familiale, car le retour au pays constitue la principale obsession chez le conjoint :

Mon conjoint avait et a vraiment beaucoup de problèmes d'intégration. Il n'a pas pu trouver sa place ici et il a commencé à me demander de retourner [au Maroc] dès les premiers mois. À chaque fois, quand il trouve des difficultés pour trouver un travail, quand on a fait un projet qui n'a pas réussi, etc., il me le dit et il me le répète, dès la première année, dès les premiers mois, tous les jours et jusqu'à maintenant : « tu vois, c'est difficile de trouver une place ici, on doit retourner dans notre pays, mais c'est toi qui insistes ». C'est comme si on est dans un cercle vicieux. Mon fils a vécu dans cette peur ; il ne voulait pas retourner ; il voulait rester ici (mère Bennis, originaire du Maroc).

En effet, leur fils⁷⁸ est arrivé au Québec à l'adolescence, à un âge marqué par des changements et des défis autant d'ordre physique (ex. : l'atteinte de la puberté), psychologique (ex. : l'augmentation de la capacité d'autoréflexion) que social (ex. : l'intérêt croissant pour les relations amicales et amoureuses) (Kanouté et *al.*, 2008 ; Potvin et *al.*, 2013 ; Mahatmya, Lohman, Matjasko et Feldman Farb, 2012). Pour les adolescents récemment immigrés plus précisément, ces enjeux sont énormes puisqu'ils doivent faire face aux changements qu'entraîne l'adolescence en plus des défis supplémentaires liés à leur immigration et à leur intégration dans le pays d'accueil (Potvin et *al.*, 2013). Sur ce sujet, la mère Bennis parle d'une « déstabilisation identitaire » vécue par son fils depuis leur établissement au Québec :

[mon fils] est arrivé lors d'une étape de vie très difficile ; l'âge de l'adolescence. Le fait qu'il soit arrivé à l'adolescence c'est comme si ça a perturbé son développement et tout le reste. Parce qu'il avait des acquis et il fallait qu'il refasse le tout. Donc, il était comme déchiré entre deux sociétés, deux cultures qui sont totalement différentes et tout. Ce sont des souffrances internes pour qu'il arrive à une conclusion (...). Mais en gros, ça se voit qu'il s'est bien intégré, je pense qu'il a dépassé le degré de l'intégration. Il s'est intégré plus que ce qu'il en

⁷⁸ Rappelons que les données recueillies lors de nos entretiens avec les parents ne se limitaient pas au vécu socioscolaire de l'enfant rencontré, mais résume en profondeur leur exercice de parentalité en y explicitant les défis rencontrés avec leurs aînés et les leçons qu'ils avaient tirées, ce qui justifie la présence de la situation vécue par le jeune Bennis dans ce segment.

faut. Moi, je le vois comme s'il avait suivi un style d'acculturation, mais plus dans le sens de l'assimilation et non pas l'intégration c'est comme quelqu'un qui a rejeté sa culture, tout ce qui vient de son pays d'origine et a comme adopté tout ce qui vient de la société d'accueil. Ce n'est pas un bon style d'intégration si on peut dire (...). Et maintenant, je suis arrivée à un moment que mon fils apporte avec lui du porc et il me demande de le cuisiner. Il a teint ses cheveux, il a mis des boucles d'oreille. C'est comme s'il nous dit que je suis libre de choisir, il veut nous défier. C'est comme s'il veut nous dire : je suis indépendant. Je suis moi et non pas vous (mère Bennis, originaire du Maroc).

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette thèse, la stratégie d'assimilation procède par une déculturation relativement entière de la culture d'origine, ou par sa renonciation, combinée à une resocialisation active dans celle de la société d'accueil (Amin, 2012 ; Berry, 2005 ; Kanouté, 2002). Selon les mêmes auteurs, il existe de nombreux facteurs pouvant expliquer un tel processus : l'aboutissement d'une intégration qui a débuté avec la génération immigrée précédente, la perception de sa différence comme non significative vis-à-vis de la culture du pays hôte ou comme un fardeau qui empêche de se réaliser, etc. Plus précisément, dans le cas du jeune Bennis, on décèle sa révolte à la suite d'un style parental autoritaire, caractérisé par un manque de communication entre les membres de la famille, particulièrement de la part du père de famille, jumelé à une rigidité et une pression plutôt marquée visant sa réussite scolaire. L'extrait suivant rend notamment compte de la réaction rebelle du jeune quant à l'attitude de pression excessive exercée sur lui axée sur l'apprentissage et sur la réussite scolaire :

Des fois, il [mon fils] nous dit qu'on l'a éduqué pour être à l'école, apprendre sans arrêt, avoir un niveau très élevé et avoir un bon diplôme. Il nous disait qu'il n'a pas vécu une vie comme il voulait. Il dit qu'on l'a empêché de vivre sa vie, son enfance comme il le désirait. Parce qu'on s'est vraiment beaucoup focalisé sur les études et on a mis de côté plusieurs choses qui sont très importantes aussi. Lui maintenant, il veut récupérer soi-disant les choses qu'on l'a empêché de tester auparavant (...). Finalement, je me dis, peut-être qu'il ne fallait pas mettre toute cette pression sur mon fils. C'est comme si on lui disait clairement : « on est venu ici pour toi pour que tu aies une excellente éducation et un meilleur avenir ». Tellement je le lui ai dit qu'il a donné le résultat inverse de celui espéré. C'est comme si ça a donné les mauvaises conséquences. Aussi, le fait de répéter souvent qu'il doit apprendre, avoir de bonnes notes, faisait plus de la pression et ce n'était pas quelque chose désirée qui venait de lui. C'est comme s'il dit : « ben, vous m'avez comme mis sur l'épaule un poids qui est trop lourd, lourd, lourd ». Et à un moment donné, c'était une révolte, en fin de compte c'était ça. Il a pris comme une année sabbatique. C'est plus qu'une année, je pense. Parce qu'il avait comme des échecs successifs. Et à un moment donné, il dit « j'abandonne pour le moment » (mère Bennis, originaire du Maroc).

Le récit de la mère Bennis quant au vécu de son fils illustre une grande contrariété imbibée d'un sentiment de culpabilité, au point qu'elle se retrouve actuellement en pleine réflexion pour (re)

considérer ses stratégies d'éducation et de socialisation afin de ne pas revivre la même expérience avec sa fille :

Avec Rim, je vis en ce moment comme une anxiété. Est-ce que je dois refaire la même chose ou je lâche ? Des fois, je suis dans un va-et-vient ; si je lâche, est-ce qu'il n'y a pas un risque pour qu'elle soit mal encadrée ou mal accompagnée ? Si je continue, est-ce que je vais avoir la même conséquence, le même résultat vécu avec son frère ? Je suis dans une situation d'angoisse avec Rim maintenant. Des fois, je me dis qu'il faut lâcher prise un peu, des fois, je me dis : « il faut bien serrer les choses, mais j'explique » ; j'essaye toujours de parler avec elle, j'essaye toujours d'expliquer les conséquences, de communiquer le pourquoi des choses, « c'est pour ton bien » (mère Bennis, originaire du Maroc).

Effectivement, les propos de Rim Bennis confirment les efforts déployés par sa mère visant à mieux accompagner et soutenir son expérience socioscolaire, contrairement à la rigidité et le contrôle « déraisonnable » (Rim Bennis) de son père qui génèrent un fossé affectant leur relation :

Ma mère fait des efforts, mais n'atteint pas la perfection. Quand je lui explique, elle fait tout son possible pour me comprendre, sauf si elle voit que ça peut me nuire. Je peux toujours compter sur elle et elle est toujours là pour m'épauler, m'aider et m'encadrer. Avec mon père, c'est l'inverse. Je trouve qu'il ne me comprend pas et j'ai une moins bonne relation avec lui. Il ne me communique pas pourquoi je ne dois pas faire ceci ou cela. Il m'interdit seulement de les faire. Il y a d'autres problèmes aussi avec lui, par exemple il n'aime pas que je sois en dehors de l'école. Aussi, il n'y a pas longtemps, je voulais faire de la danse, genre du hip-hop, *street dance* et tout ça. Mon père ne voulait pas trop parce qu'il n'était pas d'accord. Après, j'ai commencé le basket à la place. Mon père n'aime pas trop aussi mon style vestimentaire. Parce que j'ai un style vestimentaire pas vraiment comme les autres, genre je m'habille un peu comme ça, je laisse genre la ceinture descendre, vous savez les chaînes sur le côté. Mon père voit ça comme les gens délinquants, vous savez les délinquants qui sont dans la rue la nuit. Pour lui, je trouve qu'il voit ça, il pense que les gens qui mettent ça, c'est que des gens qui vont plus tard devenir de mauvaises personnes. Selon moi, mon père ne me comprend pas, il ne fait pas d'effort pour me comprendre (...). Et aussi, j'écoute souvent de la musique pas très fort, ça me procure du plaisir, mais mon père n'aime pas trop ça que j'écoute de la musique, je ne sais même pas pourquoi, voilà (Rim Bennis, élève de la 1^{re} secondaire).

Nous avons documenté dans le cadre conceptuel que les interactions positives entre les parents et les adolescents ainsi qu'une supervision parentale adéquate qui instaure des règles, impose des limites, s'informe de ce qui se passe en marge de la cellule familiale représentent des facteurs de protection qui sont non seulement associés à la réussite du jeune sur le plan académique, mais sont souvent accompagnés d'aspirations scolaires et des habiletés sociales particulièrement élevées (Deblois et al, 2008 ; Deslandes, 2005 ; 2006 ; 2015 ; Deslandes et Cloutier, 2005). Par contre, une rigidité parentale jumelée à un contrôle inadéquat (excessif ou inexistant) ainsi que la présence de

tensions et de conflits entre les parents et les jeunes sont souvent reliées à des difficultés personnelles chez le jeune (Claes, 2004). Dans ce sens, le comportement précautionneux du père de Rim Bennis et ses critiques vis-à-vis de ses choix et préférences (sportifs, vestimentaires) à cette période de vie de l'adolescente ne risquent-ils pas d'impacter son engagement scolaire et affecter son expérience socioscolaire, à l'instar du cas de son frère ?

D'une manière générale, le croisement des récits du duo mère-fille de la famille Bennis a permis de lever le voile sur la déstabilisation et les diverses tensions que vivent les membres de la famille dans leur terre d'accueil. Comme en témoigne son extrait, les propos de la mère reflètent le décalage dans le processus d'intégration dans le couple et le déphasage de leurs pratiques d'éducation et de socialisation de leurs enfants. Ces différents éléments occasionnent une fracture importante au sein de la famille et des « confrontations générationnelles avec les enfants causées par un manque de communication, par la rigidité du père de la famille, par sa peur de tout perdre, par sa volonté de vivre comme à l'ancienne vie en y recourant à des pratiques dépassées et stagnantes, à l'image de ce qu'il a vécu au pays d'origine » (extrait du journal du bord, 11 novembre 2019) :

Je dis toujours à mon mari que l'autorité et la pression ne vont pas nous mener loin avec les enfants. Déjà, il y a des tensions entre elle [Rim] et son papa. Des fois, il y a un sentiment de culpabilité ; je me sens entre les deux. Lui me culpabilise parce que c'est mon idée d'immigrer. En fait, il y a comme un décalage, on vient et on laisse notre vie au Maroc. On a qu'une image stagnée de cette vie antérieure. Quand on vient ici, on essaye de garder nos enfants autour de cette image qu'on avait laissée alors que le Maroc évolue, les Marocains changent et évoluent aussi. On n'évolue pas de la même évolution que connaît la société et, en même temps, on ne s'adapte pas à la société dans laquelle on se trouve. On vit dans un dilemme, dans un écart et on introduit nos enfants dedans. Nos enfants, lorsqu'ils retournent au Maroc, ils remarquent que les jeunes là-bas sont assez similaires à ceux d'ici, ils sont proches de la société européenne, ils apprennent d'eux surtout avec l'internet et les réseaux sociaux. Ils apprennent beaucoup, ils imitent. Alors que quand on ramène nos enfants ici, on va les limiter, il faut rester à l'intérieur de l'image que nous avons laissée au Maroc, cette image est stagnée. Cela fait six ans que nous avons quitté le Maroc, mais celui-ci a beaucoup évolué et on ne peut pas rester dans le même stade. Mais pour nous les parents immigrants, c'est notre seul repère (mère Bennis, originaire du Maroc).

Ce décalage qui caractérise le processus d'intégration des parents et leurs enfants et les confrontations générationnelles qui en découlent ont été évoqués d'ailleurs par plusieurs intervenants à l'instar de Félix qui le qualifie de « clash générationnel » :

Si je vous parle des familles musulmanes, dont les enfants fréquentent l'école ici, je dirai à la base, je ferai une prémisse que les parents musulmans qui arrivent, qui ne sont pas nés ici, mais immigrants, ils arrivent, puis quand quelqu'un arrive, c'est toute une adaptation là : un nouveau pays, de nouvelles mœurs, de nouvelles valeurs, une nouvelle culture, le froid, la méconnaissance des services aussi. Et souvent ces familles-là ont sacrifié énormément pour changer de pays et pour avoir un nouveau départ. Ce n'est pas facile. Donc, la première génération qui est là, puis, ensuite la deuxième génération qui vient qui fréquente l'école, là, il peut y avoir un clash générationnel, un affrontement des fois entre les deux générations qui peut être assez intense, je dirai. Ça, je le vois assez souvent (Félix, intervenant social).

En bref, les données analysées dans cette section de la thèse ont permis de mettre en évidence l'interaction de plusieurs éléments de vulnérabilité pouvant affecter l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans. Cette expérience est marquée aussi par divers enjeux de transition, comme nous le voyons dans les lignes qui suivent.

4.3.3 Différents enjeux de transitions chez les élèves musulmans

Au cours de sa vie, chaque individu fait face à de multiples situations impliquant une adaptation. Il expérimente à cet égard de nombreuses transitions. Ainsi, un aspect important émergeant particulièrement des données recueillies auprès des jeunes rencontrés, de façon plus importante qu'anticipée, concerne spécifiquement les enjeux de transitions. Qu'elles soient écologiques, scolaires ou développementales, certains jeunes évoquent les étapes marquantes lors desquelles ils étaient appelés à s'adapter progressivement à un nouvel environnement physique, social, scolaire ou humain (Crosnoe, 2009 ; Rice, 2001 ; Zittoun, 2012).

Comme le précisent de nombreux auteurs (Bronfenbrenner, 1979 ; 1986 ; Bronfenbrenner et Morris, 1998 ; Margetts, 2009 ; Zittoun, 2012), une période de transition impose des adaptations aux individus eux-mêmes, à leur environnement ainsi qu'aux relations que ces derniers entretiennent avec celui-ci. D'ailleurs Zittoun et Perret-Clermont (2001), considèrent que la transition suppose :

Une forme de « rupture » ou de bouleversement face à une forme de routine. [...] Cette rupture fait en effet que les certitudes de la personne sur elle-même ou sur le monde, les représentations de soi et de ses propres compétences peuvent être remises en question ; elle peut être l'occasion d'une redéfinition de soi et de repositionnement dans l'espace social. Ce travail de redéfinition suppose des échanges avec d'autres personnes, des confrontations à des récits et des représentations partagées, avec sa propre histoire, et peuvent avoir des résonances émotionnelles profondes (Zittoun et Perret-Clermont, 2010, p. 1).

Considérées comme des évènements majeurs de la vie, les transitions constituent dans ce sens des ruptures et des discontinuités qui viennent interrompre le cours de la vie des individus en étant souvent génératrices de stress et en comportant de nombreux défis à relever (MEES, 2018 ; Newman et Blackburn, 2002 ; Poncelet et Born, 2008). Plus précisément, certains jeunes⁷⁹, issus principalement de la première génération⁸⁰, ont mentionné leur transition du pays d'origine au pays d'accueil, marquée par une séparation, forcée dans certains cas, des membres de leur famille élargie et de leurs amis. En effet, qu'il s'agisse de fuir des crises et des conflits, de concrétiser des espoirs en quête d'une vie meilleure ou encore pour des raisons économiques, familiales, sociales ou politiques, certains parents ont pris la décision de quitter leur pays d'origine pour venir s'établir au Canada. Cette transition marquante a occasionné différentes réactions chez certains jeunes rencontrés se traduisant par un enthousiasme face à un nouveau départ ou une frustration prégnante devant l'inconnu, comme l'illustrent les deux citations suivantes :

Même si j'étais jeune, maman me parlait beaucoup de notre projet de quitter le Maroc pour venir ici. J'étais quand même triste de quitter ma famille, mes amis et tout, mais aussi content de venir au Canada et de découvrir d'autres horizons. Je pense, mes parents ont fait un bon choix (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

J'ai vécu une belle période au pays, surtout avec les amis (...). Moi, mon meilleur ami d'enfance, on était toujours dans la même classe du CP⁸¹ jusqu'au CM2⁸², on était toujours dans la même classe. Donc, j'avais quelqu'un avec qui parler. Puis, généralement, notre groupe de classe de CP a évolué ensemble jusqu'en CM2, on était une mini-famille. On se connaissait bien, on s'amusait bien. Le fait de quitter cette mini-famille c'était si frustrant sachant qu'on ne connaissait personne ici au début. Venir juste nous deux, ça me faisait peur, énormément (Moussa Ouédraogo, élève de la 5^e secondaire).

Des réactions variées, imprégnées de joie, d'incrédulité ou de tristesse ont été recueillies des récits de certains répondants face à leur transition vers le Canada. Par ailleurs, il semble que la dimension la plus difficile de leur transition migratoire ait été surtout liée au fait de quitter leur famille élargie ou leur réseau social établi dans le pays d'origine. La considération de ces deuils est essentielle

⁷⁹ Adil Ben Ayed, Hatim Naciri, Moussa Ouédraogo, Hanane Fadlallah, Maïssa El-Azem, Mazen Dandachi, Sonia Zidani, Rim Bennis, Sita Daouda, Awa et Aya Koulibaly.

⁸⁰ Rappelons que Sonia Zidani est née au Canada et a fait un retour en Algérie pour accompagner sa mère durant sa démarche de demande de divorce. Elle a donc été scolarisée dans une école internationale en Algérie pendant deux années scolaires.

⁸¹ Au Burkina Faso, la première année d'école primaire s'appelle CP, désignant « cours préparatoire ».

⁸² « Cours moyen niveau 2 », ce qui équivaut à la 5^e primaire.

dans la compréhension du parcours de transition vers le pays d'accueil, puisqu'elle peut façonner leur attitude à leur arrivée et affecter, par le fait même, leur expérience socioscolaire.

Dans cette même lignée, une autre dimension s'est dégagée de manière récurrente des récits de ces jeunes concernant spécifiquement la transition de ces jeunes vers l'école québécoise, qui s'est faite, à bien des égards, simultanément avec leur transition vers leur pays d'adoption. En effet, à la suite de leur parcours migratoire, les jeunes concernés se sont inscrits à l'école, en classes d'accueil dans certains cas⁸³, quelques semaines après leur arrivée. À ce sujet, ils établissent des comparaisons entre leurs milieux scolaires au pays d'origine et au pays d'accueil. De prime abord, les participants mentionnent la qualité des équipements et de l'organisation qui caractérise leur nouvelle école : architecture de l'école ; choix des activités sportives et parascolaires offertes ; accès à des salles multimédia, des équipements sportifs, du matériel de laboratoire ou d'instruments scientifiques. Ensuite, la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves est un autre aspect rapporté par de nombreux jeunes musulmans qui décrivent cette relation de moins stricte, de moins autoritaire. De surcroît, les apprentissages et les contenus sont jugés plus captivants et motivants à l'école d'ici. Selon les propos de nombreux élèves de première génération, surtout ceux ayant déjà expérimenté un autre système scolaire, au Québec, on insiste davantage sur la compréhension comparativement à la situation qui prévaut à l'école de leur pays d'origine qui met surtout l'accent sur la mémorisation. Finalement, la diversité ethnoculturelle qui caractérise la clientèle scolaire, tant en classes d'accueil qu'au cheminement régulier, est un aspect nouveau relevé unanimement par tous les élèves rencontrés.

Généralement, les jeunes interrogés ont ainsi fait part de leur perception quant à la différence qui caractérise les deux systèmes scolaires, ce qui nécessite une période d'adaptation pour se familiariser avec le fonctionnement d'une nouvelle école, décrite comme une transition « ardue » par le jeune Naciri :

La période d'adaptation était quand même ardue. L'école, c'est très différent au Maroc et celle d'ici. J'étais inscrit à une école privée et pourtant j'ai remarqué la différence. Au début, j'ai glissé un peu. J'étais bien au Maroc, mais quand je suis venu, j'ai perdu un peu le bon

⁸³ C'est le cas notamment de : Adil Ben Ayed, Hatim Naciri, Hanane Fadlallah, Maïssa El-Azem, Mazen Dandachi, Rim Bennis, Awa et Aya Koulibaly.

sens, mais je me suis repris par la suite. Ce n'était pas uniquement par rapport aux notes, mais j'ai vu que tout est différent ici de ce que j'avais l'habitude de voir, d'avoir et de faire au Maroc ; les écoles, les enseignants, les gens, les amis, les devoirs, la manière de résoudre les problèmes en maths, même au niveau des études c'est différent ici. Au Maroc, on s'amusait beaucoup. Ici je trouve qu'il y a beaucoup de sérieux comparativement à l'école où j'étais au Maroc (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

La citation illustre bien le décalage qui caractérise le système scolaire du pays d'origine et celui du pays d'accueil, qui pousse les élèves récemment immigrés à faire face à des défis de taille pour s'adapter à une réalité socioscolaire dont ils ne connaissent pas les rouages (Bouchamma, 2009 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Rachédi et Vatz Laaroussi, 2016). Pour plusieurs d'entre eux, les méthodes pédagogiques, les coutumes, les valeurs et les normes de l'école diffèrent de celles qu'ils avaient dès lors connues dans leur pays d'origine, ce qui peut rendre leur transition vers l'école québécoise plus ou moins difficile (Duong et Kanouté, 2007 ; Kanouté et Lafortune, 2011). Ces élèves doivent faire le deuil d'une ancienne vie et reconstruire un nouveau réseau social. Dans le cas de Hatim Naciri, bien que ces différences n'aient pas occasionné de difficultés affectant son expérience socioscolaire, elles ont toutefois été nommées par ce dernier comme étant des aspects nécessitant des ajustements importants et un accompagnement rigoureux dans sa phase transitoire.

Dans le même ordre d'idées, quelques jeunes ont souligné la particularité de la façon d'aborder les autres et de se faire des amis ici, décrite notamment comme « plus formelle » (Hanane Fadlallah). Par exemple, Moussa Ouédraogo soulignait que les relations sociales étaient moins officielles dans son pays d'origine où « tout le monde parlait à tout le monde ». À sa plus grande surprise, outre l'impression qu'il devait demander leur permission d'être leur ami, le jeune était aussi obligé d'apprendre leur « langage » spécifique, un effort supplémentaire qu'il trouvait complexe à faire durant les premiers mois de sa transition vers l'école québécoise, comme le démontre cet extrait :

L'adaptation d'une école en Afrique à une école ici, je dirai que ç'a été long. Parce que j'ai fait 3 mois sans parler à personne, j'étais trop timide. J'étais trop gêné. J'ai changé depuis. Parce qu'il y a un type de langage ici. Puis, moi je les écoutais, je comprenais ce qu'ils disaient, mais certains mots, je ne comprenais pas. Ce n'était pas au niveau des termes québécois ou d'accent québécois, mais dans notre langage de jeunes, on utilise des mots ici. Puis là, genre, ce n'est pas le même langage que j'étais habitué à utiliser dans mon pays. Donc, j'étais un peu perdu. Puis là, j'étais quand même gêné de parler aux gens. Parce qu'au diner, j'allais m'asseoir seul un peu durant trois mois pratiquement. Puis, il n'y avait rien, personne qui a remarqué que je dinais seul, que je n'avais pas d'amis, que j'étais isolé. Même pas en classe. Je n'étais pas en classe d'accueil, j'étais en première régulière. Quand je suis arrivé, quelques semaines après, c'était la rentrée scolaire. Puis, pour eux, ils ne peuvent pas savoir qui est immigrant ou

qui vient d'arriver, qui ne vient pas d'arriver. Du moment que tu n'es pas dans l'accueil, les enseignants ne peuvent pas savoir. Pour eux, j'étais une personne bizarre parce que j'étais comme antisocial parce que je ne parlais à personne. En plus, j'étais timide au fond de moi (Moussa Ouédraogo, élève de la 5^e secondaire).

Ce témoignage rend notamment compte de la transition difficile de l'adolescent vers un nouveau système scolaire et de son besoin d'accompagnement surtout durant les premiers mois. Par ailleurs, la mauvaise interprétation de la soi-disant timidité de Moussa Ouédraogo durant les premiers mois lève le voile, encore une fois, sur l'absence de ressources, le manque de formation et la méconnaissance des acteurs scolaires des trajectoires des élèves récemment immigrés pour déchiffrer les signaux, parfois invisibles, de stress ou de détresse dus à l'effet cumulatif de difficultés que ces derniers endurent.

Nos données mettent également en lumière un autre défi majeur affectant la transition de quelques participants vers l'école québécoise qui concerne spécifiquement l'apprentissage de la langue de scolarisation et de socialisation. Bien que certains jeunes de première génération⁸⁴ aient été mis en contact avec le français avant leur arrivée au Québec, d'autres⁸⁵ n'ont jamais entendu parler cette langue auparavant ou bien ont été peu en contact avec celle-ci au cours des premières années de leur vie. Ainsi, afin de saisir les apprentissages enseignés en classe, mais aussi afin de s'intégrer à la société plus largement, la maîtrise du français est indispensable et le passage par les classes d'accueil devient dès lors une nécessité.

Conçues initialement pour faciliter l'intégration linguistique des élèves allophones qui viennent d'arriver au Québec, les classes d'accueil représentent un dispositif susceptible de les épauler à relever des défis socioculturels (Armand, 2005). Elles représentent également une structure visant à aider ces élèves à construire des habiletés et des compétences fondamentales pour décrypter leur nouveau milieu et s'approprier, petit à petit, les repères socioculturels et les valeurs de leur nouvel environnement (Armand, 2005 ; Gouvernement du Québec, 2014 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Laframboise et Lortie, 1980). Par ailleurs, si certains jeunes nouvellement arrivés ont trouvé important d'être placés en classe d'accueil pour apprendre entre autres le français, d'autres, à l'inverse, n'ont pas trouvé nécessaire leur séjour en classe d'accueil. C'est le cas notamment de

⁸⁴ C'est le cas de : Adil Ben Ayed, Hatim Naciri, Moussa Ouédraogo, Rim Bennis et Sita Daouda.

⁸⁵ Il s'agit de : Hanane Fadlallah, Maïssa El-Azem, Mazen Dandachi, Awa et Aya Koulibaly.

Hatim Naciri et Rim Bennani. En effet, les deux élèves ayant fréquenté respectivement une école privée au Maroc ont verbalisé être victimes d'une mauvaise évaluation sollicitant un séjour injustifié en classes d'accueil, ce qui a eu des conséquences sur leurs expériences socioscolaires ultérieurement, corroborant les propos de leurs parents :

Pour Hatim, c'était un peu difficile. Quand nous sommes venus, il était en deuxième année primaire. Quand nous sommes venus, il a fait une année en classe d'accueil malgré le fait qu'il était inscrit à une école privée au Maroc. Donc, il a fait la 3^e année en classe d'accueil. Après, il a rejoint la 4^e année. Moi, je n'ai pas aimé ça, parce que maintenant que je suis devenue plus familière avec le système scolaire québécois et que ma fille est maintenant en 3^e année et que je fais avec elle les devoirs, j'ai compris que la 3^e année est la base. C'est une année importante dans le cheminement scolaire de l'enfant. Pour lui, il a fait la 3^e année en classe d'accueil, c'était très facile pour lui. C'était vraiment moins dense que ce que ma fille apprend. Il n'a pas eu la base en grammaire, en orthographe et tout ça et il a intégré la 4^e année directement, c'est comme une faille qui est restée dans son parcours scolaire. D'ailleurs, il a remarqué aussi une certaine souplesse au niveau des matières enseignées, du programme, des devoirs en classe d'accueil, c'était comme s'il jouait et non apprenait. Il trouvait les notions faciles (...). Lorsqu'ils l'ont mis en accueil, je leur ai fait confiance, mais maintenant, je comprends qu'il s'agissait d'une erreur d'évaluation. Parce que quand on vient d'arriver, on ne connaît pas trop le fonctionnement du système, on ne peut pas prendre des décisions significatives. On suit la tendance et les décisions des experts. Celles-ci peuvent être inappropriées et ne pas correspondre au profil des enfants. Avec du recul, j'ai essayé d'analyser la situation et j'ai pu retracer où se situe la faille (mère Naciri, originaire du Maroc).

Mes deux enfants étaient dans une école privée au Maroc. Ils parlaient très fluidement français. Sauf que ma fille, je ne sais pas ce qui s'est passé à la commission scolaire [du centre de service scolaire], mais j'étais vraiment étonnée, pas juste moi, même son enseignante en accueil. Je me rappelle à la première rencontre des parents, l'enseignante m'a dit : « je ne sais pas ce que Rim fait dans la classe d'accueil ». Elle m'a dit de lui raconter ce qui s'est réellement passé à la commission scolaire lors de son évaluation, tellement elle ne comprenait pas la situation et ce qu'elle faisait dans la classe d'accueil ; c'était la première question qu'elle m'a posée. Et moi je ne connaissais pas le système. On était allées à la commission scolaire. On a passé, je peux dire une pseudo-entrevue parce que nous étions assises toutes les deux dans un corridor. Ensuite, une madame est venue, elle a posé trois questions à ma fille en français. Ma fille a répondu très bien à toutes ces trois questions alors que j'étais à côté ; où est donc le test qu'ils prétendent passer aux immigrants pour vérifier les notions apprises auparavant ? C'est ça le test : comment tu t'appelles ? quel âge as-tu ? Et décider par la suite de les intégrer en accueil (mère Bennis, originaire du Maroc).

En effet, la décision d'intégrer un élève nouvellement arrivé en classe d'accueil est basée sur trois compétences du programme d'intégration : linguistique, scolaire et sociale. Bien que le protocole d'accueil et de l'évaluation de ces élèves repose sur ces trois compétences, force est de constater, selon plusieurs auteurs, qu'il n'existe pas de protocole bien défini dans ce processus d'évaluation

et que celui-ci découle d'une prise de décision d'enseignants et d'intervenants, variant d'un centre de service à un autre (Armand, 2005 ; De Koninck et Armand, 2012 ; Mc Andrew et Bakhshaei, 2016). Dans cette perspective et selon les témoignages des mères Bennani et Naciri, on peut donc se demander, à l'instar de Bressoux (2018), Magnan, Pilote, Vidal et Collins (2016), si les rapports de force ainsi que les préjugés inconscients dans cette prise de décision n'influenceraient pas négativement le parcours socioscolaire de certains élèves issus de minorités. Ce processus décisionnel pourrait-il entraîner de la stigmatisation envers certains élèves en raison de leur appartenance ethnoculturelle, linguistique ou religieuse ? Autant de questions qui se dégagent implicitement de notre analyse de données relatives à cet aspect.

Dans un autre ordre d'idées, le passage des classes d'accueil au régulier représente aussi une transition décrite comme éprouvante par certains jeunes qui étaient confrontés, encore une fois, à une nouvelle rupture dans leur parcours socioscolaire. En effet, si certains élèves ont vécu une transition classe d'accueil — classe régulière plus au moins facile grâce à leurs caractéristiques personnelles ou à la résilience de leur contexte familial, d'autres ont vécu une multitude de difficultés lors de cette phase transitoire. Il importe de mentionner que les difficultés ressenties durant cette transition, entraînant une double déstabilisation pour ces jeunes, étaient encore présentes lors de la collecte de données, dans certains cas. Ces difficultés étaient centrales dans leurs récits respectifs, ce qui justifie le choix d'en faire mention dans cette partie.

À cet égard, les élèves ont nommé principalement les difficultés en lien avec la maîtrise du français, qui représente un processus cognitif « long et complexe » (Maïssa El-Azem) pour les élèves non francophones, ce qui génère, par conséquent, d'autres défis. À titre d'exemple : la gêne éprouvée à l'idée d'aller vers l'autre, l'angoisse ressentie d'avoir l'air ridicule devant les autres ou la peur d'être rejeté par l'autre, comme l'illustre cette citation :

Ça m'arrive rarement de parler en classe alors que genre tous les élèves sont présents. Aussi, il y a beaucoup de choses que je ne comprends pas vraiment lorsque les professeurs expliquent (...). Parfois, ils utilisent des termes compliqués, des fois, ils parlent tellement vite que je n'arrive pas à suivre leurs explications. Donc, ça m'arrive de demander des choses aux profs, mais je vais attendre que je sois seule pour leur demander. Sinon, j'attends mon retour à la maison pour demander à mes frères et sœurs ou pour faire moi-même les recherches (...). Je sais, ce n'est pas raisonnable, mais c'est mon handicap (Maïssa El-Azem, élève de la 2^e secondaire).

En effet, il semble que la peur de parler, de poser des questions aux professeurs, de lire à voix haute devant les élèves en classe régulière constitue jusque-là un exercice pénible soulevé par Mazen Dandachi, Maïssa El-Azem, Hanane Fadlallah, Awa et Aya Koulibaly. Pour surmonter leurs difficultés, ces jeunes recourent à plusieurs stratagèmes, tels que prétendre être malade le jour d'un examen oral pour s'absenter de l'école (Awa Koulibaly), choisir des places vers l'arrière pour « être invisible » (Maïssa El-Azem) et, à l'extrême, se réfugier dans un mutisme (Mazen Dandachi, élève de la 6^e primaire).

En bref, les difficultés ressenties par certains répondants quant à la transition vers le régulier, associées notamment à l'acquisition de la langue, ont été vécues à une intensité variable par les jeunes. Ceux-ci ont divulgué d'autres défis relevant de cette transition. Certains parlent d'un grand décalage qui caractérise la qualité et la quantité des cours en accueil et au régulier dans le sens où les leçons abordées en accueil sont moins nombreuses, moins denses et plus amusantes contrairement à la situation qui prévaut au régulier. D'autres expliquent leurs difficultés rencontrées en matière de socialisation avec les autres, comme c'est le cas notamment des jeunes Maïssa El-Azem et Hanane Fadlallah qui peinent à développer des liens solides avec de jeunes Québécois au régulier :

Maintenant, je n'ai pas beaucoup d'amis à l'école, pas comme avant quand j'étais en accueil. Avant, j'avais des amis, mais ils sont partis de l'école. Ce sont des amis que j'avais rencontrés à l'accueil. Maintenant, en classe régulière, je n'ai pas réussi à faire des amis parce qu'on dirait que chaque élève a son groupe et c'est difficile de se faire une place au sein d'un groupe déjà formé. Donc, je préfère rester seule que subir une humiliation ou me faire ridiculiser (...). Et à l'école, on ne va pas genre essayer de nous mettre avec un groupe d'amis ou bien on va faciliter notre intégration en régulier. Il n'y a personne qui s'est soucié de cet aspect qui est quand même important pour nous qui venons d'un autre pays et qui avons besoin de nous faire des amis (Maïssa El-Azem, élève de la 2^e secondaire).

Ça s'est bien passé au début. Quand j'étais en accueil, il y avait genre tout le monde dans la classe qui était unis. Le prof nous disait qu'on est une famille et on doit parler ensemble. C'était un prof à l'accueil. Après, je parlais avec tout le monde dans la classe, on était des amis nous tous et il n'y avait pas de différence comme maintenant. Sauf que quand je suis allée au régulier, ce n'est pas la même chose. Parce qu'à cette école, au début de l'année, j'ai essayé d'être amie avec des Québécoises dans ma classe, sauf qu'elles ne sont jamais revenues pour me voir. Il y a une fille dans la classe. Elle était nouvelle et c'était la seule fille qui me parlait. Je lui ai parlé et je lui disais des informations sur la classe, mais le deuxième jour, je l'ai trouvée avec une autre fille et j'ai essayé encore, mais elle ne revenait plus vers moi (Hanane Fadlallah, élève de la 1^{re} secondaire).

Les témoignages ci-dessus rendent notamment compte des difficultés qui caractérisent la transition des élèves allophones qui transitent de l'accueil vers le cheminement régulier. Dans leur ensemble, les participants concernés ont apprécié leur séjour en accueil durant lequel ils ont développé un sentiment d'appartenance considérable à leur groupe et un attachement notable à leur enseignant. D'ailleurs, certains élèves auraient aimé rester en accueil, décrit comme un lieu d'acceptation quasi inconditionnel, sans passer au cheminement régulier qui représente l'espace où apparaissent les difficultés et la scène de l'exclusion de quelques-uns, comme l'illustrent ces extraits :

En accueil, c'était mieux. Tout était mieux qu'au régulier parce qu'en accueil, tous les élèves se parlent et sont confrontés aux mêmes défis. Aussi, on restait toujours dans la même classe, mais au régulier à chaque période, on change de classe et on n'est pas avec les mêmes élèves. Je n'aime pas ça. On ne peut pas construire des relations durables comme ça (Maïssa El-Azem, élève de la 2^e secondaire).

Quand je suis venue, au début je suis passée par l'accueil et il y avait genre tout le monde dans la classe, la prof nous disait qu'on est une famille, on parlait ensemble sans problème. On était tous des amis et il n'y avait pas de différence comme maintenant. Au régulier maintenant, ce n'est pas pareil, c'est complètement différent. Quand j'ai rejoint le régulier l'année dernière, l'enseignante a dit aux élèves qu'ils doivent m'accueillir. Sauf que personne n'est venu me parler. Alors, durant toute l'année, je n'avais pas d'amis dans la classe et quand on travaille en équipe, à la fin personne ne me choisit. À la fin, l'enseignante m'a choisie. Presque tout le temps, c'était le cas. C'est elle qui choisit de travailler avec moi, de faire équipe avec moi, de travailler avec moi parce qu'il n'y a personne qui voulait travailler avec moi durant toute l'année dernière (Hanane Fadlallah, élève de la première secondaire).

D'une manière générale, il semble que les transitions représentent un processus de changement et constituent un moment de transformation lors duquel les élèves issus de l'immigration sont appelés à s'ajuster graduellement. Selon plusieurs auteurs, ces moments sont d'autant plus complexes quand ces jeunes connaissent simultanément une transition au niveau de leur développement, ce qui est d'ailleurs le cas du passage du primaire vers le secondaire (Anderson, Jacobs, Schramm et Splittberg, 2000 ; Archambault et *al.*, 2017 ; Poncelet et Born, 2008 ; Zittoun, 2012). Ainsi, selon la littérature concernée, cette transition constitue une période d'adaptation intense pour les jeunes qui doivent relever de nombreux défis tant aux niveaux physique ou psychologique que social ou environnemental (Archambault et *al.*, 2017 ; Lamoureux, 2005 ; MELS, 2012). Certes, l'avènement de cette transition lors du début de la phase développementale qu'est l'adolescence n'est pas sans conséquence, ayant habituellement un impact réel sur leur motivation ainsi que sur leur engagement à l'école et, par ricochet, sur leur expérience socioscolaire (Anderson et *al.*, 2000 ; Brewin et Statham, 2011 ; Cantin et Boivin, 2005 ; Chouinard, 2014 ; Desrosiers, Nanhou et

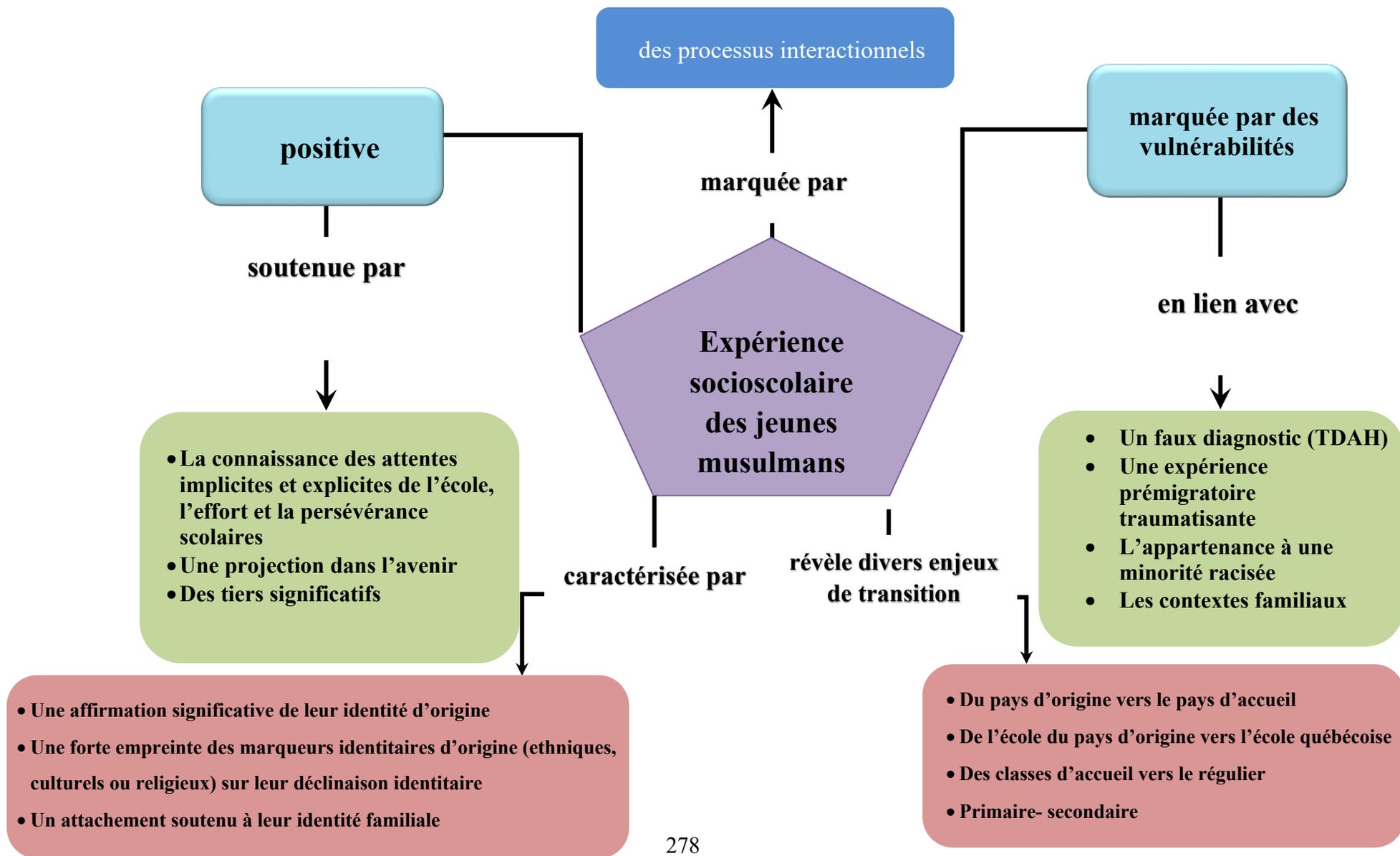
Belleau, 2016 ; Eccles et Roeser, 2009 ; Goldstein, Boxer et Rudolph, 2015 ; Hodgkin, Fleming, Beauchamp et Bryant, 2013 ; Poncelet et Born, 2008). Toutefois, malgré l'ampleur des changements entraînés par cette transition, force est de constater que la plupart de nos participants réussissent à s'adapter à ces bouleversements et appréhendent cette étape de leur vie de façon particulièrement favorable. La citation suivante illustre bien cette attitude plutôt positive :

Au début de l'année, de ma première année au secondaire, ça s'est bien passé, je me suis adapté facilement et rapidement. Parce qu'à la fin de l'année du 6^e, on s'est bien préparé et les profs nous ont bien préparés au niveau mental. Je pense que j'étais prêt à quitter la petite école primaire pour une grande école secondaire, j'avais hâte. Je voulais devenir grand. Ce sont les professeurs qui nous ont aidés, mes parents aussi m'ont transmis des pratiques à mettre en place facilitant cette transition. Quand j'ai commencé le secondaire, j'ai compris qu'il faut bien travailler, doubler les efforts pour y arriver et pour avoir de bonnes notes. Donc, c'est différent les deux systèmes. Oui, il y a des élèves qui ont du mal à s'adapter, mais je me suis bien adapté, facilement et rapidement (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

En effet, la transition vers l'école secondaire requiert une période d'adaptation aux nouvelles réalités académiques et sociales, ainsi qu'aux changements relatifs au fonctionnement de l'école et les instructions à suivre. L'arrimage des méthodes pédagogiques mises en œuvre à la fin du primaire et au début du secondaire ainsi que l'accompagnement des parents constituent à cet égard autant de facteurs qui faciliteraient le passage vers le secondaire de tous les jeunes (Archambault et *al.*, 2017 ; MEES 2018 ; MELS, 2012).

En somme, les données analysées dans cette section illustrent la complexité qui caractérise l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans aux parcours contrastés, couronnés dans certains cas de réussite et marqués, dans d'autres cas, par de nombreuses vulnérabilités. À ce caractère multidimensionnel et interactionnel de l'expérience socioscolaire s'ajoutent de nombreux enjeux de transition lors desquelles les élèves que nous avons rencontrés étaient appelés à s'adapter progressivement à un nouvel environnement dans leur société d'accueil. La figure 11 de la page 278 résume les principales dimensions de l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans rencontrés en tant qu'éléments en interaction. La section qui suit la figure analyse les données recueillies auprès des parents rencontrés quant aux stratégies que ces derniers déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes.

Figure 11 : Synthèse des principales dimensions de l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans (Guennouni Hassani, 2022)



4.4 L'aspect stratégique de l'implication des parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes

En concordance avec notre troisième objectif spécifique, cette section de l'analyse vise à décrire et à analyser les stratégies mobilisées par les parents immigrés musulmans autour de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Comme nous l'avons fait précédemment, nous analysons nos données au fur et à mesure que nous les présentons sous l'angle de stratégies parentales en ayant pour trame de fond la recension sur l'implication parentale, évitant ainsi une certaine redondance. Dans cette partie, notre analyse exploite principalement le discours émis par les parents rencontrés en y ajoutant les propos de certains jeunes et intervenants. Ce croisement de regard vise surtout à faire émerger la face cachée de l'implication des parents rencontrés incluant les stratégies sous-jacentes dans le vécu socioscolaire de leurs enfants sous ces différentes facettes.

À cet égard, une lecture attentive des données désignées pour cette section, nous a amenée à structurer le contenu en trois sections, inspirées principalement des recherches explorées dans le cadre conceptuel de notre thèse aux sujets d'implication et stratégies parentales. Par ailleurs, nous tenons à rappeler au préalable la définition présentée antérieurement relativement au concept de stratégies parentales qui fait référence aux différentes démarches, visibles et invisibles, opérées par les parents en termes d'éducation, de scolarisation et de socialisation des enfants, que ce soit dans l'espace familial ou dans les espaces intermédiaires (pairs, quartiers, communautés, etc.), comprenant également une participation à l'école (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016 ; Blickenstorfer, 2009 ; van Zanten, 1996 ; 2010 ; 2015). En conformité avec cette définition, les prochaines sections esquissent un portrait des déclinaisons des stratégies parentales selon les trois modalités dans lesquelles s'exerce le rôle de parent d'élève : soit en lien avec la scolarité et la socialisation des jeunes ou associées au rapport qu'entretiennent les parents avec l'école.

4.4.1 À propos de stratégies parentales en lien avec la scolarité des jeunes

L'exploration des écrits recensés dans le cadre conceptuel de cette thèse a montré que les stratégies parentales autour de la scolarité des jeunes se déploient selon des modalités et à des degrés variables (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016a ; 2018a ; Gremion et Hutter, 2008 ; Jeynes, 2005 ; Périer, 2012 ; 2017 ; Perregaux et *al.*, 2008 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). À l'instar

de cette recension, nos résultats d'analyse ont révélé la forte mobilisation de la majorité des parents rencontrés à travers un éventail de pratiques, visibles et invisibles, déployées au service de la scolarité des jeunes, qui se déclinent généralement à la maison, à l'école et dans la communauté, comme nous le détaillons dans les sections qui suivent.

4.4.1.1 Stratégies déployées par des parents musulmans à la maison : Au-delà d'une simple supervision dans les devoirs

Dans le chapitre dédié à la recension des écrits, nous avons fait référence à plusieurs écrits ayant souligné la mobilisation multidimensionnelle des parents à la maison, à travers un large éventail de pratiques, comme un facteur de protection pour la réussite de l'expérience socioscolaire des élèves (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Henderson et Mapp, 2002 ; Larivée, 2008 ; 2011 ; 2012 ; Tremblay et *al.*, 2015). À l'instar des études susmentionnées, l'analyse du corpus des entretiens que nous avons réalisés auprès de nos répondants a révélé que les parents rencontrés adoptent des stratégies particulièrement inventives à la maison pour soutenir la scolarité de leurs jeunes. Sous ce type de stratégies, notre analyse rassemble les différentes déclinaisons de la supervision scolaire offerte aux jeunes au sein du domicile familial ainsi que les pratiques visant l'actualisation du rôle et des compétences parentales. Les prochaines divisions traitent de chacune de ses formes.

4.4.1.1.1 La supervision scolaire et rôle de parent d'élève

De prime abord, presque tous les parents rencontrés identifient la scolarité de leurs jeunes comme étant leur principale priorité dans leur nouvel environnement que constitue la société d'accueil, priorité qui requiert « une implication permanente, un suivi quotidien et régulier en plus d'une préparation dès [leur] jeune âge » (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso). À ce sujet, Ibrahim se rappelle l'attention portée par ses parents au suivi scolaire à la maison quand il était encore au primaire où constance et encadrement scolaire rythmaient leur vie familiale :

Ils me rappelaient toujours que c'était l'heure des devoirs et ils regardaient avec moi dans l'agenda tout ce que j'avais marqué à l'école parce qu'ils me disaient toujours de tout marquer. Comme ça quand je viens à la maison, ils savent déjà quoi faire pour bien me suivre. Je commence par la lecture. Après, je fais par exemple du français ou les maths. Après, la dictée, ils prenaient des mots et me faisaient des dictées. Après, ils corrigeaient. Les fautes, je les recopiais trois à cinq fois (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

Effectivement, comme le soulignent d'ailleurs de nombreux auteurs (Asdih, 2017 ; Deslandes ; 2010 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Hoover-Dempsey et Sandler, 1997 ; Jeynes, 2005 ; 2007 ; 2017 ; Kus, 2017 ; Larivée, 2011 ; 2012 ; Tazouti, 2014), il semble que l'accompagnement parental à la maison, qui se traduit principalement par l'encadrement des devoirs et des leçons, est une facette fondamentale du rôle de parent d'élève pour de nombreux répondants. Ainsi, les parents qui manifestent un engagement et une implication soutenus dans la supervision des devoirs de leurs enfants (vérifier, aider, superviser, encadrer, expliquer, etc.), véhiculent le message que la réussite scolaire est importante et aident leurs enfants à développer davantage des stratégies pour contrôler les émotions négatives, gérer le temps, éliminer les distractions et s'automotiver (Deslandes, 2006 ; 2010). Que cet encadrement scolaire à la maison corresponde à une exigence explicite ou implicite de la part des enseignants, il constitue une préoccupation parentale ayant comme objectif d'impulser la réussite scolaire de leurs enfants et d'encadrer la promotion de leur bien-être (Deslandes, 2015 ; van Zanten 2009b ; 2010), comme il est illustré dans les extraits de verbatim qui suivent :

On fait le suivi scolaire à la maison par amour. Ça fait partie de notre rôle et de nos responsabilités. Quand je vois mes enfants heureux et épanouis, je me sens plus heureuse. Qu'est-ce qu'on veut de plus si nos enfants sont heureux et épanouis (mère Benjelloun, originaire du Maroc) ?

Parce que je suis convaincue que le suivi scolaire c'est ma responsabilité, c'est mon enfant qui va échouer, ça fait partie de ma responsabilité et j'ai l'obligation de faire ce devoir comme il le faut, c'est mon enfant et je veux qu'elle réussisse. Puis, ça me réjouit de la voir heureuse quand elle a de bonnes notes. Parce que quand elle n'a pas de bonnes notes, c'est plate, ce n'est pas bien. Elle le sait et elle suit les règles (...). Puis, j'assure ce suivi avec elle tous les jours. Il ne faut pas laisser tomber l'enfant, de le laisser faire ce qu'il veut. C'est sûr que l'école ne sera pas sa première priorité si on ne l'oriente pas (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

En effet, à travers les entretiens que nous avons menés, nous avons constaté que pratiquement tous les parents reconnaissent l'utilité du suivi scolaire à la maison qui rime avec régularité et ténacité comme étant la clé de la réussite scolaire de leurs enfants. Le témoignage de la mère Naciri illustre bien nos propos :

Il faut rester toujours derrière les enfants et ne pas baisser la garde, si je te donne un exemple de ma fille ; je la supervise de près au quotidien. Je travaille avec elle chaque fin de semaine pour faire les devoirs et au cours de la semaine pour étudier et réviser les notions en vue de la préparer pour le test hebdomadaire vendredi. Le faisant, elle reçoit 95 % pour ces tests. Dernièrement, je suis tombée malade et je n'ai pas été capable de l'accompagner comme il

le faut, elle a eu 75 % dans ce test. Il ne faut donc pas baisser la garde ou réduire le suivi auprès des enfants sinon il faut se préparer pour recevoir les mauvaises notes (mère Naciri, originaire du Maroc).

De toute évidence, la plupart des participants semblent accorder une valeur manifeste à la réussite scolaire de leurs enfants dans la société hôte la situant ainsi, à l'instar des conclusions mentionnées dans de nombreux écrits précédemment (Bornstein et Bohr, 2011 ; Bouchamma, 2009 ; Morgan, 2016 ; Vatz Laaroussi, 1996 ; 2001), au cœur de la réalisation de leur projet migratoire. Sur ce point, Hatim Naciri n'hésite pas à nuancer la portée de sa réussite scolaire aux yeux de ses parents :

[Mes parents] m'ont aidé à surmonter toutes les épreuves et à m'adapter dans le nouvel environnement. Quand nous sommes venus ici, ça m'a fait beaucoup réfléchir ; pourquoi mes parents ont tout laissé derrière eux pour s'établir dans un nouveau pays très loin du nôtre ? (...) Ils veulent que je réussisse dans ma vie, que j'atteigne un certain niveau. Si je réussis, c'est comme s'ils réussissent leur mission aussi. Leur mission maintenant c'est nous, ils veulent nous voir réussir, ils sont contents quand on reçoit une bonne note, ils sont heureux quand nous sommes épanouis, ils sont fiers quand nous réussissons l'année (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

L'importance qu'accordent les parents à la supervision scolaire des enfants à la maison étant maintenant décrite. La prochaine rubrique brossera un tableau de la manière dont se fait cette supervision.

4.4.1.1.2 Supervision scolaire à la maison et développement de l'autonomie de l'enfant

Comme il a déjà été souligné, l'accompagnement parental à la scolarité de l'enfant ou de l'adolescent à la maison revêt un caractère multidimensionnel qui se décline à travers la supervision et l'encadrement des devoirs et des activités scolaires (Epstein, 2001 ; Fan et Chen, 2001 ; Larivée, 2011). Plus précisément, la plupart des parents avec qui nous nous sommes entretenus ont effectivement décrit leur manière de superviser les apprentissages scolaires de leurs jeunes à la maison. Dans l'ensemble, la supervision scolaire des parents rencontrés se différencie selon l'âge, le niveau scolaire ou le niveau d'aisance ou de difficulté éprouvé par chaque enfant dans les apprentissages ou dans les matières abordées à l'école (Deslandes, 2010 ; Larivée, 2011 ; Montandon, 1996 ; van Zanten, 2011). Ainsi, pour un accompagnement scolaire optimal, la plupart des répondants dont les enfants sont au primaire proposent un suivi régulier et rigoureux lors de la réalisation des devoirs, comme c'est d'ailleurs le cas de la mère Chahine qui décrit l'importance de rester auprès de son jeune lors du suivi scolaire au quotidien en précisant : « il faut que je m'assoie à côté de [mon fils] parce que je suis certaine qu'il va s'en aller si je ne le fais pas. Des

fois, il me dit qu'il a fait les devoirs à l'école ». D'autres intervenants œuvrant dans les écoles primaires ont corroboré d'ailleurs ce discours, comme c'est le cas de Marianne ayant affirmé que :

La plupart des parents musulmans que je connais sont toujours à côté de leurs enfants. C'est ce que je constate et c'est ce que les enseignants vont affirmer. Moi, ce qui me vient en tête, c'est que maman va vraiment rester assise là, il ne faut pas qu'elle soit loin (Marianne, ICS, école A).

Un peu dans le même sens, cinq mères⁸⁶ rencontrées soulignent que l'encadrement qu'elles offrent à leurs enfants se distingue selon diverses situations où elles se voient doubler, voire tripler leur soutien quand leurs jeunes se préparent aux examens ou rencontrent des difficultés dans quelques matières. À cet égard, les propos de deux parents sont éloquentes, exposant un suivi parental stratégique, ciblé selon les besoins de chacun de leurs enfants :

[P] arce que chaque enfant rencontre des difficultés qui lui sont propres, on ne peut pas travailler la même chose avec les trois enfants, mais il faut cibler et repérer les difficultés propres à chaque enfant pour pouvoir contourner ces difficultés-là. Les enfants passent par des moments difficiles, il n'y a rien de facile et il y a toujours un défi quelque part. Donc, si ce n'est pas dans le cours, il y'en aura dans le comportement ou dans les interactions avec les autres (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Durant les examens, je vais doubler d'effort, je me prépare physiquement et moralement, c'est comme si moi aussi je vais le passer cet examen-là. Comme l'année dernière, elle a eu des examens du ministère de 4^e année. Donc, dès que j'arrive du travail, on partait à la bibliothèque. (...) Pour moi, la réussite de mon enfant, les notes des examens, c'est ça qui va rentrer dans son bulletin. Donc, je double d'effort et je laisse la vie à maison comme secondaire, je laisse la cuisine et tout à côté. Tous mes rendez-vous, je les annule et je me concentre aussi ; le moral aussi se prépare. Je sacrifie plusieurs choses pour cette période de révision pour les examens qui va être plus spéciale et puis on rentre dans une bulle spécifique (...). Donc, quand c'est la période des examens, elle [ma fille] reste avec moi, on travaille tête à tête. On va tout réviser et ensemble. On répète ensemble les notions, c'est comme ça qu'elle se rappelle les aspects durant les examens. Elle se souvient de certaines choses parce que maman l'a dit à travers les conversations que nous avons eues. Et quand elle rencontre des difficultés concernant certaines notions, certaines matières, c'est là où je vais tripler les efforts pour qu'elle comprenne ces notions-là parce que je sais que si elle ne comprend pas et ça tombe dans des examens, c'est là où ça va mal (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

Ces extraits démontrent à première vue l'aptitude de certains parents à reconnaître les capacités, les besoins, les lacunes et les défis de leurs jeunes. À travers leur récit, nous avons réalisé qu'ils arrivent à bien décrire leurs enfants et à différencier les facilités ou les difficultés scolaires que

⁸⁶ Mères Ben Ayed, Naciri, Saïdi, Mazari, Maalouf.

chacun rencontre au quotidien, en mettant à leur disposition un accompagnement personnalisé et soutenu (extrait du journal, 11 février 2020). Ces affirmations illustrent de surcroît la grande responsabilité qui pèse lourd sur les épaules de quasiment la moitié des participants en termes de suivi scolaire des enfants à la maison. Cette responsabilité est d'ailleurs dépeinte par les répondantes, comme nous l'avons souligné précédemment, à travers la mention de sacrifice ; sacrifier sa carrière professionnelle, son salaire, sa vie sociale, son temps, son confort, son bien-être, etc., et cet extrait en témoigne :

Quand j'ai pris la décision d'arrêter le travail, c'était à cause de Samia. J'ai senti que je suis entre deux et il fallait faire le choix : ma famille, mes enfants et leur réussite, leur bien-être ou ma carrière professionnelle et mon travail, j'ai opté pour ma famille. Parce que, à un moment donné, j'ai trouvé que c'est quand même très difficile de faire le suivi scolaire. J'étais dans une situation où il fallait choisir, soit je continue et j'abandonne un peu le suivi scolaire de mes enfants, soit j'arrête le travail et je suis très bien mes filles dans leur parcours scolaire. Il fallait vraiment choisir ; j'ai choisi d'être à la maison pour mes enfants et les suivre de près, être disponible pour elles (mère Maalouf, originaire du Liban).

Dans le sens contraire, la mère Hamdani désavoue le recours à la notion de sacrifice mise de l'avant par de nombreuses répondantes puisqu'elle considère le projet scolaire de ses enfants comme étant son « énorme projet et [son] projet de vie ». Le témoignage de la mère Daouda va dans le même sens nous avisant de son intention d'arrêter son travail actuel dont les horaires ne coïncident pas avec les horaires de supervision des devoirs de ses enfants étant donné que « prendre soin de [ses] enfants, surtout maintenant que [sa] fille est rendue en quatrième année et qu'elle a des devoirs supplémentaires et plus de matières est devenue prioritaire » (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

Dans un autre ordre d'idées, il semble que le fait d'être proche du domaine de l'enseignement contribue à épauler quasiment la moitié des participantes à mieux encadrer et soutenir la scolarité de leurs enfants à la maison, parce qu'elles sont plus familières avec les volets didactiques et pédagogiques, ce qui expliquerait la légère participation des conjoints. En effet, huit mères⁸⁷ en particulier, nous ont confié prendre majoritairement en charge cette activité. Celles-ci ne se limitent pas à superviser passivement les devoirs de leurs enfants à la maison, mais endossent un rôle

⁸⁷ Rappelons que les mères Ben Ayed, Naciri, Benjelloun, Saïdi, Bennis, Dandachi, Chahine, Maalouf sont soit enseignantes ou éducatrices. Quant à la mère Bennis, celle-ci a terminé une maîtrise en psychologie dans une université francophone à Montréal.

proprement pédagogique (van Zanten 1996 ; 2005). Elles enrichissent et approfondissent les connaissances apprises à l'école en même temps qu'elles transmettent à leurs enfants des méthodes de travail efficaces (Lareau, 2000 ; van Zanten, 2009b ; 2010). Ces répondantes déploient à fortiori des stratégies personnalisées et adaptées astucieusement aux profils scolaires et psychologiques de leurs enfants puisqu'elles connaissent le système d'enseignement au travers de leurs études ou de leur carrière professionnelle (van Zanten, 2005). Les extraits de verbatim suivants illustrent bien nos propos :

Si je me sens par exemple incapable de leur offrir mon aide à la maison pour x raisons, je vais chercher des réponses par exemple dans mon cours. Souvent, je choisis des cours qui répondent aux besoins de ma famille. Par exemple, j'ai suivi des cours sur l'adolescence pour que je puisse comprendre mes enfants, comment ils pensent et tout. J'ai fait ce va-et-vient entre mes études et ma famille. Mes choix de cours étaient ciblés et focalisés pour comprendre la situation de mes enfants et pour que je puisse mieux les accompagner, mieux les encadrer à la maison (mère Bennis, originaire du Maroc).

Le fait que je sois enseignante m'aide beaucoup à aider mes enfants. Par exemple, maintenant, je fais un suivi minutieux avec mes filles parce que je considère que les notions apprises au primaire représentent une base solide et importante pour la suite. C'est le niveau le plus important pour la scolarité des enfants. Surtout quand elles ont des projets à faire. Pour Samia, si elle est stressée et tout, je la rassure et je lui facilite les tâches. Jamais, je fais quelque chose à sa place, jamais. Des fois, quand je lui explique les choses, j'essaie de lui donner le minimum d'explication. Je veux qu'elle découvre elle-même les choses, qu'elle s'approprie elle-même les apprentissages et tout. Des fois, je lui donne des indices. C'est comme ça qu'elle commence à effectuer des exercices et elle comprend mieux (mère Maalouf, originaire du Liban).

Comme nous l'avons exposé précédemment, certains parents interrogés préfèrent assurer un suivi individualisé pour leurs jeunes afin de « suivre leur scolarité de très près » (mère Ben Ayed, originaire de Tunisie). D'autres, à l'inverse, abordent l'importance de développer et de soutenir l'autonomie chez leurs jeunes par rapport aux multiples facettes concernant leur scolarité, particulièrement envers les enfants inscrits au secondaire. Il appert ainsi que le développement de l'autonomie chez les enfants dès leur jeune âge représente une stratégie repérée chez certains répondants, une pratique particulièrement promue au sein des institutions scolaires au Québec, comme l'illustre cette citation :

[Hanae] est vraiment autonome, je n'ai pas besoin de l'aider ou de lui dire de faire ses devoirs. Ça vient d'elle. Mais je dirai que le plus gros travail est fait quand les enfants sont jeunes. C'est là où on va apprendre à nos enfants à développer cette autonomie qui va servir une fois qu'ils seront grands (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

En effet, ces participants⁸⁸ sont conscients qu'une fois arrivés au secondaire, leurs adolescents vont se détacher progressivement de la supervision accrue de leurs parents, et que ces derniers devront « faire marche arrière à un moment donné pour ne pas être envahissant[s], tout en restant vigilant[s] » (père Benjelloun, originaire du Maroc). C'est d'ailleurs le cas aussi de la mère Hamdani qui consacrait beaucoup de temps au suivi scolaire de ses filles. Cette supervision a diminué dès lors qu'elles étaient à la fin du primaire, comme l'illustre son témoignage :

Mais depuis la cinquième/sixième année, j'ai laissé ma fille se responsabiliser, j'ai fait comme marche arrière et j'observe. Maintenant, elle est en quatrième secondaire et tout va à merveille. Même ma fille Hanae fait de belles présentations PowerPoint. J'insiste sur les choses banales, l'esthétique pour atteindre son objectif et remettre un travail de qualité dans tous les niveaux (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

En concordance avec ce témoignage, l'aide et l'attention portée par certains parents à la maison ne se limitent pas à la supervision des devoirs de leurs enfants, mais visent à leur faire acquérir des stratégies efficaces leur permettant de réaliser leurs travaux scolaires avec succès en insistant sur la qualité, l'organisation et l'esthétique. Ce volet stratégique se retrouve dans les extraits suivants :

J'ai beaucoup travaillé avec mes enfants l'organisation, comment organiser un travail, comment remettre un travail de qualité, j'insiste sur les petits détails. C'est très important ! D'ailleurs, quand je prends leurs cahiers de notes par exemple, je vois la qualité de l'organisation des notes ; beaucoup de couleur, c'est très propre, et ça donne envie à étudier. Ce travail ne vient pas de mes filles, mais j'y ai vraiment travaillé pour atteindre ce résultat-là. Je suis fière quand je remarque ce genre de choses, vraiment. J'insiste sur les choses banales, sur l'esthétique (mère Maalouf, originaire du Liban).

Je lui donne des stratégies, surtout pour tout ce qu'il apprend ou tout ce qu'il doit mémoriser, comme l'univers social et les sciences et tout, je lui explique qu'il doit mémoriser l'essentiel. C'est une des stratégies que je lui transmets. Aussi, je lui dis qu'il doit consacrer plus de temps à ces deux matières parce que ça devient plus complexe par la suite et il doit avoir une bonne base. Ce n'est pas comme les autres matières. J'essaye de le pousser pour avoir une base solide au début pour la suite. Donc, pour les maths au contraire, c'est lui qui se charge de ses études, il est vraiment autonome. Je compte sur lui pour aider ses frères. Sinon, je surveille de près et je fais attention à chaque signal pour réagir efficacement (mère Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Comme l'illustrent ces témoignages, nos résultats de recherche mettent en lumière la préoccupation de certains répondants pour le développement de l'autonomie de leurs enfants, qui requiert une

⁸⁸ Parents Benjelloun ainsi que les mères Bennis, Hamdani, Tahiri, Saïdi et Zidani.

préparation dès leur jeune, afin que ceux-ci deviennent des adolescents tels que décrit par (Lahire, 2005) : assidus, engagés, responsables et prêts à s'adapter aux multiples changements. Cet accompagnement vers l'acquisition de l'autonomie, comme le soulignent de nombreux auteurs (Kakpo, 2012 ; Lahire, 2015 ; Périer, 2019), ne signifie pas pour autant de livrer l'enfant à lui-même à un certain âge, mais nécessite de le soutenir, de le conseiller, de l'encadrer vers cette voie en prenant en considération ses besoins et ses caractéristiques. Nos données dévoilent de surcroît que la quasi-majorité des parents déploient des stratégies au-delà de ce qui est demandé par le milieu scolaire et celles-ci méritent qu'on s'y attarde dans la section suivante.

4.4.1.1.3 Stratégies invisibles aux yeux de l'école déployées par les parents musulmans à la maison

Comme de nombreux travaux le soulèvent aussi (De Queiroz, 2010 ; Feyfant, 2011 ; Glasman et Besson, 2005 ; Lahire, 1998 ; Lorcerie et Cavallo, 2002 ; Oberti, 2007 ; van Zanten, 1996 ; 2009b ; 2015), nos résultats font ressortir le fort investissement dans le suivi scolaire à la maison, déployé par certains parents rencontrés, démentant le stéréotype du sentiment d'incompétence des familles immigrées à l'égard de la scolarité de leurs enfants. En effet, les données recueillies nous ont permis d'examiner plus finement les stratégies parentales tant originales que créatives déployées par les familles musulmanes rencontrées au service de la scolarité de leurs jeunes. Ainsi, certains parents commencent à introduire des activités centrées sur les apprentissages alors que les enfants sont encore au préscolaire (leur apprendre à lire, à écrire, à compter, etc.). D'autres parents, au contraire, mettent surtout l'accent sur l'importance de stimuler la créativité et développer l'imagination de leur enfant à cet âge à travers les jeux et les activités d'éveil (Besançon, Guignard et Lubart, 2006). Les extraits suivants en témoignent :

La chose la plus importante, comme par exemple avec les petits, avant qu'ils intègrent l'école, j'essaye de faire avec eux des activités, des jeux qu'ils aiment, on va dessiner ensemble, on va prononcer des nombres (...) Les petits enfants ont besoin de jouer. D'ailleurs, si tu veux leur inculquer des choses à cet âge, le jeu est le meilleur moyen (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Depuis que [Sonia] était bébé, depuis qu'elle était toute jeune, j'ai remarqué qu'elle a une très bonne mémoire. Puis, elle était un bébé très clame, très douce, elle était capable de s'asseoir. Là, j'ai décidé de lui apprendre les lettres et j'ai commencé avec elle très tôt. On a commencé par la lettre A. Je me concentrais sur une lettre par trois jours. On travaillait la lettre en question à la maison et quand on est dehors, on voit une pancarte par exemple, je lui demande de me montrer la lettre en question. Elle était vraiment capable de me la montrer et

ainsi de suite avec les autres lettres. À chaque fois que j'ajoute une lettre, on fait la révision des lettres précédentes. Arrivée à 2 ans, Sonia connaissait déjà toutes les lettres de l'alphabet, à deux ans, vraiment. Après ses deux ans, je lui ai acheté un grand tableau et elle a commencé à écrire les lettres, à les copier. Elle a appris à lire et à écrire avant son entrée à la maternelle. Je sentais qu'elle était prête à apprendre (mère Maalouf, originaire du Liban).

Tout comme d'autres écrits le précisent (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008), ces deux citations illustrent la préoccupation des parents rencontrés à mieux préparer leurs enfants à intégrer le milieu scolaire au Québec. Cette préoccupation est d'autant plus importante dans un contexte migratoire qui exige, selon les propos de la majorité des parents interrogés, une préparation à l'avance et la mobilisation de stratégies anticipées depuis leur pays d'origine, en parallèle avec la préparation de leur demande d'immigration. Ainsi, afin d'avoir une bonne base scolaire, la quasi-majorité des enfants⁸⁹ nés à l'extérieur du Canada, chez les familles rencontrées, étaient scolarisés dans des écoles privées au pays d'origine avant leur arrivée au Québec, certains⁹⁰ dans des écoles francophones pour se familiariser avec la langue avant d'intégrer les bancs de l'école au Québec. Les enfants des familles⁹¹ réfugiées ou demandeuses d'asile n'en font d'ailleurs pas exception. À titre d'exemple, malgré les circonstances particulièrement difficiles que nous avons évoquées précédemment, durant leur séjour en Jordanie, la mère Dandachi a travaillé en tant qu'enseignante d'anglais dans une école privée pour couvrir exclusivement les frais scolaires de son fils aîné, comme l'illustre son témoignage :

Nous avons cherché une école privée à côté où je pouvais enseigner l'anglais et c'est là où nous avons inscrit Mazen. Il m'accompagnait à cette école. J'ai enseigné pour inscrire mon enfant, il ne me restait rien de mon salaire, mais c'est la seule solution que nous avons pu trouver pour que Mazen ne perde pas des années sans être à l'école. Notre salaire en tant que réfugiés était plus bas que celui des autres enseignantes du pays. Bien que j'eusse le baccalauréat et eux avait un petit diplôme, mais leur salaire était quand même beaucoup plus élevé que le mien. Moi, j'enseignais uniquement pour mon fils pour que mon fils soit à l'école (mère Dandachi, originaire de la Syrie).

En matière d'acquisition de la langue anglaise, nos données révèlent le fort investissement déployé à la maison par un certain groupe de parents en particulier. Ces derniers n'hésitent d'ailleurs pas à critiquer « la lacune colossale » (mère Zidani, originaire de l'Algérie), quant à l'offre de

⁸⁹ Parents Ben Ayed, Naciri, Bennis, Dandachi et Chahine.

⁹⁰ Avant d'entreprendre son projet migratoire, la famille Chahine a choisi d'inscrire les enfants dans des écoles (primaire et secondaire) francophones alors que les parents ne maîtrisaient pas encore la langue.

⁹¹ C'est le cas de la mère Fadlallah et de la famille Dandachi.

l'enseignement de l'anglais dans les écoles au regard des exigences du marché du travail au Québec. Étant confrontés à de nombreuses embûches lors de leur insertion socioprofessionnelle à leur arrivée en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue de Shakespeare, ces parents semblent craindre que leurs jeunes endurent la même souffrance. Ainsi, certains parents⁹² jugent important d'inscrire leurs enfants dans des écoles primaires qui proposent des programmes d'anglais intensif, choix impliquant même un déménagement. D'autres⁹³ décident d'inscrire leurs enfants à des cours privés, à des sessions parascolaires en anglais, à des camps de jour durant la saison estivale ou font appel à d'autres alternatives (voisinage, ressources du quartier, réseaux communautaires, actions éducatives locales, etc.), et l'extrait suivant tiré de l'entretien de la mère Fadlallah en fait foi :

Actuellement, je veille à ce qu'elle acquière l'anglais, que son niveau s'améliore. Pour ce faire, j'ai trouvé un compatriote, un professeur d'anglais qui va lui donner des cours intensifs durant cet été en vue de perfectionner son niveau tant à l'oral qu'à l'écrit. Je vais faire de mon mieux pour qu'elle soit parfaitement trilingue avant son obtention du diplôme du secondaire (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Cet extrait reflète les ambitions particulièrement élevées que porte la majorité des parents pour leurs enfants inscrits au secondaire qui implique une mobilisation d'autant plus accrue. D'ailleurs, dans sa recherche, Jeynes (2005) met en évidence l'importance des aspirations scolaires qui représentent sans contredit un ingrédient essentiel ayant le plus d'impact sur le cheminement scolaire des jeunes. À cet égard, plus de la moitié des adolescents⁹⁴ que nous avons interrogés sont inscrits dans des écoles sélectives qui proposent des programmes enrichis en anglais, entre autres. D'ailleurs, l'acquisition de l'anglais et l'avenir professionnel⁹⁵ des enfants, au Québec ou à l'échelle internationale, sont intimement liés pour la majorité des parents, qui en parlent de façon implicite ou explicite lors de leur entretien. Ainsi, lorsque les enfants arrivent au secondaire, certaines familles⁹⁶ décident « de basculer vers l'anglais ; tout ce qui est émissions, informations, films, discussion entre [les membres de la famille], c'est désormais en anglais » (mère Zidani,

⁹² C'est le cas des mères Chahine, Zidani et Bennis. Cette dernière a encouragé sa fille Rim à s'inscrire dans une autre école primaire qui propose des cours d'anglais intensifs pendant les deux années du 3^e cycle.

⁹³ Il s'agit des parents Ben Ayed, Benjelloun ainsi que des mères Tahiri, Saïdi et Maalouf, Fadlallah.

⁹⁴ Safae et Hanae Hamdani ; Hatim Naciri ; Ibrahim Benjelloun ; Rim Bennis ; Sonia Zidani ; Maïssa El-Azem et Hanane Fadlallah.

⁹⁵ Pouvant garantir un meilleur accès à des emplois bien rémunérés, stables et socialement valorisés selon les propos de nombreux parents.

⁹⁶ Famille Benjelloun ainsi que la mère Zidani.

originaire de l'Algérie). D'autres vont encourager, voire pousser leurs jeunes à poursuivre leurs études dans des collèges et universités anglophones, comme l'illustre cet extrait :

Par exemple je conseille à mes enfants d'aller dans des cégeps et des universités anglophones. Pour moi, je trouve que c'est une belle opportunité, c'est une ouverture sur un Nouveau Monde qui pourra donner lieu à de nouvelles perspectives au Québec comme ailleurs. Je me permets de leur donner ce genre de conseils parce que je me sens responsable, je suis leur guide et je dois les inciter à suivre cette voie (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Toujours en lien avec les ambitions particulièrement élevées que nourrit la majorité des répondants pour leurs jeunes, nos données illustrent le fort engagement et la proactivité importante chez de nombreux parents autour des stratégies déployées à la maison en lien avec la supervision des devoirs. À vrai dire, la majorité des parents rencontrés trouvent les devoirs au Québec différents de ceux demandés dans leur pays d'origine en termes de durée ou de projet à réaliser (aussi dans Benoit *et al.*, 2008 ; Charette, 2016a ; Kanouté *et al.*, 2007 ; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005). Cet écart exige un investissement soutenu et une organisation rigoureuse, facteur qui ajoute son lot de stress à la routine familiale (Hoover Dempsey *et al.*, 2001 ; 2010 ; Larivée, 2010 ; 2011). Par ailleurs, nos résultats font ressortir une implication parentale non négligeable et beaucoup plus large que le suivi scolaire fait dans le cas des devoirs. Selon une méta-analyse réalisée par Chouinard, Archambault et Rheault (2006) au sujet de la problématique des devoirs, de nombreux parents croient que les devoirs auraient un impact positif favorisant la mémorisation, la consolidation des apprentissages faits en classe et contribuant au développement de l'autonomie des enfants, de leur discipline personnelle ainsi que de leur sens de responsabilité (Chouinard *et al.*, 2006). Plus encore, certains parents considèrent que les devoirs « pousseront les élèves au-delà du curriculum, en leur offrant une occasion d'apprendre en dehors de l'école, dans le contexte plus naturel de la famille » (Chouinard *et al.*, 2006, p. 309).

En concordance avec les propos de Chouinard et ses collaborateurs, le discours de la quasi-majorité des parents rencontrés laisse voir qu'ils se mobilisent de différentes façons à la maison en vue de soutenir la scolarité de leur jeune, au-delà de ce que l'école leur demande parfois, à travers :

- L'explication et le renforcement des notions apprises en classe en y ajoutant des éléments plus avancés ;
- La préparation de fiches de révision pour les leçons en vue de faciliter les transferts de connaissances apprises à l'école ;

- La réalisation d'exercices additionnels dans les manuels scolaires ou dans des cahiers d'exercices supplémentaires ;
- La conception de devoirs ou de fiches d'activités scolaires soi-même pour effectuer des devoirs supplémentaires avec leurs jeunes en soirée ou les fins de semaine ;
- L'exploration de ressources sur internet (Alloprof ; Net Mat, etc.) ;
- L'utilisation de *Google translate* pour traduire les devoirs ou les notions à expliquer aux enfants du français à leur langue maternelle ;
- L'incitation à « utiliser la technologie au service de l'apprentissage comme complément à la compréhension » (mère Zidani, originaire de l'Algérie) acquise en classe ou à la maison en limitant l'accès aux réseaux sociaux ;
- Le visionnement des vidéos sur des plateformes d'apprentissage ou sur YouTube afin de gagner du temps et faciliter ainsi le processus de compréhension et d'acquisition de nouvelles connaissances ;
- L'achat d'encyclopédies en vue d'enrichir la culture générale des jeunes.

Nos résultats soulèvent d'autres stratégies proactives et novatrices, déployées particulièrement par deux participantes⁹⁷ au service de la scolarité de leurs jeunes. Ces pratiques, à l'instar de celles mentionnées ci-haut, se déclinent en marge de l'école et risquent, de ce fait, d'être invisibles et peu reconnues par le milieu scolaire de la société d'accueil. Ainsi, en vue de compenser le manque de profondeur des notions apprises, particulièrement dans les matières scientifiques, la mère Chahine profite de chaque occasion de voyage dans son pays d'origine, pour acheter des manuels scolaires du programme égyptien pour ses jeunes enfants qu'elle qualifie de « plus clairs, plus précis et plus concentrés ». Malgré le temps et l'effort nécessaires pour traduire les notions et exercices en français, la mère Chahine trouve que « c'est complémentaire et enrichissant pour [ses] enfants tant qu'ils vont voir et étudier autant le programme égyptien que québécois » (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Dans la même lignée, pour mieux comprendre les notions enseignées à l'école de ses enfants et pour suivre les mêmes logiques et démarches que celles adoptées par les enseignants au Québec, qui diffèrent parfois de celles expérimentées au pays d'origine, la mère Saïdi n'hésite pas à acheter l'ensemble didactique dédié aux enseignants en plus des corrigés des exercices. La participante se

⁹⁷ Déployées notamment par les mères Chahine et Saïdi.

procure également la version numérique par un abonnement annuel en vue d'avoir accès à de nombreuses ressources supplémentaires sur internet, comme l'illustre son témoignage :

On achète les corrigés et les livres des profs pour les laisser à la maison de côté afin de nous aider à comprendre premièrement les notions, afin de suivre la logique de l'enseignement dans les écoles ici et afin d'avoir les réponses pour pouvoir comparer les réponses et les résultats obtenus. Oui, ça nous coûte de l'argent pour acheter du matériel supplémentaire, mais ce matériel nous aide énormément pour bien assurer le suivi scolaire de nos enfants. Ces documents-là sont cachés, loin de mes enfants pour qu'ils ne les consultent pas, pour ne pas avoir les réponses par exemple (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Mis à part l'investissement à l'égard de la scolarité, de nombreux répondants considèrent qu'ils jouent un rôle significatif dans le développement culturel et social de leurs jeunes (van Zanten, 1996 ; 2009a ; 2015). Dans cette perspective, certains parents se mobilisent de différentes façons en vue d'aider leurs jeunes à intégrer des pratiques de littératie à la maison dès leur jeune âge. Les parents Benjelloun ainsi que la mère Ouédraogo semblent particulièrement préoccupés par le développement du goût de la lecture chez leurs jeunes et déploient à cet égard des stratégies novatrices, comme l'illustrent les extraits suivants :

La lecture est un aspect sacré chez moi. [Moussa] lisait beaucoup depuis qu'il était tout petit. Quand on est arrivés ici, avec toutes les difficultés d'intégration que nous avons rencontrées, toutes les difficultés que j'ai eues, il a commencé à laisser un peu la lecture. Donc, qu'est-ce que j'ai fait : chaque soir, on faisait la lecture ensemble avant qu'il se couche, tous les soirs ; c'était notre routine. Parce que les mathématiques et le français vont ensemble. Il faut être bon en français pour pouvoir résoudre les problèmes en maths. Les deux marchent de pair (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

Ici, on trouve qu'il y a un manque en termes de transmission de la culture générale. On trouve que c'est notre rôle en tant que parent de combler cette lacune (...). Encourager la lecture, la lecture des encyclopédies, etc. D'ailleurs, c'est ce qui a enrichi la culture générale d'Ibrahim. Pour l'encourager à lire davantage et que cet acte de lecture soit avantageux, on lisait avec lui depuis son jeune âge et on lançait des défis dès qu'il finissait de lire ; on lui posait des questions, des questionnaires, des devinettes, etc. De cette façon, il est plus motivé à lire encore et encore, c'est encourageant et c'est stimulant en même temps (père Benjelloun, originaire du Maroc).

De façon générale, l'inventaire des stratégies parentales analysées dans cette section illustre l'implication accrue de nombreux parents musulmans à la maison pour soutenir les apprentissages scolaires réalisés par les jeunes en effectuant non seulement un suivi scolaire intensif, mais en favorisant notamment l'actualisation du capital humain de leurs enfants.

4.4.1.1.4 Stratégies visant l'actualisation du rôle de parent d'élève dans leur nouveau milieu de vie

Sur la base des modèles théoriques analysés précédemment (Epstein, 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005), nos résultats d'analyse soulèvent une prépondérance de pratiques déployées par les parents rencontrés visant l'actualisation du rôle de parent d'élève, notamment en lien avec leur fonction parentale (Epstein, 2011). En guise de rappel, la fonction parentale, évoquée dans la typologie d'Epstein (2001 ; 2011), fait référence à la capacité des parents d'offrir des conditions propices au sein de leur environnement familial susceptible d'aider l'enfant à bien accomplir son métier d'élève (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; Larivée, 2011). Sous cet aspect, lorsque les parents rencontrés se prononcent sur les actions entreprises à la maison visant à soutenir leurs jeunes dans leur expérience socioscolaire, la majorité des répondants évoquent des aspects comme :

- La mise à disposition d'un environnement familial, sécuritaire et chaleureux ;
- La configuration de la maison selon les besoins scolaires des enfants ;
- La mise en place d'une routine familiale qui concorde avec leur rythme scolaire ;
- L'importance de consacrer du temps de qualité en famille ;
- L'importance d'accorder aux enfants un soutien favorisant leur développement physique et psychosocial ;
- La nécessité de bâtir une relation de proximité avec leurs enfants.

Les deux témoignages suivants résument à certains égards ce que les participants ont soulevé comme stratégies déployées relativement à ce type d'implication :

J'essaye de lui créer une bonne ambiance propice à l'apprentissage. Nous avons un petit appartement [un 3 ½], j'ai laissé le confort de la chambre à ma fille et moi je reste la plupart du temps ici [au salon], je ne la dérange pas dans sa chambre. I try to give her a space (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Souvent, je me considère comme l'éponge qui absorbe leurs problèmes et leurs défis rencontrés au quotidien et, plusieurs fois, j'essaye de devenir la gomme qui va effacer leur souffrance ou douleur éprouvée à l'école, à la maison, avec leurs amis ou avec qui que ce soit. J'essaye de devenir le pansement qui va protéger et favoriser la guérison des douleurs internes. Je suis trop sensible. Donc j'essaye, du mieux que je peux, même au détriment de mes capacités et de mon bien-être, d'être là pour les soutenir et soulager leurs douleurs ou souffrances (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

En ce qui concerne l'horaire du sommeil ou les jeux, ainsi que le temps passé devant la télévision ou sur internet, la moitié des répondants parlent de l'importance d'établir un code disciplinaire pour

leurs jeunes à la maison. Selon de nombreux auteurs (par exemple Barnard, 2004 ; Deslandes, 2006b ; Epstein, 2001), ces différentes actions déployées par les parents favoriseraient la persévérance scolaire des jeunes et contribueraient généralement à leur réussite scolaire (Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes, 2010 ; Feyfant, 2014 ; Larivée 2011). Dans cet esprit, à la lumière des données recueillies sur le terrain, cette routine familiale, rythmée selon l'âge ainsi que les besoins des enfants, est marquée par une rigidité dans certains cas ou par une souplesse dans d'autres. En effet, si certains parents décident d'être « moins stricts pour que la vie des enfants à la maison soit plus reposante en ayant des règlements de façon plus souple » (mère Hamdani, originaire de la Palestine), d'autres, au contraire, choisissent d'instaurer une routine plus stricte dans les consignes. Ce constat est essentiellement confirmé par quelques jeunes que nous avons rencontrés (extrait du journal, 21 janvier 2020), tel que souligné par l'adolescent Mourad : « je peux jouer, mais vraiment pas beaucoup. J'ai un temps très limité, mais ce que je trouve incompréhensible, c'est l'heure de dormir. Tous mes amis se couchent à 10 h/11 h, alors que moi je dois me coucher à 8 h. Je trouve ça vraiment bizarre parce que pourquoi eux pourraient le faire et pas moi » (Mourad Saïdi, élève de la 2^e secondaire).

En contrepartie, trois mères⁹⁸ parlent de l'importance d'attribuer une certaine liberté aux enfants, particulièrement aux adolescents, en établissant un code de vie à la maison basé sur la confiance et axé sur la communication. L'extrait du verbatim qui suit illustre bien cette posture parentale :

Moi, je n'aime pas être dans les restrictions avec mes enfants, j'essaye de leur faire un peu confiance. Alors là, le jour où la confiance baisse, ça va être quelque chose et je vais faire une routine : je vais leur enlever les jeux et le cellulaire, mais je ne veux pas arriver et te dicter des choses, va faire ceci, fais cela, ça restreint énormément. Démontre-moi que tu es compétent que tu es capable et digne de confiance. Comme je te disais tout à l'heure, il y a des choses que je ne ferais pas à ma maison parce que la relation que tu établis avec ton enfant est différente ; tu le connais ton enfant, il y en a des enfants qui ont besoin de ça, il y en a d'enfants qui n'ont pas besoin de ça. Ça dépend de toi comme parent, ça dépend de l'enfant, ça dépend de la relation que tu as créée avec l'enfant. Ça dépend de plein de critères. Moi, ma relation que j'ai bâtie avec les enfants, c'est que je vous fais confiance. Sinon, il y aura des conséquences au bout (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Si la mère Tahiri mise sur les conséquences au cas où ses enfants briseraient sa confiance, la philosophie adoptée par la mère Mazari avec ses enfants est centrée plutôt sur le renforcement

⁹⁸ Les mères Benjelloun et Tahiri ainsi que la mère Mazari.

positif qui prend principalement la forme d'encouragements et de récompenses. En recourant à cette stratégie, cette mère guide ses enfants, de manière appropriée et sans équivoque, à adopter les règles préalablement établies et à encourager ainsi les comportements adéquats, comme l'illustre son témoignage :

Moi je ne préfère pas les conséquences parce que je ne veux pas arriver à une confrontation. Notre code est vraiment plus axé sur les récompenses. C'est plus pour les aider à ce qu'ils respectent les règles établies, c'est plus pour qu'ils le fassent avec amour, pas avec mépris. Par exemple, si tu as 95 %, tu auras ça [une récompense]. Tu vois, donc ils vont dire : oui, je veux le faire parce que je veux cette récompense, c'est vers le positif, pas vers le négatif parce qu'ils ont peur d'une conséquence X ou Y (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

Les deux dernières citations démontrent en effet la souplesse dont font preuve certains parents rencontrés qui y attribuent à leurs enfants une marge de manœuvre et une liberté toutefois conditionnée aux résultats scolaires. À vrai dire, la quasi-majorité des récits de parents dévoilent l'obsession de ses derniers pour les bonnes notes comme finalité, visant à récompenser leur sacrifice et à légitimer leur choix de quitter leur pays d'origine (extrait du journal, 13 décembre 2019), corroborant d'autres écrits (Kanouté et *al.*, 2010 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

4.4.1.1.5 Stratégies indirectes incitant à la persévérance et à la réussite scolaires

Comme nous l'avons mentionné précédemment, la réussite scolaire des enfants dans la société d'accueil constitue pour de nombreux répondants un enjeu fondamental et symbolise, à plus forte raison, une opportunité de prendre place dans la société hôte (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Suárez-Orozco, Gaétan, Bang, O'Connor, Pakes et Rhodes, 2010). D'ailleurs, persévérance et réussite scolaires, avenir des enfants ainsi que poursuite d'études à un haut niveau représentent les mots-clés qui jalonnent les propos des parents rencontrés, dont les motivations convergent presque toutes vers la préoccupation d'une mobilité sociale ascendante maximale dans leur pays d'adoption (Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; 2007), comme le montre la citation suivante :

Donc, on essaye de le motiver pour bien étudier en mettant l'accent sur son projet d'avenir, sur son choix de carrière. Et aussi, il constate que l'argent c'est important dans la vie quotidienne. L'argent rend la vie plus confortable. Si tu n'as pas étudié, tu ne peux pas avoir un bon travail, un bon poste et tu ne vas pas avoir un bon avenir. Mon rêve, et je le leur dis toujours, c'est de voir un de mes enfants avoir un doctorat. Mon fils me répond, l'argent ne

fait pas l'homme, les diplômes ne sont pas importants (...) Même après nos discussions, j'insiste beaucoup sur les études (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Les aspirations scolaires éminemment ambitieuses de la majorité des participants, révélant la place primordiale de l'avenir des enfants au cœur de leur projet migratoire familial, semblent en concordance avec le profil général de la majorité de nos répondants qui détiennent, dans leur ensemble, un capital scolaire élevé. Ainsi, nos résultats mettent en lumière les postures de nombreux participants dont les stratégies de suivi scolaire recourent, en grande partie, un modèle de la typologie de Kanouté et *al.* (2008), intitulé : *la réussite scolaire inscrite dans une continuité familiale*. Ce modèle fait référence aux parents, ayant un capital social élevé, qui soutiennent le projet scolaire de leur jeune de manière structurée et qui sont en mesure de revendiquer une plus grande efficacité de l'encadrement par l'école des apprentissages scolaires (Kanouté et *al.*, 2008). Les témoignages de l'enseignante Sara, à travers ses lunettes de maman de trois enfants, ainsi que de la mère Zidani campent l'importance de la poursuite d'études universitaires pour que l'avenir de leurs jeunes soit encore meilleur que le leur :

Mon fils aîné a choisi d'aller en communication. Très bien, tu aimes ça, c'est parfait. Mais as-tu regardé les issues avec un bac ? Tu n'iras pas très loin, tu feras quoi et tu gagneras combien. Je lui dis : « si moi maintenant, en tant qu'enseignante, je gagne [ce montant], je veux que mon fils s'il ne gagne pas le double, qu'il gagne plus que ça. Si moi j'ai un bac, je ne veux pas que tu te contentes d'un bac, moi j'ai fait un bac avec 3 enfants ». Je lui dis : « fais ce que tu veux, mais je veux que tu ailles le plus loin possible dans tes études » (Sara, enseignante du secondaire et mère musulmane de 3 enfants).

Quand un parent arrive à une certaine partie de sa vie, il veut voir sa continuité à travers ses enfants, à travers leur réussite. J'ai tout fait pour atteindre ce résultat et je veux que mes filles fassent plus et arrivent à un stade mieux que moi et plus loin que ce que j'ai pu accomplir (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

La prise de conscience de certains parents interrogés, particulièrement pour ceux qui étaient confrontés aux impacts induits par différentes ruptures et difficultés liées à leur immigration, les rend plus exigeants et plus prudents, certains diront même plus « méfiants » (intervenantes Marianne et Alice), dans l'établissement de stratégies parentales qu'ils déploient au quotidien. En dépit des différents bouleversements, ces parents conçoivent l'importance de tenir un discours, explicite, articulé et, surtout, axé sur la réussite scolaire, comme l'illustre l'extrait de la mère Ouédraogo qui dépeint la manière dont elle a aidé et accompagné son fils quand il a rencontré des difficultés d'ordre scolaire au début de leur établissement au Québec :

En tant que maman, je suis ici (au Québec) pour la scolarité de mon fils. Pour contourner les difficultés scolaires qu'il a rencontrées au début, je lui dis : « écoute, je sais que à moitié, ce n'est pas ta faute, mais à moitié c'est ta faute (...). À 12 ans, tu dois comprendre que ton école, c'est important. Ici, si tu ne travailles pas, si tu n'as pas de bons résultats scolaires, tu ne vas pas très loin. Puis, est-ce que tu veux te retrouver à ne rien faire comme au bas de l'échelle de la société ? ». Il m'a dit : « non ». Je lui dis : « OK, on va travailler ensemble, on prend des engagements mutuels » (...) Pour tourner la page, la pilule était amère pour moi à avaler, mais néanmoins, je me suis dit : « c'est une éponge, peut-être qu'il vit son immigration, mais je ne lui dis pas ça à lui. C'est à moi que je me suis dit. Il vit son immigration à sa manière, il ne faut pas trop lui en vouloir. Mais à lui je lui ai dit : « réveille-toi ». Quand il a repris pour vraiment tourner la page, je me suis montrée un peu plus dure. Quand par exemple un professeur me dit Moussa n'a pas fait ceci en classe, ça me met en colère. Je bouillonne et je le chicanais un peu, beaucoup même (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso)

En effet, depuis leur établissement au Québec, la mère Ouédraogo tient non seulement un discours alimenté par une projection dans l'avenir bien balisée pour bien aiguiller son fils. Elle entreprend divers engagements pour mieux l'aider sur le plan scolaire qui se déclinent ainsi : adopter une routine de lecture chaque soir, aller ensemble à la bibliothèque, faire appel à un tuteur pour les matières où elle trouve de la difficulté à assurer le suivi (mathématiques et science), parler de l'utilité de chaque matière scolaire, surtout vis-à-vis des matières où il éprouve des difficultés, parler des matières au-delà des contingences de l'école, etc. D'autres parents, dans la même lignée, se présentent en tant que modèle de réussite scolaire, à l'instar de l'enseignante Sara qui suit des cours de deuxième cycle à l'université et compte entrer en compétition avec ses enfants en vue de les pousser encore plus loin :

Dans ma tête, on doit être des modèles pour nos enfants. Quand je prends des cours à l'université, j'encourage mes enfants à persévérer, je suis un exemple pour eux. Ils ne peuvent pas être réticents, si la maman est à l'université, ils vont faire plus et être fiers de nous comme parents et dire que maman a fait des études supérieures, leur papa aussi. Donc, au début de l'année, j'ai dit à mes enfants : « regardez, je me suis inscrite à un cours et on va voir qui va avoir la meilleure note ! » (Sara, enseignante du secondaire et mère musulmane de 3 enfants).

De ces différents témoignages, il semble évident que les stratégies déployées à la maison au service de la scolarité des jeunes englobent aussi les réactions des parents aux résultats scolaires et aux comportements de leurs enfants à l'école (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Jeynes, 2003 ; Larivée, 2011), ce qui fait partie d'ailleurs de l'expression de la fonction parentale (Epstein, 2001). Ainsi, la quasi-majorité des parents rencontrés indiquent encourager et féliciter leurs jeunes en réaction à

leurs résultats scolaires ou lorsque ces derniers adoptent des comportements appropriés à l'école, tel que cette citation l'illustre :

Je l'encourage et la motive toujours en cas de bonne note. Mais quand il s'agit d'une mauvaise note, j'essaie de comprendre les défis qu'elle a rencontrés, les manquements de ma part ayant peut-être impacté ses résultats. J'essaie de comprendre les choses des deux côtés, de mon côté et du sien. On en discute pour éviter le cas ultérieurement. Mais je ne vais pas la punir ou lui dire des propos irritants (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Concrètement, les réactions des répondants quant aux mauvaises notes sont tellement variables qu'elles peuvent se manifester diversement au sein du même couple, comme c'est le cas des parents Ben Ayed, interrogés à ce sujet séparément :

J'adopte toujours, peut-être heureusement ou malheureusement, le même comportement, j'essaie toujours d'être neutre, de mettre les pieds sur terre, de ne pas être trop emballé, festif pour une bonne note ou à l'inverse pour une mauvaise note, mais de déceler les défaillances pour une mauvaise note. Pour une bonne note, d'encourager, de motiver à continuer et que rien n'est fait encore. Il y a des choses à faire ; d'être modéré, surtout (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Juste cette année, en math, il a eu que des 100 %. Mais je veux qu'il ait 100 % partout. C'est-à-dire s'il a 95 %, en français, je lui dis qu'il peut s'améliorer jusqu'à 100 %, parce que je sais que s'il a perdu un point ou quelques points ce sont des fautes d'inattention. Ce n'est pas parce qu'il ne sait pas, c'est ça qui m'énerve (mère Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Dans le même sens, en réaction aux mauvais résultats de leurs enfants tout en adoptant diverses attitudes, deux mères précisent se sentir coupables (mère Zidani, originaire de l'Algérie) ou incompetentes (mère Naciri, originaire du Maroc), comme si elles n'avaient pas bien accompli leur rôle parental. La mère Saïdi, quant à elle, mentionne sa tristesse à tel point de pleurer ou de tomber malade (mère Saïdi, originaire de l'Algérie). En contrepartie, d'autres répondants tentent de comprendre la raison de cette mauvaise note puisqu'ils sont conscients qu'il peut s'agir d'un manque d'effort ou de concentration de leur enfant, comme cette mauvaise note pourrait être liée à des difficultés rencontrées lors des examens ou à des difficultés à assimiler les concepts évalués, comme le précise le père Benjelloun :

Quand je vois une mauvaise note, cela sous-entend qu'ils n'ont pas compris quelque chose. Là, j'essaie de chercher ce quelque chose pour le revoir, on cherche notamment où est le problème pour améliorer la note ultérieurement. En cas de bonnes notes, on les félicite, mais pas de récompense (...). Cette année c'est sa 4e année, on sait qu'il doit avoir de bonnes notes en math et en sciences en vue de bien préparer son entrée au cégep. On ne va pas attendre jusqu'à ce qu'il ait une mauvaise note pour réagir. Nous l'avons inscrit à des cours

supplémentaires depuis le début de l'année. On veut qu'il soit à l'aise. On va anticiper d'éventuelles difficultés. On est conscient que les notes de la 4^e année sont importantes. Si on reçoit une mauvaise note, c'est trop tard (père Benjelloun, originaire du Maroc).

Effectivement, dans la même lignée que de nombreuses études explorées dans le chapitre consacré au cadre conceptuel de cette thèse (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Glasman et Besson, 2005 ; Thin, 2009 ; van Zanten, 2009b ; 2010), certains parents⁹⁹ déploient des stratégies pour soutenir la scolarité de leur jeune impliquant des spécialistes (cours particuliers, tutorat, coaching, etc.). Le recours à ces différents services a pour but d'anticiper les difficultés susceptibles de freiner la progression de leurs enfants en mettant à leur disposition un « filet de secours » (van Zanten, 2010, p. 41). Que ce soit à l'échelle de la province ou à l'international, ces parents ont comme but prioritaire d'inscrire leurs enfants dans des collèges et des universités réputées. Cet objectif vise ainsi à mieux les préparer à une intégration scolaire et professionnelle compétitive et de plus en plus internationalisée (van Zanten, 2010). De ce fait, ces répondants essaient de mettre la barre très haute en exerçant, dans certains cas, une pression sur leurs enfants au sujet de l'atteinte de l'excellence, comme l'illustre cette citation :

Lorsqu'on essaye d'avoir de bonnes notes dans toutes les matières, c'est parce qu'on prépare un dossier académique pour le cégep et l'acceptation au niveau des cégeps c'est avec une cote R. si je lui mets de la pression, c'est parce que les notes c'est quelque chose de très important ; ils ne vont pas évaluer l'élève pour son assiduité, sa persévérance, mais ils vont l'évaluer sur ces notes (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Bien que convaincue des bénéfices de la pression qu'exerce sa mère visant des notes qui frisent la perfection, pour perpétuer la tradition familiale de réussite scolaire, force est de constater, à travers son témoignage ci-après, que Sonia se sent tiraillée, voire *étouffée* :

Parfois, je perçois que ces remarques m'aident pour aller plus loin, mais parfois, parce que ça arrive souvent, quand ça arrive plusieurs fois, à un moment donné, t'en as marre. Je me dis, quoique je fasse, c'est très difficile de la satisfaire. Du coup, il faudrait peut-être à un moment donné que les parents disent que c'est bon, qu'ils fassent sentir à leurs enfants qu'ils sont quand même contents, même s'ils savent que leur enfant peut faire encore mieux. Du coup, souvent l'enfant va vouloir faire encore mieux (Sonia Zidani, élève de la 4^e secondaire).

⁹⁹ C'est le cas notamment des parents Benjelloun, El-Azem, ainsi que des mères Chahine et Zidani.

En somme, nos résultats de recherche dans la partie qui précède soulignent la mobilisation accrue des parents musulmans à travers un éventail de stratégies déployées à la maison pour soutenir la scolarité de leurs jeunes et leur invisibilité aux yeux de l'école. Dans ce sens, ces résultats constituent une suite logique de divers écrits (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016a ; 2018a ; Gremion et Hutter, 2008 ; Jeynes, 2005 ; Périer, 2012 ; 2017 ; Perregaux et *al.*, 2008 ; van Zanten, 2010 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008) ayant souligné que la mobilisation des parents immigrés à la maison est beaucoup plus large que le suivi scolaire dans les devoirs et se décline par un maillage de pratiques qui se déroulent parfois en marge de l'école. La partie qui suit explore les stratégies parentales déployées à l'école en lien avec la scolarité des jeunes.

4.4.1.2 Stratégies déployées par les parents musulmans à l'école

Dans cette section, nous traitons les stratégies mobilisées par les parents à l'école afin de soutenir la scolarité des jeunes. Sous cette catégorie de pratiques, notre analyse aborde les dimensions suivantes : communications familles musulmanes-école ; bénévolat fait par les parents dans le milieu scolaire ; implication de certains parents dans les instances éducatives (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Jeynes, 2003 ; 2005 ; 2007 ; Larivée, 2008 ; 2011).

4.4.1.2.1 Spécificités des modalités de communication familles musulmanes-école

Dans le deuxième chapitre de cette thèse, nous avons inventorié plusieurs modèles théoriques destinés à l'analyse de la dynamique familles-école et des formes de collaboration (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2008 ; 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; 2008). Ces différents modèles soulignent l'importance de la communication comme une base essentielle pour l'établissement d'une bonne relation entre les familles et l'école, permettant d'acquérir de l'information mutuelle sur le vécu scolaire de l'enfant-élève (Deblois et *al.*, 2008 ; Deslandes et Bertrand, 2003 ; Epstein, 2001 ; Larivée, 2008 ; 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; 2008). Tout comme c'est le cas pour ces recherches, la communication entre les familles et l'école à propos des programmes scolaires et des progrès de l'élève sont significativement promues par la quasi-majorité des parents rencontrés qui affirment répondre favorablement assez souvent aux sollicitations du personnel scolaire (direction, enseignants, professionnelles), comme l'illustre l'extrait du verbatim suivant :

Notre relation avec le personnel scolaire est formelle et normale. Quand il y a une chose importante, on y va et on participe aux différents événements quand on fait appel à nous, soit des réunions, des rencontres avec les enseignants, c'est important pour nous d'être au courant de ce qui se passe à l'école de nos enfants (père El-Azem, originaire de la Syrie).

Certains parents¹⁰⁰ rencontrés font part de leur satisfaction, soit par rapport à la qualité des communications, soit par rapport à la convivialité et la disponibilité du personnel scolaire, particulièrement des enseignants de leurs enfants. À ce sujet, voici les propos de deux parents :

Je t'assure que ces gens-là [les enseignants et le personnel scolaire] sont très compétents. Au secondaire, ils vont nous écrire pour bien encadrer les enfants à la maison, pour les motiver, veiller à ce qu'ils viennent aux récupérations, veiller aux heures du sommeil. Ils font vraiment le nécessaire pour nous transmettre les outils nécessaires pour assurer l'encadrement requis à l'égard de nos enfants. Grâce à nos échanges, je me sens plus outillée. Au primaire, les enseignants vont nous aider, vont nous montrer les choses et la manière pour mieux accompagner nos enfants (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Sincèrement, je ne sais pas ce qu'ils (le personnel scolaire, les enseignants) peuvent faire de plus. Je suis très contente du fonctionnement du système et de la relation que j'entretiens avec l'école de mes enfants et surtout avec les enseignants. C'est correct et je suis vraiment satisfaite (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

En complément de ces derniers témoignages, un peu plus de la moitié des répondants soulignent la diversité des moyens de communication mis en œuvre par certaines écoles en particulier et s'en disent satisfaits. Ils affirment être informés à temps des différentes rencontres formelles qui auront lieu ou des dates importantes du vécu scolaire de leurs enfants. Généralement, la communication avec les parents se fait à travers des courriels électroniques, des lettres ou formulaires attachés à l'agenda de leurs enfants et, occasionnellement, en ayant recours à des plateformes de collaboration-communication ou à des applications qui visent à créer une culture positive en vue de favoriser une meilleure interaction entre les deux milieux, comme en témoigne cet extrait :

La qualité de communication avec l'école de mes filles est très bonne. Vraiment, je suis très satisfaite de ma relation avec l'école et des modes de communication adoptés par enseignants on échange via l'agenda ou les courriels. Puis, avec certains enseignants, on communique à travers l'application Class Dojo. Ce n'est pas tous les profs qui utilisent Class Dojo. Il y a les deux profs titulaires de mes filles cette année qui utilisent l'application. L'année passée, il y avait juste une seule prof qui l'utilise, l'autre c'était plus par courriel. Class Dojo, c'est plus

¹⁰⁰ C'est le cas des mères Tahiri, Saïdi, Mazari, Chahine ainsi que les Famille El-Azem et Dandachi.

pratique, je trouve, les enseignants répondent plus rapidement (mère Maalouf, originaire du Liban).

Par ailleurs, si certains parents soulignent leur satisfaction quant à la diversité de moyens de communication utilisés par l'école, d'autres émettent des critiques à l'égard de leur contenu et de leur fréquence. C'est le cas notamment de la mère Naciri qui affirme recevoir des courriels ou appels de l'école uniquement quand son fils a des difficultés d'apprentissage ou de comportement en établissant un lien étroit entre « communication » et « problèmes ». De ce point de vue, ces répondants aimeraient être contactés aussi lorsque « le parcours scolaire de [leur] enfant se déroule à merveille et quand tout va bien pour [eux] » (mère Naciri, originaire du Maroc).

Le cadre relationnel avec le monde scolaire est considéré par d'autres parents comme plutôt sec, froid et « robotisé » (mère Hamdani, originaire de la Palestine). Ainsi, les participants souhaiteraient plus d'empathie de la part des enseignants de leurs enfants et surtout plus de temps de leur part en vue de bâtir une relation de qualité avec eux. L'extrait de verbatim de la mère Hamdani rappelle l'importance d'offrir des occasions variées de communication bidirectionnelle entre les familles et les enseignants pour créer un lien de confiance et développer une coopération plus étroite (Dumoulin et *al.* 2013 ; Lueder, 2011).

La communication n'est pas trop présente entre nous [parents et enseignants]. On les voit rarement. Au début de l'année, les enseignants vont peut-être faire une présentation rapide, froide pendant cinq minutes pour tous les parents et vont partir. Sauf que les parents veulent le bien pour leurs enfants. Et l'enfant quand il sent qu'il y a une collaboration entre sa famille et son milieu scolaire, il va être plus à l'aise et va se sentir de mieux en mieux, mais les enseignants vont faire que le minimum pour nous communiquer des informations utiles et ciblées pour notre enfant en particulier. Ils vont nous aviser de façon plus robotisée. Un message destiné pour tous, quelles que soient les difficultés que chacun éprouve. Ça, je le sens au secondaire et même au primaire, ça devient de plus en plus robotique (...). La première des choses pour améliorer la situation, c'est d'accepter ; accepter d'être là et consacrer plus du temps. Je t'assure que si le personnel scolaire consacre plus du temps, ils vont gagner du temps. C'est parce qu'ils ne donnent pas le temps nécessaire qu'ils ont beaucoup de problèmes avec les élèves. Aussi, les enseignants doivent sortir un peu de leur zone de confort en favorisant la diversification en termes d'échanges avec les parents (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

À l'instar de la mère Hamdani, les souhaits de nombreux participants convergent dans le même sens en soulignant l'importance pour le milieu scolaire de se servir des nouvelles technologies qui sont, selon plusieurs auteurs, des moyens permettant l'atteinte du plus grand nombre de parents (Dumoulin et *al.*, 2013 ; Karsenti, Larose, et Garnier, 2002). L'intégration des technologies de

l'information et des communications (TIC) pour communiquer avec les parents pourrait ainsi favoriser un rapprochement et créer des liens favorables entre les deux milieux.

Certaines mères, quant à elles, estiment que les enseignants les appellent pour des « futilités » (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire) qui pourraient être réglées au sein de l'établissement sans les importuner. D'autres, ne saisissant pas la nécessité d'être appelée par la secrétaire pour être informée uniquement des difficultés d'apprentissage ou des problèmes de comportement de leurs enfants, reprochent à l'école de manquer parfois de compréhension à leur égard et de ne pas offrir le soutien nécessaire, comme en témoigne l'extrait de cette mère :

Moi je n'aime pas que l'école m'appelle tout le temps parce que ça me donne beaucoup de stress. Aussi, on va juste m'informer, mais on ne va pas me mettre en contact avec le professeur en question pour essayer de trouver une solution. Donc, c'est la secrétaire qui m'appelle pour m'informer seulement. Moi je n'ai pas besoin d'information, j'ai plutôt besoin qu'on me trouve une solution (mère Koulibaly, originaire du Burkina Faso).

En effet, l'importance de l'attitude du personnel scolaire, principalement des enseignants envers les parents dans la mise en place d'une communication saine et harmonieuse est particulièrement mise de l'avant (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2008 ; 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; 2008). Considérée comme le point d'ancrage dans l'établissement de relation entre les familles et l'école, la communication bidirectionnelle est, à cet égard, reconnue pour favoriser la mobilisation des parents à l'école (Larivée, 2008).

Par ailleurs, si pratiquement tous les répondants soulignent l'importance de rester en contact avec le personnel de l'école pour savoir *ce qui se passe* (mère Hamdani) en son sein et pour vérifier si leur jeune rencontre des difficultés particulières, deux mères déclarent, consciemment et avec regret, leur décision de s'éloigner de l'école. Ainsi, il semble que la non-maitrise de la langue du monde scolaire engendre une combinaison de sentiments d'inaptitude, d'incompétence et d'infériorité par rapport au personnel scolaire pour la mère Fadlallah qui considère « inéquitable de recourir uniquement au français à l'école dans un pays qui est officiellement bilingue » (mère Fadlallah, originaire du Soudan). Le cumul de difficultés socioéconomiques associées à des horaires de travail incompatibles avec les disponibilités proposées par l'école entrave aussi l'engagement de la mère Koulibaly dans les communications familles-école. Les deux extraits suivants témoignent de la dynamique d'éloignement de l'école pour certains parents :

Avec tout ce que j'ai vécu, je ne pense pas que je vais gagner quelque chose en me rapprochant davantage de l'école ; je n'y vais plus. Personne ne me traduit les propos des enseignants en anglais et personne ne se soucie de moi. Je suis partie à [l'école] à deux reprises, ils parlent en français, les dépliants sont en français, comment dois-je comprendre moi. Donc j'ai décidé de ne plus partir. *This is a wrong decision, I know*. Je les laisse faire et je fais mon rôle à la maison comme il le faut. Au final, j'attends les résultats de ma fille et ils sont excellents. Je la suis de très près, elle est disciplinée, elle fait correctement ses devoirs. Ma fille me raconte tout, je n'ai pas besoin d'être informée de la part de ses enseignants (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

J'assiste aux rencontres, mais pas toutes, ça dépend des horaires. Si ça coïncide avec mes disponibilités, je vais y aller. Sinon je ne peux pas. C'est mon problème, je sais. Des fois, ce sont eux qui vont me proposer des rencontres supplémentaires pour discuter des problèmes de Awa et c'est moi qui ne pars pas, mais je n'ai pas le temps pour faire tout ça. C'est vraiment le manque de temps. Mais je sais que je dois faire plus, je dois aller voir et rencontrer les professeurs (...). Je suis en retrait parce que je suis fatiguée. Moi-même je trouve que je ne fais pas l'effort pour m'intégrer (mère Koulibaly, originaire du Burkina Faso).

Ces témoignages rejoignent l'un des constats faits dans une étude de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et Sattin-Bajaj (2010) où les auteurs notent l'hésitation de certains parents disposant, entre autres, d'un faible niveau socioculturel et/ou d'une faible maîtrise de la langue du groupe majoritaire à accompagner activement leurs jeunes à l'école, lieu qui leur paraît souvent complexe et, dans certains cas, hostile. Les conditions de ces deux mères de familles nous rappellent ainsi le cumul de vulnérabilité vécue par certains parents rencontrés et la distance qui les sépare de la culture scolaire du pays d'accueil (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Dubet, 1997 ; Guennouni Hassani, 2015 ; Kanouté, Lavoie, et *al.*, 2016 ; Morgan, 2016 ; Périer, 2017), illustrant ainsi la pertinence de leur proposer diverses activités et de leur offrir des occasions variées de participer à l'école de leurs enfants (Larivée, 2011).

4.4.1.2.2 Modalités de communication à multiples volets entre les familles musulmanes et l'école

Bien que la barrière de la non-maîtrise de la langue de l'espace scolaire juggle l'implication à l'école de certains répondants, d'autres parents ayant le même profil s'en sortent assez bien et déploient des stratégies diversifiées. C'est le cas notamment de la mère El-Azem qui sollicite sa fille aînée comme traductrice dans ses communications avec l'école, comme le montre son témoignage :

Franchement, je ne me sens pas impuissante lorsque ma fille aînée me traduit les discussions avec les intervenants ou les enseignants. Le plus important pour moi c'est de communiquer

avec la personne quel que soit le moyen, de faire passer le message, de se comprendre mutuellement. Un jour, j'espère bien pouvoir compter sur moi en parlant français correctement (mère El-Azem, originaire de la Syrie).

La mère Chahine, quant à elle, se présente aux différentes réunions sollicitées par l'école armée de courage et vaillance en s'efforçant de transmettre les inquiétudes, les défis et les difficultés qu'elle rencontre au quotidien pour assurer un bon suivi scolaire à la maison auprès de ses jeunes, malgré le frein de la non-maitrise du français, comme l'illustre cet extrait :

Au début, c'était plus difficile de maintenir une bonne communication. Maintenant, je suis plus ou moins à l'aise et je n'ai pas honte de commettre des erreurs. J'estime que les enseignants avec qui j'ai à faire tout au long de la scolarité de mes enfants font de leur mieux pour assurer une meilleure communication et pour être surtout compréhensifs vis-à-vis de ce point. Ils comprennent la situation et s'adaptent aussi (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

En ce qui concerne la mère Dandachi, elle était enseignante d'anglais dans son pays d'origine. À son arrivée en 2016, elle communiquait avec les enseignants de ses enfants en anglais puisqu'elle a compris que « la langue anglaise est omniprésente sur le sol québécois ». Quelques mois suivant son établissement au Québec, cette mère de famille a suivi des cours intensifs de francisation et n'hésite désormais pas à communiquer en français avec le personnel scolaire sans aucune gêne : « J'arrive à communiquer même si je ne parle pas aisément français. Donc, je ne considère plus que j'ai un handicap de langue française » (mère Dandachi originaire de la Syrie). Ces extraits laissent entendre l'intensification des sentiments de pouvoir et de confiance ressentis par ces mères de famille dans leur relation avec l'école dès lors qu'elles maîtrisent davantage la langue française. De surcroît, la mobilisation accrue de ces participantes rappelle l'importance accordée à l'expérience socioscolaire de leurs jeunes dans la société d'accueil pour l'effectivité de leur projet migratoire familial (Kanouté, Lavoie et *al.*, 2016).

Dans un autre ordre d'idées, nos résultats montrent aussi la volonté de certains répondants¹⁰¹ de bâtir et de maintenir une relation de qualité avec tous les enseignants de leurs enfants. À ce propos, voici le témoignage de la mère Hamdani qui veille à établir un lien pédagogique ou juste relationnel avec tous les enseignants, en fonction de la matière enseignée :

¹⁰¹ C'est le cas de quasiment tous les parents rencontrés, mais en particulier les mères Hamdani, Maalouf et Zidani ainsi que les parents Ben Ayed et Benjelloun.

Lors de la rencontre des parents, vers mi-octobre, début novembre, je vais rencontrer tous les enseignants. J'essaie de rencontrer tout le monde et même l'éducation physique pour moi c'est important. J'aime établir une bonne relation avec chaque enseignant. Et je prends des notes à chaque fois. Peut-être français, mathématique, notre rencontre va être plus pédagogique, je vais me renseigner sur le contenu, sur le déroulement des cours, le fonctionnement, etc., mais pour les autres enseignants, c'est plutôt pour connaître la personne, c'est plus relationnel (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

En effet, plusieurs études montrent que la qualité de la relation entre les parents et les enseignants est déterminante dans le processus de scolarisation des enfants (Deslandes, 2006b ; 2010 ; Vatz Laaroussi Kanouté et Rachédi, 2008). Cette qualité requiert non seulement des interactions positives entre ces deux catégories d'acteurs pour permettre aux enfants de se construire au fil des années, mais exige également une étroite collaboration comme principal ingrédient de la réussite scolaire (Deslandes, 2006b ; 2010 ; Kherroubi, 2008). À l'instar de ces études, la quasi-majorité des parents ayant participé à cette recherche ont souligné sans équivoque l'importance de rencontrer les enseignants pour s'informer du vécu scolaire de leurs enfants et ont mentionné leur présence ou celle du conjoint et, parfois, des deux. Soucieux d'assurer un meilleur accompagnement, il apparaît primordial pour certains participants d'obtenir des informations supplémentaires susceptibles de les aider à la maison. Cette mobilisation est d'autant plus importante que certains parents qualifient les occasions pour rencontrer les enseignants d'insuffisantes, comme le montrent la citation qui suit : « Il doit y avoir un lien, un contact permanent avec les enseignants. Donc, pour ma part, je fais de mon mieux avec le minimum qui nous est offert » (mère Bennis, originaire du Maroc).

Un peu dans le même sens, d'autres parents¹⁰² parlent de la nécessité de rencontrer les enseignants même lorsque leur jeune obtient d'excellents résultats scolaires. Cette stratégie vise non seulement à tisser des liens avec les enseignants en s'informant sur leurs façons de faire, mais aussi à anticiper les difficultés que peuvent éventuellement rencontrer leur enfant au cours de l'année scolaire, comme l'illustre l'extrait de verbatim suivant :

On demande des rencontres avec les enseignants en deuxième étape aussi même si notre fils ne rencontre pas des difficultés. Quelques enseignants disent à Ibrahim que même la première rencontre avec les parents n'est pas nécessaire vu son excellent bulletin, mais nous allons rencontrer tous les professeurs munis de notre petit cahier où nous notons des questions et

¹⁰² Mères Hamdani, Naciri, Saïdi, Bennis, Zidani et Maalouf

des notes à clarifier. Même les profs des matières secondaires. On veut rencontrer et communiquer avec les profs que notre fils côtoie au quotidien (père Benjelloun, originaire du Maroc).

Toujours en lien avec le concept de stratégies communicationnelles familles-école (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016a ; 2018a ; Gremion et Hutter, 2008 ; Jeynes, 2005 ; Périer, 2012 ; 2017 ; Perregaux et *al.*, 2008 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), nos données révèlent aussi l'importance de discerner les communications initiées par le personnel scolaire et celles enclenchées par les parents rencontrés. À cet égard, à l'instar de l'étude Jeynes (2005) qui évoque les effets positifs de la participation parentale lorsque cette dernière résulte de l'initiative des parents plutôt que de celle de l'équipe-école, plus de la moitié de nos répondants semblent proactifs dans le processus d'échange avec l'école de leurs jeunes. Les raisons ayant motivé leurs messages écrits dans l'agenda, leurs courriels, leurs appels ou leurs déplacements à l'école diffèrent. Certains ont communiqué avec l'école pour s'informer sur le fonctionnement du système scolaire et des modes d'évaluation qui, parfois, diffèrent des modalités connues dans le pays d'origine. D'autres répondants ont voulu obtenir des informations quant au cheminement scolaire ou aux difficultés qu'éprouvent leurs jeunes ou pour discuter des aspects relatifs au suivi scolaire à la maison en termes d'attentes du milieu scolaire et des besoins spécifiques pour les devoirs.

Dans le même sens, mais suivant une perspective plutôt revendicatrice, certains répondants identifient des circonstances où ils ont communiqué avec le personnel scolaire en vue de faire certaines demandes ou pour manifester leur désaccord vis-à-vis de certains aspects qui relèvent du scolaire. À ce titre, concevoir un répertoire incluant les coordonnées de tous les professeurs de ses enfants dès le début de l'année, même ceux qui ne le communiquent pas, représente une stratégie de départ déployée par certains parents¹⁰³ pour faciliter les échanges entre les deux parties en cas de besoin. Ainsi, justifiant encore une fois son obsession exagérée pour les bonnes notes, la mère Zidani n'hésite pas à communiquer avec quelques professeurs pour demander les raisons de quelques mauvaises notes reçues par ses filles et réclamer même des rencontres supplémentaires, comme l'illustre cet extrait :

Après plusieurs échanges, un respect qui s'est lié entre lui [l'enseignant] et moi, une certaine relation qui s'est installée où il a vu que j'essaye de faire le maximum pour voir le succès de

¹⁰³ Parents Benjelloun ainsi que les mères Hamdani et Zidani.

mes enfants. Pour lui, ça lui faisait plaisir de voir ses élèves réussir. On a le même objectif. Donc, pourquoi pas ne pas travailler ensemble, même si notre relation a mal tourné au début. Donc, si on ne parle pas, si on n'essaye pas d'aller dans le terrain de l'autre, on n'aura jamais de résultat. Parce que l'autre [l'enseignant] ne va pas se casser la tête, ce ne sont pas ses propres enfants. Et ça reste notre objectif et on doit se battre pour atteindre cet objectif-là ; la réussite de nos enfants (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

La réussite des enfants est une préoccupation partagée par de nombreux parents rencontrés, à l'instar de la mère Ouédraogo qui précise l'importance de communiquer avec les professeurs de son fils, particulièrement avec ceux dont la matière pose un défi en matière de suivi scolaire à la maison, comme c'est le cas des mathématiques. C'est pour cette raison qu'elle trouve important d'expliquer sa faiblesse aux enseignants de son fils dès le début de l'année en vue de recevoir l'aide espérée et, selon elle, toujours reçue. La citation qui suit illustre bien la stratégie adoptée par cette mère :

Chaque année, quand il [Moussa] arrive à une classe supérieure, je vais à la rencontre des parents, je dis au prof de maths : « écoutez, je suis une mère poche en math, je n'ai pas suffisamment d'argent pour prendre un tuteur et mon fils a besoin de soutien en math ». Ils me disent : « tant que votre fils viendra aux récupérations, on va travailler pour l'aider ». C'est comme ça qu'ils ont toujours essayé de l'aider pour qu'il avance parce que tout de suite : j'ai dit mon problème (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

De la même manière, trois parents¹⁰⁴ disent avoir des sollicitations spéciales, soit des demandes de dérogation pour que leurs enfants puissent être admis précocement à l'école primaire ou des requêtes relatives à l'inscription de leurs enfants dans le niveau scolaire qui correspond à leurs capacités, évitant dans certains cas le passage par des classes d'accueil. Les témoignages qui suivent résument les stratégies parentales déployées dans ce sens :

C'est ma femme, sans son intervention, la direction de l'école n'aurait pas accepté de faire un autre test à mon fils, le plus jeune (...) qui n'avait pas encore l'âge pour être admis. Lors de la première intervention, l'enseignante a dit non, il n'a pas le niveau ou ce n'est pas nécessaire pour lui d'avoir une dérogation pour être admis cette année. Donc, ma femme a expliqué, elle s'est battue avec les intervenantes, elle a dit : « ce n'est pas une motivation personnelle pour que mon enfant soit accepté, mais j'ai vu qu'il a les capacités, il est intelligent, il veut faire ses études comme ses frères à la maison, donc, il faut lui faire une évaluation adéquate, équitable et juste ». Avec ce discours-là, ils ont accepté de faire un

¹⁰⁴ Père Ben Ayed ainsi que les mères Maalouf et Zidani.

2^e test et c'est suite à ce 2^e test qu'il a été accepté à l'école malgré son jeune âge (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Lorsque j'ai parlé avec l'enseignante au sujet de ma fille, elle m'a dit : « je vais voir, je vais la tester ». Lorsqu'elle l'a testé, elle m'a écrit dans l'agenda que votre enfant a la capacité d'intégrer une classe régulière. Là, au début de l'année, je trouve que ma fille était mise dans une classe inférieure ; qu'elle devait refaire l'année. J'ai dû aller demander des explications. J'ai réclamé auprès de la direction. À vrai dire, la directrice était très bonne, l'enseignante aussi. Elles ont pris mes remarques en considération et elles ont refait des tests pour ma fille et elles ont découvert que oui, elle avait effectivement les capacités pour intégrer une classe régulière supérieure à celle qu'on lui avait proposée. Je me suis battue pour qu'elle intègre une classe régulière, et non une classe d'accueil, qui correspond à son niveau et non à un niveau inférieur (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Au-delà de son caractère revendicateur envers les enseignants et l'école au sujet de la scolarisation de ses enfants, la mère Zidani se distingue cette fois-ci en tant que mère preneuse d'initiative. En effet, consciente des bénéfices considérables que peuvent tirer ses filles en s'appuyant sur les acquis en langue maternelle pour apprendre une langue seconde, la mère Zidani nous raconte les démarches qu'elle avait entreprises auprès du centre de service scolaire et de l'école en vue d'ouvrir une classe dédiée à l'enseignement de l'arabe à l'école de ses filles, comme l'illustre cet extrait :

Dans le primaire, il y a un programme qui s'appelle PELO¹⁰⁵. Moi, l'année passée, j'avais demandé à l'école primaire de ma fille, je l'ai inscrite. Personne n'avait l'information. Il n'y avait pas assez d'inscrits et ils n'ont pas ouvert une classe. Cette année, je l'ai fait moi-même, je suis allée chercher la date d'inscription. Je suis allée chercher l'annonce qui se trouve sur le site de la commission scolaire [du centre de service scolaire]. J'ai imprimé une quarantaine d'affiches et je l'ai distribué aux parents arabes pour leur dire qu'il y a cette option dans cette école s'il y a assez d'inscrits, normalement ils doivent ouvrir une classe. J'ai parlé aux parents en soulignant que même si leurs enfants font de l'école arabe en fin de semaine, c'est bien d'apprendre sa langue maternelle à l'école. Ils vont être encore plus forts, plus confiants (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

À vrai dire, de par leur capital socioculturel, ces familles *revendicatrices* et *preneuses d'initiative* détiennent un certain pouvoir de négociation avec l'école pour juguler les déchirements ou souffrances dues à l'immigration et pour affronter toute situation qui pourrait entraver la réussite scolaire des enfants (Kanouté, 2007a). Selon Kanouté et ses collaboratrices (2008), ces familles sont souvent conscientes des déchirements ou souffrances auxquels la migration expose leurs enfants et s'engagent à « formuler des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires, à

¹⁰⁵ Le Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO)

questionner les méthodes d'enseignement et la qualité de la formation des enseignants et à interpeller tout potentiel de menace à la réussite scolaire de leurs enfants » (Kanouté et *al.*, 2008, p. 276). Mais si ces parents rapportent des conséquences plutôt positives découlant de leur prise d'initiative en termes de communication avec l'école, d'autres mentionnent leur déception envers une école qui érige plusieurs barrières au point de décourager leur volonté de communiquer avec le personnel scolaire et de s'investir en son sein (mère Fadlallah, originaire du Soudan). Dans cette optique, cinq mères¹⁰⁶ en particulier estiment que ces barrières, entravant une communication efficiente entre les deux milieux et empêchant la circulation efficace d'informations au sujet de la scolarité de leurs enfants, sont attribuables à la spécificité de leur condition immigrante ou du regard des acteurs scolaires sur eux, comme en témoigne l'extrait de la mère Hamdani qui corrobore les propos des autres parents interrogés :

À l'école québécoise, il y a plusieurs barrières. Il y a premièrement une barrière linguistique, des familles qui ne parlent pas français, qui ne peuvent pas communiquer en français. Il y a une barrière de l'école, la porte de l'école. Ils n'ont pas le temps pour rencontrer les parents qui ont trop de questions, l'école n'a pas le temps, l'enseignante n'a pas le temps. Ce n'est pas évident d'avoir un rendez-vous pour rencontrer l'enseignante à propos de quelque chose qui concerne ton enfant ; c'est difficile parfois (...) Parce qu'à l'école québécoise, on nous voit comme immigrants, on nous voit comme 2^e classe. On nous voit comme ignorants. Et je n'ai jamais pensé que je suis immigrante, je ne me suis jamais sentie comme étant immigrante jusqu'à ce que mes enfants soient entrés à l'école. Quand je suis venue ici, je n'ai pas ressenti ce sentiment-là, je ne me suis même pas rendu compte alors que je l'étais vraiment. Je venais de venir, je venais d'immigrer et je ne l'ai pas senti en tant qu'élève. Maintenant, je ne me considère pas comme étant une immigrante, mais l'école me le fait toujours sentir. Pour moi, je suis citoyenne, je suis Hiba, je suis normale. Mais quand mes enfants sont à l'école, je me sens immigrante, je me sens inférieure. À l'école, les immigrants sont catégorisés. Je suis vraiment choquée. Tu entends ça souvent : tu es immigrante. Quand tu parles à d'autres parents, tu le sens aussi, ils vivent la même chose (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

De façon générale, les stratégies parentales en termes de communication avec l'école pour soutenir la scolarité de leur jeune sont investies de façon différenciée par les parents interrogés en raison de la présence de plusieurs barrières handicapantes. Au-delà des contraintes, nous avons rencontré certains parents ayant fait quelques tentatives couronnées de succès visant à rapprocher les deux

¹⁰⁶ Les mères Hamdani, Fadlallah, Benjelloun, Daouda et Koulibaly.

milieux en se mobilisant activement à l'école de leurs enfants, comme nous l'abordons dans la partie qui suit.

4.4.1.2.3 Positions contrastées au sujet de la participation des parents à l'école

Notre projet de recherche a permis d'illustrer des positions plutôt contrastées quant à la participation des parents à l'école. Sous ce type de participation, notre analyse relate le bénévolat fait par les parents rencontrés dans le milieu scolaire ou leur participation dans les instances éducatives (Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2011 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2011). En effet, l'analyse de nos données nous a permis de constater que presque la moitié de nos répondants font ou ont fait occasionnellement du bénévolat dans la classe de leur jeune, à l'école ou lors des sorties éducatives, dans le but de s'impliquer activement dans la vie scolaire de leurs enfants. La mère Zidani s'exprime ici sur ce sujet :

J'ai fait du bénévolat à l'école parce que je voulais me rapprocher du milieu scolaire. Au début, lorsque je suivais mes enfants de l'extérieur, je n'arrivais pas à comprendre parce que c'est un autre environnement qui est vraiment différent de ce qu'on a vécu dans notre pays, dans notre système, dans notre école. Donc, je devais comme entrer à ce milieu pour le comprendre pour essayer d'avoir toute l'information parce que ce qui est écrit dans les agendas, ce n'est pas assez. C'était deux mots, trois mots, mais on ne comprenait rien. On ne savait même pas pourquoi l'enfant devait avoir des billets jaunes alors que pour un parent qui vient d'un autre pays, la chose la plus importante à ses yeux ; c'est le respect. Le respect de ton enseignante, du règlement (...). Donc, j'étais obligée de commencer à faire du bénévolat dans les objets perdus (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, les changements d'écologie générés par l'immigration peuvent vraisemblablement introduire un décalage chez les parents immigrés pour choisir les pratiques parentales parmi celles inspirées de leur expérience au pays d'origine et celles promues dans le système scolaire du pays d'accueil (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Charette, 2016a). Dans un contexte scolaire où la participation à l'école est très valorisée, contrairement à la situation qui prévaut dans certains pays d'origine, des répondants s'activent à incarner le statut de parent d'élève en fonction des impératifs de leur société hôte et se positionnent conformément à l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004 ; Charette, 2016a ; Kanouté, 2007a ; Périer, 2017), comme nous l'explique la mère Tahiri :

Au Maroc, les parents ne s'impliquent pas à l'école. Ils ne font pas de bénévolat à l'école. La participation à l'école est quasi absente sinon elle est complètement différente. Moi et mon

conjoint sommes allés faire du bénévolat à l'école où était inscrite [ma fille], lors des sorties, etc. Occasionnellement, quand j'ai le temps, je me le permets, si je n'ai pas le temps, c'est mon conjoint qui va le faire (mère Tahiri, originaire du Maroc).

La fréquence du bénévolat diffère d'un parent à l'autre ; tandis qu'une mère¹⁰⁷ dit en faire continuellement à l'école primaire de ses trois garçons, trois mères¹⁰⁸ disent en avoir fait occasionnellement, mais avoir abruptement arrêté une fois que leur enfant a commencé l'école secondaire. De ce point de vue, voici la position de l'adolescent Hatim qui est en faveur de la mobilisation de ses parents à la maison, mais désapprouve la présence de ces derniers à l'école :

Si mes parents sont toujours à l'école, il y a des avantages et des inconvénients. Ils vont être au courant de tout. Je ne veux pas qu'ils me suivent de très près. Ils vont me dire, cet ami n'est pas bien. Je ne veux pas qu'ils fouillent dans ma vie à l'école. Je veux une certaine liberté, je me sens un peu grand et je veux vivre comme je veux. Oui, ils peuvent m'aider, me superviser, m'encadrer à la maison, mais leur présence n'est pas désirée à l'école. Je ne veux pas qu'ils connaissent la petite bête me concernant à l'école, ce que je fais avec mes amis. Je ne veux pas qu'ils se mêlent de tout dans ma vie (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

En réalité, les sept parents concernés par le bénévolat à l'école soulignent leur appréciation de ces moments comme des occasions susceptibles de leur permettre de se familiariser avec l'univers scolaire dans lequel leur jeune évolue. Par ailleurs, hormis la mère Ben Ayed qui considère l'école de ses trois enfants comme sa « deuxième maison » en y consacrant beaucoup de temps au bénévolat, ce type d'implication ne représente pas une pratique pleinement investie par nos répondants, comparativement aux autres types. D'ailleurs, dans sa recherche, Larivée (2011) affirme que le bénévolat est rarement considéré comme une pratique stratégique visant la réussite scolaire des élèves, ce qui est probablement la position partagée par la majorité des parents faisant partie de notre échantillonnage. D'un autre côté, comme il sera abondamment discuté ultérieurement, si les raisons de leur retrait proviennent de leurs adolescents dans les cas des mères Tahiri, Naciri et Bennis, il semble que leur appartenance religieuse, particulièrement le port de voile dans le cas des mères musulmanes, est parmi les freins empêchant l'implication de parents musulmans à l'école dans la société d'accueil québécoise.

¹⁰⁷ Mère Ben Ayed.

¹⁰⁸ Mères Tahiri, Bennis et Naciri.

Tout comme le bénévolat qui n'est pas abondamment investi par les parents que nous avons rencontrés, nos données font ressortir une implication plutôt faible dans les instances scolaires et autres. Ces constats convergent d'ailleurs avec d'autres écrits qui précisent que ce type d'implication est habituellement investi par un nombre limité de parents (Larivée, 2011 ; Morin et Deslandes, 2001), particulièrement en contexte pluriethnique (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Liboy et Venet, 2011). Parmi les dix-sept familles rencontrées, seulement trois mères¹⁰⁹ disent être impliquées dans les instances éducatives à titre de membres au conseil d'établissement à l'école de leurs enfants. Interrogée sur les raisons ayant motivé son choix de participer si activement à l'école malgré l'ampleur de cette mission qui exige un investissement régulier, la mère Ben Ayed explique :

Cette année, j'ai décidé d'être plus active à l'école. D'être au moins au courant de ce qui va se passer. J'ai fait ce choix parce que l'année passée, je me sentais un peu dépassée. Par exemple, pour l'Halloween, ils comprennent, ils nous disent désormais, votre enfant peut porter un déguisement ou non, c'est un choix. Mes enfants ne portent pas un déguisement, mais je sais qu'à l'école, ils vont fêter l'Halloween avec leurs amis. Aussi, pour les fêtes religieuses parce qu'ils nous demandent toujours à l'avance si nos enfants vont venir le jour de l'Aïd ou pas. En fait je voulais être la porte-parole de la communauté pour défendre nos droits et nos valeurs étant donné que nous sommes quand même si nombreux à l'école (mère Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Effectivement, il semble que cette mère de famille saisit toutes les occasions proposées par l'école et le quartier afin de bien exercer non seulement son rôle de parent d'élève, mais aussi sa participation citoyenne. À cet égard, afin de bien réussir son mandat *de porte-parole de la communauté* tel qu'elle l'avait envisagé, la mère Ben Ayed a créé un groupe privé sur les réseaux sociaux où elle a invité tous les parents, particulièrement les mères en vue de s'échanger sur les enjeux, les défis et les préoccupations entourant l'expérience socioscolaire de leurs enfants à l'école québécoise.

En somme, nos résultats de recherche soulignent des stratégies parentales investies de façon différenciée en termes de communications avec l'école et notent des positions plutôt contrastées au sujet de la participation des parents rencontrés à l'école de leur jeune. La partie qui suit aborde

¹⁰⁹ Les mères Benjelloun, Ben Ayed et Hamdani.

les stratégies parentales mobilisées dans la communauté qui semblent soutenir la scolarité des jeunes.

4.4.1.3 Stratégies déployées par les parents musulmans dans la communauté

Nos résultats ont révélé aussi des stratégies parentales en lien avec la communauté. Ce type de pratiques contribue à soutenir le partage des responsabilités d'éducation et constitue un « un vecteur important — ou même indispensable — de la promotion de l'expérience socioscolaire et de la réussite scolaire » des enfants issus de l'immigration (Bakhshaei, 2016, p. 254). En effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, parmi les parents rencontrés, sept¹¹⁰ nous ont souligné le support reçu de leurs compatriotes ou des connaissances issues d'une immigration plutôt ancienne pour les aider à déchiffrer le fonctionnement de l'école dans leur nouveau milieu de vie en leur fournissant des conseils pratiques sur divers aspects du milieu scolaire de la société hôte. Ce support se décline par un accompagnement lors des processus administratifs (inscription et choix des écoles, etc.), par des explications relatives au quotidien scolaire (horaire, matières enseignées, service de garde, aide aux devoirs, activités parascolaires offertes, etc.) et par des éclaircissements quant aux attentes du milieu scolaire en termes du rôle de parent d'élève (suivi scolaire à la maison, rencontres avec le personnel scolaire et les enseignants, participation à l'école, etc.).

Nos résultats illustrent aussi la mobilisation de nombreux parents en quête d'informations manquantes sur le milieu scolaire dans leur nouvel environnement, de clés de compréhension des contours d'une école qui leur est dès lors inconnue, en passant par les milieux communautaires, entre autres. En effet, en concordance avec de nombreux écrits (Bakhshaei, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Rahm, 2015), l'aide offerte par les organismes communautaires permet aux parents qui les sollicitent « 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 » (Kanouté et *al.*, 2011, p. 408). À cet égard, dix participants soulignent que leur fréquentation d'institutions communautaires leur a fourni une aide inestimable au début de leur établissement au Québec et un précieux appui pour mieux soutenir l'intégration et la scolarité de leurs enfants, comme l'illustre ce témoignage :

¹¹⁰ Familles Dandachi, El-Azem ainsi que les mères Bennis, Zidani, Daouda, Koulibaly et Ouédraogo.

Il y avait une jeune fille, une intervenante là-bas [dans cette maison de jeunes] qui était très bien. Moi, je lui dis : « écoutes, j'ai peur parce que les enfants c'est l'influence et j'ai peur pour mon fils ». Parce que quand je suis arrivée, on m'a dit : « les maisons de jeunes, c'est un coin où les enfants sont laissés à eux-mêmes ». Donc, cette fille m'a dit : « je vais l'aider pour son intégration. Je vais l'aider à faire ses devoirs et ne vous inquiétez pas. Ici, il n'y a pas d'enfants à comportements difficiles, c'est un endroit où les jeunes se retrouvent et font des jeux, ils ont l'occasion de nous parler de leur problème parce que nous ne sommes pas les parents. On ne les juge pas ; on les écoute. Si à un moment donné votre fils me dit des choses qui seront vraiment utiles pour vous en tant que maman, je vais vous le dire pour que vous fassiez attention ». C'est comme ça qu'elle a su me rassurer (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

En effet, en proposant aux différents membres de la famille des activités culturelles variées, du soutien et de la formation, ces institutions communautaires leur permettent d'acquérir une meilleure connaissance de la société hôte, de son système d'éducation, de même qu'un réseau social qui contribue notamment à l'intégration sociale et scolaire des jeunes (Bakhshaei, 2016 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). Dans ce sens, l'extrait suivant du récit de la mère Chahine illustre les bénéfices tirés de sa fréquentation d'un centre communautaire qui lui permet, outre d'étendre son réseau social, d'enrichir sa compréhension des différentes sphères de sa nouvelle vie au Québec et d'acquérir des stratégies susceptibles de l'aider à mieux soutenir et accompagner la scolarité de ses deux enfants arrivés en bas âge :

Ici, au [nom de l'organisme communautaire], je trouve l'occasion de parler aux gens, de communiquer avec les autres mamans qui partagent les mêmes défis, ce qui me permet aussi de sortir de chez moi pour ne pas rester isolée. Je fais du bénévolat premièrement pour améliorer ma langue française, deuxièmement, j'ai appris beaucoup de choses, beaucoup d'information concernant le fonctionnement de la vie ici au Québec, le fonctionnement de la vie scolaire pour pouvoir mieux accompagner mes enfants à la maison. Les intervenants nous aident énormément, je trouve des gens avec qui parler sur des sujets variés au lieu de rester seule chez moi tout au long des journées. Donc, quand j'ai le temps libre, je viens ici pour faire du bénévolat, j'ai d'ailleurs tissé des amitiés ici, des gens originaires des 4 coins du monde, on parle ensemble sur divers sujets. En cas de problème, on essaye de s'aider mutuellement. Cela est très important vu qu'on n'a pas de famille ici, pour moi ça représente beaucoup. Je suis émotionnellement liée à cet [organisme] plus que n'importe quel autre endroit au Québec. Quand je viens ici, je me sens soulagée pas comme si je restais à la maison en train de déprimer en restant seule. Ici, je rencontre des gens que j'apprécie énormément (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

À vrai dire, si le bénévolat à l'école de leurs enfants est une pratique peu investie par les parents rencontrés, nos résultats font ressortir une mobilisation dans la communauté de la part de nombreux répondants. En ce sens, l'implication dans des organismes communautaires, dans des comités ou

des mouvements associatifs est un choix fait par presque la moitié des parents rencontrés, malgré la juxtaposition de plusieurs contraintes liées à leurs divers engagements (personnels, professionnels, familiaux, etc.), comme l'illustrent les témoignages des mères Saïdi et Hamdani :

Je suis présidente, trésorière d'un [organisme] ; je travaille trente heures par mois à titre de bénévole. Je fais tout, je touche à tout : comptabilité, finances. Je fais des ressources humaines ; même au niveau de la planification et de la gestion, mais bénévolement. Parce que pour moi l'argent, ce n'est pas ce qui compte dans la vie. Pour moi, c'est le travail. Et vu que je suis impliquée dans cet organisme, cela m'aide énormément. Je ne suis pas du genre à vivre dans un milieu fermé ; c'est un lieu qui unit les familles (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Concrètement, j'ai fait beaucoup de choses à titre de bénévole ; je me suis impliquée avec cet [organisme communautaire ayant une vocation scolaire], je jouais un rôle très actif parce que je voulais mettre en pratique tous les acquis et tout ce que j'ai appris pour aider les parents voulant mieux accompagner leurs enfants. Par la suite, je suis devenue présidente dans ce centre communautaire et aussi j'enseigne l'arabe dans une école de samedi bénévolement. J'aime transmettre cet amour que j'ai pour la langue arabe aux élèves arabophones (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

En effet, les mères Hamdani, Chahine et Saïdi mentionnent plusieurs ingrédients favorisant leur implication soutenue et leur fort engagement dans la communauté, comme les horaires flexibles, la proximité du domicile familial, le personnel chaleureux, leur satisfaction de vouloir aider et soutenir les autres, mais surtout la convivialité qu'elles ressentent dans ces organismes, contrairement à l'ambiance de l'école qui peut être rigide et chargée de préjugés à leur égard. En plus des raisons susmentionnées, la mère Bennis justifie son implication dans ces organismes destinés au « grand public » (Bakhshaei, 2016, p. 254), par son désir de vouloir apprivoiser les autres, quel que soit leur pays d'origine, leur langue maternelle ou leur religion à l'image de la pluralité ethnoculturelle qui teinte son pays d'accueil, comme le montre cette citation :

Dès mon arrivée, je faisais du bénévolat dans des centres communautaires destinés aux immigrants d'une manière générale, pas ceux destinés aux musulmans spécifiquement pour me rapprocher, pour comprendre mon entourage parce que si on reste dans notre maison, on ne va jamais s'intégrer, on ne va jamais savoir comment vivent les gens ici. C'est quoi leurs valeurs ? Oui, je suis allée vers les centres communautaires, je suis allée assister à des fêtes religieuses : Noël, Pâques. On assistait à des événements pas pour devenir chrétiens, on voulait voir la culture des autres. On voulait transmettre qu'on est ouverts, qu'on n'est pas des gens qui sont venus avec des armes. On aime connaître les autres, on aime se familiariser, avoir des amis. On ne va pas s'imposer dans la vie des autres, mais on aime apprivoiser l'autre d'une autre façon qu'on est tous des êtres humains avant tout (mère Bennis, originaire du Maroc).

Alors que certains participants choisissent de fréquenter et faire du bénévolat dans des organismes communautaires destinés à tous les immigrants, d'autres¹¹¹ préfèrent principalement les services offerts par des institutions et associations musulmanes, dont les agents et les membres partagent, dans une grande proportion, la même langue maternelle, la même culture et la même religion. L'extrait suivant illustre bien nos propos :

C'est vraiment pour le côté religieux, je suis allée chercher là où je me trouvais le mieux, je ne te cache pas, où je pouvais partager et lier plusieurs liens avec des personnes qui vont comprendre ce que je dis, ce que je pense. Il y avait des cours de fin de semaine, j'ai commencé à faire du bénévolat là-bas, à aider les gens. J'ai aimé cet environnement-là. Je me suis dit : « mes filles pourront comme échanger, elles auront plusieurs choses en commun avec ces personnes-là qui partagent la même religion ». On a commencé, je les ai inscrites pour qu'elles ne perdent pas leur langue maternelle, même si c'est juste pour parler et aussi, c'est pour apprendre le coran et avoir des amies de leur communauté ; elles ont des amis à l'école, mais on n'oublie pas ses origines. Si quelqu'un essaye d'oublier ses origines, c'est qu'il n'a pas d'origine. Donc, on a des racines et on ne peut pas s'en détacher comme ça. Les fins de semaine, on passait nos journées dans cette mosquée. On mangeait avec les autres, on apprenait le coran, l'arabe, on faisait la prière ensemble. On inculque aux enfants que vous n'êtes pas venus de nulle part, vous avez une histoire, vous avez un passé et vous ne devez pas l'oublier et vous avez devant vous un avenir (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Dans un autre ordre d'idées, la plupart des répondants inscrivent leurs enfants dans des activités parascolaires organisées par les organismes communautaires du quartier pour remplir un équilibre et un épanouissement considérés nécessaires pour soutenir leur jeune à vivre une meilleure expérience socioscolaire (van Zanten, 2009 ; 2010). À cet égard, les enfants¹¹² sont inscrits à des activités sportives, artistiques, scientifiques, linguistiques, spirituelles, etc., comme l'illustrent les témoignages ci-après :

Mon fils est inscrit à un programme de soccer et fait la natation. À l'organisme [nom de l'organisme], ils offrent des activités super intéressantes. Une fois, il a participé au *crosscountry*, je trouve qu'ils offrent beaucoup d'activités parascolaires aux enfants, ce qui favorise leur épanouissement et ce qui les motive davantage. Le centre de loisirs [Nom du centre] organise des activités sportives que je trouve très stimulantes. Ils font des activités sportives et organisent des compétitions, ce que je trouve super. C'est très intéressant et favorable pour les enfants (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

¹¹¹ C'est le cas des mères Zidani, Mazari, Ouédraogo et Chahine ainsi que les famille El-Azem et Dandachi.

¹¹² Soulignons que parmi les jeunes rencontrés, nous avons un champion qui participe à des compétitions au pays et à l'échelle internationale. (Pour des raisons de confidentialité, le nom du jeune ainsi que sa discipline ne seront pas divulgués).

Ce que j'ai fait avec [ma fille], quand elle était jeune à la garderie, je suis allée chercher une maison de quartier qui donnent des cours pour préparer les enfants à l'entrée au primaire. Alors, j'ai fait ça. Par la suite, je suis allée chercher des cours d'enrichissement d'anglais. [Ma fille] a commencé des cours d'anglais dès le début de sa scolarité au primaire. J'essaye aussi de diversifier ses activités scolaires et parascolaires, je ne veux pas focuser seulement sur le scolaire, elle a fait des cours de dessin, des cours de Zumba, pas juste les études, les études, je voulais aussi des activités qui lui font plaisir. Et je cherche ce qu'elle veut, non pas ce qui me convient ou me plaît à moi (mère Tahiri, originaire du Maroc).

Selon les propos de la majorité des parents rencontrés, aux profils diversifiés, la participation non négligeable de leurs jeunes à ces différentes activités s'explique entre autres raisons par la mise à disposition de plusieurs services et ressources offertes par les organismes de leur quartier, gratuitement ou à un prix modique, permettant à un plus grand nombre de familles d'en bénéficier, ce que d'ailleurs d'autres écrits corroborent (Bakhshaei, 2016 ; Bilodeau, Lefebvre, Deshaies, Gagnon, Bastien, Bélanger, Potvin et Carignan, 2011 ; Charette et Kalubi, 2017 ; Kanouté *et al.*, 2011 ; Rahm et Lamothe-Lachaine, 2016). En même temps, nous supposons que les jeunes sont engagés dans ces activités diverses compte tenu de l'intérêt que portent certaines familles musulmanes interrogées quant au développement global de leurs enfants ainsi qu'à l'intégration sociale de ces derniers dans la société hôte (extrait du journal, 25 janvier 2020).

Dans un autre ordre d'idées, nous avons repéré une stratégie partagée par la quasi-majorité des parents rencontrés dans le cadre de notre recherche qui concerne spécifiquement l'encouragement des jeunes à fréquenter les bibliothèques municipales au point d'y choisir son logis en face, comme c'est le cas de la famille Mazari. Il s'agit avant toute chose d'un lieu permettant de développer le goût de la lecture chez son jeune et de l'intégrer à son univers en plus d'être un endroit tranquille et sécuritaire où il est possible de faire différentes activités contribuant à favoriser une meilleure expérience socioscolaire, comme nous l'explique Dina Mazari :

J'aime beaucoup lire. Je suis une rate de bibliothèque. Avant de m'endormir, je lis un livre et ça m'aide à me relaxer. Aussi, comme c'est en face de chez nous, j'aime faire mes devoirs là-bas et me préparer pour les examens, des fois avec des amies. À la bibliothèque je suis comme concentrée à 100 % et c'est plus calme qu'à la maison (Dina Mazari, élève de la 5^e primaire).

Effectivement, l'accès gratuit à une quantité de livres de qualité représente une ressource appréciable citée par de nombreux parents contribuant à la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Il s'agit sans nul doute d'une pratique déjà privilégiée au pays d'origine, comme

en témoigne l'extrait de la mère Bennis qui compare les occasions et ressources offertes à ce sujet au Maroc et au Québec :

Parmi les ressources disponibles qui contribuent à la réussite de ma fille, je peux dire les bibliothèques. L'accès gratuit aux livres, mais c'est vrai que ça demande aussi une motivation intrinsèque pour venir. Ma fille aime vraiment lire. Pour elle, la lecture c'est comme un défi, elle prend des fois comme dix livres, elle me dit : « je vais les lire en deux semaines par exemple ». Dès que le rendez-vous arrive, elle a déjà fini ses livres. La lecture c'est quelque chose qu'elle aime vraiment. Depuis son enfance. Et même si au Maroc on n'avait pas l'accès gratuit aux livres, on achetait souvent des livres. Et ça me coûtait une fortune. Chaque fin du mois, il y avait une bonne somme d'argent à payer à la librairie pour payer ses livres. On le fait parce qu'on voulait cultiver ce goût de lire chez Rim dès son âge, on sait que c'est très important.

De façon générale, nos résultats de recherche illustrent plusieurs stratégies déployées avec divers membres et organismes de la communauté que les parents musulmans investissent dans la société d'accueil en vue de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Il semble que ces institutions représentent une aide inestimable pour mieux aider le développement global des jeunes et de favoriser, en grande partie, l'intégration de ces derniers et de leurs parents dans la société d'accueil. Également, puisqu'elles sont actualisées en dehors des modalités émises par l'école, nos résultats tentent à montrer que les stratégies déployées par les parents musulmans dans la communauté risqueraient d'être peu reconnues et, surtout, invisibles pour le milieu scolaire. La section qui suit analyse les données recueillies auprès des parents mettant en perspective les stratégies parentales en lien avec la socialisation des enfants.

4.4.2 À propos de stratégies parentales en lien avec la socialisation des jeunes

Précédemment, en nous appuyant sur de nombreux écrits (Bergonnier-Dupuy, 2013 ; Bigras, Capuanob et Crepaldi, 2013 ; Deslandes, 2008), nous avons souligné le rôle considérable que jouent les parents dans l'expérience socioscolaire des jeunes, particulièrement dans un contexte d'acculturation découlant d'une migration. Les parents étant les premiers éducateurs, la famille est considérée comme la première institution socialisante (Deslandes, 2008 ; Thin, 2009) et représente le « noyau social de base » qui permet à l'élève d'acquérir, entre autres, « l'estime de soi, la sécurité affective et psychologique nécessaires à sa socialisation et à son développement » (Vatz Laaroussi, 1993, p. 53). Dans cette perspective, nos données de recherche révèlent une panoplie de stratégies déployées par les parents immigrés musulmans en lien avec la socialisation de leurs enfants. Pour décrire ces stratégies autour de la socialisation, les participants se sont référés notamment au

soutien affectif qu'ils apportent à leurs jeunes, à la relation qu'ils entretiennent avec eux, au choix de leur l'école, à la surveillance de leurs fréquentations, etc.

4.4.2.1 Stratégies parentales autour du soutien affectif : le difficile équilibre entre bienveillance et exigence

L'exploration des écrits, dans une section précédente, nous a permis de classifier les nombreuses typologies (Epstein, 2011 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005), basées sur une approche écosystémique (Bronfenbrenner, 1977), qui décrivent les multiples dimensions de l'implication parentale. Plus spécifiquement, la recension des écrits nous a permis de soulever d'autres avenues intéressantes en mettant notamment l'accent sur le volet du soutien affectif (Deblois et *al.*, 2008 ; Deslandes, 2005 ; 2006 ; 2013 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2011 ; van Zanten, 2009a). À ce titre, il semble que les avantages du soutien affectif de la part des parents soient multiples. Ainsi, selon Deslandes (2005), le soutien affectif serait la variable la plus probante contribuant à la persévérance scolaire des élèves et la dimension la plus significativement reliée à leur réussite éducative. À l'instar des recherches de Deslandes (2005 ; 2010), les résultats de l'analyse de nos données montrent que la majorité de nos répondants manifestent un soutien affectif assez rigoureux à l'égard de leurs enfants. Ce soutien affectif prodigué par le parent se manifeste de diverses manières selon les caractéristiques de l'enfant, tels les encouragements, l'affection, les félicitations, la verbalisation constructive d'attentes scolaires ou valeurs éducationnelles, des échanges parents-enfants concernant leur vie à l'école (travaux, résultats, projets d'avenir, etc.), ou relativement à l'enrichissement culturel d'une manière générale (actualité, livres, histoire, etc.) (Deslandes, 2005 ; 2006 ; 2013). De ce point de vue, la presque totalité des enfants et leurs parents estiment que ces derniers soutiennent leurs jeunes affectivement en les encourageant ou renforçant leur assurance. Plus spécifiquement, deux adolescents se prononcent à ce propos sur les actions parentales qu'ils interprètent comme étant encourageantes et les incitant à poursuivre leurs efforts pour réussir :

Mes parents me donnent beaucoup de conseils ; quand je viens vers 16 h, maman me rappelle l'importance d'étudier au quotidien même si je n'ai pas de devoirs pour exceller. C'est un rappel quotidien que j'entends chaque jour. Effectivement, quand j'étudie avec sérieux, je m'améliore et mes notes aussi (...). Quand je reçois une bonne note, des fois, ils [mes parents] me disent juste merci et ça me suffit, c'est ma récompense qui me fait tant plaisir. Ça me fait plaisir de faire plaisir à mes parents. Le fait qu'ils me disent merci, ça m'aide énormément et

me donne beaucoup d'énergie pour travailler encore et encore parce que ça m'encourage beaucoup leur merci et leur bravo (Hatim Naciri, élève de la 2^e secondaire).

Mes parents m'encouragent et me donnent des conseils tout le temps concernant tous les aspects de la vie. Tout ce qui me touche de près ou de loin. Ils m'appuient et m'aident pour garder mon équilibre et garder un rythme constant pour travailler, pour ne pas lâcher. C'est plutôt un support psychologique ; le support de mes parents maintenant (Ibrahim Benjelloun, élève de la 4^e secondaire).

Effectivement, des comportements d'encouragements, de félicitations, d'établissement de relations de confiance, etc., représentent des stratégies que déploient certains parents interrogés pour que leurs enfants développent des attitudes positives et, dans ce cas, des comportements procolaires (Deslandes, 2012 ; 2015). Dans le même sens, les parents, pour leur part, conçoivent également que leurs conseils et encouragements contribuent à persuader leurs jeunes à poursuivre leurs efforts en vue de réussir dans les différentes sphères liées à leur expérience socioscolaire. C'est notamment le cas de la mère Hamdani, dont voici son extrait :

Je veux qu'elles soient et vivent mieux que moi, ce n'est pas pour moi, mais pour elles. Je veux qu'elles se sentent bien. Je veux qu'elles vivent bien. Je veux qu'elles aient une bonne année scolaire. Donc, j'essaye de leur prodiguer des conseils ciblés leur permettant de réussir l'année selon les conditions, selon les enseignants qu'elles ont, selon la difficulté de l'année scolaire, selon les conditions d'une manière générale. C'est ce qui a fait en sorte que nous sommes très proches maintenant et qu'elles aient une expérience socioscolaire agréable et paisible (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

En effet, tel qu'on peut le constater à travers ces témoignages, les parents accordent une importance au côté affectif qui peut prendre différentes allures et se manifester, sous forme d'une dose quotidienne, selon les besoins de chaque enfant, comme nous l'a souligné la mère Saïdi, qui rappelons-le est mère de trois enfants, dont l'ainé a un trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) :

Comme il a été diagnostiqué TDAH, il a de l'anxiété. Vu qu'il commence à 9 h du matin l'école, il me tient compagnie chaque matin et je profite de ces moments pour lui donner des câlins, l'écouter et le soutenir. Il a besoin d'être rassuré chaque jour ; chaque matin. C'est comme une pilule quotidienne, qu'il doit prendre pour favoriser son équilibre et son bien-être. Ce n'est pas comme les filles qui n'ont pas besoin de cette pilule-là. Je détermine les besoins de chacun et j'effectue un dosage approprié à chacun de mes enfants (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Ainsi, certains répondants¹¹³ ont su établir un lien solide avec leurs enfants avec qui ils peuvent discuter de sujets variés. Ces discussions peuvent porter sur les fréquentations des enfants ou leurs résultats scolaires. Les échanges avec l'enfant peuvent aborder des sujets d'actualité politique ou sociale, de religion, des livres, des films ou des émissions de télévision, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

Hier, Hanane m'a dit qu'elle a reçu 33/36 en français et que c'était la meilleure note. Pour lui remonter le moral, l'aider, la soutenir dans son processus d'acquisition de langue, je lui dis que l'apprentissage d'une nouvelle langue n'a pas de lien avec le lieu de naissance de l'élève, mais plutôt avec le temps consacré à son apprentissage et à sa maîtrise, etc. (Mère Fadlallah, originaire du Soudan).

(...) À la maison, on a instauré un système dernièrement. Leur père leur donne des conférences concernant la religion pour leur transmettre les valeurs de l'islam. Après le souper, c'est l'occasion où on est en famille ensemble, le seul repas qui nous unit, après le souper, on reste tous assis pendant que mon mari discute à chaque fois d'un sujet différent. Aussi, durant ce moment, il pose des questions concernant les sujets qu'il a évoqués auparavant et essaye de rappeler à nouveau. En fait, c'est comme une compétition entre les enfants. Il y a comme une gradation en difficultés dans cette transmission. Ce moment est plus dédié à la transmission des valeurs, de la culture et de la religion (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

En effet, communication, encouragements et conseils sont des aspects très présents dans la plupart de nos entretiens¹¹⁴ et qui ne s'intéressent pas uniquement à la scolarité des enfants, mais touchent divers aspects qui entourent leur vie (religion, projet d'avenir, choix de carrière, choix d'amis, souvenirs du pays d'origine, difficultés sociales, activités culturelles ou sportives, etc.). Ainsi, à l'instar des études ayant démontré l'influence, sur la réussite scolaire des enfants, des relations positives parent-enfant (Deblois et *al.*, 2008 ; Deslandes, 2006 ; 2010 ; van Zanten, 2009a), la plupart de nos répondants entretiennent des relations de proximité avec leurs enfants, empreintes de chaleur, axées sur la communication, caractérisées par la réceptivité et basées sur la confiance. À ce propos, voici les citations de deux parents :

Notre relation est basée sur la communication sur tout et n'importe quoi. Quand on mange ensemble à table, on profite pour parler sur divers sujets, n'importe quoi, il n'y a pas de tabou. Mon mari et moi insistons aussi sur le fait d'inclure l'avis des enfants et de leur donner la

¹¹³ Première catégorie de parents qui regroupe les mères : Hamdani, Naciri, Tahiri, Mazari, Chahine, Fadlallah et Maalouf ainsi que les parents : Benjelloun, Dandachi et El-Azem.

¹¹⁴ Les entretiens faisant partie de la première catégorie uniquement.

parole pour que nous soyons premièrement au courant de ce qu'ils vivent, de leurs difficultés et des défis qu'ils rencontrent et pour discuter deuxièmement des pratiques et des valeurs importantes (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Avec les valeurs que nous transmettons aux enfants, nous avons réussi à établir une relation saine avec eux. Donc, c'est eux qui vont premièrement venir nous parler de tout et n'importe quoi en plus de prendre de sages décisions. J'estime qu'ils ont des bases solides pour faire des bons choix. C'est un travail qui a été fait dès leur jeune âge pour qu'ils arrivent à atteindre cette maturité-là. On estime qu'ils sont assez grands maintenant pour prendre des décisions et faire des choix et on les a bien préparés pour le faire efficacement (père Benjelloun, originaire du Maroc).

À la lumière de ces témoignages, certains répondants arrivent à établir une relation saine et équilibrée avec leurs jeunes en leur offrant l'encadrement et le soutien nécessaires tout en se montrant compréhensifs vis-à-vis de leurs préoccupations. Cette attitude représente, selon ces parents, la voie la plus prometteuse pour les aider à vivre une expérience socioscolaire positive dans leur pays d'accueil. Ils prennent soin de leur expliquer la finalité de leur rôle parental et de les convaincre du bienfondé de leurs conseils puisqu'ils ne veulent pas « que la peur soit derrière l'acte, mais [les enfants] doivent être convaincus de ce qu'ils font. De plus, [la relation parent-enfant] ne doit pas être basée sur la peur. La peur détruit la relation » (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Plus spécifiquement, les pratiques parentales déployées ainsi que les objectifs visés par certains répondants en termes de socialisation de leurs enfants s'apparentent au style parental *démocratique* (Baumrind, 1978 ; Deslandes et Royer, 1994). Comme mentionné précédemment dans notre cadre conceptuel, ce style fait référence aux parents qui sont reconnus pour leur aptitude à affirmer à la fois exigence et sensibilité vis-à-vis de leur enfant (Baumrind, 1978 ; Deslandes et Royer, 1994). Ainsi, nos résultats rejoignent d'autres écrits européens et nord-américains (Baumrind, 1991 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013 ; Lautrey, 1980 ; Lamborn et al., 1992 ; Steinberg et al., 1992), qui soutiennent que les enfants ou adolescents élevés au sein de familles au style de socialisation démocratique performant mieux à l'école, sont plus motivés à réaliser les différentes activités scolaires, montrent des aspirations scolaires élevées et des attitudes positives à l'égard de l'école, ce qui est d'ailleurs le cas de la majeure partie des jeunes dont les parents font partie de cette première catégorie.

De l'autre côté du spectre, étant confrontées à des conditions précaires depuis leur arrivée dans la société d'accueil jumelées à des séquelles psychologiques du traumatisme vécu en contexte

prémigratoire, les mères Koulibaly et Daouda vivent un cumul de vulnérabilité qui impacte par ricochet leur relation avec leurs enfants. Bien que conscientes de leur rôle parental et de ses exigences, elles se trouvent toutefois dépourvues, dépassées et impuissantes pour combler tous les besoins de leurs enfants en établissant un lien et une relation de proximité avec ces derniers (extrait du journal, 17 décembre 2019). Ces observations concordent d'ailleurs avec les propos de plusieurs auteurs (Kanouté et Lafortune, 2011 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Toussaint, 2010). Les extraits du discours des filles de ces deux mères illustrent le besoin du soutien affectif chez les élèves :

Moi, j'adore les câlins et maman ne m'en fait pas trop (...). Comme par exemple à l'école, Madame [nom de son enseignante] nous fait des dictées chaque vendredi. Je dois réviser les mots à la maison pour être prête, mais maman me fait des dictées rarement (Sita Daouda, élève du 4^e primaire).

Moi j'aimerais que maman soit plus impliquée dans ma vie. Pour qu'elle sache des choses qui me concernent. Je trouve qu'elle n'est même pas impliquée dans ma vie. Je pense qu'elle ne sait rien de moi. Elle ne sait pas ce que j'aime, ce que je n'aime pas. Elle ne me pose pas les questions et moi je ne vais pas lui raconter des choses (Awa Koulibaly, élève de la 5^e secondaire, secteur adulte).

En effet, étant confrontées à une myriade de difficultés qui semblent découler de leur parcours migratoire escarpé, jumelé à une dynamique difficile de leur établissement au Québec ont entraîné ces deux mères monoparentales à vivre des contrecoups (Millet et Thin, 2005 ; 2012), affectant ainsi leur capacité à bien exercer leur rôle parental, à effectuer le suivi scolaire de leurs jeunes et assurer le soutien affectif dont ces derniers ont besoin.

Contrairement à ces deux mères de famille, d'autres parents rencontrés soulignent l'importance d'agir en tant que surveillant bienveillant¹¹⁵, dans certains cas, et protecteurs exigeants¹¹⁶ dans d'autres. Selon la mère Ouédraogo, vivre la parentalité dans un contexte migratoire, surtout en étant une mère monoparentale, représente une responsabilité ardue qui implique beaucoup de réflexions en vue de trouver un certain équilibre. Un équilibre pour éduquer et socialiser son jeune de dix-sept ans dans un nouvel environnement en lui accordant une liberté surveillée et en exerçant un contrôle voilé, comme l'illustrent ces propos :

¹¹⁵ Mère Ouédraogo.

¹¹⁶ Familles Ben Ayed, Saïdi, Bennis et Zidani.

Il me dit maman « tu es une stressée ». Je lui dis : « oui, je suis stressée ». C'est comme ça qu'il dit quand je lui demande des choses. Je préfère qu'il pense que je suis stressée plutôt qu'il sache que je contrôle. Pour moi, c'est du contrôle, mais lui il voit ça comme si j'étais stressée, mais au fond, j'ai peur quand il est dehors et que ça lui arrive des choses ; c'est ce que je le laisse comprendre (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso)

En analysant les récits du duo mère-fils, nous avons constaté une maîtrise par la mère de son double rôle parental, compensant l'absence du père, tenant compte des besoins de son fils dans l'application de certaines stratégies dissimulées de socialisation en vue d'exercer une surveillance toutefois bienveillante. Par contre, étant convaincus de l'efficacité d'adopter une attitude surprotectrice envers leurs enfants, particulièrement dans un contexte migratoire, d'autres parents¹¹⁷ fixent des règles contraignantes et montrent peu de flexibilité pour satisfaire les demandes de leurs enfants, particulièrement leurs adolescents, ce qui rejoint les dimensions du style parental *autoritaire* décrit précédemment (Baumrind, 1978 ; Deslandes et Royer, 1994). Les extraits suivants rendent compte de la perception du duo mère-fille Zidani quant à l'attitude de la surprotection excessive :

À chaque incident, lors de chaque discussion concernant leurs demandes particulières, la première chose que mes filles me disent souvent ; « elle est là, la dictature est venue ». La plus grande me dit ; « moi, j'ai dépassé l'âge de 18 ans, je suis adulte ». Je lui réponds : « pas chez moi, pas sous mon toit. Tant que tu es à la maison, il faut adhérer aux principes et aux choses que je te dicte » (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Je dirai qu'elle [ma mère] est très protectrice. Genre, parfois, j'ai des demandes comme par exemple : « je vais rester après les cours pour travailler à l'école pour un projet ». Elle me dit : « Ah bon ! » Maintenant, je suis plus grande, je suis plus mature, elle me laisse, mais elle me dit : tu ne dépasses pas telle heure. Puis, rentre vite. Donc, je pense qu'elle est très protectrice et je ne vois pas cela en tant qu'avantage parce que c'est sûr, elle te transmet ce que tu dois faire versus non, quand faire attention ou pas, mais parfois ça étouffe la personne [en faisant le symbole de l'étouffement autour du cou avec ses mains]. Par exemple, quand un enfant veut expérimenter quelque chose, mais le parent lui interdit parce qu'il sait que c'est un comportement inapproprié, il faut lui expliquer le pourquoi des choses. L'enfant ne le sait pas et il ne suffit pas de lui dire ne fait pas ceci, ne fait pas cela si on ne lui explique pas pourquoi, si tu ne lui expliques pas les conséquences (Sonia Zidani, élève de la 4^e secondaire).

En effet, en contrastant le regard de la mère Zidani et de Sonia séparément, nous avons remarqué une certaine *méfiance* qui s'est installée impactant la relation mère-fille (extrait du journal,

¹¹⁷ Particulièrement les mères Ben Ayed et Zidani.

25 novembre 2019). Méfiance ressentie même à propos des sujets de discussion au sein de la famille :

Il y a certainement une méfiance, je ne peux pas dire tout devant maman parce que peut-être elle va le prendre mal. Genre, on mesure nos mots, on est très respectueux, on dit ce qu'on pense, mais il faut bien choisir ses mots (Sonia, élève de la 4^e secondaire).

Face à l'attitude surprotectrice de sa mère, marquée, selon les propos de Sonia, par sa « pression excessive » visant l'excellence et de son « obsession exagérée » quant aux bonnes notes, Sonia nous a confié plus loin durant son entretien qu'elle avait opté pour des *cachoteries* évitant ainsi des confrontations inutiles avec sa mère : « si j'ai une mauvaise note en bas de 80 %, je ne suis pas obligée de le lui dire parce que je sais qu'elle va me chicaner et me faire une histoire. Donc, pour acheter ma paix, je lui parle de mes notes de façon générale ». Si cette stratégie est adoptée par Sonia pour camoufler quelques notes jugées insatisfaisantes qu'elle reçoit occasionnellement, certains élèves musulmans, comme nous le confirme le travailleur social Félix, l'adoptent pour faire face aux exigences rigides et parfois déraisonnables de leurs parents :

Quelques élèves qui viennent dans mon bureau rencontrent certaines difficultés justement au niveau de faire des activités à l'extérieur. Les parents veulent qu'ils restent dans le milieu familial. Donc, j'ai remarqué qu'ils vont faire des cachoteries de type à passer en dessous, mais sans le dire aux parents. Puis, on ne comprend pas pourquoi ils font ces cachoteries-là. Par exemple, des jeunes qui mentaient à leurs parents en leur disant qu'ils restaient à l'école pour faire telle activité, mais que finalement ils étaient peut-être avec des amis au ciné, au centre commercial. Ces jeunes me disaient : « si je dis aux parents que je sors avec des amis, je sais que je vais me faire punir, je sais que mes parents ne vont pas accepter mon acte », j'ai vu ça souvent (Felix, travailleur social — école secondaire).

Ainsi, contrairement aux conclusions de certaines recherches (Baumrind, 1991 ; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2013 ; Steinberg et *al.*, 1992), qui stipulent que les jeunes qui grandissent dans des familles où les règles sont strictes et peu justifiées ont tendance à performer moins à l'école et sont moins motivés, le récit de Sonia témoigne de ses aspirations élevées tant sur le plan scolaire que social.

Au terme de ce qui précède, les résultats dans cette partie d'analyse nous permettent de confirmer que l'histoire de chaque famille immigrée musulmane est unique, et les profils des membres sont tellement hétérogènes qu'il s'avère difficile de trouver une uniformité dans les stratégies parentales qui relèvent du soutien affectif que les participants déploient au quotidien à l'égard de leurs jeunes. Par ailleurs, nos données de recherche nous permettent de raffiner les logiques derrière le recours

à quelques-unes des stratégies de socialisation associées, entre autres, au « contrôle de l'environnement » (van Zanten, 2010), adopté par certains parents, comme nous l'abordons dans la section qui suit.

4.4.2.2 Stratégie parentale liée au contrôle de l'environnement

Comme il a déjà été mentionné dans le cadre conceptuel de ce même travail, les stratégies parentales autour de la socialisation des jeunes peuvent être analysées sous l'angle du contrôle de leur environnement, voire de l'*encercllement*, comme formule de socialisation privilégiée (van Zanten, 2009b ; 2010). Cette stratégie correspond à un ensemble de pratiques préméditées par les parents à l'égard de l'entourage du jeune pour que ce dernier ne déraile pas par rapport aux projets parentaux (van Zanten, 2009b). Un examen plus détaillé de nos données de recherche sélectionnées pour cette partie permet de constater, dans la continuité des travaux de Bernstein (2007) ou de van Zanten (2009 ; 2010), que cette stratégie déployée par nos répondants en lien avec le contrôle de l'environnement comporte plusieurs dimensions associées au choix de l'emplacement de la résidence familiale, de l'école des jeunes, des activités extrascolaires, culturelles ou sportives, ou de leurs camarades.

Effectivement, nos données illustrent un éventail de stratégies déployées par les parents rencontrés relativement à leur choix résidentiel. Par exemple, la majorité trouve important de s'établir dans une zone à forte concentration d'immigrés, particulièrement de population musulmane, comme c'est d'ailleurs le cas des quartiers Parc-Extension, St-Laurent, Saint-Léonard, Côte-des-Neiges, Notre-Dame-de-Grâce où nous avons recruté treize familles participantes¹¹⁸. Selon ces répondants, ces régions représentent des milieux susceptibles de les aider à mieux s'acclimater dans leur nouvelle société, par l'accès facile à des repères quasi similaires à ceux laissés au pays natal, et d'offrir des occasions propices pour que leurs jeunes côtoient davantage des « semblables » (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie). Bien que ces parents voient un réel avantage découlant de cette stratégie de se rapprocher des communautés musulmanes et de côtoyer davantage les *semblables*, la majorité des intervenants interrogés au cours de notre collecte de données qui

¹¹⁸ Comme c'est le cas des familles Hamdani, Ben Ayed, Naciri, Saïdi, Bennis, Zidani, Daouda, Koulibaly, Ouédraogo, Dandachi, El-Azem, Chahine et Fadlallah.

travaillent majoritairement à Montréal la perçoivent comme un frein pouvant ralentir autant leur intégration que celle de leurs enfants, comme l'illustre le témoignage de Lucien :

La seule chose que je peux déplorer sans le déplorer vraiment ; c'est qu'il y a une forme de concentration. Quand [les familles musulmanes] arrivent ici, c'est correct, il faut qu'ils se mettent un pied à terre. Je présume que c'est par bouche-à-oreille que ça fonctionne. Dans un contexte de diversité, dans une diversité spécifiquement dans le quartier, il y a un manque de diversité. C'est comme s'ils vont créer des ghettos, je ne veux pas dire un ghetto, mais un peu une forme de ghetto. Je trouve ça un peu péjoratif de dire ghetto, mais ça ressemble vraiment à ça dans quelques écoles à Montréal. Donc, il y a un besoin de côtoyer une plus grande diversité culturelle qui représente une richesse à mon avis (Lucien, psychoéducateur à l'école A).

Dans l'autre sens, fuir la communauté est une stratégie inverse que nous avons repérée chez la famille Benjelloun. Anciennement implantée à Montréal dans un quartier à forte concentration musulmane, où le père a été témoin de plusieurs cas d'intimidation et de violence envers les élèves immigrés ou musulmans, la famille a fait le choix de s'évader à 70 km de Montréal où les enfants se sont retrouvés comme seuls élèves musulmans en classe (le cas de leur fille Samia) ou à l'école secondaire entière (le cas de leur fils aîné Ibrahim). Le témoignage suivant illustre les raisons justifiant leur choix de s'éloigner des communautés musulmanes de façon plus large, en sélectionnant certaines familles qui partagent les mêmes valeurs socialisatrices, comme l'illustre l'extrait du verbatim qui suit :

On a fui Montréal à cause d'une seule chose, on ne voulait pas que nos enfants soient influencés par leurs pairs, on voulait les encadrer nous-même avec moins d'influence de la part de la communauté. Vivre en communauté comporte certes plusieurs privilèges, mais comprend également un lot d'inconvénients (...). Nous sommes loin de la communauté ici oui, mais on garde tout de même un contact avec quelques-uns de nos compatriotes qu'on sélectionne. On veut que les personnes qui sont en contact avec nos enfants ne les influencent pas négativement, mais positivement, parce qu'un milieu contaminé va générer que des microbes (père et mère Benjelloun, originaires du Maroc).

Dans le même ordre d'idées, d'autres parents, s'inscrivant dans une logique d'encerclement, se concentrent davantage sur le choix des écoles avant de déterminer leur lieu de résidence. Cette stratégie contrôlante de l'entourage s'amorce dans le cas de la mère Mazari, peu de temps après la naissance de ses enfants et cible autant les écoles (primaire et secondaire) que la proximité de services et de ressources qu'elle juge essentiels, tels que la bibliothèque ou les centres de loisirs. La citation qui suit illustre bien le choix de cette mère :

On voulait que ça soit à [Nom de la ville se situant à 50 KM de Montréal]. On a vu la maison, on a choisi cette maison-là parce qu'elle est juste à côté de l'école primaire et l'école secondaire est à deux pas. Je cherchais la proximité. Je ne peux pas imaginer que ma fille sorte de l'école entre 12 h jusqu'à 13 h pendant l'heure du dîner et de ne pas savoir ce qu'elle fait, qui sont les amis qu'elle fréquente. Je voulais que la maison soit à deux pas des écoles primaire et secondaire pour être rassurée que ma fille aille être à la maison en train de manger à la maison pendant ce temps-là. Donc, je voulais quand même limiter le moment libre où est-ce qu'elle peut faire n'importe quoi sans que tu le saches. Aussi, notre maison est en face d'une bibliothèque, c'est là où on révise durant les périodes des examens. Je suis vraiment satisfaite de notre choix et même les enfants sont contents d'être à côté d'un centre communautaire qui propose des activités super intéressantes (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

De ce point de vue, afin d'offrir les meilleures chances à leurs jeunes dans leur parcours socioscolaire, le choix des établissements scolaires est parmi les priorités de certains répondants qui, des fois, se mobilisent dans ce sens depuis leur pays d'origine. Alors que certains participants¹¹⁹ se sont informés sur le système scolaire de leur société d'accueil en sollicitant les membres de la famille, les amis ou simplement les compatriotes établis au Québec, deux mères¹²⁰ se sont renseignées en consultant les brochures et fascicules sur internet qui décrivent plus précisément les systèmes de classement des écoles dans la province. Ainsi, leur choix résidentiel a été lié à leur volonté de se rapprocher des meilleures écoles publiques. D'autres familles, ayant pareillement des ambitions socioscolaires élevées pour leurs jeunes, recourent aux stratégies de contournement. Dans ce sens, deux mères¹²¹ parmi les familles rencontrées disent avoir déménagé pour que leurs filles puissent fréquenter une école sélective autre que celle à laquelle les destinait leur zone résidentielle précédente.

Dans la même lignée, la mère Hamdani choisit de fournir l'adresse de sa mère afin de remplir les documents d'inscription à l'école choisie quoiqu'elle se trouve loin de leur secteur de résidence. Les stratégies de contournement susmentionnées sont souvent motivées pour fuir les écoles de quartiers réputées faibles, peu sécuritaires ou connaissant trop de cas d'indiscipline et afin que leurs

¹¹⁹ C'est le cas des parents Naciri, Bennis, Zidani.

¹²⁰ Les mères Chahine et Ouédraogo.

¹²¹ Rappelons que la mère Bennis a inscrit sa fille dans une autre école primaire qui propose des cours d'anglais intensifs pendant les deux années du 3^e cycle. Quant à la mère Zidani, celle-ci faisait des voyages aller-retour de deux heures par jour pour accompagner sa fille à l'école et a préféré finalement déménager au cours de l'année en vue de se rapprocher de l'école secondaire où sa fille Sonia a été sélectionnée.

jeunes aient accès aux établissements les plus convoités, corroborant d'autres écrits en France (van Zanten, 2009a ; 2009b) et au Québec (Kanouté et Llevot Calvet, 2008), comme l'illustre cet extrait :

Les parents immigrés instruits comparent très souvent les systèmes éducatifs des pays d'origine et d'accueil. Ils sont à l'affût d'une plus-value du système scolaire québécois à exploiter davantage ou d'un manque, d'une différence jugée négative de ce système, par rapport à celui du pays d'origine (Kanouté et Llevot Calvet, 2008, p. 165).

Le choix du secteur privé par les parents permet de fuir l'école publique, dans le cadre de la quête d'un cheminement scolaire pouvant profiter de diverses occasions de développement culturel. Ces parents sont séduits ainsi par la qualité de l'encadrement des apprentissages, du cadre physique, des équipements et de la diversité des activités parascolaires, autant d'atouts qui font la réputation des établissements privés (van Zanten, 2009a ; 2009b ; 2010), comme l'illustre le choix de la mère Tahiri :

J'ai opté pour le privé à cause de la qualité, l'enseignement, le service. C'est aussi pour la rigueur, le suivi auprès de l'élève, la discipline. Tu vois que c'est plus marquant au privé qu'au public (...). Moi, j'ai travaillé dans les écoles publiques, j'ai vu le manque de soutien offert aux élèves. Ils n'ont pas ce support de soutenir les élèves, leur donner toutes les ressources nécessaires dans les écoles. Pour moi, c'est primordial que ma fille puisse être bien encadrée, surtout à l'adolescence. J'ai travaillé avec les ados, je sais ce que c'est que ; on se décolle des parents. Puis, on crée notre identité. L'influence des amis. Donc, je voulais qu'il y ait de la surveillance. Je voulais qu'il y ait un encadrement. J'ai vu les enfants qui manquaient beaucoup de ressources dans les écoles publiques. Donc, j'étais convaincue de mon choix. On pouvait même s'endetter ou faire n'importe quoi pour lui offrir cet encadrement offert dans les écoles privées (mère Tahiri, originaire du Maroc).

En résumé, nos résultats montrent la confiance de la plupart des parents recrutés envers le système public en ayant néanmoins une préférence manifeste pour les écoles sélectives qui proposent des programmes d'éducation intermédiaire (PEI) du Baccalauréat international, des cursus Sport-études ou des activités d'enrichissement en mathématiques, en sciences, mais aussi en anglais ou en musique, qui visent de manière générale le développement global de l'élève. À cet effet, les stratégies relatives aux choix des écoles déployées par certains parents dévoilent leur désir d'offrir des conditions scolaires et sociales propices à leurs enfants dans la société d'accueil, le tout mobilisé dans le cadre d'une détermination et d'une implication soutenues, comme l'illustre la citation suivante :

J'essaie de les préparer pour qu'ils soient admis dans des écoles où il y a des programmes enrichis ou des écoles internationales. C'est trop exigeant, c'est demandant, oui, mais on essaie de les inscrire dans des cours de préparation. Le choix de l'école est important ; on essaie de voir le classement des écoles afin d'en faire le bon choix. On s'informe sur quelques-unes, sur les programmes qui y sont enseignés, le niveau, les taux de réussite, d'échec ou d'abandon. On essaie donc de choisir l'école la mieux notée où il y a un taux de réussite très élevé et un pourcentage bas de délinquances (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

De ce point de vue, soutenir son enfant durant ses transitions scolaires est une autre stratégie que nous avons repérée chez certains répondants. Dans cette optique, cette mobilisation se décline à première vue par un accompagnement accentué tant au niveau scolaire que sur le plan émotionnel, depuis le pays d'origine, pour favoriser une transition paisible pour les enfants ayant déjà commencé leur scolarité à l'extérieur de la province. Dans d'autres cas, ce soutien se déploie lors de déménagement familial impliquant un changement d'école qui requiert, selon certains parents, une période d'adaptation nécessitant une supervision étroite. Par ailleurs, c'est principalement autour de la transition primaire — secondaire que cet encadrement se déploie de la façon la plus active. Cette phase est considérée comme une « une étape charnière » (mère Hamdani, originaire de la Palestine) pour certains et comparée à « un projet de recherche immense » (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie) pour d'autres visant à mieux soutenir leurs enfants.

D'une manière générale, la proactivité de certains parents relativement à la transition primaire — secondaire se décline à travers :

- La projection relativement précoce en lien avec les choix des programmes d'études secondaires qui commence dès que les enfants sont au primaire ;
- La sensibilisation des enfants sur divers aspects scolaires et sociaux afin de les préparer à affronter cette nouvelle étape dans leur vie, cette nouvelle réalité ;
- La participation à des ateliers, séances d'information ou portes ouvertes organisés par les écoles primaires ou secondaires, par des milieux communautaires ou associatifs, dans certains cas, dès que l'enfant est en 4^e primaire ;
- La consultation des brochures et des fascicules qui précisent des détails relatifs aux programmes et activités proposées par les écoles secondaires privées ou publiques ;
- L'investigation des ressources qui font le classement des écoles secondaires de la province ;
- L'inscription des enfants à des écoles qui proposent des cours particuliers dans certaines matières ou des formations accélérées pour mieux se préparer pour les tests d'admission ;
- L'achat de plusieurs livres qui proposent des examens préparatoires ;

- Le sacrifice de la saison estivale pour mieux préparer son enfant sur le plan scolaire et affectif à réussir ses examens.

D'un autre côté, hormis le choix des établissements comme pratique autour de la socialisation des jeunes, certains parents considèrent qu'ils jouent un rôle significatif dans le développement social et culturel de leurs enfants, particulièrement dans un contexte migratoire. Dans ce sens, comme nous l'avons soulevé dans le cadre conceptuel de cette thèse, les activités culturelles ou sportives choisies par certains parents sont prioritairement orientées pour apporter équilibre et épanouissement à l'enfant et pour lui permettre de vivre une meilleure expérience socioscolaire. Ce choix est également guidé pour aider les enfants à acquérir d'autres compétences, lesquelles seront réinvesties subséquemment dans leur vie professionnelle (van Zanten, 2009b ; 2010), et la citation suivante est dans ce sens révélatrice :

Sachant qu'il était très timide, sensible et fragile, on craignait pour sa socialisation à l'école, c'est pour cela que nous avons fait le choix de l'inscrire depuis sa première année au Karaté, dont les modes de vie et les principes véhiculés sont basés sur le respect, l'estime de soi, le contrôle, la gestion de la colère et des émotions, etc. Depuis, il contrôle ses émotions et sa colère même dans les situations les plus difficiles. Même ses amis ne savent pas qu'il suit des cours de Karaté, ne savent pas qu'il détient la ceinture noire. Ibrahim est devenu très mature et sociable à cause de cette discipline, ce qui se répercute maintenant sur ses notes à l'école et plus tard dans sa vie professionnelle (père Benjelloun, originaire du Maroc).

Dans un autre ordre d'idées, mais toujours en continuité avec les stratégies de socialisation autour du contrôle de l'environnement, nos données révèlent une gamme de pratiques déployées par certains parents rencontrés relatives au choix et à la fréquentation des amis, particulièrement à l'adolescence. La mobilisation des participants dans ce sens se décline d'une surveillance excessive au contrôle bienveillant, en passant par une autonomie supervisée. À cet égard, certaines participantes¹²² préfèrent accorder une certaine liberté à leur jeune afin de ne pas devenir *envahissants*¹²³. Selon les propos des mères Hamdani et Maalouf, cette liberté supervisée est fondée principalement sur la confiance et est basée sur la relation qu'elles ont dû bâtir avec leurs adolescentes depuis leur jeune âge. L'extrait de verbatim suivant est un exemple qui illustre bien nos propos :

¹²² Mères Hamdani et Maalouf.

¹²³ Mère Hamdani.

Je ne connais pas toutes les amies de mes filles, je ne veux pas être envahissante. Je veux leur donner de la liberté. Peut-être que j'ai senti que mes enfants sont devenus plus grands, plus matures, c'est pourquoi je me suis retirée, je me suis éloignée un peu. Je me retire d'ailleurs sans même me rendre compte. Je n'ai pas pensé à ça, c'est ta question qui me laisse réfléchir sur ce point. L'essentiel c'est que j'ai confiance en mes enfants. Je leur donne la liberté en soulignant que c'est important de me montrer qu'ils sont capables de bien gérer la liberté qui leur est accordée. Mais il faut être toujours derrière et être à l'affût. Des fois, ils peuvent faire de mauvais pas, inconsciemment (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Dans le sens contraire, d'autres participants conçoivent l'importance d'agir en tant que « superviseur éveillé » (père Ben Ayed), relativement à la surveillance de la fréquentation de leurs jeunes, ce qui se traduit dans le cas de la mère Saïdi par une surveillance accrue des échanges de son fils sur les réseaux sociaux : « j'ai ses mots de passe. Donc, j'ai installé les réseaux sociaux qu'il utilise sur mon téléphone et je le surveille de très près » (mère originaire de l'Algérie). Cette surveillance se décline dans d'autres cas¹²⁴, à l'instar de la famille Ben Ayed, par un contrôle excessif au point de se prononcer sur les choix des amis « autorisés ou interdits », comme l'illustre le témoignage du père de famille :

Surveiller la fréquentation ; c'est une clé, c'est primordial. On essaye même de dire ne fréquentes pas cet ami X ou Y. On a des exemples malheureusement à l'immeuble ; des enfants qui ont appris de mauvaises choses, ils ont le même âge que mon fils, ils sont impolis, ils utilisent un langage vulgaire. J'ai dit à mon fils : « je ne veux pas que tu sois ami avec ces deux personnes-là. Tu peux jouer avec eux dans un match, mais pas être leur ami, jamais ! » (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

D'un autre côté, à l'image de son rôle bienveillant et de son caractère protecteur bien voilé, la mère Ouédraogo se renseigne de façon intelligente sur les amis de son fils, sur les différentes activités qu'ils font ainsi que sur les endroits qu'ils fréquentent, grâce à la relation qu'elle a établie avec lui. De façon stratégique et astucieuse, elle lui donne des conseils ciblés pour le guider et le convaincre dans ce sens, comme l'illustre son témoignage :

Pour lui expliquer que cet ami-là par exemple n'est pas convenable, j'ai ma propre stratégie. Je le laisse d'abord tester. Je ne dis pas tout de suite, brutalement, ne fréquente pas tel ami. Je le laisse d'abord me raconter, se confier à moi et je préfère voir toujours ses amis. Je lui demande de les inviter chez nous pour les rencontrer, pour avoir même un petit contact. Quand ils viennent à la maison, je les reçois, je les mets à l'aise et je le laisse partir. J'ai essayé de bâtir une relation avec mon fils pour qu'il me raconte tout par lui-même sans qu'il soit forcé ou se sente forcé. Il me raconte qui sont ses amis, que je connais un par un. Quand

¹²⁴ C'est le cas des parents Ben Ayed ainsi que les mères Chahine, Mazari et Zidani

ça commence à déborder, j'interviens délicatement en lui montrant les aspects positifs et négatifs. Je ne lui dis pas arrête de fréquenter ton ami X ou Y, mais je donne mon avis et je suis là pour éclairer des choses qu'il ne voit pas encore, vu son jeune âge. Après, il y a la stratégie de fouiller derrière ; je fouille aussi pour savoir s'il ne fréquente plus l'ami que je lui ai suggéré de ne plus voir. Oui, je fouille, sans vraiment me présenter comme ça à découvert, tout doucement (mère Ouédraogo, originaire du Burkina Faso).

En somme, nos résultats soulignent une implication et une proactivité accrue de certains parents musulmans en termes de stratégies mobilisées en lien avec la socialisation de leurs jeunes dans la société d'accueil. Nos résultats tendent à montrer aussi l'invisibilité de ces pratiques pour le milieu scolaire étant donné qu'elles se déploient dans l'intimité du milieu familial. La partie qui suit explore les stratégies parentales en lien avec le rapport des parents musulmans avec l'école.

4.4.3 À propos de stratégies parentales en lien avec le rapport des parents avec l'école

Dans cette section d'analyse, nous traitons des stratégies parentales en lien avec le rapport qu'entretiennent les parents musulmans avec l'école. Comme il a été mentionné à plusieurs reprises dans le cadre conceptuel de cette thèse, les multiples revues des écrits rappellent les différentes modalités d'interaction entre ces deux instances de socialisation (Scalambrin, 2009 ; 2015) qui se déclinent par un maillage de types d'implication allant d'un (sur) investissement à une impuissance ou démission parentale (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Benimmas, Boutouchent et Kamano, 2017 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Vatz Laaroussi Kanouté et Rachédi, 2008). Dans cette optique, l'examen de nos données de recherche permet d'illustrer la multiplicité des points de vue des parents immigrés musulmans à cet égard et de raffiner la variabilité de leurs modalités d'interaction avec le milieu scolaire, comme nous le verrons dans les paragraphes qui suivent.

4.4.3.1 Diverses tensions dans la relation familles musulmanes-école

Plusieurs recherches citées précédemment (Blickenstorfer, 2009 ; Deslandes, 2015 ; Larivée, 2010 ; Maubant et Leclerc, 2008 ; Scalambrin et Ogay, 2014), portant sur le développement de la collaboration entre les familles et l'école, soulignent la nécessité, pour les protagonistes concernés, de respecter un certain nombre de modalités pour favoriser une meilleure réussite scolaire des élèves :

Sich gegenseitig kennen lernen und vertrauen ; den Kontakt pflegen und vertiefen ; sich gegenseitig informieren ; die Eltern bei der Lernförderung ihrer Kinder unterstützen ; die

Eltern zur Mitwirkung am Schulleben einladen (Blickenstorfer, 2009, p. 71). Apprendre à se connaître et à se faire confiance mutuellement ; maintenir et entretenir le lien ; s’informer réciproquement soutenir la participation des parents dans les activités scolaires et inviter les parents à participer dans la vie scolaire de l’enfant (traduction libre).

Par rapport à la confiance nécessaire à une collaboration-école-famille fructueuse, l’analyse de notre corpus qualitatif a décelé certaines sources de tensions qui rendent notamment compte de la distance qui sépare des familles musulmanes de l’institution scolaire au Québec.

Nous avons déjà mentionné les moyens de communication mis en place dans certaines écoles qui ne permettent pas de communiquer avec des parents qui maîtrisent peu ou pas la langue d’usage de l’espace scolaire (Charette, 2016b ; Kanouté et *al.*, 2008). Ce constat concorde avec des résultats de nombreuses recherches dans lesquels divers protagonistes scolaires pointent la non-maîtrise du français comme étant une contrainte spécifique à la collaboration avec les parents (Benoit et *al.*, 2008 ; Kanouté, Lavoie et *al.*, 2016). Dans ce sens, comme le souligne Charette (2016b), il importe de donner « l’accès aux familles à des informations qui concernent l’école et la scolarisation de leurs enfants dans une langue qu’elles maîtrisent, surtout lors des premiers contacts avec l’école » (p. 315) pour que celles-ci ne se sentent pas exclues. Cette sensation d’exclusion, nous l’avons d’ailleurs retrouvée dans le récit de la mère Fadlallah qui explique que :

Les enseignants vont essayer de communiquer avec moi, mais en français. Ils savent que je ne comprends rien. Je prends le courriel pour le traduire afin de comprendre et je réponds en anglais. Ils savent que je ne parle pas français et pourtant ils maintiennent de communiquer avec moi en français (...) Lors des rencontres, je n’y vais plus. Personne ne me traduit les propos des enseignants en anglais et personne ne se soucie de moi. Je connais quelques compatriotes dont les enfants sont inscrits à [Nom des écoles] et les enseignants s’efforcent de leur transmettre le message en ramenant des traducteurs, en sollicitant du personnel parlant différentes langues, en communiquant en français et en anglais. Cependant, à l’école de ma fille, ce n’est pas le cas. Je suis partie à deux reprises, ils parlent en français, les dépliants sont en français, comment dois-je comprendre moi ? Donc, j’ai décidé de ne plus partir. Au final, j’attends les résultats de ma fille et ils sont excellents. Je la suis de très près à la maison, elle est disciplinée, elle fait correctement ses devoirs. Également, ma fille me raconte tout, je n’ai pas besoin d’être informée de la part de ses enseignants (mère Fadlallah, originaire du Soudan).

Comme nous l’avons expliqué précédemment, l’acculturation découlant du processus d’immigration oblige les parents immigrés musulmans à composer avec une langue différente, mais aussi avec des pratiques, des normes sociales et de valeurs inspirées de deux contextes différents, ce qui peut rendre les rapports tendus et ardues entre les parents et l’autre institution de socialisation

qu'est l'école (Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bérubé, 2004). Nos données vont dans le même sens et révèlent qu'il y a aussi de la tension dans ce rapport en lien avec quelques notions abordées dans le curriculum scolaire. Plus spécifiquement, la majorité de nos répondants évoquent l'implantation du cours sur l'éducation à la sexualité dans le milieu scolaire québécois. Ils désapprouvent ce cours, en soulignant que les aspects traités ne figurent dans aucun manuel scolaire et vont à l'encontre des valeurs traditionnelles musulmanes. L'extrait suivant décrit le point de vue exprimé par de nombreux répondants sur le sujet :

Déjà, on n'a pas de manuel concret qui décrit les notions qui seront enseignées sur la sexualité, ce que je trouve vraiment aberrant. Donc, chaque enseignante peut leur inculquer, leur transmettre ce qu'elle veut vu qu'il n'y a pas de programme qu'elle doit respecter. Je ne comprends vraiment pas. On parle de liberté, la moindre des choses qu'ils doivent faire s'ils prônent la liberté c'est de m'informer du contenu qui sera enseigné à mon fils. J'aimerais être au courant de la part des responsables et non la part de mon fils. Je n'ai pas la moindre information sur ce qui est enseigné en classe, on n'a pas de manuel, on n'a pas de programme, on ne voit rien concrètement. Imagine que chaque enseignant va élaborer son propre programme qui va assurément suivre ses vocations et ses convictions (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Ainsi, certains parents commentent très négativement le fait d'aborder l'homosexualité à l'école, à l'instar de la famille Ben Ayed qui déplore la visite annuelle d'une association aux classes du troisième cycle du primaire « qui soutient et défend des valeurs contradictoires aux [leurs] » (mère Ben Ayed, originaire de la Tunisie). Les deux parents trouvent précoce d'aborder ce type de notions avec les enfants.

Par ailleurs, si la majorité des parents rencontrés ont une position négative sur le fait d'aborder la sexualité à l'école, l'avis de la mère Tahiri est très positif à l'égard de son enseignement à l'institution scolaire selon une perspective plutôt pédagogique et dont « les contenus ont été définis de façon à répondre aux besoins des enfants et des adolescents dans le respect de leur développement. Ils ont été élaborés en collaboration avec des personnes ayant une expertise en pédagogie, en sexologie et en santé. Ils s'appuient sur des recommandations d'experts et sur des recherches récentes en éducation à la sexualité » (Gouvernement du Québec, 2021, paragr. 1). D'une manière générale, le refus exprimé par la quasi-majorité des familles musulmanes rencontrées au sujet de l'enseignement de la sexualité à l'école indique, d'une part, un manque d'information de plusieurs parents sur l'implantation de ce cours dans le milieu scolaire québécois. Ce refus témoigne, d'autre part, de la distance qui existe entre des valeurs socioculturelles de leurs

sociétés d'origine et celles du pays d'accueil, ce qui peut éventuellement être la cause de multiples tensions et conflits entre les milieux scolaire et familial.

Dans la même lignée, un élément commun ressort des discours des familles et des professionnels interrogés et est articulé autour de l'existence de relations familles musulmanes-école qui sont teintées de préjugés réciproques. Ainsi, de par son double regard de mère musulmane et de travailleuse sociale dans le milieu scolaire pendant plus de quinze ans, la citation de la mère Tahiri rend notamment compte des préjugés, tant de la part de l'école que des familles musulmanes, susceptibles d'être à l'origine des tensions qui compromettent la création de relations positives entre les deux milieux :

C'est sûr que comme une travailleuse j'ai eu plein de préjugés face aux parents. Ça, je l'ai vécu et vu à plusieurs reprises. Comme quoi les parents ne s'occupent pas bien des enfants. Les parents frappent les enfants. Ils ne font pas ceci, ils font cela, etc. (...). Je trouve qu'il y a une grosse lacune ; la compréhension des écoles, de différents acteurs de comment s'adapter à ces parents-là, comment les aider, les accompagner. Il y a beaucoup de préjugés face à ces parents qui s'approprient les règles du monde scolaire en même temps que leurs enfants alors que c'est très difficile (...). Les parents aussi. J'avais beaucoup de parents musulmans qui avaient des préjugés face aux écoles ici au Québec. Ils disaient qu'on laisse les enfants ici faire ce qu'ils veulent, ils ont beaucoup de liberté, la notion de respect est différente (...). Vraiment, les parents immigrants ont une idée préconçue par rapport à tout ce qu'ils ont vu à la télévision par rapport à tout ce qu'ils avaient vu dans les cinémas. Puis, ce n'est pas la vraie réalité que vivent les gens ici, mais les immigrants ne prennent pas aussi le temps d'aller vérifier, consulter, poser des questions. Et, vice versa. Tu as des écoles, tu as des enseignants qui ne vont aller au-devant pour aller poser des questions. Des fois, je disais à des enseignants : « est-ce que vous lui avez posé la question ? Pourquoi ? Parce que vous restez toujours dans vos préjugés. Posez-leur la question ; pour quelles raisons il ne fait pas ça avec son enfant ou il s'implique autrement ? Probablement, il va vous répondre. Mais, quand vous dites : il ne veut pas parce qu'il n'est pas intéressé ou il ne veut pas fournir d'efforts. Ce n'est pas vrai (mère Tahiri, travailleuse sociale, originaire du Maroc).

L'ensemble des parents interrogés confirment d'ailleurs l'existence de préjugés à l'égard des immigrants d'une façon générale, ciblant plus spécifiquement et intensivement les communautés musulmanes. Selon nos répondants, la construction des préjugés chez certains membres du personnel scolaire semble en effet se cristalliser autour d'un manque de compréhension ou de sensibilité, réel ou perçu, de ces derniers quant aux différents enjeux et défis liés à leur parcours migratoire et à leurs conditions de vie dans la société hôte. Selon certains parents, la construction des préjugés chez des membres du personnel scolaire se reflète à travers une incompréhension de

la valeur et de la place de la religion musulmane aux yeux des participants ainsi que sur l'adoption de certaines pratiques qui en découlent, comme le port de voile par exemple :

J'aimerais juste souligner que le voile n'est pas un signe religieux, il fait partie de moi, de ma façon d'habillement. C'est quelque chose que je ne peux pas l'enlever sinon je vais me sentir nue. Cela fait plus de quinze ans que je le porte et je ne peux pas l'enlever du jour au lendemain et tu ne peux pas imaginer le nombre de commentaires négatifs que je reçois des collègues ou des inconnus à ce sujet (mère Naciri, originaire du Maroc).

La tension révélée par nos données rappelle les résultats d'autres recherches dont les auteurs soulignent l'importance de la réflexivité et de la décentration socioculturelle chez le personnel scolaire afin de mieux comprendre certaines pratiques familiales et de porter moins de jugements à leur égard (Abdallah-Preteille, 1997 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Cohen-Émérique, 1993 ; Kanouté, Lavoie et *al.*, 2016). Ainsi, il serait bénéfique que les acteurs scolaires « entrent dans le monde de l'autre afin de pouvoir revenir mieux équipé pour exercer leur tâche » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 428), ce qui favorise, en retour, l'émergence de relations familles musulmanes-école harmonieuses.

D'un autre côté, les parents rencontrés considèrent que les relations familles-école sont affectées par des tensions sociales et politiques. Ainsi, à l'instar de plusieurs écrits (Chung, 2014 ; Milot, 2014 ; Taylor et Maclure, 2010), la quasi-majorité des répondants ont confirmé l'émergence d'un certain racisme à l'égard des musulmans, particulièrement à l'égard des femmes musulmanes qui portent le voile, qui se manifeste dans la société québécoise d'une façon générale et à l'école plus spécifiquement.

4.4.3.2 Ce voile qui fait visiblement peur aux Autres, même à l'école

Selon les parents rencontrés, depuis le projet¹²⁵ de charte des valeurs québécoises promu par le gouvernement du Parti québécois en 2013, les sentiments de méfiance et de haine ont été exacerbés et ont engendré une augmentation notable d'incidents ou de propos ouvertement xénophobes à leurs égards, comme le souligne la mère Benjelloun qui dissocie la qualité de son expérience migratoire en deux parties complètement distinctes :

¹²⁵ Projet de loi 60 également nommé : « Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement » (Drainville, 2013)

Mon expérience était tellement bonne. C'est comme une photo de quelque chose où tu montres l'avant et l'après et tu remarques une différence marquante. On était plus à l'aise, on se sentait chez nous, on ne sentait pas les regards figés sur nous, on était vraiment tranquille. Mais, depuis 2013, la situation s'est beaucoup détériorée. Je peux lier ce changement à l'arrivée de madame Marois au pouvoir. Tout s'est bouleversé du jour au lendemain. En sortant de la maison, juste le regard des gens nous dérange énormément. Maintenant, les gens qui ne te connaissent pas et te voient avec un foulard, ils te détesteront sans prendre la peine de te connaître. Des fois, j'ai l'impression que des gens veulent m'attaquer alors que je conduis. Ils nous regardent comme si nous sommes des extraterrestres avec notre foulard. Des fois, il peut y avoir quelqu'un qui te dépasse en te disant des choses blessantes (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

À l'instar de la mère Benjelloun, la mère Maalouf nous parlait d'un événement discriminatoire survenu dans un supermarché : « une fois, je faisais les courses à [nom du supermarché], je tenais un charriot, alors qu'une dame qui est venue et a frappé mon charriot avec le sien, avec agressivité et brutalité. Puis, elle m'a dit : « espèce d'immigrée. Pourquoi tu mets ça sur ta tête, tu m'énerves » (mère Maalouf, originaire du Liban). Effectivement, de nombreux auteurs mettent en exergue une corrélation entre la montée de la stigmatisation des musulmans au Québec et une surmédiation à leurs égards (Benhadjoudja, 2017; Boudarbat et Cousineau, 2010 ; Boudarbat et Grenier, 2014 ; Bnou-Nouçair, 2016 ; 2018 ; Daher, 2003 ; 2011 ; Devries et Manço, 2017 ; Helly, 2004 ; 2008 ; 2015 ; Mc Andrew, 2010 ; Ravet, 2017). Plusieurs événements à l'échelle internationale (les attentats du 11 septembre 2001, les multiples fusillades et attentats terroristes à Paris, Sydney, Copenhague, Bruxelles, etc.), comme au Québec (la crise des accommodements raisonnables, le projet de la charte de la laïcité initié par Pauline Marois et le Parti Québécois, la loi sur la laïcité de l'État, communément appelée la loi 21, etc.), ont alimenté les inquiétudes et les peurs par rapport à l'altérité musulmane et propulsé ces communautés à l'avant de la sphère publique (Mohsen, 2019). Ce constat a été confirmé par tous les parents interrogés, particulièrement les mères voilées, dont chacune nous a recensé une multitude d'événements discriminatoires, de la part de voisins ou d'inconnus, qui se déclinent sous forme d'insultes, de menaces, de moqueries, d'intolérance, de rage au volant, etc., qui s'accroissent dès lors que la religion musulmane et le voile islamique occupent l'avant-scène médiatique.

Au Québec, si l'idée que la laïcité est une composante essentielle de toute démocratie composée de citoyens qui adhèrent à une pluralité de conceptions religieuses, culturelles, spirituelles ou séculières en étant garante du traitement équitable et égal face à la loi de tous les citoyens (Taylor et Maclure, 2010 ; Mohsen, 2019), les parents considèrent les différentes lois qui en découlent

comme une atteinte à leur liberté et ils se voient exclus de la société plus largement et de l'école plus spécifiquement. Les citations suivantes résument bien cette perception :

On ne réclame que notre liberté. On a quitté nos pays en quête d'une liberté plus élevée et on se retrouve devant des restrictions et des limitations marquantes. Si vous ne voulez pas de nous, il suffit de nous le dire et on va retourner chez nous et sans regret, mais arrêtez de nous traiter avec violence verbale, avec brutalité morale et méchanceté. On ne supporte plus de vivre des situations discriminatoires et racistes. Le voile fait partie de nous, de nos convictions, de nos valeurs, ne nous blessez pas. Nous sommes venus en quête d'une vie meilleure, en quête de liberté, ne nous faites pas vivre une vie exécrationnelle où on se sent limité et restreint. Je trouve que c'est une attaque à notre liberté en tant que citoyens (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Les choses que je n'aime pas c'est que le gouvernement québécois essaye d'imposer des choses clairement ciblées contre les musulmans, comme les lois à répétition sous ses différentes appellations. Comme le fait d'interdire le port de voile au lieu de résoudre les problèmes économiques et autres de la province. Ces lois visent principalement les musulmans. Donc, ce sont des lois qui cherchent à faire quitter les musulmans de la province. Tu sens que l'environnement n'est pas accueillant et c'est un environnement qui exclut tout simplement les musulmans bien précisément. Donc, ce sont des lois qui vont amener les femmes voilées, qu'elles soient des parents ou des enseignantes à être plus réservées, à ne pas fréquenter l'école, à ne pas se rendre à l'école. Ça crée donc une tension. Ça crée une séparation entre les deux milieux ; entre l'école et les parents. C'est très néfaste, je suppose, pour tous les parents musulmans qui vivent ici (père Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Ces deux citations évoquent le malaise ressenti par les deux parents dans leur pays d'accueil et les enjeux d'exclusion qui sont sous-jacents. D'ailleurs, cette perception négative se dégage manifestement de tous les récits des parents rencontrés et se fait sentir même, pour certains, dans leur rapport avec l'école de leurs enfants à tel point qu'ils envisagent de changer de province ou préparent leurs jeunes pour la fuir. Certains répondants se sentent dès lors exclus de la société et de l'école québécoise. Si certains participants, principalement les mères rencontrées, identifient le port du voile islamique comme principale raison de leur « sensation d'inconfort à l'école » (mère Hamdani, originaire de la Palestine) de leurs enfants, d'autres mères pointent plutôt la couleur de leur peau, comme l'illustrent les citations suivantes :

Le fait d'avoir le voile me pose des problèmes à l'école où je travaille et à l'école des enfants. Des fois, à l'école des enfants, il peut y avoir des comportements négatifs dissimulés avec quelques intervenants ou enseignants, mais ce n'est pas comme directement. C'est comme une sorte de discrimination cachée, déguisée. Par contre, à l'école où je travaille, ces situations discriminatoires peuvent provenir de quelques parents et c'est plus dévoilé et exprimé directement. En récupérant leurs enfants l'après-midi, il y'en a certains parents qui me coupent la parole quand je veux les renseigner sur une situation quelconque par exemple.

Ils ne veulent même pas communiquer avec moi. Pour l'intérêt de l'enfant, je me dois de les informer, mais malheureusement il y'en a qui sont complètement fermés. Ils ne veulent pas nous adresser la parole et nous soulignent implicitement leur mécontentement du fait qu'on s'occupe de leur enfant. C'est une sorte d'arrogance exprimée implicitement, mais de façon flagrante à cause de mon voile islamique. Une fois qu'ils te voient voilée, c'est comme s'ils vivent un tremblement de terre (mère Naciri, originaire du Maroc).

Vous savez, le racisme ne peut pas finir. Le fait que je sois africaine, que je sois noire, ça pose un problème. Par exemple aujourd'hui même, j'étais à l'école de ma fille pour l'inscrire au service de garde. J'arrive et il y avait deux parents avant moi, j'attendais mon tour alors que la directrice du service de garde reçoit le premier parent puis le deuxième dans son bureau. À mon tour, elle se lève pour se mettre devant la porte, bloque la porte avec ses deux bras et me dit : « Oui », avec arrogance et un ton moqueur. J'ai dit : « madame, je veux vous voir dans votre bureau. Je dois vous parler de [objectif de la visite] ». Elle dit, « ok ». Elle rentre dans son bureau et ferme la porte de l'intérieur où il y a une toute petite ouverture pour pouvoir me parler. Elle a ouvert juste la toute petite fenêtre et m'a dit : « je vous écoute » avec arrogance encore une fois. Elle m'a dit : « c'est ici que je vous reçois ». Ça s'est passé aujourd'hui même, à l'école [Nom de l'école]. Là, je ne dirai pas que son comportement est lié au fait que je sois musulmane, elle n'a pas vu un signe de ma religion, mais je me dis que c'est parce que je suis noire. Moi, je vois ça au-delà de la discrimination, j'appelle ça du racisme. Parce que tu as reçu deux mesdames devant moi et moi comme si j'étais contagieuse ou ayant une maladie ou que vous étiez allergique contre les femmes noires (mère Daouda, originaire de la Côte d'Ivoire).

En effet, de par leur appartenance à un groupe minorisé et racisé dans leur pays d'accueil, les parents musulmans sont susceptibles d'endosser des stigmates et des discriminations systémiques dans certaines écoles où sont inscrits leurs enfants qui se manifestent, dans certains cas, sous forme de comportements visibles et se déclinent, dans d'autres cas, à travers des attitudes camouflées, invisibles, enrobées de préjugés, de regards méfiants ou de froideur, comme le montrent les extraits suivants :

À l'école de mes enfants, j'étais mal à l'aise à plusieurs reprises. En gros, tu sens qu'ils [les acteurs scolaires] font semblant, qu'ils sont hypocrites à notre égard. Déjà les enseignants humains commencent à diminuer ces temps-ci, à cela s'ajoute la haine que certains éprouvent contre la religion musulmane. Quand [ma fille] était en troisième année, j'avais la rencontre avec sa prof, j'ai senti qu'elle voulait juste finir la rencontre et se débarrasser de moi, elle me parlait du bout des lèvres. Elle n'a pas pris même pas deux minutes et s'est débarrassé de moi comme un chiffon alors que je suis le genre de maman qui aime discuter de plusieurs sujets concernant mes enfants surtout que nous n'avons pas beaucoup d'occasions pour rencontrer les enseignants (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

On ne se le cache pas, la discrimination visible est présente dans les lieux publics, émanant de personnes qui ne te connaissent pas. Par contre, dans les lieux institutionnels, comme l'école par exemple avec des personnes qui entretiennent une relation de près ou de loin avec toi, on observe de la discrimination cachée ou invisible. Les gens ont peur de faire un acte

discriminatoire visible, mais lorsqu'ils trouvent la première occasion pour t'attaquer, ils n'hésiteront pas à le faire. Par exemple, à l'école où sont inscrits mes enfants, dès qu'un enseignant, un membre du personnel me voit avec le voile, je vois un regard garni de surprise et de choc. Ils ne peuvent pas réagir et dire des propos haineux ou discriminatoires à l'intérieur de l'institution scolaire, mais nous on sent leur malaise et leur choc de nous voir, il s'agit d'une discrimination cachée à 100 %. Donc, je ressens un changement de comportement qui se traduit par une froideur. On va nous parler de façon officielle, pas de sourire, un comportement plutôt professionnel, contrairement à leur comportement avec les autres parents (mère Bennis, originaire du Maroc).

Bien que les mères voilées soient particulièrement visées par des comportements et des attitudes discriminatoires, qu'ils soient indirects ou directs, nous avons repéré une conscience de la part des autres mères non voilées des conséquences qu'elles pourraient subir si elles décident de le porter un jour, comme le confirme la mère Mazari :

Si je décide de porter le voile un jour, sûrement que le comportement des gens, les non-musulmans, va changer que ça soit à l'école, comme ailleurs. C'est tellement médiatisé et les gens veulent et se nourrissent de cette haine envers les femmes musulmanes. Ils veulent mépriser la femme musulmane. Ils veulent l'enlever de la société. Ils veulent juste la supprimer, la tuer, la pénaliser, je ne comprends pas pourquoi juste le voile qui dérange tout le monde (mère Mazari, originaire de l'Algérie).

Effectivement, il ressort de notre analyse que le voile fait à l'évidence peur aux *Autres* à tel point que certains parents, particulièrement les mères voilées se sentent aux marges des murs de l'école de leurs enfants, comme l'illustre le témoignage de cette mère :

Oui, je me sens différente, je sens comme une barrière qui m'empêche de faire mon rôle de mère à l'école ; juste les regards des personnes qui m'entourent sous-entendent cette différence. Des fois, quand on commence à parler, les enseignants ou membres du personnel vont me dire : « excusez, je n'ai pas bien entendu, je n'ai rien compris ? » Alors que je parle français et eux parlent avec un accent québécois. Je suis immigrante oui et c'est normal que je parle avec un accent. C'est eux qui doivent fournir un petit effort pour nous aider à s'intégrer en se rapprochant de nous et non en nous éloignant ou en nous ignorant (mère Naciri, originaire du Maroc).

À la lumière de l'analyse des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté un fort sentiment d'infériorité, perçu ou vécu, par de nombreux parents, à l'école de leurs enfants qui reflète la non-acceptation des immigrés, des Arabes, des musulmans, des noirs en son sein, exprimée directement ou indirectement, par quelques intervenants à l'école. Cette perception négative est plus ressentie par les parents musulmans dont les enfants fréquentent l'école à la banlieue que par ceux dont les enfants sont scolarisés à Montréal. Et nos données montrent une différence saisissante entre les deux contextes. En banlieue, les parents perçoivent que les écoles

« ne ferment pas uniquement leurs portes, mais elles vont construire des murs pour les bloquer devant nous [les familles musulmanes] » (mère Benjelloun, originaire du Maroc). À vrai dire, la situation de la famille Benjelloun est vraiment distincte, comparativement aux autres familles musulmanes rencontrées, car ses enfants ont été victimes à de multiples évènements de nature discriminatoire de la part d'élèves, comme discuté précédemment, mais aussi de la part d'enseignants ou d'intervenants scolaires. L'extrait ci-dessous illustre un exemple parmi de nombreux cas rapportés par les parents et témoigne de l'atmosphère scolaire perçue comme discriminatoire à la banlieue incitant la famille à faire un changement d'école pour Ibrahim au cours de l'année scolaire :

C'est très difficile vu qu'il y a du racisme à l'école dans [son ancienne école]. Ibrahim a choisi le profil de soccer dès son entrée au secondaire. Il est captivé par le ballon rond qu'il veut devenir professionnel une fois adulte. Par contre, son coach était vraiment raciste à son égard et à notre égard aussi. Ibrahim est très talentueux, pas parce que c'est mon fils, mais selon le témoignage de plusieurs connaisseurs. Pourtant, il l'a retiré de l'équipe et a soustrait son nom du profil de soccer à cause de son origine et de sa religion. Il a fait cet acte discriminatoire juste après notre rencontre, dès qu'il a vu que je porte un voile ; c'est notre seule explication. Aussi, durant la rencontre avec les parents, la manière dont il parlait avec les autres parents et la manière dont il nous parlait et nous regardait témoignait de cette haine et de cette discrimination à notre égard. On n'a pas voulu baisser les bras, on voulait s'informer des raisons justifiant le choix de son retrait malgré ses excellents résultats académiques et son talent au soccer. L'école n'a pas voulu interagir avec nous. Nous avons tout de suite déposé plainte auprès de la commission scolaire [du centre de service scolaire], mais nous avons tout de même opté pour le changement d'école. On ne voulait pas que notre enfant soit scolarisé dans un environnement scolaire où les mots d'ordre sont la discrimination et le racisme. On lui a donné donc le choix de sélectionner l'école (privée ou publique) de son choix où il veut poursuivre ses années du secondaire. Un choix accompagné de nos conseils et nos suggestions bien évidemment (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

Les propos de la famille Benjelloun laissent présager que les enseignants et les acteurs scolaires des écoles se situant hors Montréal, où la présence de femmes voilées est peu courante pour son personnel, manquent de compétences interculturelles. D'ailleurs, les deux parents déplorent l'insuffisance de formation dans le cursus que suivent les enseignants de la banlieue susceptibles de les aider à mieux comprendre les différences ethnoculturelles et religieuses, ce qui crée des incompréhensions, des malaises, des tensions et des conflits de valeurs, ressentis par tous les membres de la famille, comme le souligne la recherche de Zaied (2015). Ces propos sont appuyés

par quelques intervenants rencontrés, dont Marianne. Cette dernière reçoit de multiples sollicitations de la part de quelques collègues qui travaillent à la banlieue et sont confrontés à une diversité ethnoculturelle et religieuse, surtout musulmane. La citation suivante illustre nos propos :

J'ai une autre directrice d'école qui est aussi une très bonne amie et qui a fait appel à moi et à la directrice de notre école. Elle est à la commission scolaire [Nom du centre de service scolaire]. Puis, là-bas, le phénomène de l'immigration est complètement nouveau. Cela fait 5 ans que ça existe. Avant, il n'y avait très peu d'immigrants et pas de musulmans. Maintenant, je pense qu'ils sont outrepassés, ils ne savent pas comment parler avec cette clientèle-là, puis on est au secondaire. C'est très spécial. Quand notre directrice et moi sommes allées les voir, tous les intervenants prenaient des notes, tu vois qu'ils ont de la volonté, qu'ils veulent apprendre, qu'ils veulent faire tout ce qu'ils peuvent, mais ils ne savent pas, ils n'ont pas les outils nécessaires pour travailler auprès de la clientèle immigrante, surtout musulmane. Parfois, il va y avoir de gros problèmes, des problèmes de comportement, des tensions, des conflits d'ordre culturel et religieux et ils vont nous solliciter pour des conseils et des suggestions, tellement ils se sentent dépassés. Je peux donc dire que le contexte à Montréal est complètement différent de la banlieue où il y a moins de 10 % d'immigration versus 80 % ou 100 %, comme c'est le cas de notre école. Là-bas, il va y avoir plus de préjugés, plus de stéréotypes, j'imagine. Ça a plus d'ampleur qu'à Montréal (Marianne, ICS, école A).

À la suite de notre rencontre avec la famille Benjelloun, nous avons multiplié nos démarches sur le terrain en suivant cette piste énoncée par les parents ainsi que leur jeune et recruter d'autres parents susceptibles de vivre le même sort, mais aucune autre famille n'a donné suite à nos nombreuses tentatives. Dans le but de croiser le regard avec les acteurs scolaires œuvrant en banlieue, nous avons aussi contacté diverses écoles, primaires et secondaires, dont celles fréquentées par les enfants Benjelloun ou celle référée par Marianne pour recruter quelques intervenants scolaires. Toutefois, notre demande a été à chaque fois déclinée. Il s'agit sans nul doute d'une occasion de prospective qui se profile sur le plan des recherches futures.

En somme, les différents extraits cités dans cette section sous-tendent la tension qui rend notamment compte de la distance qui sépare des parents musulmans de l'institution scolaire au Québec. Ils mettent en lumière les points de vue de parents immigrés musulmans quant aux enjeux qui jugulent la création de liens positifs avec l'école en illustrant la stigmatisation à laquelle ils font face en son sein. À cet égard, à l'instar de nombreux écrits (Akkari, 2008 ; Akkari et Changkakoti, 2009 ; Conus, 2015 ; Périer, 2005 ; Rakocevic, 2014 ; van Zanten, 2009), nos données rappellent que les perceptions des parents immigrés, en l'occurrence les parents musulmans, quant à la qualité

et au climat de l'école ont des conséquences significatives sur la détermination et la fréquence de la participation de ces derniers à l'école de leurs enfants. La partie qui suit explore le caractère multidimensionnel qui caractérise les stratégies mobilisées par les parents musulmans à l'école.

4.4.3.3 Les multiples facettes qui caractérisent les stratégies déployées par les parents musulmans à l'école

De nombreuses études soulignent l'importance des interactions harmonieuses entre les familles immigrées et le milieu scolaire et rappellent la nécessité d'une collaboration étroite entre ces deux institutions de socialisation dans le but de favoriser la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Williams et *al.*, 2017). Conscients de l'importance d'être en contact continu avec l'école, particulièrement avec les enseignants, et désireux de maintenir une relation de proximité avec ces derniers pour mieux soutenir leurs enfants dans leur scolarité, certains participants de notre étude déploient diverses stratégies dans ce sens alors que d'autres préfèrent établir peu de contact avec l'équipe-école.

En effet, notre étude doctorale vise à saisir, entre autres, les multiples modalités de collaboration à l'œuvre entre les familles musulmanes et l'école en illustrant le processus parfois parsemé de tensions ou de conflits (Périer, 2017 ; 2018) ou en évoquant l'initiative de certains parents et remettre ainsi en question la notion de leur démission parentale (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008).

En regard et complément de diverses études citées précédemment (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Williams et *al.*, 2017), notre démarche a consisté à analyser le discours des parents en termes de pratiques déployées pour illustrer la variabilité de leurs modalités d'interaction avec le milieu scolaire même lorsqu'ils sont, parfois, en retrait ou aux marges des murs de l'école. Il s'agit en effet de mettre en lumière les « bricolages stratégiques » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 298) entre les deux univers que sont le monde scolaire et le monde familial, bricolages « divers et efficaces pour la réussite scolaire, trop souvent invisibles et peu reconnus, tant par les instances scolaires que dans le discours social » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 291).

Dans le même sens, il importe de mentionner en priorité que la diversité des formes d'engagement des répondants face à l'école renvoie à des stratégies, visibles et invisibles, qui ne sont pas exclusivement axées sur le domaine scolaire. Précisons de surcroît que, dans de nombreux cas, certaines pratiques déployées par quelques participants, ayant comme principal enjeu la réussite de leur enfant, ne nécessitent aucunement des rencontres régulières entre les milieux, puisque certains parents rencontrés s'investissent dans la sphère privée en établissant peu de contact avec les membres du personnel scolaire. Soulignons finalement que certains parents pourraient adopter parallèlement de multiples stratégies avec le milieu scolaire fréquenté par leurs jeunes pour soutenir la réussite de l'expérience socioscolaire de ces derniers. Sous cet angle stratégique, diverses modalités de collaboration, qui prennent sens dans des contextes différenciés, ont été repérées et sont précisées ci-après.

- **La stratégie de complémentarité**

Cette stratégie s'apparente au modèle de la collaboration partenariale élaboré par Vatz Laaroussi et ses collaboratrices (2008). La complémentarité est envisagée ici comme une forme d'interaction entre les familles musulmanes ainsi que l'école et ses acteurs scolaires basée sur le respect mutuel des protagonistes et fondée sur le principe du partage des missions. Les parents qui recourent à ce type de pratiques se sentent au niveau « égal » pour reprendre le terme des chercheuses Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008, p. 299), avec les protagonistes du milieu scolaire dans une atmosphère où règne une reconnaissance mutuelle des savoirs et des savoir-être des deux instances de socialisation (c'est-à-dire le partage des missions de socialisation, d'éducation et d'instruction), comme l'illustre l'extrait suivant :

Il s'agit d'un travail de complicité entre nous ; l'école et nous en tant que famille. C'est sûr que l'école détient un rôle primordial en termes d'éducation que je vais compléter à la maison en supervisant les devoirs et en assurant un meilleur suivi avec l'équipe-école. Sauf qu'en matière de socialisation l'école détient 50 % et moi je détiens l'autre moitié, ce qui correspond à la moitié de l'identité de mes enfants, ils doivent apprendre des valeurs de la part de l'école et moi je les aide à acquérir l'autre moitié. Je ne peux prendre la totalité ni l'école non plus (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

De par leur capital socioculturel, certaines familles musulmanes (7/17) disposent d'un certain pouvoir de négociation avec l'école pour affronter toute situation potentiellement menaçante eu égard la réussite socioscolaire de leurs jeunes (Kanouté, 2007a). Soulignons aussi que ces familles

considèrent la réussite scolaire de leurs enfants comme une « possibilité de participation citoyenne à la société » (Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008, p. 299), qui les a accueillis à bras ouvert, comme le précise le père Ben Ayed constamment à ses enfants :

Je dis à mes enfants « ce pays qui vous a accueilli, vous lui devez des choses. Il faut être productif pour lui rendre une part de ce qu'il vous a procuré. Il faut que vous soyez motivés pour faire quelque chose de bien pour cette société, en n'oubliant pas vos origines et votre pays d'origine non plus » (père ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Globalement, le discours des parents qui recourent à cette stratégie montre qu'ils font leur possible pour s'approprier le fonctionnement de l'école au Québec en s'y investissant intensivement et en s'en rapprochant activement.

▪ **Incarner un rôle de leader au service de la communauté**

En continuité avec la stratégie précédente, les familles (mères Ben Ayed, Hamdani, Saïdi et Tahiri) qui choisissent ce type de stratégies avec l'école se mobilisent activement non seulement pour assurer une meilleure intégration sociale et offrir les meilleures chances de réussite scolaire pour leurs enfants, mais pour être le porte-parole de leur communauté en vue de défendre leurs droits et briser ainsi les barrières qui existent entre les deux milieux. En raison de leur capacité à assumer un rôle de leader, ces parents s'appuient sur leur expertise respective qu'ils cherchent à exploiter pleinement au service de la communauté. Qu'il s'agisse d'assurer le rôle de représentant à l'école, d'ambassadeur de la communauté dans un organisme ou de formateur dans le milieu scolaire, certains parents se mobilisent activement et servent d'exemple dans le souci de défaire les préjugés réciproques et de corriger les perceptions et les mentalités des différents protagonistes. Les extraits suivants illustrent quelques tentatives retrouvées dans les récits de certains répondants qui ont été, quoi qu'il en soit, couronnées de succès :

En tant qu'intervenante sociale et arabo-musulmane, je donnais une formation à des organismes communautaires, dans certaines écoles, au CLSC, au centre de jeunesse, j'en ai donné partout. En tout cas, j'ai tout un programme pour expliquer à ces gens comment intervenir avec les arabo-musulmans. Ça veut dire quoi un papa chez nous ? Ça veut dire quoi une mère chez nous ? Ça veut dire quoi un enfant ? etc. Je te donne juste un petit exemple, l'enfant ne me regarde pas dans les yeux, il me manque de respect. Oui, mais chez nous c'est le contraire. Quand un enfant regarde son père dans les yeux, il manque de respect, mais ici au niveau culturel quand un enfant ne regarde pas un enseignant dans les yeux dans ses yeux, ça lui dit que l'enfant lui manque de respect. Alors, je me disais que l'enfant est pris dans un dilemme entre une culture d'une maison qui lui dit de ne pas me regarder dans les yeux parce que tu me manques du respect et dans une école qu'on vient tout défaire et on lui dit tu me

regardes dans les yeux sinon c'est un manque de respect. J'ai trouvé que nos enfants sont pris entre l'arbre et l'écorce. C'est l'enfant qui est souffrant là-dedans, oui les parents souffrent, l'école souffre. Pas souffre au vrai sens du terme, mais dans le sens où l'école a des préjugés, les parents ont des préjugés face à l'école et l'enfant reste coincé là-dedans (...). À l'issue de ces formations, ça donne toujours des résultats (...). Il fallait défaire les préjugés des immigrants et défaire les préjugés du milieu scolaire, du milieu communautaire parce que tout est interrelié (mère Tahiri, originaire du Maroc).

À chaque CÉ [conseil d'établissement], j'aime y aller, je vais voir l'ambiance, si c'est favorable, je me présente. Si ce n'est pas favorable, je ne me présente pas. Je vais voir les gens qui font partie du CÉ et la plupart du temps, tu vas trouver l'école composée de 80 % des Arabes et des immigrants et tu vas trouver un CÉ composé de 100 % de Québécois. Également, si on se présente, on ne va pas voter pour nous. La dernière fois, quand je me suis présentée, j'ai eu 14 votes et les Québécois qui ont été pris ont eu 20 votes. Le problème c'est que les immigrants ne se présentent pas à ces réunions parce qu'ils se sentent intimidés. Ils ne comprennent pas le langage, le jargon scolaire qui est utilisé durant ces rencontres. Le vocabulaire n'est pas habituel, les façons de faire, les votes, etc., ça peut intimider les parents. Ça n'a rien à voir avec la maîtrise de la langue en tant que telle, mais le recours à un langage scolaire qui n'est pas maîtrisé par tous les parents malheureusement. Lorsque j'ai compris où est située la faille. Donc, en collaboration avec l'organisme [nom de l'organisme où la répondante est très active depuis plusieurs années], on a fait comme une sorte de publicité en soulignant que le CÉ est important, en invitant les parents à venir participer et voter, en leur expliquant la procédure et les visées derrière. Le nombre des parents immigrants qui étaient présents cette année-là, je ne l'ai jamais vu. Ils étaient beaucoup plus nombreux que les années passées. On voyait des visages différents qui venaient de plusieurs pays. Donc, lorsque nous avons approché les parents avant de commencer pour leur expliquer l'utilité du CÉ, c'était bénéfique. Durant cette année, j'ai pu gagner en ayant plusieurs voix comparativement à l'autre fois (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

Généralement, les parents qui adoptent cette stratégie se mobilisent activement pour « mettre en valeur la présence des communautés musulmanes au Québec » (mère Tahiri, originaire du Maroc) en plus de créer des ponts entre les familles musulmanes, l'école et la communauté.

▪ **La stratégie de délégation basée sur la confiance**

L'établissement d'une relation de qualité, basée sur la confiance et la transparence avec le milieu scolaire, est une autre stratégie repérée dans quelques récits. Ces familles¹²⁶, originaires de divers pays, apprécient généralement la qualité de l'enseignement au Québec comparativement à ce qu'ils ont connu dans leurs pays d'origine, ce qui est d'ailleurs souligné par des parents immigrés

¹²⁶ C'est le cas des familles El-Azem Dandachi et des mères Ouédraogo, Daouda et Koulibaly.

interrogés dans le cadre de l'étude menée par Benoit et *al.* (2008). L'extrait de verbatim qui suit illustre bien nos propos :

Ici [à l'école québécoise], ils privilégient un nombre réduit d'élèves, ce qui favorise l'apprentissage, la concentration de l'élève et l'efficacité de l'enseignante. Je trouve que c'est un très bon point à l'école québécoise. Sans parler des enseignants qui sont très gentils et compétents aussi. La communication avec les parents est un aspect très important ici qu'on ne trouve pas dans nos pays. Ici, ils insistent beaucoup sur ça et mettent l'élève au centre de leur préoccupation. Ils se préoccupent autant de la réussite de l'élève que de son bien-être. Donc, comme je ne peux pas assurer le suivi scolaire pour mes enfants parce que je ne maîtrise pas le français, je fais entièrement confiance aux enseignants et à l'école (père Dandachi, originaire de la Syrie).

En effet, cette stratégie ressemble au modèle de l'*implication assignée* développée par Vatz Laaroussi et ses collaboratrices (2008) dans le sens où les parents s'appuient énormément sur le système scolaire public québécois en lui attribuant les fonctionnalités d'instruction, d'éducation et de socialisation sur la base d'une confiance bien méritée. La différence notable entre le modèle de l'*implication assignée* définie par les auteures et le mode stratégique de délégation basée sur la confiance réside dans le profil de nos répondants qui, contrairement à la recherche de Vatz Laaroussi Kanouté et Rachédi (2008), possèdent généralement un niveau socioéconomique moyen et ont un haut niveau de scolarité.

▪ **La stratégie de renversement de stigmat**

Face à l'augmentation des actes stigmatisants, voire « altérophobes » (Zaied, 2015, p. 126), dans certains cas à la société québécoise d'une manière générale et à l'école plus spécifiquement, la mère Ben Ayed se mobilise au nom du groupe ethnique et religieux auquel elle s'identifie. Elle se lance dans ce sens dans une bataille symbolique face aux perceptions, aux jugements et préjugés déficients à l'égard de ses communautés, comme le démontre son témoignage :

Je me suis impliquée à l'école et suis élue en tant que représentante de parents d'élèves pour confirmer aux gens que même les familles arabes et musulmanes s'intéressent à la réussite de leurs enfants en étant plus actives à l'école. Par cette stratégie, je voulais aussi défaire l'image négative qui circule sur nous comme quoi nous sommes une communauté qui est loin de l'école. Donc, je suis très présente et active à l'école de mes trois garçons où j'ai un plaisir énorme à côtoyer autant les intervenants que les parents immigrants et défendre leurs droits, nos droits à vrai dire (mère Ben Ayed, originaire de la Tunisie).

Cette stratégie de renversement du stigmat, repérée dans les récits de la mère Ben Ayed et décelée aussi dans la recherche de Périer (2018), est vue comme un levier incitant ces parents à se mobiliser

activement, à revendiquer leurs droits et, surtout, à lutter contre « l'image négative et falsifiée » (mère Ben Ayed, originaire de La Tunisie) qui assiège leur groupe ethnique et leur communauté religieuse.

- **La stratégie de sollicitation d'un milieu tiers**

Cette stratégie englobe surtout les parents qui maîtrisent très peu la langue de la société d'accueil et/ou possèdent des ressources financières limitées. C'est le cas notamment de nos répondants réfugiés ou demandeurs d'asile issus de pays non francophones. En vue de rejoindre l'école, ces parents musulmans n'hésitent pas à mobiliser un espace tiers à titre d'intermédiaire susceptible de les aider à déchiffrer et décoder la culture scolaire de leur nouvel environnement. Ces médiateurs incluent les différents organismes communautaires, les mosquées, les associations ethniques, religieuses, familiales ou ceux du quartier, comme le soulignent aussi Vatz Laaroussi et ses collaboratrices (2008) dans leur recherche.

- **La stratégie de confrontation**

La réussite de l'expérience socioscolaire des enfants est une préoccupation partagée par tous les participants. Lorsque celle-ci est compromise, certains parents n'hésiteront pas de réclamer haut et fort leur insatisfaction et de confronter ainsi les différents protagonistes. Même si nous avons repéré plusieurs répondants qui recourent sporadiquement à cette stratégie, la mère Zidani nous semble la cheffe de file qui a adopté cette démarche et dont le récit regorge d'exemples de ses nombreux affrontements avec le milieu scolaire. Qu'il s'agisse de prendre la défense de ses filles contre les multiples événements discriminatoires auxquelles ces dernières pourraient faire face à l'école de la part d'élèves, d'enseignants et d'intervenants ou de réclamer des rencontres avec les enseignants suite à de mauvaises notes obtenues dans quelques examens, la mère Zidani est toujours prête pour réclamer les droits de ses jeunes :

Une fois, il y avait une enseignante qui disait aux élèves, aux autres élèves québécois devant toute la classe : « regardez les immigrants, ils viennent apprendre votre langue et réussissent mieux que vous ». Elle parle comme ça devant les élèves. Donc, j'étais obligée de voir l'enseignante et la direction pour comprendre cette situation et pour avoir les raisons derrière les propos de cette enseignante (...). Une autre fois, ma fille était dans le rang, une élève lui dit : « dégage salle cochonne ». Son enseignante a assisté à cette scène et n'a pas réagi. J'ai demandé une rencontre avec l'enseignante parce que je trouve inacceptable qu'un enfant soit traité de cochon par une élève dans le rang et qu'il n'y ait pas de réparation. Je me suis battue jusqu'à ce que l'enseignante m'ait confirmé qu'elle allait régler le problème. Donc, je me

trouve à affronter à chaque fois la situation sinon ça va être ignoré. Parce que se taire, c'est comme si on se condamne et on condamne nos enfants avec (mère Zidani, originaire de l'Algérie).

Soulignons que cette stratégie parentale ne se limite pas en sa mobilisation à l'école, mais en sa transmission aux enfants dès leur jeune âge, comme en témoigne la mère Chahine : « On doit donc préparer nos enfants à affronter cette énorme pression qui est sur leurs épaules. Ils doivent apprendre à bien réagir face aux préjugés, à la discrimination à laquelle ils vont certainement faire face au quotidien ».

- **La stratégie de résolution de conflit avec gradation**

Malgré la distance qui sépare les parents musulmans de l'institution scolaire au Québec à cause des multiples raisons et sources de tensions précédemment analysées, nous avons senti une forte volonté et une conscience, exprimées par la majorité des parents rencontrés à propos des bénéfiques derrière une relation harmonieuse avec l'école. De ce fait, lorsqu'un événement négatif survient à l'école affectant l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, nous avons détecté la stratégie de résolution de conflit qui prône dans le discours de la majorité des répondants. Ces derniers veulent résoudre les problèmes par gradation en suivant la voie hiérarchique, comme en témoigne l'extrait du père Benjelloun qui évoque à nouveau l'exemple de la vidéo discriminatoire publiée sur YouTube dont son fils a été victime. Ce problème selon les propos des parents Benjelloun a été effectivement résolu en collaboration avec l'équipe-école sans recourir à d'autres institutions :

Ces situations discriminatoires génèrent des blessures intérieures graves qui ont besoin d'un travail monstre pourvu quelles guérissent. Dès qu'un événement de ce genre arrive, on essaye de le régler à la maison en réconfortant notre enfant bien sûr, mais on demande des explications aussi auprès des enseignants et de la direction d'école. Comme dans le cas de la vidéo, on a vu le directeur et la TES [Technicienne d'éducation spécialisée]. Ils ont essayé de traiter la situation juste dans le cadre scolaire. On n'a pas voulu faire de déclaration auprès de la commission scolaire [du centre de service scolaire] ou à la police (père Benjelloun, originaire du Maroc).

À l'instar du problème soulevé par le père Benjelloun, d'autres participants ont répertorié de nombreux exemples ayant été efficacement résolus grâce à une collaboration avec l'équipe-école.

- **La stratégie de contrôle stratégique de son image et celle de son enfant**

Le travail sur soi et/ou sur son enfant est parmi les stratégies repérées particulièrement chez les femmes voilées. Leur discours reflète la volonté de changer l'étiquette collée sur elles et sur leurs

communautés qu'elles s'y investissent pleinement à soigner les détails les concernant ou impliquant leurs jeunes. Ainsi, qu'il s'agisse de reconsidérer leur style vestimentaire, leur manière de parler, ou encore de bien assurer le suivi auprès des enfants à domicile, ces participantes effectuent un travail colossal, qu'une des participantes qualifie de combat de guerre, en coulisse de l'école pourvu qu'elles soient, conjointement avec leurs enfants, acceptés et intégrés au sein de l'institution scolaire :

Tu sais, le fait que je sois musulmane voilée affecte certainement mon implication parentale. Moi, je travaille beaucoup plus qu'un autre parent. Je dois travailler sur mon image, comment je me présente, comment je parle, comment je m'exprime, je pèse mes mots. Parce qu'il y a beaucoup de préjugés, beaucoup d'étiquetage sur nous. Donc, tu dois travailler beaucoup plus pour te présenter. Malgré tes efforts, est-ce que tu seras acceptée ? Ça, c'est un autre enjeu et une autre dimension (...). Oui, je le fais, oui, je suis fatiguée parce que ça implique beaucoup de choses, beaucoup d'étapes à franchir. Je dois soigner comme beaucoup de choses comme mon allure pour que je sois acceptée. Avant, je ne sentais pas la nécessité, mais, au fur et à mesure, j'entendais des parents dire : « A, moi, je ne vais plus porter le jilbab¹²⁷ parce qu'eux [l'équipe-école] ils voient ça mauvais ». Depuis, je mets plus l'accent sur ce que je vais porter et je prête beaucoup attention à mon style vestimentaire. Je ne suis pas la seule à faire ça, il y a une maman qui m'a dit clairement : « ça me prend beaucoup d'énergie et d'argent pour aller magasiner pour être voilée, mais de façon plus moderne pour que je sois plus acceptée » (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

C'est comme si nous sommes en guerre, notre famille et l'école où sont inscrits nos enfants : mes enfants sont très propres, disciplinés, bien éduqués, respectueux envers les adultes et les enfants, ils reçoivent les meilleures notes. Donc, à l'école, ils ne vont pas trouver le moindre défaut pour nous attaquer. Nous on insiste sur la notion de respect, que ce soient vis-à-vis des adultes ou les enfants, c'est primordial et ce respect est d'autant plus important à l'égard des enseignants, ton enseignant, quel que soit son comportement, il faut le respecter. C'est cette image négative et falsifiée sur nous comme parents musulmans qu'on aimerait changer avec nos démarches et actions quotidiennes (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

À la lumière des données recueillies dans le cadre de cette recherche, nous avons constaté la diversité qui caractérise les modalités d'interaction de nos participants avec le milieu scolaire pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Nous avons aussi décelé la mobilisation de la stratégie du retrait par certains parents, comme nous l'abordons dans les lignes qui suivent.

¹²⁷ Le jilbab est un vêtement féminin, large et ample, couvrant l'ensemble du corps de la femme et qui cache ses formes.

4.4.3.4 La stratégie de retrait des familles musulmanes à égard de l'école et les modalités qui la sous-tendent

Comme les portraits tracés dans les précédentes sections l'illustrent, la réussite de l'expérience socioscolaire des enfants représente une des préoccupations les plus centrales pour la majorité des parents qu'ils soient immigrés ou non (van Zanten, 2015), ce qui représente d'ailleurs l'enjeu fondamental de nos répondants, voire l'obsession de certains d'entre eux. De l'autre côté du spectre, les documents officiels ainsi que les discours formels et informels du milieu scolaire québécois insistent sur l'impact de collaborations harmonieuses entre les familles et l'école dans le cheminement scolaire des élèves (Epstein, 2011 ; Jeynes, 2015 ; MELS, 2014). Pourtant, nos résultats dévoilent l'adoption de la stratégie du retrait par quelques familles musulmanes vis-à-vis de l'institution scolaire en y documentant les fondements les situant dans les marges de la relation avec l'école et son équipe.

Dans ce sens, à l'instar de la recherche menée par Périer (2017 ; 2018), nous avons repéré trois modalités qui sous-tendent le retrait des familles musulmanes eu égard l'école qui seront décrites ci-après.

- **Modalité de retrait motivée par une délégation éducative imbibée d'impuissance**

Cette modalité de délégation éducative que certains répondants font à l'école et son personnel scolaire se fonde sur leur incapacité à s'impliquer activement à l'égard de toutes les sphères entourant l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Ainsi, bien que l'école soit clairement identifiée comme objet de mobilité sociale, certains répondants, si peu aguerris au rôle parental dans la société d'accueil, se situent, à l'exemple de la recherche de Hohl, 1996), à une distance maximale de l'école. Cette modalité concerne spécifiquement les mères monoparentales ainsi que les parents ayant un faible statut socioéconomique où la distance culturelle et linguistique est plutôt grande. L'extrait suivant illustre bien nos propos :

Je suis en retrait parce que je suis fatiguée. Moi-même je trouve que je ne fais pas l'effort pour m'intégrer. Je ne sais pas ce que je dois faire de plus. Je fais de mon mieux à la maison, mais je ne sais pas comment faire pour me rapprocher davantage à l'école (...). Je ne pense pas que nous avons un bon lien non plus. Moi, je n'aime pas qu'on m'appelle tout le temps pour me dire que ta fille a fait ceci, a fait cela, parce que ça me donne beaucoup de stress, un lot de stress. Tu vois, tu prends le téléphone, tu vois que c'est l'école qui appelle, je réponds plus. Ce que je ne comprends pas aussi c'est qu'en cas de problème que peut causer [ma

fille], on va m'appeler pour m'informer, mais on ne va pas me trouver une solution ou me dire quoi faire. Moi, je n'ai pas besoin d'information, j'ai besoin qu'on me trouve une solution. Vraiment, je me sens dépassée et je ne sais pas comment je dois réagir ou me comporter avec le personnel (mère Koulibaly, originaire du Burkina Faso).

Comme l'illustre la citation de cette mère de famille, en raison des nombreuses barrières et contraintes précédemment discutées, il est à l'évidence très difficile d'entretenir des relations harmonieuses basées sur une étroite collaboration entre les deux milieux en étant si éloignés. En effet, les parents faisant partie de cette catégorie ont subi un déclassement social et/ou professionnel assez brusque, à l'instar des mères Koulibaly, Daouda et Fadlallah qui jouissaient d'une situation socioéconomique assez prospère avant leur établissement au Québec ou du couple Dandachi ayant une formation universitaire et qui sont, à présent, chauffeur livreur et femme au foyer en recherche incessante d'emploi. Dans ce sens, la situation socioéconomique vulnérable jumelée à une connaissance insuffisante de la langue ne fait qu'exacerber leur précarité favorisant leur isolement social et relationnel dans leur pays d'accueil. De telles conditions conduisent ces familles musulmanes à se replier sur elles-mêmes en n'ayant pas de contact ou, s'il y a lieu, peu de lien avec le milieu scolaire plein de méfiance (Périer, 2017).

Dans cette perspective, à l'instar de Périer (2012 ; 2015 ; 2017), il semblerait que la configuration des relations entre les familles immigrées musulmanes et l'école ainsi instituée semble ne s'adresser qu'à une catégorie de parents au détriment d'autres, qui non seulement n'ont pas accès à l'offre de communication en la matière, mais se révèlent comme étant désinvestis, indifférents ou démissionnaires, se situant dans les marges vis-à-vis des normes et des attentes de l'institution (Akkari et Changkakoti, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Périer, 2012 ; 2015 ; 2017).

- **Modalité de retrait ancrée autour de griefs réciproques**

La deuxième modalité qui expliquerait le retrait des familles musulmanes de l'école s'appuie principalement sur un ensemble de griefs envers les enseignants, les membres du personnel ou même les autres parents, impliquant notamment des préjugés à leurs égards. Dans les sections précédentes, nous avons mentionné de nombreux extraits qui affirment le malaise ressenti par les répondants et les enjeux d'exclusion qui y sont sous-jacents, justifiant ainsi leur retrait du monde scolaire. Les deux citations suivantes soutiennent à nouveau nos propos :

Quand tu rentres à l'école et tu trouves une secrétaire qui ne t'apprécie pas et qui te le montre ouvertement. Comment veux-tu y être en tant que parent ? En tant que maman ? À l'école

primaire de mes filles, la secrétaire était très discriminatoire. Une fois, en voulant faire du bénévolat, cette secrétaire me hurlait dessous et me criait après. Donc, la secrétaire qui représente la porte d'entrée, la vitrine de l'école prend plus que son rôle avec nous et détient plus de pouvoir pour nous rabaisser. Je me suis fait vraiment intimider, j'ai été très touchée. Elle m'a vraiment ridiculisée devant ma fille (...). Tu as réussi à me rappeler de mauvais souvenirs que j'ai vécus et je pense que c'est le cas de chaque femme musulmane voilée qui subit malheureusement le même sort à l'école de ses enfants (mère Saïdi, originaire de l'Algérie).

Au début, j'habitais dans un quartier où il y avait plus de 80 % de Québécois et de Français, j'ai essayé de m'impliquer davantage dans l'école de mon fils, je ne voulais pas me retirer sachant que j'étais la seule femme voilée, mais je me sentais mal à l'aise. Déjà, le fait que tu sois la seule voilée au centre te rend mal à l'aise. En plus, les mamans québécoises, françaises ont quelque chose en commun, elles vont parler, discuter entre elles, mais pas avec nous. J'ai beau essayé, faire l'effort de me rapprocher davantage, mais c'est difficile de maintenir la discussion avec elles, sinon c'est juste pour parler de mon voile et de notre pays. Quand on me posait des questions sur ma religion ou sur mon voile, des fois c'était par curiosité, mais quelques fois par discrimination. Des fois, je sens de l'hypocrisie. On va me faire savoir que je suis étrangère, que je vis dans une planète autre que la leur avec mon voile, que je ne suis pas un être humain, que je suis comme un extraterrestre. C'est le regard des gens, que ce soit au travail, avec les collègues, à la rue, avec quelques parents, c'est un regard qui en dit long que nous sommes différentes, étrangères, de deuxième classe, inférieures (...). Des fois, le regard méprisant nous fait mal, même si nous nous convainquons d'être courageuses, mais cela nous blesse beaucoup et on finit par craquer et se retirer (mère Naciri, originaire du Maroc).

- **Modalité de retrait étayée dans une optique défensive**

Finalement, la troisième modalité repose sur une logique défensive où certains parents musulmans cherchent, à travers leur retrait de l'institution scolaire, à esquiver tout jugement de l'école, alimenté par un sentiment d'humiliation ou de discrimination, qui les culpabilise (Périer, 2005 ; 2007 ; Feyfant, 2015b). C'est pour cette raison que de nombreux répondants adoptent cette stratégie de retrait « pour marquer leur opposition à la stigmatisation dont ils font l'objet et à la domination sociale qu'ils subissent dans les institutions étatiques et, de façon centrale, dans l'école » (van Zanten, 2001, p. 157), comme en témoignent les deux extraits :

À l'école, j'aime toujours m'impliquer, mais là au cours des deux dernières années, j'ai fait comme marche arrière à cause de mon port de voile. Parce que je n'aime pas être toujours présente parce que pour eux [le milieu scolaire], c'est dérangeant. Je ne veux pas être présente parce que je ne veux pas être jugée ou être critiquée. Mais si peut-être je ne portais pas le voile, ou je n'étais pas musulmane, pour eux, je serais beaucoup plus acceptée que maintenant et je m'impliquerais beaucoup plus que maintenant à l'école. Parce que pour eux, c'est comme s'il y avait une barrière, ils te connaissent, tu es gentille et tout, mais dans leur tête ; tu es et tu resteras toujours comme étant une musulmane voilée, une mère de deuxième classe.

Alors, c'est comme une barrière, c'est ça ce que je sens à chaque fois (mère Hamdani, originaire de la Palestine).

L'année dernière je voulais en faire, mais je n'étais pas à l'aise. Je me suis dit, oui, je vais faire du bénévolat, je vais être à l'école, mais je n'étais pas prête à supporter des regards déplaisants de la part de certains enseignants ou de la part du personnel scolaire ou simplement de parents. Cela me suffit les regards méprisants que je subis au quotidien dans la rue, c'est largement suffisant et je ne suis pas prête à en subir davantage. À Montréal, je faisais partie des membres du comité de parents, mais jamais ici, j'ai fermé la porte, pas parce que je ne veux pas, mais parce que je n'ai pas pu (mère Benjelloun, originaire du Maroc).

Comme le soulignent d'autres écrits aussi (Périer, 2007 ; 2017 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), pour ne pas se laisser « engloutir » par l'école (Kanouté, 2006, p. 23), certains parents musulmans recourent à la stratégie du retrait. À rebours de l'acteur revendicateur, il s'agit le plus souvent pour ces familles de se dérober aux regards et jugements de l'école en vue de protéger l'estime et l'image de soi ou de ses proches (Périer, 2017). Cette dissimulation, ayant une visée défensive, représente pour ces familles une attitude pour contrôler l'information sur elles ou de restreindre l'ingérence d'établissements ou d'acteurs qui les jugent, les disqualifient ou les stigmatisent (Guennouni Hassani, 2018 ; Kanouté et Vatz Laaroussi, 2008 ; Périer, 2007 ; 2017).

En somme, les données recueillies dans cette section ont mis en évidence un éventail de pratiques, visibles et invisibles, en lien avec la scolarité, la socialisation des enfants ou au rapport des parents avec l'école, dont plusieurs sont corroborées par les jeunes et les intervenants rencontrés. Par ailleurs, nos résultats illustrent un écart significatif qui caractérise les stratégies tant originales que créatives déployées par les parents musulmans au service de la scolarité de leur jeune et leur invisibilité aux yeux de l'école étant donné qu'elles se déploient parfois dans l'intimité du milieu familial ou dans divers contextes de la communauté. Le tableau 8 synthétise les stratégies déployées par les parents musulmans que nous avons rencontrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes dans le contexte d'immigration. La section qui suit le tableau analyse la perception portée par les intervenants rencontrés sur le rapport à l'école et sur les stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans.

Tableau 8 : Synthèse de stratégies mobilisées par des parents immigrés musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes (Guennouni Hassani, 2022)

Stratégies déployées par des parents immigrés musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes		
Stratégies en lien avec la scolarité des jeunes	Stratégies parentales déployées à la maison	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fournir un environnement sécuritaire, routine familiale qui soutient le rythme scolaire des enfants ; ▪ Consacrer du temps de qualité en famille ; ▪ Présence d'un code disciplinaire à la maison ; ▪ Accorder aux enfants un soutien favorisant leur développement physique et psychosocial ; ▪ Bâtir une relation de proximité avec leurs enfants ; ▪ Supervision scolaire ; suivi régulier et rigoureux dans les devoirs et dans l'agenda ; ▪ Soutien au développement de l'autonomie ; ▪ Ajustement du rôle de parent d'élève à l'école de la société d'accueil ; choix de carrière pour mieux incarner son rôle de parent d'élève ; ▪ Stratégies anticipées depuis le pays d'origine (préparation de l'enfant, inscription des enfants dans des écoles (privées) francophones au pays d'origine) ; ▪ Recherche d'un meilleur enseignement de l'anglais ; ▪ Explication et renforcement des notions apprises en classe en y ajoutant des éléments plus avancés ; ▪ Renforcement des notions apprises en suivant en parallèle le programme scolaire du pays d'origine pour compenser le manque de profondeur des notions apprises au Québec ; ▪ Recours à l'ensemble didactique dédié aux enseignants et de nombreuses ressources supplémentaires sur internet ; ▪ Préparation de fiches de révision pour les leçons en vue de faciliter les transferts de connaissances apprises à l'école ; ▪ Réalisation des exercices additionnels dans les manuels scolaires ou dans des cahiers d'exercices ; ▪ Conception de devoirs ou de fiches d'activités scolaires soi-même pour effectuer des devoirs supplémentaires avec leurs jeunes en soirée ou les fins de semaine ; ▪ Exploration de ressources sur internet (Alloprof ; Net Mat, etc.) ; ▪ Utilisation de <i>Google translate</i> pour traduire les devoirs ou les notions à expliquer aux enfants ; ▪ Incitation à « utiliser la technologie au service de l'apprentissage comme complément à la compréhension » acquise en classe ou à la maison en y limitant l'accès aux réseaux sociaux ;

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Visionnement des vidéos sur des plateformes d'apprentissage ou sur YouTube afin de gagner du temps et faciliter ainsi le processus de compréhension et d'acquisition de nouvelles connaissances ; ▪ Achat d'encyclopédies en vue d'enrichir la culture générale des jeunes ; pratiques de littératie ; ▪ Avoir des ambitions scolaires élevées/Importance accordée à la réussite scolaire ; ▪ Stratégies de soutien pour aider à la transition primaire- secondaire.
	<p style="text-align: center;">Stratégies parentales déployées à l'école</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Communications initiées par l'école : réponse favorable aux sollicitations du personnel scolaire (direction, enseignants, professionnelles ; présence aux rencontres sollicitées par le milieu scolaire ; • Communications enclenchées par les parents : sollicitation des aînés (proches, amis, collègues) pour communiquer avec l'équipe-école ; • Recourir à l'anglais pour communiquer avec les enseignants ; • Accorder une importance soutenue aux rencontres avec <i>tous</i> les enseignants pour s'informer du vécu scolaire de leurs enfants ; • S'informer sur le fonctionnement du système scolaire et des modes d'évaluation ; • Concevoir un répertoire incluant les coordonnées de tous les professeurs de ses enfants dès le début de l'année pour faciliter les échanges entre les deux parties en cas de besoin ; • Communiquer pour obtenir des informations quant au cheminement scolaire ou difficultés qu'éprouvent leurs jeunes ou pour discuter des aspects relatifs au suivi scolaire à la maison en termes d'attentes du milieu scolaire et des besoins spécifiques pour les devoirs ; • Faire du bénévolat en classe de leur jeune, à l'école ou lors des sorties éducatives, dans le but de s'impliquer activement dans la vie scolaire de leurs enfants ; • Participation dans les instances éducatives ou du quartier.
	<p style="text-align: center;">Stratégies parentales déployées dans la communauté</p>	<ul style="list-style-type: none"> ◆ Recherches personnelles ou support reçu des compatriotes ou des connaissances issues d'une immigration plutôt ancienne pour les aider à déchiffrer le fonctionnement de l'école dans leur nouveau milieu de vie ; ◆ Recourir à l'aide offerte par les organismes communautaires ; ◆ Fréquentation des mosquées, d'associations musulmanes, des bibliothèques ; ◆ Inscription des enfants à des activités parascolaires, sportives, à des cours de langues.

Stratégies en lien avec la socialisation de l'enfant

- ◆ Soutien affectif, encouragements, félicitations, verbalisation constructive d'attentes scolaires ou valeurs éducationnelles, échanges parents-enfants concernant la vie à l'école (travaux, résultats, projets d'avenir, etc.) ou relativement à l'enrichissement culturel d'une manière générale (actualité, livres, histoire, etc.) ;
- ◆ Contrôle de l'environnement/encerclement/création et maintien des barrières de protection ;
- ◆ Choix des établissements scolaires (parmi les priorités des parents avant leur établissement au pays d'accueil (s'informer auprès des compatriotes, Recherches personnelles depuis le pays d'origine ;
- ◆ Choix des établissements scolaires (privé ou public, avec une préférence pour les programmes enrichis)
- ◆ Stratégies de contournement (demandes de dérogation, changement d'adresse, choix des écoles convoitées ;
- ◆ Choix des activités culturelles et sportives appropriées avec le profil de l'enfant en question (ex. soccer et karaté pour vaincre la timidité) ;
- ◆ Stratégies pour mieux se comporter avec autrui/mieux se comporter à l'école/mieux s'intégrer dans le nouvel environnement ;
- ◆ Les pratiques déployées face à la discrimination, au racisme, etc.
- ◆ Vigilance relativement au choix et à la fréquentation des amis, particulièrement à l'adolescence ;
- ◆ Socialisation différenciée.

Stratégies en lien avec le rapport des parents avec l'école

- Stratégie de complémentarité
- Stratégie d'incarnation du rôle de leader au service des communautés musulmanes
- Stratégie de délégation basée sur la confiance
- Stratégie de renversement de stigmat
- Stratégie de sollicitation d'un milieu tiers
- Stratégie de confrontation
- Stratégie de résolution de conflit avec gradation
- Stratégie de contrôle stratégique de son image et celle de son enfant
- Stratégie de retrait :
 - Motivée par une délégation éducative imbibée d'impuissance
 - Ancrée autour de griefs réciproques
 - Étayée dans une optique défensive

4.5 Étude de cas : Regards croisés d'intervenants et de parents musulmans sur les stratégies de soutien socioscolaire et le rapport à l'école

Cette section vise à analyser la perception portée par les intervenants rencontrés sur le rapport à l'école et sur les stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans. Dans le but d'illustrer la multiplicité en termes de stratégies parentales déployées, nous avons décidé d'organiser la section sous forme de cas se rapportant à l'école A où nous avons recruté cinq intervenants, quatre duos parents-enfants et une mère. Le sous-corpus choisi pour croiser le regard dans cette étude de cas se compose des discours des intervenants Marianne, Léo, Lucien, Clara et Lucien ainsi que ceux des familles Ben Ayed, El-Azem, Dandachi et les mères Chahine et Daouda.

En effet, plusieurs auteurs (Poisson, 1990 ; Stake, 2006 ; Yin, 2009) estiment que la majorité des recherches dites qualitatives peuvent être considérées comme étant des études de cas. Dans le domaine des sciences de l'éducation, cette approche correspond à « une démarche interprétative sensible au phénomène humain et à sa complexité » (Anadón, 2006, p. 23) dès lors qu'elle « donne accès à une compréhension profonde des phénomènes, des processus qui les composent et des acteurs qui en sont les parties prenantes » (Gagnon, 2008, p. 2). Plus précisément, l'étude de cas est :

Une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes (Roy, 2009, p. 207).

Dans cette optique davantage interprétative, l'étude de cas nous sert avantagement afin de répondre à notre quatrième objectif et faire émerger la « face cachée » de la mobilisation des parents immigrés musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants. Dans ce sens, nous analysons les propos émis par les cinq intervenants œuvrant à l'école A au fur et à mesure que nous les présentons, en ayant comme trame de fond les données recueillies auprès des parents et leurs enfants. Ce croisement des données nous permet de repérer l'invisibilisation dans les stratégies que les parents musulmans déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. De surcroît, ce croisement de regard vise à identifier les pratiques gagnantes de soutien et d'accompagnement de parents immigrés musulmans à l'école québécoise.

Ainsi, une lecture attentive des données exploitées dans cette partie nous a amenée à en structurer le contenu en quatre segments. D’abord, en lien avec l’étude de cas qui demande une compréhension fine du contexte à l’étude, nous esquissons le portrait de l’école A. Ensuite, nous présentons les perceptions des intervenants relatives aux besoins des familles musulmanes qu’ils accompagnent au quotidien. Puis, nous croisons les perceptions des intervenants au sujet des stratégies déployées par les parents d’élèves musulmans pour soutenir l’expérience socioscolaire des enfants en contexte migratoire avec les données recueillies auprès des parents et leurs jeunes durant notre première phase de collecte de données. Finalement, nous décrivons les pratiques et les initiatives, exposées par les intervenants, qui semblent favorables à l’accompagnement des parents d’élèves immigrés musulmans.

4.5.1 École A : description du milieu

Les données concernant l’école A sont présentées dans les paragraphes qui suivent. D’abord, les faits saillants du portrait de l’école que les intervenants ont tracé sont exposés. Ensuite, le profil ainsi que les caractéristiques des cinq participants rencontrés sont succinctement décrits.

4.5.1.1 École A : un milieu pluriethnique et défavorisé avec une présence significative d’Arabes et de musulmans

L’école A se situe à Montréal dans un quartier¹²⁸ pluriethnique avec une concentration assez significative de musulmans et d’Arabes. À l’école A, on retrouve notamment des classes ordinaires du préscolaire et du primaire. Au cours de l’année scolaire 2019-2020, cette école est dans le classement des écoles les plus défavorisées de son Centre de services scolaire (CSS), du point de vue des indices caractérisant le milieu socioéconomique (IMSE) ou le seuil de faible revenu (SFR)¹²⁹ (MEES, 2021). En plus de la défavorisation socioéconomique marquée, l’école A est

¹²⁸ Pour préserver la confidentialité des données, le nom du quartier ne sera pas divulgué.

¹²⁹ Il faut noter que les informations concernant l’indice de défavorisation des écoles au Québec sont calculées sur la base de deux critères. Le premier concerne l’indice de milieu socioéconomique (IMSE) qui est formé à partir de la proportion de familles avec enfants dont la mère n’a pas de diplôme, certificat ou grade et la proportion de familles dont les parents ne travaillent pas pendant la semaine de référence du recensement canadien. Le deuxième est le Seuil de faible revenu (SFR) qui représente la proportion de ménages avec enfants dont le revenu est à la limite ou sous le

caractérisée par une très grande diversité ethnoculturelle de son effectif scolaire, comme nous le confirme Lucien :

C'est une école à 100 % d'immigrants. On est tellement étonné quand il y a des enfants qui s'appellent George ou Luc : « il arrive d'où lui ? ». Donc, c'est un milieu à 100 % d'immigration. Je n'en ai pas de Québécois. Niveau socioéconomique assez bas, assez défavorisé. Je sais que la majorité des élèves habitent près de l'école parce qu'il n'y a pas d'autobus scolaire. La majorité, je ne veux pas généraliser, mais la majorité habitent dans les appartements dans le quartier X [quartier avoisinant l'école A]. Je sais que ce sont des appartements qui ne sont pas toujours favorisants. Je trouve qu'il n'y a pas beaucoup d'espaces pour aller explorer la nature pour aller jouer dehors. Il y a deux ans, on les avait amenés [en dehors de l'île de Montréal]. Puis, ça m'a un peu frappé de voir que la majorité traversait la rivière [nom de la rivière] pour la première fois. Là, je me rappelle très bien, il y avait des élèves qui disaient : « Oh, c'est la mer ». Puis, ça m'avait frappé, je trouvais ça vraiment très triste. En même temps, je comprends. Je travaille ici, donc, je peux comprendre (Lucien, psychoéducateur, école A).

Outre la situation socioéconomique défavorisée de la majorité des familles ainsi que leur établissement récent dans la province, un fort pourcentage des élèves de cette institution scolaire est allophone et parle particulièrement cette autre langue à la maison, comme le souligne Clara :

Notre défi ; c'est le fait que ce sont des enfants qui pour la plupart sont allophones, le français n'est pas du tout utilisé à la maison, le français c'est souvent la troisième langue. Il y a la langue d'origine, il y a l'anglais, puis le français. Il y a donc tout cet aspect-là qui rend parfois les choses un peu compliquées (Clara, orthophoniste, école A).

Ayant pour mission de mobiliser les partenaires montréalais pour être un lieu de convergence d'actions favorisant la persévérance scolaire, le Réseau réussite Montréal¹³⁰ (RRM) a publié un portrait du quartier et de ses différentes ressources, dont les faits saillants sont résumés dans la figure 12.

seuil de faible revenu (concordant au niveau de revenu selon lequel on estime que les familles accordent 20% de plus que la moyenne à la nourriture, au logement et à l'habillement). Les indices de chaque établissement sont colligés tous les ans en rangs déciles pour déterminer la place relative à l'école par rapport à l'ensemble des écoles publiques primaire et secondaire du Québec (MEES, 2021). Ainsi, plus l'indice se rapproche de 10, plus le milieu scolaire est considéré comme défavorisé au niveau socioéconomique.

¹³⁰ <https://www.reseautreussitemontreal.ca/>

Figure 12 : Faits saillants du territoire dans lequel se situe l'école A (Guennouni Hassani, 2022).



Il s'agit d'une école située au cœur d'un quartier assez enclavé où les intervenants inventorier une panoplie de défis pour accompagner les familles immigrées, incluant les familles musulmanes nouvellement arrivées et soutenir, par le fait même, l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Considérant cette situation, l'école reçoit des budgets supplémentaires afin d'offrir des services de professionnels, tels que des psychoéducateurs, psychologues, orthophonistes, orthopédagogues, techniciens en travail social, techniciens en éducation spécialisée (TES), musicothérapeute, etc., dont le profil ainsi que les caractéristiques des cinq participants rencontrés sont décrits dans le segment qui suit.

4.5.1.2 École A : des intervenants dévoués et ouverts à la diversité

Dans les premiers chapitres de cette thèse, nous avons présenté des travaux de divers auteurs qui, à l'échelle nationale comme internationale, mettent en exergue l'importance d'un climat scolaire ouvert à la diversité, caractérisé par la présence d'intervenants scolaires qui font preuve de qualités dites humaines permettant de favoriser une expérience socioscolaire agréable pour les élèves (Bakhshaei, 2015 ; Potvin et *al.*, 2015 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016). En ce qui a trait à notre recherche, nous avons perçu des recoupements qui se sont dégagés de nos entrevues avec les cinq intervenants qui œuvrent à l'école A avec les entretiens réalisés auprès des familles, dont les enfants fréquentent la même école. Par ailleurs, avant d'entrer dans le vif du sujet, nous désirons faire un bref rappel du profil des cinq intervenants rencontrés en entrevue à l'école A. Il s'agit de trois femmes (Marianne, Alice, Clara) et de deux hommes (Léo et Lucien). Les pays de naissance des intervenants sont : le Canada (3) ; la France (1) et la Belgique (1). La langue maternelle de tous participants est le français. Les intervenants cumulent une expérience de trois à dix-huit ans dans leurs domaines respectifs. En effet, la diversité de leur sphère d'activité (musicothérapie ; psychoéducation ; travail social ; orthophonie ; ICS) promet des regards complémentaires pour documenter les stratégies que les parents musulmans déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, en identifiant des pratiques favorables au soutien et à l'accompagnement de familles immigrées musulmanes à l'école québécoise. En guise de rappel, le tableau 9 permet d'avoir une vue d'ensemble de leur profil.

Tableau 9 : Rappel du profil des intervenants rencontrés à l'école A (Guennoui Hassani, 2022)

Intervenants rencontrés	Sexe	Pays d'origine	Langue maternelle	Langues parlées	Domaine de formation	Années d'expérience
Marianne Intervenante communautaire scolaire	<i>F</i>	Canada	Français	Français et anglais	Sciences sociales	7 ans
Léo Musicothérapeute	<i>M</i>	Canada	Français	Français et anglais	Musicothérapie	5 ans
Alice Travailleuse sociale	<i>F</i>	France	Français	Français et anglais	Service social	4 ans
Lucien Psychothérapeute	<i>M</i>	Canada	Français	Français et anglais	Psychoéducation	3 ans
Clara Orthophoniste	<i>F</i>	Belgique	Français	Français et anglais	Orthophonie	18 ans

Durant notre deuxième phase de collecte de données, les cinq intervenants avec lesquels nous avons discuté nous ont généralement semblé bienveillants, compatissants et empathiques au sujet de ce que les élèves musulmans vivent au sein ou en dehors de l'institution scolaire. Leurs propos reflètent le caractère particulièrement positif et ouvert à la diversité qu'ils jugent essentiel pour travailler dans un tel contexte scolaire. D'ailleurs, certains intervenants considèrent le public scolaire comme étant le sien, comme le démontrent leurs façons de s'exprimer : « nos familles », « nos enfants », « mes élèves »¹³¹, « mes sœurs musulmanes¹³² ». Des propos qui semblent témoigner de leur détermination à vouloir accompagner les familles immigrées musulmanes et à mieux soutenir l'expérience socioscolaire des élèves plus particulièrement :

Tu sais, les familles musulmanes me disent souvent : « avec toi, c'est différent ». Je ne sais pas en quoi c'est différent et je suis contente qu'elles me disent ça, mais moi, j'ouvre ma porte. Je ne le fais pas forcée en fait, je le fais avec grand plaisir, de façon naturelle et avec moi les familles se sentent bien, se sentent écoutées. Ici, ils disent que c'est leur maison, c'est leur 2^e maison (...). Je me considère comme une sorte de ressource qui peut aussi accompagner ces familles dans tout le dédale du système aussi scolaire, mais pas juste le système scolaire, mais le système en général de comment ça fonctionne ici au Québec. Pour comprendre en quelque sorte le fonctionnement de la vie au Québec de façon plutôt générale. Ensemble, on essaye de décortiquer un peu le système et comprendre le système petit à petit, en commençant du bas de l'échelle. Je les accompagne jusqu'au bout (Alice, travailleuse sociale, école A).

Tout comme Alice, les autres intervenants parlent d'amour qu'ils éprouvent pour leur métier actuel, dont la finalité est motivée par leur intention de faire une différence auprès d'une clientèle scolaire touchée à divers égards par plusieurs défis et contraintes :

C'est une clientèle que j'ai apprivoisée au fil des années. On sait tous que ces familles-là, surtout les femmes voilées, vivent de nombreuses difficultés au Québec, on ne se le cachera pas. Moi, en tant qu'intervenante, j'essaie d'aider, accompagner, soutenir, du mieux que je peux, ces familles-là (...). J'aime beaucoup le travail que je fais et je qualifierais mon expérience de géniale. C'est sûr, il y a beaucoup d'apprentissages au fil du temps. On se développe comme humain nous-même ou comme intervenante, comme aidante autant avec les familles qu'avec les enfants qu'on accompagne pour les soutenir dans leurs difficultés. Donc, aider les autres, j'aime beaucoup ça, c'est dans mes convictions et c'est ma personnalité aussi (Marianne, ICS, école A).

¹³¹ Propos utilisés par la totalité des intervenants.

¹³² Formule utilisée par Marianne.

Ainsi, lors de nos entretiens avec les cinq intervenants, nous nous sommes intéressée à connaître les raisons ayant justifié leur choix de carrière. Alors qu'il s'agissait d'un projet élaboré depuis le jeune âge à tel point d'en devenir une vocation pour certains intervenants¹³³, d'autres¹³⁴ n'ont pas hésité à faire un retour aux études et/ou une réorientation professionnelle, en dépit d'une carrière ascendante :

Moi, j'ai refait mes études ici. Avant, j'étais en administration des affaires quand j'étais en France. J'ai aimé ça et j'avais des chances à décrocher de bons postes et y faire bonne carrière, mais j'ai vite réalisé que je n'étais pas passionnée par le domaine. C'est vraiment en venant ici, quand j'ai fait mon stage dans le cadre de ma maîtrise en administration des affaires que j'ai rencontré en fait une travailleuse sociale qui m'a parlé de son travail et j'ai vraiment été intéressée par ce travail. Puis, je me suis dit : « c'est ça ce que je veux faire ». C'était vraiment comme une révélation. Donc, vu qu'en France j'étais en administration des affaires, rien à voir, j'ai dû recommencer ici mon Bac en travail social du début. J'aime beaucoup ça, le milieu interculturel, ça me passionne beaucoup. Puis, nos familles ici c'est vraiment ce que j'aime (Alice, travailleuse sociale, école A).

En plus de choisir ou de faire une réorientation de carrière par vocation, l'ensemble des intervenants avec lesquels nous avons discuté sont motivés pour œuvrer en contexte de diversité et se sont retrouvés dans un milieu scolaire pluriethnique et défavorisé par choix, comme l'illustre cette citation :

Je le dis encore, c'est une école où je voulais revenir. Donc, pour moi, c'est une expérience positive. J'ai ciblé cette école en particulier (...). J'avais travaillé ici auparavant et je suis parti ; j'ai fait ma maîtrise entre temps. Puis, après ça, je suis revenu ici parce que j'aimais bien l'école, j'aimais bien la communauté. Ça me déstabilise effectivement. Ça me déstabilisait quand j'ai travaillé ici. C'est dans le bon sens (...). Comme je disais, j'aime les voyages et j'aime aller chercher et aller comprendre la diversité. C'est une façon de voir la vie par plein d'humains qui arrivent justement principalement d'Afrique et surtout du Maghreb. Donc, ça m'intéressait (...). Ça vient me chercher vraiment, j'ai aussi de l'intérêt pour les religions. Je fais beaucoup de voyages, je trouve ça intéressant d'apprendre différentes cultures. J'ai voyagé en Inde, au Népal, au Maroc, en Amérique du Sud, c'est toujours déstabilisant encore une fois d'être dans un pays qu'on va dire pauvre, mais qui est très riche là. Puis, qui nous ramène ce que l'on est vraiment (Lucien, psychoéducateur, école A).

¹³³ C'est le cas notamment de Léo ayant choisi sa carrière en musicothérapie depuis son jeune âge. Pour Marianne, bien que son choix de carrière ne fût pas décidé depuis son jeune âge, celui-ci s'est dessiné au début de ses études universitaires.

¹³⁴ Ayant un parcours très vaste et cumulant une expérience professionnelle de près d'une décennie dans un autre domaine, Lucien a fait un retour aux études pour devenir psychoéducateur et aider ainsi de nombreux élèves.

De manière générale, les intervenants que nous avons côtoyés posent un regard positif sur la diversité (Kanouté et Lafortune, 2011) en la définissant en termes de richesse. Certains participants, à l'instar de Lucien, ont parlé de leur passion de voyager aux quatre coins du monde puisqu'ils apprécient le contact avec la diversité. Ils sont conscients des défis liés à l'hétérogénéité ethnoculturelle et religieuse de l'effectif scolaire qui ont été exposés par certains participants comme étant des « défis extrêmement stimulants » (Alice, travailleuse sociale) et sont motivés à les relever. D'autres intervenants¹³⁵ ont affirmé que ce regard positif sur la diversité découle du fait qu'ils ont vécu eux-mêmes un projet migratoire. Comme c'est aussi le cas d'Alice, Clara a évoqué que son parcours migratoire lui permet de mieux comprendre plusieurs difficultés que rencontrent de nombreuses familles immigrées et leurs enfants, comme le montre l'extrait suivant :

Je pense que le fait que je sois immigrante m'aide à mieux comprendre la situation des élèves immigrants parce qu'en fait je vous dirai, je l'ai un peu vécu dans le sens où on arrive comme européens ici au Québec sous prétexte que justement la langue est la même, on pense que c'est la même culture. Et en fait, pas du tout. Tellement pas du tout. Et même la culture scolaire est fondamentalement différente. Moi au début quand j'entendais autour de la table des intervenants qui disaient aux parents : à quelle heure se couche votre enfant ? Puis, qu'est-ce qu'il mange ? Etc. Je trouve que la frontière est moins tracée ici entre le milieu scolaire et la famille et je pense que les immigrants qui arrivent ici ils peuvent trouver ça menaçant. La façon dont l'école va aller jusqu'à je ne sais pas s'immiscer un peu. Je pense que ce sont des modèles différents (Clara, orthophoniste, école A).

Ainsi, à l'instar de ce que préconisent diverses publications portant sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et religieuse en contexte éducatif (Borri-Anadon, Audet et Lemaire, 2021 ; Larochelle-Audet et *al.*, 2013 ; Potvin et Larochelle-Audet, 2016), plusieurs intervenants ont évoqué l'importance d'être ouvert à l'égard de la diversité en nourrissant continuellement leur désir d'accompagner les familles musulmanes et de soutenir par le fait même l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Ils étaient aussi nombreux à avoir signifié l'importance d'être curieux, compétence qu'ils estiment essentielle pour travailler dans un tel milieu scolaire qui conjugue immigration musulmane et défavorisation :

L'école ne pose pas la question de religion aux parents, mais moi je leur pose parce que j'ai une curiosité personnelle et ça peut m'aider des fois. C'est certain si je rencontre une dame du Togo, je vais aller voir, parce que je suis curieuse, qu'est-ce que c'est le Togo, c'est où, est-ce que c'est à l'Afrique de l'Ouest, qu'est-ce qui se passe, est-ce qu'il y a des conflits

¹³⁵ Comme c'est le cas de Clara, Alice et Sara.

présentement, mais je ne serais même pas tenue de le faire. Les enseignants ne font pas ça. Les directions ne font pas ça parce qu'ils vont s'occuper du parcours académique de l'enfant, c'est ça leur mandat. Il y a beaucoup de musulmans dans l'école, ce sont des enjeux précis par exemple au niveau des fêtes, L'Aïd, le ramadan, la fête de l'Agneau, ainsi de suite. Ou le contraire quand il y a une fête comme Halloween ou Noël, il y en a toujours des petits enfants qui sont comme un peu mêlés, pas déguisés (Marianne, ICS, école A).

Avant, c'étaient plus les chrétiens dans les écoles montréalaises, mais maintenant, ce sont des élèves du Moyen-Orient, du Maghreb, de l'Asie, etc., qui arrivent. Le visage de l'école se transforme comme tous les quartiers à Montréal. Donc, je trouvais ça intéressant d'avoir cette curiosité-là de pouvoir être neutre et de comprendre la différence avec cette population-là [population musulmane]. Je me suis alors plongé à leur univers parce qu'il y a quand même plusieurs élèves ici [à l'école], sinon la majorité, qui sont musulmans. J'ai décidé de lire le coran pour m'assurer de comprendre leur perspective, de m'asseoir et d'échanger, puis de comprendre vraiment avec qui je travaille. Sans prétention-là, mais je me dis à la base, si je peux lire leur livre sacré, ça peut même m'indiquer certaines choses (Lucien, psychoéducateur, école A).

Ces témoignages démontrent, à bien des égards, dans quelle mesure les communautés musulmanes sont présents dans ce quartier. Ces témoignages rejoignent aussi l'un des constats émis dans une thèse de doctorat (Charette, 2016b), où l'auteure affirme que l'école est appelée à s'intéresser à la réalité des familles immigrées afin de réduire l'effet de préjugés et intervenir ainsi plus efficacement auprès de parents et enfants qui sont fragiles, parfois. Pour ce qui est de notre recherche, l'importance vouée au respect jumelée à l'ouverture aux différences représentent autant de traits que nous avons recueillis de nos entrevues auprès des intervenants, comme en témoigne l'extrait suivant :

Dans ma perception et mes interventions, je traite l'enfant avec respect, je traite l'enfant comme un humain, je traite la dame qui porte le voile comme un humain, comme une maman qui a des inquiétudes pour son enfant parce qu'elle a X, Y, Z raisons. Donc, c'est comme si on fait abstraction de nos préjugés. Moi en tous cas, je fais abstraction de ça. Moi, je suis là pour travailler avec votre enfant. Je suis là pour travailler avec le parent et en travaillant avec le parent, comme je disais tantôt, d'emblée, chaque parent veut le bien pour ses enfants. Donc, à partir de là, on a un point en commun ; la réussite de l'enfant et on travaille ensemble pour le concrétiser (Lucien, psychoéducateur, école A).

De façon générale, les intervenants que nous avons côtoyés sont tous conscients de l'importance qu'accordent les parents immigrés musulmans au volet académique, à l'éducation et à la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Ils semblent faire preuve d'empathie et de bienveillance en se montrant dévoués et respectueux. Ces caractéristiques, selon leurs dires, leur permettent de mieux comprendre les besoins d'une clientèle scolaire assez vulnérable et de s'y adapter. En somme, les données recueillies auprès des intervenants démontrent un discours et des

attitudes positifs vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle et religieuse qui caractérise le milieu scolaire québécois. Leurs propos semblent unanimes sur le fait de vouloir soutenir les familles musulmanes pour décoder non seulement le fonctionnement du milieu scolaire québécois, mais pour décrypter aussi les dédales qui embrouillent le fonctionnement de la vie au Québec de manière plus large. Dans la prochaine section, nous décrivons les besoins des familles musulmanes selon les intervenants interrogés.

4.5.2 École A : Perceptions d'intervenants quant aux besoins des familles immigrées musulmanes et de leurs enfants

De manière générale, les cinq intervenants se sont abondamment prononcés sur leurs perceptions concernant les besoins des familles musulmanes qu'ils accompagnent au quotidien. Ces perceptions nous aident à mettre en perspective quelques constats obtenus auprès des parents et leurs jeunes durant notre première phase de collecte de données. Considérant la diversité des rôles et des tâches des intervenants rencontrés à l'école A, leur regard est significatif et apporte des contributions complémentaires selon leur vision et leur sphère d'activité respective.

Ainsi, nos résultats de recherche illustrent une combinaison de plusieurs variables pour avoir une lecture différenciée des besoins des familles musulmanes. Plus précisément, Alice trouve important de tenir compte de leur statut migratoire, comme en témoigne cet extrait :

En tant qu'intervenante, ce que j'ai remarqué depuis que je suis ici, c'est à quel point les besoins ont augmenté. Les besoins dans le sens où avant, on n'avait pas autant de familles réfugiées. On avait peut-être une famille réfugiée, le reste c'étaient des familles immigrantes, nouvellement arrivées. On voyait qu'elles avaient plus de capacité à s'en sortir. On voyait qu'elles avaient choisi de venir ici, oui, c'était difficile, oui, il faut tout recommencer, oui, les études ne sont pas reconnues et ne sont pas validées et il faut tout refaire, mais on sentait qu'il y a quand même cette possibilité, ils étaient résidents, ils pouvaient repartir faire des études par exemple ; je ne dis pas que c'est facile, mais quand même, il y avait plusieurs possibilités et opportunités. Là, c'est autre chose avec les familles réfugiées, on est vraiment dans la base, la base n'est pas là. Quand je parle de base, je parle du fait qu'elles n'ont pas choisi leur immigration, je parle du fait qu'on est dans les traumas. Je parle du fait qu'il n'y a pas d'aide non plus de la part du gouvernement, en l'occurrence par rapport aux subventions des garderies. L'accès est différent aussi aux services. Puis, aussi, cette grande inquiétude, parce qu'ils sont toujours en mode questionnement : est-ce qu'on va rester, est-ce qu'on ne va pas rester ? Donc, ça, c'est présent chez ces parents, mais c'est présent aussi chez leurs enfants. Donc, les enfants développent de l'anxiété. Ce sont des enfants, la plupart du temps, qui ont de grosses difficultés de comportement parce qu'ils sont en train de revivre leur trauma. Ils ne fonctionnent pas bien en milieu scolaire (Alice, Travailleuse sociale, école A).

Le témoignage d’Alice nous rappelle la situation de plusieurs parents¹³⁶ rencontrés ayant fait face à une myriade de vulnérabilités et de traumatismes qui ont jalonné leur parcours migratoire. Dans le même sens, Marianne apporte un éclairage supplémentaire par rapport à une série de considérations susceptibles d’impacter l’établissement des parents musulmans dans le pays d’accueil et, par le fait même, l’expérience socioscolaire de leurs enfants. Il s’agit de faire une distinction selon : leur statut, leur degré de maîtrise de la langue ainsi que l’incidence du vécu de la marginalisation et de la non-reconnaissance de leurs diplômes :

Il y a tellement de freins pour ces familles-là ! On ne se rend même pas compte en fait et c’est pourquoi je parle de l’importance de considérer les histoires singulières, on ne s’en rend même pas compte si on ne s’assoit pas avec ces gens-là et on les écoute. Parce que là, on parle de familles immigrantes musulmanes, mais encore il y’en a qui sont résidentes permanentes, il y’en a qui sont citoyennes déjà, réfugiées acceptées, donc les membres sont venus, mais on peut aussi parler de familles demandeuses d’asile, là, c’est encore un autre niveau, là ça dépasse l’entendement tout le vécu de ces familles-là. Parce qu’on a souvent du trauma là-dedans en plus parce qu’ils ont fui (...). Aussi, ça peut être des familles qui dans leur pays d’origine avaient un haut niveau scolaire alors qu’ici ils se confrontent à un problème de reconnaissance de leur diplôme et de leur acquis (...). La langue, c’est fou comme c’est une autre barrière, vraiment, immense aussi. C’est clair que la langue fait toute une différence dans l’intégration pour ces familles. Puis, aussi dans la façon dont ils vont interagir avec l’école aussi (...). Donc, ces familles-là sont un peu marginalisées aussi. Puis, le fait que certaines ne soient pas francophones aussi parce que la réalité du marché québécois sous-entend qu’elles soient bilingues ou alors ça va être un travail qui ne correspond pas à leur profil (Marianne, ICS, école A).

Dans la même lignée, les difficultés liées au statut des nouveaux arrivants ou à une précarité socioéconomique ont été également évoquées par plusieurs intervenants que nous avons côtoyés reflétant leur fort intérêt pour le vécu de leur clientèle scolaire et les dynamiques familiales comme l’illustre cette citation :

Les familles musulmanes nouvellement arrivées ont vraiment besoin d’aide et d’accompagnement au début. Tu sais, des familles qui manquent d’information, qui ne savent pas où aller. Des familles qui manquent considérablement de ressources sur divers plans et pour quelques-unes ça peut être une question de survie. Certains parents galèrent pour trouver un premier emploi et dans la plupart du temps cet emploi ne correspond pas à leur profil. D’autres n’en trouvent pas au début. Donc, ça peut être leur premier besoin, un besoin de

¹³⁶ C’est le cas notamment de la mère Daouda ayant vécu une période d’insécurité au début de son établissement au Québec ainsi que les familles El-Azem et Dandachi, dont les membres ont traversé des expériences difficiles, voire traumatiques avant leur arrivée au Canada.

survie et moi j'essaye d'aider, de guider ces familles-là qui sont en difficultés financières vers les ressources d'aide (Marianne, ICS, école A).

Selon les intervenants, les défis que rencontrent certaines familles musulmanes à transférer leur capital humain dans leur pays d'accueil s'inscrivent dans la même lignée que les données recueillies auprès des parents musulmans et les constats de nombreux écrits explorés dans les premiers chapitres de cette thèse (Arcand, Lenoir-Archdjian et Helly, 2009 ; Beauregard, 2020 ; Boudarbat et Boulet, 2010 ; Boudarbat et Grenier, 2014 ; Lejeune et Bernier, 2014 ; Misiorowska, Potvin, Arcand, 2019).

Outre les barrières précédemment décrites, Clara fait référence à un défi supplémentaire associé à la perte de soutien de la famille élargie, comme enjeu additionnel qui compromet la dynamique d'établissement des familles musulmanes dans leur nouveau milieu de vie :

Donc, je vois beaucoup de dépression chez ces familles-là, chez ces femmes-là. La plupart souffrent parce qu'ici c'est l'isolement. Là-bas [dans leur pays d'origine], il y a le soutien de la communauté. Ici ce n'est pas la même chose, le soutien est différent. Donc, on tombe dans de la dépression (Clara, orthophoniste, école A).

En effet, de façon quasi unanime, les répondants ont souligné la complexité qui caractérise le processus d'adaptation que vivent certaines familles musulmanes au Québec qui ressentent le besoin de se rapprocher des communautés musulmanes pour sortir de leur isolement dans leur terre d'accueil. Par ailleurs, Lucien identifie en même temps le besoin pour ces familles de confronter la diversité et de côtoyer davantage d'autres communautés afin de bien s'intégrer dans la société québécoise, et ce, autant sur le plan économique que social :

Pour moi, ça sera un besoin de côtoyer une plus grande diversité culturelle parce qu'on sent ça aussi. Moi, je pense qu'ils ont besoin de s'intégrer économiquement, je sais que les études disent ça souvent, mais s'ils réussissent à s'intégrer économiquement, à avoir un emploi, après ça facilite vraiment tout le reste. Ils ont besoin de s'intégrer à l'emploi. Je vais dire ouverture pour justement ne pas se replier sur soi parce que des fois, je sais quand je viens ici dans le quartier, je vois beaucoup de musulmans. Quand je dis l'ouverture, de ne pas toujours se retrouver tout le monde ensemble dans la même communauté qui arrive ici. Puis, en même temps, je ne les blâme pas. Donc, je pense qu'il y a ce besoin-là de peut-être d'être plus diversifié, je ne sais pas comment l'appeler autrement, pour pouvoir justement s'émanciper. D'être confronté à autre chose peut-être dans leur mentalité religieuse pour se confronter effectivement à la diversité (Lucien, psychoéducateur, école A).

Étant soucieux de la situation des musulmans qui souffrent « de la stigmatisation et de la discrimination » dans leur terre d'accueil, Léo souligne le besoin d'être plus attentif au « stress

minoritaire » à l'égard des élèves musulmans plus précisément en dépit du fait qu'ils soient « majoritaires » à l'école A. L'extrait qui suit illustre nos propos :

Je serai porté à te nommer peut-être de faire plus attention au stress minoritaire alors que dans l'école en soi ils sont en majorité. Je ne sais pas à quel point ces élèves vivent du stress minoritaire, mais c'est sûr qu'on y est attentif pour tout contact qu'ils ont à l'extérieur. On se fait renvoyer notre identité constamment. Les enfants qui vivent de l'intimidation ou même de voir à la télé ce qui se passe ; des faits qui peuvent être exposés à des stress minoritaires qui ne sont pas nécessairement directs. Ils vont me parler : ben pourquoi ce sont encore les méchants, c'est encore un Arabe ; en cas de terrorisme par exemple. Ils nous nomment ça comme ça. Donc, mon rôle, c'est de les accompagner pour leur dire : Ben, toi, est-ce que tu t'identifies à cette personne-là ? Pourquoi est-ce que tu t'identifies à cette personne-là ? C'est quoi les différences ? Qu'est-ce que ça veut dire pour toi ta communauté ? Puis, on essaye de déconstruire un peu ce qu'ils vivent en étant alertes au stress minoritaire (Léo, musicothérapeute, École A).

Les entrevues réalisées avec les intervenants mettent également en lumière la place particulièrement importante de la religion pour les familles musulmanes comme une base de leur cadre référentiel en lien étroit avec leur rôle parental et les différentes dimensions qui y découlent. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné durant la présentation des données de la première phase, certaines valeurs de socialisation véhiculées à l'école québécoise sont susceptibles d'engendrer des tensions familles musulmanes-école. Entre autres, deux intervenants (Marianne et Lucien) disent être stupéfaits de la réaction des parents musulmans lorsqu'il était question d'implanter le cours sur l'éducation à la sexualité :

La religion peut affecter la relation avec les parents dans certains cas. La religion est présente, c'est dur de qualifier qu'elle soit présente ou pas présente au quotidien, mais dans les gestes et conflits, elle est plus présente. Je te donne l'exemple du CE de l'année passée où les parents sont venus demander qu'il n'y ait pas de cours d'éducation sexuelle par rapport à leurs croyances religieuses. Ça a été toute une histoire (...). Ça, c'est un exemple concret pour moi et récent (Marianne, Marianne, ICS, école A).

On est conscient qu'on a à faire à des gens qui sont peut-être de croyances différentes. On essaye d'accommoder le plus possible, ça heurte pas assez souvent, le seul point où ça les heurtait c'est vraiment avec les cours de sexualité. Ça les heurtait beaucoup. Plus les parents musulmans en particulier. Je vous dirai honnêtement là, moi j'étais présent au conseil de l'établissement, il y avait que des parents musulmans, c'étaient juste des femmes voilées. Plusieurs femmes, c'était la première fois que je les vois à l'école. Ça m'avait vraiment frappé (Lucien, psychoéducateur, école A).

Ce témoignage nous rappelle la gêne ressentie par la majorité des parents rencontrés, dont les enfants fréquentent l'école A quant au fait de discuter de sexualité avec leur jeune à l'école ce qui

va à l'encontre des valeurs traditionnelles musulmanes, ce que les perceptions d'intervenants semblent confirmer.

De manière générale, lors des entrevues avec les intervenants de l'école A, les participants ont parlé de respect et d'ouverture à l'égard de la diversité religieuse. D'ailleurs, Alice a évoqué l'importance d'adopter une posture professionnelle compréhensive, basée sur l'accompagnement des familles immigrées, quelle que soit leur appartenance religieuse :

Ces différences au niveau de la langue, de statut migratoire, de religion ne font pas une différence dans mes interventions, je ne vois pas de différence et je ne dois pas faire des changements non plus. Est-ce que c'est mon regard parce que peut-être que quelqu'un d'autre pourrait dire : oui, mais avec les musulmans, il faut se comporter de cette façon, ne pas faire ceci, ne pas faire cela, mais moi je les vois comme des familles immigrantes ordinaires. Sincèrement, je les vois comme ça. Je les vois vraiment en termes de besoins spécifiques de tous les aspects que nous avons traités tout à l'heure (Alice, travailleuse sociale, école A).

Dans le même sens, Léo trouve sa relation avec les familles musulmanes semblable aux autres familles immigrées étant donné que la religion ne prend pas énormément de place dans les suivis qu'il propose, dont la finalité est de répondre efficacement aux besoins des familles, mais, surtout, des élèves qu'il accompagne :

C'est presque l'entièreté des enfants que je suis qui ont une religion différente de la mienne et la religion n'a pas une grande place dans ma vie non plus. Donc, mon contretransfert n'est pas énorme. Là où je dirais que ça a un impact, je les laisse me parler de la communauté qui est autour d'eux. Pour nous, c'est prendre en compte aussi le double sens que tient la religion qui est oui une spiritualité, mais aussi une socialisation d'un endroit où on peut aller chercher du support. D'un endroit où on peut aller chercher des conseils, de l'aide (...). Ça nous est arrivé d'inviter un imam, un prêtre, peu importe, la personne qui est importante, même si c'est l'imam. Donc, c'est quelqu'un qui est dans la communauté et qui est important pour la famille. Ben, on peut les inviter aussi autour de la table pour leur donner une voix. Puis, comprendre ce dont la famille a besoin (Léo, musicothérapeute, école A).

À l'instar de Léo et Alice, Clara n'aperçoit pas de distinction spécifique quant aux besoins des familles immigrées musulmanes, mais évoque des exemples de comportements de certains parents susceptibles d'occasionner des frictions dans les relations familles musulmanes-école, comme en témoigne cet extrait :

Pendant les rencontres, j'essaye de savoir si les parents musulmans ont des besoins spécifiques, mais je ne trouve pas de différence. Il y a parfois des parents, des hommes-là qui peuvent éventuellement ne pas nous saluer, ne pas serrer la main, il y a cet aspect-là où je peux sentir un certain malaise. C'est sûr que lors d'une rencontre, on arrive, on tend la main. Puis, monsieur, visiblement, il ne peut pas nous tendre la main. C'est sûr qu'au départ, ça

créé un froid, mais moi ma façon d'intervenir avec cette famille-là, va être pareille qu'avec une autre famille. Je vais leur dire quand même ce que j'ai à dire (Clara, orthophoniste, école A).

Ce point de vue est partagé par les autres intervenants qui sont toujours surpris de certains comportements de quelques parents musulmans qui en disent long sur la distance entre des valeurs et codes culturels ou religieux de ces familles et ceux de l'école. À cet égard, plusieurs participants soulignent une certaine méfiance des familles immigrées musulmanes vis-à-vis de l'école, ce qui requiert de travailler auprès de cette clientèle scolaire avec « une certaine délicatesse » (Clara), comme en témoignent les extraits suivants :

Je dirai que le rapport des familles musulmanes à l'école est un peu différent, je peux le qualifier d'hésitant. Mis à part la barrière de la langue qui empêche certains parents de venir à l'école, il y a d'autres qui vivent de façon isolée, qui se côtoient juste entre eux. Donc, on constate une certaine réticence. Lors de mes rencontres avec certains [parents musulmans], lorsqu'on parle des aspects qui portent sur l'environnement scolaire, ils vont venir, ils vont nous parler, interagir avec nous, mais dès qu'on aborde un autre aspect en dehors du scolaire, ils sont comme distants (Lucien, psychoéducateur, école A).

On sent qu'il y a une plus grande méfiance de la population musulmane. Il y a peut-être une plus grande méfiance par rapport au système québécois où il faut prendre plus de temps et être plus prudent dans ce qu'on va dire, avancer prudemment avec ces familles. Donc, il faut être plus prudent parce que c'est tellement un choc, plus grand, je pense, la différence entre ce qu'ils ont vécu et ce qu'ils vivent entre le système scolaire d'ici et le leur. Ils ont besoin de beaucoup plus d'accompagnement pour qu'ils comprennent bien les besoins spécifiques de leurs enfants. Parce que je pense aussi qu'ils nourrissent des projets d'avenir pour leur enfant. Il y a beaucoup d'attentes, surtout en ce qui concerne le projet scolaire, la réussite scolaire de l'enfant. Ils ont vraiment des attentes élevées, ce qui met beaucoup de pression sur les enfants (Clara, orthophoniste, école, A).

Ces extraits de verbatim traduisent, d'une part, la méfiance de nombreuses familles musulmanes à l'égard des institutions dans leur nouveau milieu de vie, ce qui s'inscrit dans la même lignée que les données recueillies auprès des parents rencontrés. Ces extraits illustrent, d'autre part, la préoccupation de ces familles pour la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs jeunes dans leur nouvelle terre d'accueil. En effet, bien qu'ils assurent leurs services auprès d'une population musulmane à caractéristiques diversifiées en termes de statut d'admission, de pays d'origine, de langues parlées, etc., les intervenants rencontrés s'entendent pour affirmer que le projet scolaire des enfants et la réussite de leur expérience socioscolaire dans la société hôte constituent des enjeux fondamentaux chez la plupart des familles musulmanes, se situant, en grande partie, au cœur de leur projet migratoire, ce que d'ailleurs d'autres écrits corroborent (Bornstein et Bohr, 2011 ;

Bouchamma, 2009 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Morgan, 2016 ; Vatz Laaroussi, 1996 ; 2001). La section qui suit présente la perception des intervenants relativement aux stratégies que déploient les parents musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants en contexte migratoire.

4.5.3 École A : Perceptions d'intervenants quant aux stratégies déployées par les parents musulmans soutenant l'expérience socioscolaire des jeunes

Comme c'était le cas pour les besoins des familles musulmanes, les cinq intervenants rencontrés se sont prononcés sur les stratégies déployées par les familles musulmanes, à la maison, à l'école et dans la communauté, qui soutiennent l'expérience socioscolaire des enfants dans la société hôte, comme il est souligné dans les paragraphes qui suivent.

4.5.3.1 Stratégies déployées par des parents musulmans à la maison

À l'instar des propos des parents, les intervenants mentionnent la mobilisation de stratégies particulièrement inventives au domicile familial pour soutenir la scolarité de leurs jeunes, qui se déclinent sous différentes facettes : supervision des devoirs, explication des notions apprises en classe, exploration des ressources supplémentaires, etc. À cet égard, trois intervenants (Marianne, Alice et Léo) soulignent la mobilisation innovante de certains parents musulmans quant à la supervision des devoirs à la maison, ce qui confirme certaines stratégies préalablement énoncées par les parents interrogés (voir section 4.4.1.), comme le montre la citation qui suit :

Je vois que ce sont des familles qui s'impliquent beaucoup. Je vois un éventail de pratiques déployées (...). Je sais qu'il y a beaucoup de parents musulmans qui traduisent tout sur Google Translate, c'est un classique ; les devoirs, les leçons, les documents, tout, vraiment tout. J'ai aussi des parents qui recourent à YouTube pour expliquer à leurs enfants des notions plus complexes. Plusieurs parents achètent des livres de pratiques au début de l'année ou pendant les vacances d'été pour mieux travailler avec leurs jeunes pendant la période estivale. C'est un matériel supplémentaire pour ne pas perdre le lien avec les notions scolaires durant l'été. Tu vois, des livres d'exercice de math, de résolution de problèmes, etc., pour que l'enfant fasse aussi au-delà de ce qui est demandé par l'enseignante, pour que l'enfant assimile mieux les leçons. Aussi, je sais qu'il y a beaucoup de parents musulmans qui payent pour des tutorats, même s'ils n'ont pas forcément l'argent parce que pour ces parents-là, c'est très important, c'est la priorité (Alice, travailleuse sociale, école A).

Cet extrait de verbatim démontre l'importance accordée par certaines familles musulmanes à l'accompagnement scolaire de leurs enfants, entraînant certains parents à articuler le

fonctionnement de leur vie familiale dans leur terre d'accueil autour de la réussite de l'expérience socioscolaire de leurs enfants. En concordance avec les propos des intervenants rencontrés, cette importance accordée à la scolarisation des enfants découle sans nul doute de l'imbrication des projets migratoire et scolaire, soulignée aussi dans de nombreux écrits (Bouchamma, 2009 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Suárez-Orozco et *al.*, 2010) :

L'éducation est très importante. Les attentes des parents sur ce point sont immenses. Je ne sais pas à quel point c'est lié au niveau scolaire des parents, mais je sais très bien que c'est lié au projet de l'immigration. Parce que parfois c'est juste le projet d'immigration qui est d'offrir de meilleures opportunités scolaires à l'enfant. Donc, les attentes vont être élevées. Des fois, justement c'est parce que le parent n'a pas eu cette opportunité-là, son niveau scolaire ne sera pas ultraélevé, mais il a quand même l'ambition de donner ça à son enfant parce qu'il ne l'a pas eu. Et à l'inverse, le parent était super performant. Puis, c'est juste parce que les études sont très importantes pour le parent. Donc, on voit un peu les deux (Léo, musicothérapeute, école A).

Selon la quasi-majorité des intervenants rencontrés, cette imbrication est encore plus prégnante chez les familles admises dans la catégorie « immigration économique » quoiqu'ils citent de nombreux exemples de familles réfugiées ou demandeuses d'asile qui déploient tout de même des stratégies soutenant l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. D'une manière générale, la dynamique d'implication des parents musulmans dans le suivi scolaire à la maison, qui rime avec engagement et dévouement, est aussi dépeinte à travers la notion de sacrifices employée autant par les parents rencontrés (voir sections 4.2.3.1 et 4.4.1.1.2.) que par de nombreux intervenants, comme l'illustre cet extrait :

Dernièrement, j'accompagne une maman musulmane. Pour ses deux enfants, c'est très compliqué, les devoirs, l'école, ils n'aiment pas ça, ils n'aiment pas l'école, ils vont à l'école à reculons. Pour eux, c'était vraiment le sport, mais pour elle, ce n'était pas évident : elle leur dit : « oui, peut-être qu'après, tu veux devenir un joueur de soccer, mais c'est important l'école. Il faut quand même que tu étudies ». Elle a inventé toutes sortes de stratégies pour convaincre ses enfants des bénéfices de l'école. Les enfants sont inscrits à plusieurs activités sportives pour leur faire plaisir, elle a aussi acheté des livres pour travailler en plus à la maison. Faire des devoirs en plus. Je trouve que c'est trop d'investissement. Je lui disais : « Il faut aussi que tu penses à toi parce que c'est assez lourd pour toi tout cet accompagnement-là ». Elle avait l'air très seule là-dedans, elle me disait : « mais non, moi je n'ai pas le choix », elle était en pleurs. Elle disait : « moi je n'ai pas le choix, ce sont mes enfants et je vais le faire jusqu'au bout ». Et il y a quand même beaucoup de sacrifices là-dedans chez ces familles-là (Marianne, ICS, école A).

En concordance avec nos résultats exposés précédemment (voir section 4.2.3.) et avec les conclusions de nombreux écrits (De Queiroz, 2010 ; Feyfant, 2011 ; Glasman et Besson, 2005 ;

Lahire, 1998 ; Lorcerie et Cavallo, 2002 ; Oberti, 2007 ; van Zanten, 1996 ; 2009b ; 2015), cette citation reflète la place particulièrement importante que les familles musulmanes accordent à la scolarité des jeunes, qui représente pour elles une priorité dans leur nouvel environnement. Priorité qui requiert un fort investissement et une grande responsabilité qui pèse lourd sur les épaules des mères musulmanes principalement, reproduisant ainsi la division des rôles selon le genre, souvent ancrée dans les pratiques culturelles, comme nous l'avons mentionné précédemment (Phinney, Dennis et Osorio, 2006 ; Ganem et Hassan, 2013 ; Hernandez, 2007 ; Manço, Ludik, Ermis, 2008). À ce sujet, l'orthophoniste Clara souligne la valorisation des études exprimée souvent par les deux parents, mais déplore en même temps la faible implication des conjoints musulmans dans le suivi scolaire des enfants, comme l'illustre son témoignage :

Ce sont souvent plus les mères qui vont sacrifier soi-disant leur propre carrière pour bien s'occuper de la scolarité des enfants. D'autant plus que ce sont souvent les mères qui accompagnent les enfants. D'ailleurs, j'ai eu un couple qui venait du Maroc. C'était une rencontre école et parents ; papa et maman. Puis, l'école voulait vraiment comprendre certaines choses. On sentait qu'il y avait beaucoup de poids sur la mère vraiment beaucoup, parce que cette maman pleurait souvent, parce qu'elle était comme : je veux que mes enfants réussissent et je suis prête à tout. Puis, le père était là, mais c'était vraiment : « je ne sais pas trop moi ce qui se passe avec mes enfants. C'est vraiment maman qui s'en occupe. Moi, c'est vraiment le sport. Moi, je me charge vraiment de les amener aux activités parascolaires, mais tout ce qui est éducatif, c'est maman. Donc, si vous me posez une question concernant l'éducation de mes enfants, je ne peux pas vous répondre ». Donc, je voyais que c'était souvent tout ce qui est éducatif ; les devoirs, souvent c'est la maman, c'est le rôle de la mère. Le père, son rôle est plus pour les accompagner pour les jeux et les activités. C'est une remarque qui revient assez fréquemment, surtout avec les parents musulmans. Plus le côté : « pourquoi vous me posez cette question ? Moi, c'est évident que je ne vais pas m'occuper des devoirs. Je ne peux pas faire ça ». Pour lui, c'était vraiment une évidence, ce n'est pas son travail. Ça ne fait pas partie de son rôle (Clara, orthophoniste, école A).

Cet extrait nous rappelle le cas de nombreuses familles musulmanes interrogées, à l'instar des parents Ben Ayed, dont la mère assure le suivi scolaire pour ses trois fils tandis que le père les accompagne pour apprendre la langue arabe ou dans leurs activités sportives et parascolaires. Quatre intervenants¹³⁷ évoquent aussi la stratégie relative à la valorisation de l'apprentissage de la langue maternelle et la transmission de la culture d'origine observée chez plusieurs familles musulmanes, comme le montre l'extrait qui suit :

¹³⁷ Alice, Léo, Marianne et Clara.

La majorité des familles musulmanes que j’accompagne inscrivent leur enfant à une école de samedi non seulement pour apprendre la langue, mais pour s’immerger même pendant quelques heures par semaine dans un environnement scolaire similaire au milieu familial qui ressemble en quelque sorte à ce qui se fait au pays d’origine. (...) Je trouve que c’est important parce que c’est sûr que l’apprentissage de la langue ce n’est pas juste une langue, c’est une culture, c’est plein de choses dans la langue. Parce que la recherche a montré que des familles qui font le choix de parler leur langue à leur enfant versus une famille qui fait le choix de parler uniquement français à son enfant. Ben, l’enfant à qui on a parlé français va avoir plus de risque de difficultés d’apprentissage qu’un enfant où les parents ont décidé de valoriser la langue d’origine, à moins que les parents soient parfaitement francophones. C’est un continuum, pour bien apprendre à lire, pour bien apprendre à écrire, il faut un langage oral qui est bien consolidé (Clara, orthophoniste, école A).

En effet, comme le confirme Armand (2012), il est souhaitable, «selon une perspective de bilinguisme additif (voire de plurilinguisme), que l’apprentissage du français et de celui de la langue maternelle de l’enfant soient envisagés de façon complémentaire et harmonieuse [pour favoriser] les possibilités de transferts de connaissances et d’habiletés entre les langues en présence» (p. 48).

Nos données recueillies auprès des intervenants mettent également en lumière un discours parental valorisant la scolarité, axé sur la réussite scolaire et centré sur l’avenir des enfants, comme certains parents l’avaient aussi abordé durant notre première phase de collecte de données (voir section 4.2.4.). L’extrait suivant illustre nos propos :

Généralement, les familles musulmanes valorisent beaucoup la scolarité, la réussite scolaire, l’excellence et je dirai qu’elles ont quand même une vision à long terme parce qu’ils veulent que leurs enfants soient inscrits dans des universités, qu’ils aient des diplômes à haut niveau c’est pour ça qu’ils se préparent et préparent leurs enfants à l’avance. Il ne faut pas que leurs enfants cumulent des lacunes, du retard. Il ne faut pas qu’ils soient diagnostiqués TDAH, dyslexie, dysphasie ou autres. Il ne faut surtout pas qu’ils échouent. Il ne faut pas que les enfants aient des ambitions moins élevées. Si tu poses la question à nos enfants musulmans, ils veulent tous devenir médecins [en rigolant] (Alice, travailleuse sociale, école A).

Cet extrait concernant l’ampleur des ambitions scolaires particulièrement élevées que portent les familles musulmanes pour leurs enfants fait écho à d’autres recherches (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Charette, 2016b ; 2018b ; Gremion et Hutter, 2008 ; Périer, 2012 ; 2017 ; Perregaux *et al.*, 2008 ; van Zanten, 2010 ; Vatz Laaroussi, *et al.*, 2005 ; 2008) ainsi qu’aux discours de certains parents et jeunes rencontrés. Pour Alice, il est primordial que les parents musulmans considèrent leurs enfants comme « les autres élèves » qui pourraient réussir ou échouer, se démarquer ou abandonner, mais surtout qui peuvent faire des choix « de filières moins prestigieuses parfois »

(Alice, travailleuse sociale, école A) en cohérence avec leurs capacités. Les propos d’Alice nous rappellent aussi la pression excessive visant l’excellence qu’imposent certains parents rencontrés à leurs jeunes durant notre première phase de collecte de données.

Dans la même lignée, tout comme d’autres études l’ont fait (Bader et Fibbi, 2012 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Bouchamma, 2009 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Conus et Fahrni, 2017 ; Crosnoe et *al.*, 2016 ; Kanouté, 2008 ; Kanouté et Saintfort, 2003), les données recueillies auprès des intervenants soulèvent un élément important relativement au déphasage caractérisant les attentes de l’école en termes d’implication parentale et les représentations que se font les parents musulmans quant à la compréhension de leur rôle dans le projet scolaire de l’enfant. Représentations parentales qui sont souvent axées sur « des besoins cognitifs »¹³⁸, sur « le scolaire et les apprentissages »¹³⁹, dévoilant l’obsession des familles musulmanes pour les bonnes notes comme finalité, visant à récompenser leur sacrifice et à légitimer leur choix de quitter leur pays d’origine, ce qui est aussi ressorti auprès des parents rencontrés. L’extrait suivant illustre nos propos :

La chose que je remarque aussi est relative à la différence de perception par rapport au rôle parental [...] où l’école au Québec ne correspond pas nécessairement aux attentes de quelques familles musulmanes. Ces familles vont comparer ce qu’elles ont fait dans leurs pays d’origine, elles vont comparer le système scolaire dans leur pays d’origine et celui du Québec qu’ils qualifient de moins dense. C’est pour cette raison qu’elles vont souvent mettre en place des stratégies comme chercher beaucoup de soutien extérieur. Certains parents vont aller engager des tutorats pour que l’enfant puisse faire plus de travail que ce qui est attendu par l’école à la maison. J’ai l’impression qu’ils perçoivent le rythme d’apprentissage plus lent et ils ont peur par rapport au cheminement scolaire de leurs enfants. Puis, ils vont davantage mettre en place des pratiques, parfois trop tôt, par rapport à notre conception à nous. Des fois, quand je visite quelques familles musulmanes pour x raisons en lien avec un enfant inscrit à l’école et je vois un des parents travailler avec un autre les mathématiques, c’est un peu contradictoire avec ce qui se fait au Québec où on se focalise de faire beaucoup d’éveil, de simuler l’enfant à travers le jeu au préscolaire. Puis, on va aussi s’attarder à l’autonomie, les relations sociales et eux ils vont vraiment, de façon générale, être plus centrés sur les apprentissages. Donc, savoir écrire, compter, et comme ça ne se fait pas à l’école, ils vont ainsi compenser en achetant des cahiers d’exercices. Puis, là, on rentre dans une différence d’approche. Donc, l’école est même moi-là, c’est sûr que je suis imprégnée de ça, je vais leur dire, je vais leur suggérer plus de lire un livre avec leur enfant. Puis, de

¹³⁸ Léo, musicothérapeute, école A.

¹³⁹ Clara, orthophoniste, école A.

s'approprier l'histoire, d'avoir un plaisir partagé à travers l'histoire que d'engager quelqu'un qui va s'asseoir avec l'enfant pour faire l'alphabet ou $1+1=2$ (Marianne, ICS, école A).

Cet extrait nous rappelle quelques pratiques déployées par certains parents rencontrés, à l'instar de la mère Maalouf qui a commencé à introduire des activités centrées sur les apprentissages alors que sa fille était encore au préscolaire ou la mère Chahine qui achète des manuels scolaires du programme égyptien pour ses enfants afin de compenser la souplesse et le manque de densité qui caractériseraient le programme enseigné au Québec.

4.5.3.2 Stratégies déployées par des parents musulmans à l'école

Les intervenants rencontrés notent aussi la mobilisation de stratégies déployées par les familles musulmanes à l'école pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Par exemple, Léo fait référence à plusieurs parents qui se surpassent pour entretenir une relation de proximité avec les enseignants et collaborer avec l'équipe-école, en dépit du frein de la non-maitrise du français :

Lors des rencontres scolaires, chez certaines familles musulmanes, on remarque la présence des deux parents. C'est comme si la présence d'un seul n'est pas suffisante. Ça sous-entend qu'ils veulent être mieux écoutés et compris [...]. Lorsqu'il y a la barrière de la langue, on remarque la présence d'un ami, d'un proche, d'un membre de leur communauté qui va les aider à comprendre de quoi il s'agit. Ça pourrait être aussi quelqu'un qui est directement impliqué dans leur milieu familial. Ça, j'en ai vu souvent. Généralement les familles musulmanes nouvellement arrivées vont chercher quelqu'un qui connaît un peu le fonctionnement du système, quelqu'un qui soit implanté depuis longtemps, qui est quand même familier avec ce qui se passe ici, avec le fonctionnement de l'école, du système scolaire, de la vie au Québec d'une manière générale qui va les aider durant les premières semaines, les premiers mois et cette aide s'étend même avec leur relation avec l'école (Léo, musicothérapeute, école A).

Dans la même lignée, Marianne mentionne le recours aux enfants aînés, comme souligné dans la recherche de Leconte (2005, p. 33), qui se transforment en *médiateurs* linguistiques et culturels entre les familles musulmanes et l'équipe-école. Cette stratégie est mentionnée aussi par certains parents rencontrés, à l'instar des mères El-Azem et Chahine. Clara a également évoqué la proactivité de certains parents musulmans anglophones ou allophones, en dépit d'être confrontés à la barrière de la langue. Étant donné que ces derniers sont convaincus de l'importance de la communication comme une base essentielle pour établir une bonne relation avec le personnel scolaire, leur permettant d'acquérir des informations utiles sur le vécu scolaire de leur enfant (Deblois et *al.*, 2008 ; Deslandes et Bertrand, 2003 ; Epstein, 2001 ; Larivée, 2008 ; 2011), ceux-ci demandent des rencontres supplémentaires avec les acteurs scolaires. Lors des rencontres, ces

parents n'hésitent pas à verbaliser leurs préoccupations, leurs défis et les projections d'un meilleur avenir qu'ils dessinent pour leur enfant grâce à l'école, comme l'illustre cet extrait :

Il y a deux semaines, j'ai accompagné une maman syrienne. Elle voulait rencontrer l'enseignante parce qu'elle ne comprenait pas ce que l'enseignante voulait par rapport aux devoirs parce qu'elle ne parle pas français. Cette mère-là, elle parle un petit peu anglais parce qu'elle est arabophone. Puis, elle disait à l'enseignante : « je veux comprendre ; qu'est-ce que vous voulez dire quand vous mettez telle chose ? Et ce document-là, il sert à quoi ? » Là, l'enseignante a pris le temps pour expliquer à la mère. La mère voulait cette rencontre pour mieux comprendre comment accompagner son enfant à la maison et l'enseignante a travaillé avec elle les stratégies qu'elle pouvait appliquer à la maison. La mère a pris ça en note (Alice, travailleuse sociale, école A).

Mais si certaines familles s'en sortent assez bien face à la barrière linguistique, Alice évoque le cas d'autres familles musulmanes et les difficultés que ces dernières rencontrent dans leurs transactions avec l'équipe-école, au point qu'ils envisagent de changer de province, comme il est illustré dans l'extrait de verbatim suivant :

On a beaucoup de familles musulmanes du Nigeria qui sont anglophones. Par exemple hier, j'ai vu une maman qui me disait : « tu sais Alice c'est difficile. Moi, ma langue c'est l'anglais et je ne me vois pas apprendre le français à mon âge. Donc, j'envisage de quitter le Québec parce que je ne peux pas continuer comme ça. Je ne peux pas assurer le suivi de l'éducation de mes enfants moi-même. Maintenant, c'est ma fille aînée qui aide mon plus jeune fils dans ses devoirs, pour moi, ce n'est pas normal. Je veux être impliquée dans la vie de mes enfants, dans la vie éducative de mes enfants, pour moi, c'est important. Donc, la seule solution c'est de partir ailleurs, n'importe où je pourrais le faire moi-même en anglais » (Alice, travailleuse sociale, école A).

Rappelons-nous que le projet « fuir la province » est aussi endossé par certains parents de notre échantillonnage. S'il est adopté en raison d'une maîtrise insuffisante du français selon l'opinion de certains intervenants œuvrant à l'école A, celui-ci est surtout attribuable au malaise ressenti par certains parents rencontrés et à des enjeux d'exclusion qui sont sous-jacents dans leur rapport avec l'école. En effet, l'école A se situe à Montréal dans un quartier pluriethnique avec une concentration assez significative de musulmans, où les intervenants avaient « développé une certaine aisance à travailler avec cette population » (Lucien, psychoéducateur, école A). D'autant plus que le travail de la majorité des participants est surtout ancré dans une perspective d'accompagnement pour aider les familles immigrées musulmanes, entre autres, à déchiffrer le milieu scolaire de la société d'accueil.

4.5.3.3 Stratégies déployées par des parents musulmans dans la communauté

La majorité des intervenants soulignent le fait de recevoir une panoplie de sollicitations des parents musulmans relatives à l'accessibilité et la disponibilité des activités scolaires ou parascolaires proposées par l'école ou la communauté. La majorité des parents rencontrés corroborent ce constat, en considérant que le développement de leurs enfants et l'intégration sociale de ces derniers passent notamment par une participation à des activités scolaires, culturelles ou parascolaires. Ainsi, comme consigné dans notre journal de bord, nous avons perçu que les intervenants avec qui nous avons discuté sont unanimes quand ils évoquent les familles musulmanes qui font confiance à l'expertise des enseignants et du personnel scolaire, mais surtout qui n'hésitent pas à solliciter l'aide de médiateurs pour combler leurs lacunes ou pour s'aligner avec les attentes de l'école québécoise (extrait du journal de bord, 20 février 2020), comme l'illustre la citation qui suit :

On a plusieurs demandes à ce niveau-là, surtout l'été, on a des camps en littératie, on a des camps de préparation à la maternelle, ça ils vont le demander c'est sûr. Puis nous on leur propose d'autres activités aussi. On a des activités, des ateliers de lecture. Ils viennent pour ça, ils aiment ça. Ils partent avec des livres, ils partent avec des jeux. Nos services sont centrés vers l'enfant. Puis, on ne sent pas qu'on a des résistances des parents de s'impliquer dans le développement des enfants en tous cas s'il y'en a, ils sont rares. Puis c'est très inquiétant et on s'en occupe. Mais la plupart du temps, ils vont venir pour demander les activités que propose l'école ou offertes dans la communauté (Léo, musicothérapeute, école A).

Dans le même sens, Clara parle de parents musulmans qui ont recours à « des voisins d'implantation plus ancienne, à des ressources qui parlent la langue, à une petite voisine qui est au cégep ou qui est au secondaire » (Clara, orthophoniste, école A) pour soutenir leurs jeunes dans leurs apprentissages scolaires. Marianne souligne aussi l'importance, pour certains parents, d'un milieu tiers (les différents organismes communautaires, les associations ethniques, multiethniques, religieuses, familiales ou celles du quartier) pour faciliter le processus d'acculturation des familles immigrées musulmanes à l'école (Vatz Laaroussi et al. ; 2008).

En définitive, les perceptions d'intervenants quant aux stratégies déployées par les parents musulmans soutenant l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil corroborent, à bien des égards, les données recueillies auprès des parents et leurs jeunes durant notre première phase de collecte de données. La partie qui suit aborde les pratiques gagnantes qui semblent soutenir l'accompagnement des familles musulmanes à l'école québécoise.

4.5.4 Pistes d'intervention et pratiques gagnantes pour un accompagnement efficient des parents d'élèves musulmans à l'école québécoise

En guise de synthèse pour clore ce chapitre, nous présentons quelques recommandations et pistes d'intervention susceptibles d'aider autant le milieu scolaire que le milieu communautaire dans leur processus d'accompagnement des parents d'élèves immigrés musulmans à l'école québécoise. Ces pistes d'intervention s'inspirent grandement des besoins identifiés par les parents ou les intervenants rencontrés ainsi que des pratiques saillantes déployées par quelques intervenants visant à renforcer la collaboration familles musulmanes-école-communauté. Pour la clarté de l'exercice, nous avons identifié cinq principaux axes d'intervention pour mieux guider les différents protagonistes dans leur processus d'accompagnement des familles immigrées musulmanes, comme nous le voyons dans les paragraphes qui suivent.

4.5.4.1 Bien accueillir permet de mieux bâtir des ponts

De nombreux écrits soulèvent l'importance de bien accompagner les familles immigrées pour qu'elles arrivent non seulement à décoder le système et la culture scolaires au Québec, mais aussi à déchiffrer le fonctionnement de l'école de leur jeune (Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; 2011). Dans le même sens, le croisement de nos données recueillies auprès des parents et des intervenants fait ressortir les bénéfices notables qui semblent découler d'un accompagnement actif des familles musulmanes. Plus précisément, à l'école A, les intervenants répertorient une panoplie d'initiatives qui visent à se rapprocher des familles du milieu, incluant les familles musulmanes, et à favoriser l'émergence d'une relation harmonieuse avec ces dernières. Comme les entrevues avec les cinq intervenants se sont déroulées dans les locaux de l'école, nous avons été en mesure de constater que l'ambiance qui y règne semble chaleureuse et accueillante vis-à-vis des familles. Ce constat est confirmé sans équivoque par tous les parents rencontrés, dont les enfants fréquentent l'école A. À ce sujet, l'extrait de Clara illustre le souci de toute l'équipe de bâtir des relations positives avec les familles en soulignant l'accent mis sur l'accueil qui fait certes une différence dans un milieu où le vécu de plusieurs familles est marqué par de nombreuses vulnérabilités :

On réfléchit beaucoup à ça dans cette école, particulièrement ; de bien accueillir les familles immigrantes, de bien ouvrir nos portes, nos bureaux. De leur faire sentir que nous sommes une équipe avec qui ils peuvent collaborer, où ils vont se sentir soutenus, écoutés, rassurés

que leurs enfants aillent être entre de bonnes mains. Donc, on mise beaucoup sur nos premiers contacts avec ces familles-là. Offrir à chaque parent un accueil chaleureux, positif et efficace et on fait de notre mieux pour maintenir nos liens. C'est ce qui nous aide en fait à établir des ponts avec nos familles qui vivent de nombreux défis (Clara, orthophoniste, école A).

En effet, comme la majorité des élèves inscrits à l'école A sont de première génération avec une concentration assez significative de nouveaux arrivants, Marianne nous a expliqué l'apport du protocole mis en place à cet égard pour accueillir et accompagner les familles nouvellement arrivées et leurs jeunes : « On essaye d'être là avant que les membres de la famille incarnent leurs rôles de parent d'élève pour mieux les soutenir pour mieux les guider » (Marianne, ICS, école A). Plus concrètement, ce protocole d'accueil vise à renseigner les parents musulmans, entre autres, sur des aspects relevant de la scolarité de leurs jeunes dans leurs pays d'accueil. Il consiste aussi à leur faire des visites des locaux en y présentant les différents acteurs clés ; expliquer le fonctionnement de l'école et du système scolaire au Québec. Certains participants parlent d'informer les parents sur les missions de l'école québécoise ; le fonctionnement de la classe et de l'école ; les horaires des cours et du repas ; la gestion des absences ; le fonctionnement du service du diner et de garde. etc. D'autres soulèvent la pertinence de renseigner les parents musulmans sur des aspects sous-jacents du milieu scolaire concernant, entre autres, certaines valeurs véhiculées à l'école québécoise, les modalités des relations école-famille-communauté ou relatives aux méthodes d'apprentissage et d'enseignement qui, parfois, diffèrent de celles connues dans leurs pays d'origine. Le protocole implique aussi de s'informer davantage sur le vécu et le parcours migratoire de la famille afin de cibler les besoins et mobiliser rapidement les ressources, le cas échéant. Une pratique qui fait d'ailleurs écho aux recommandations de Blanchette-Lamothe et Audet (2017) qui proposent de « comprendre la famille et son histoire pour mieux collaborer » (p. 67). D'ailleurs, plusieurs intervenants insistent sur le fait d'octroyer une importance à divers éléments qui découlent du parcours migratoire des familles musulmanes puisqu'il « est difficile de construire le présent et l'avenir sans poser un regard sur le passé » (Charette, 2018b, p. 154). À cet égard, adoptant une perspective basée sur l'échange et le réconfort, certains participants parlent de soutenir et de rassurer d'abord les familles musulmanes, surtout celles nouvellement arrivées dans la province, pour mieux les orienter dans leur processus d'intégration. L'extrait qui suit illustre les attitudes d'accompagnement que choisit Alice lors de ses premiers échanges quant à la prise en charge des familles musulmanes récemment immigrées :

Des fois, les parents sont stressés qui vont parfois oublier de prendre soin d'eux et moi j'essaie de les recentrer un peu : « je sais que vous êtes pressés de trouver un emploi, je sais que c'est des enjeux qui sont importants pour le futur, mais les années qui passent présentement ne reviendront pas pour ces enfants -là ». Alors, ils deviennent de plus en plus conscients. Je leur dis que : « l'après-midi du dimanche au parc, il n'y a personne qui va vous dire que vous avez congé de votre projet migratoire. Il n'y a personne qui va vous dire d'aller visiter votre propre ville qui est maintenant votre ville et il faut l'approprier ». Moi, j'ose un peu pour leur dire ça alors que d'autres collègues n'oseront jamais. Moi, je prends plaisir à ça parce que j'ai l'impression d'être utile pour les enfants et pour la famille quand je fais ça (Alice, travailleuse sociale, école A).

Les intervenants sont conscients des difficultés que peuvent rencontrer certains parents musulmans pour faire reconnaître leur capital humain dans la société d'accueil. Ils sont aussi attentifs quant à l'importance qu'accordent ces familles à l'expérience socioscolaire de leurs jeunes pour l'effectivité de leur projet migratoire familial qu'ils jouent un rôle de « guide ». Dans cette même lignée, adoptant son approche rassurante et bienveillante, l'ICS Marianne n'hésite pas à conseiller certaines familles musulmanes nouvellement arrivées pour qu'elles réinterprètent le projet migratoire familial et pour faire place à des projets individuels des membres de la famille :

Donc, j'essaie de leur partager des informations qui sont complètement concrètes et même moi j'entre toujours en contact avec les familles et je leur dis : « qu'est-ce que vous faites ici ? Qu'est-ce qui vous ramène ici ? C'est quoi le feu qui vous ramène ici ? » là, je vois toujours un peu de recul et la réponse la plus populaire de tous les parents c'est : « on vient ici pour les enfants, pour leur avenir et pour chercher une meilleure éducation pour eux ». Là, je leur dis : « un enfant ne peut pas être heureux avec des parents malheureux ». Donc, je leur dis : « vous devez aussi voir ce projet-là dans une perspective individuelle, voire égoïste parce que si vous êtes une femme ou un homme, pas capable d'abandonner. Tout ce que vous avez toujours connu, le statut que vous aviez, la fierté, la connaissance du milieu, et que là vous deveniez juste au service de l'avenir de vos enfants, mais vos enfants vont en souffrir parce qu'ils n'auront pas de respect pour vous sur le long terme si vous-mêmes vous n'avez pas restauré une estime de vous dans une culture différente. Ce n'est pas pour les enfants que vous êtes ici, mais pour vous-mêmes aussi et c'est une bonne chose il faut que vos enfants vous voient heureux et épanouis » (Marianne, ICS, école A).

Dans le même ordre d'idées, Alice a indiqué l'importance d'offrir un accueil individualisé aux familles musulmanes en leur proposant « un espace-temps » pour connaître leurs conditions de départ ainsi que les raisons qui nourrissent leurs projets migratoires. Étant donné l'imbrication de l'expérience migratoire de plusieurs familles musulmanes avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, cet accueil personnalisé représente sans nul doute une occasion pour ces familles de poser leurs questions et partager leurs préoccupations concernant la scolarité de leurs jeunes auprès d'acteurs ayant des connaissances sur les enjeux scolaires :

Moi, je trouve que c'est important d'être sensibilisée et d'être sensible quand on accueille ces familles-là. Écouter leurs histoires et de dire ça m'intéresse. Ces familles-là m'intéressent. Leurs histoires m'intéressent, d'humain à humain en fait, de façon individuelle ; c'est ton histoire, ce que tu as vécu. Puis, moi, je te dirai que nos familles ont des histoires douloureuses. C'est dur en fait parce qu'on n'entend pas les choses faciles ici tous les jours, c'est très très difficile tout ce qu'on entend ici. Donc, pour moi, la base c'est l'écoute tout simplement ; écouter ces familles. Puis s'intéresser à elles aussi. Il ne faut pas juste écouter, c'est-à-dire de dire : « OK, je prends ça en note ». Non, il faut être très proactif et essayer de les aider, de les reconforter, de les soutenir, de comprendre leur besoin et leur indiquer les bonnes ressources (Alice, travailleuse sociale, école A).

Les avantages d'un accueil individualisé ont été mentionnés par différents auteurs (Archambault et Harnois, 2008 ; Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008) et rappellent, en grande partie, le *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec du MELSL* (2014b) qui recommande de réaliser une entrevue avec les familles nouvellement arrivées. Une pratique qui semble essentielle pour permettre aux familles immigrées de « partir du bon pied » selon Charette (2016b, p. 308) et d'établir rapidement un lien de confiance entre les parents et le milieu scolaire. D'ailleurs, l'auteure précise que ce protocole devrait contenir des informations sur le quotidien scolaire de l'élève en y explicitant certaines modalités concernant les relations et les communications parents-école.

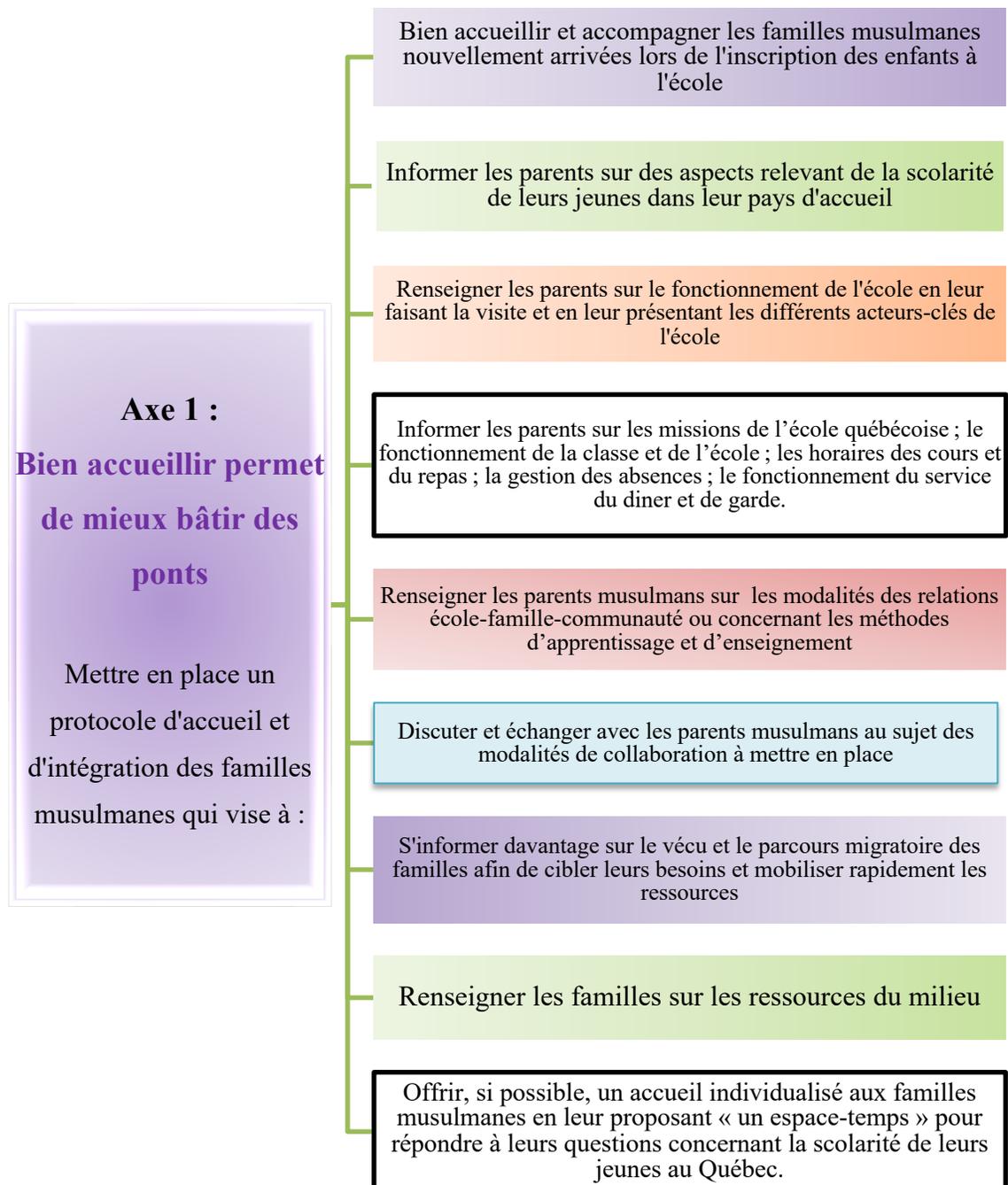
Par ailleurs, le croisement de regards permet de mettre en lumière certaines nuances pour assurer une meilleure compréhension des parents du milieu scolaire intégré par leurs jeunes. D'une part, l'importance d'expliquer les informations scolaires aux parents musulmans et de ne pas se contenter de distribuer des formulaires ou fascicules, quoique traduits, pour mieux accompagner ces familles et que celles-ci se sentent mieux soutenues. D'autre part, le besoin d'accompagnement pour mieux comprendre le fonctionnement de l'école québécoise ressenti par de nombreux parents musulmans peu importe leur statut d'immigration, leur capital socioculturel, leur degré de maîtrise du français ou leur degré de vulnérabilité, car :

Ça serait erroné de croire que les parents francophones, instruits, cultivés n'ont pas besoin d'accompagnement au début. Tous les parents immigrés se sentent perdus au début et ils ont besoin d'être guidés, accompagnés, bien aiguillés au début, même ceux qui viennent par exemple d'Afrique du Nord, qui soi-disant maîtrisent le français. Certes, la langue fait une différence, mais il y a tout un apprentissage à faire à être parent d'élève dans un autre pays (Clara, orthophoniste, école A).

D'une manière générale, nos données de recherche mettent en exergue l'importance de bien accueillir et d'accompagner soigneusement les familles musulmanes dès leurs premiers pas dans

le milieu scolaire québécois, ce qui pourrait soutenir leur intégration à l'école et favoriser une expérience socioscolaire positive pour leurs jeunes. La figure qui suit résume le premier axe d'intervention que nous proposons qui s'articule autour de l'accueil et de l'accompagnement des familles musulmanes dans le milieu scolaire québécois en vue de bâtir des ponts avec elles.

Figure 13 : Synthèse du premier axe d'intervention — Bien accueillir permet de mieux bâtir des ponts



4.5.4.2 Diversifier et faciliter la communication avec les parents

Précédemment, nous avons mentionné plusieurs auteurs qui considèrent la communication comme une condition essentielle pour bâtir une relation harmonieuse entre les parents et l'école étant donné qu'elle leur octroie le droit à l'information mutuelle sur le vécu scolaire de l'enfant-élève (Epstein, 2001 ; Jeynes, 2005 ; Larivée, 2008 ; 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; 2008). À l'instar de ces écrits, nos résultats de recherche illustrent, à bien des égards, les avantages de communiquer régulièrement avec les parents musulmans en outrepassant la barrière linguistique pour favoriser une dynamique collaborative entre les deux milieux (Blanchette-Lamothe et Audet, 2017). Dans ce sens, la majorité des intervenants que nous avons rencontrés ont mis l'accent sur l'importance de diversifier les moyens pour rejoindre les parents musulmans, en leur proposant notamment diverses options : courriels, messages écrits attachés à l'agenda des enfants ; recours à des plateformes ou des applications de collaboration-communication, etc., qui visent à créer une culture positive et une meilleure interaction entre les deux milieux. Les participants estiment aussi que les parents musulmans apprécient généralement la diversité des voies possibles pour la communication familles musulmanes-école, un constat d'autant plus appuyé par la majorité des parents rencontrés durant notre première phase de collecte de données.

Ainsi, lors de nos entrevues, nous avons remarqué une certaine flexibilité pour rejoindre toutes les familles musulmanes et communiquer même avec « les parents les plus éloignés qui sont en retrait ou difficiles d'approche » (Marianne, ICS, école A). Une telle pratique exige, selon certains participants, l'adoption de stratégies communicationnelles plus *personnalisées*, comme le souligne, entre autres, Marianne :

C'est une communauté assez réservée, les femmes musulmanes sont quand même assez isolées. Il faut donc être proactif, inventif lorsqu'on entre en contact avec ces familles-là, surtout les premières fois. Si un moyen fonctionne avec une famille, ça ne veut pas dire que ça va fonctionner avec une autre. Donc, il faut imaginer et recourir à plusieurs moyens. Je trouve que dans cette école, ça se passe assez bien. La majorité des enseignants utilisent *Class Dojo*. Pour les parents qui ont de la difficulté avec l'application, ils peuvent toujours communiquer par téléphone, écrire un message à l'agenda, etc. (...). Donc, il n'y a pas une formule, il y a des formules et c'est de notre devoir de trouver la formule adéquate qui convient à chaque famille. Pour les intervenants, c'est différent. Par exemple, les parents ont mon numéro de téléphone [cellulaire], ils peuvent m'appeler, me texter, je suis assez flexible et jamais je n'ai eu de problème (Marianne, ICS, école A).

Effectivement, lors de notre visite à l'école A, nous avons remarqué une affiche accrochée au babillard de l'entrée qui présente Marianne et les différentes interventions qu'elle propose pour

soutenir l'intégration des familles immigrées et leurs jeunes. En outre, durant notre entretien, Marianne a reçu un appel d'une mère nouvellement arrivée d'origine syrienne qui parlait peu anglais. Cette mère a demandé que Marianne accompagne sa fille chez l'optométriste, car son enseignante en a fait la recommandation. Outre sa volonté d'accompagner les parents au-delà du mandat traditionnel de l'école, nous avons noté « sa grande capacité à transmettre des informations importantes et à entrer en communication avec une mère qui parle très peu une des deux langues maîtrisées par l'ICS, et ce, au téléphone » (extrait du journal de bord, 15 janvier 2020).

Selon les intervenants rencontrés, accompagner certaines familles musulmanes requiert dans certains cas de se rendre directement au domicile familial lorsqu'il est difficile de rejoindre les parents autrement. Une démarche qui nous rappelle le modèle de *collaboration fusionnelle* élaborée par Vatz Laaroussi et *al.* (2008). Dans d'autres cas, Marianne préfère se déplacer au domicile familial de sa propre initiative pour éviter aux familles musulmanes nouvellement arrivées de se déplacer dans un milieu scolaire qui leur est dès lors peu connu, une pratique qui avait été observée dans le cadre de la recherche doctorale de Charette (2016b) qui a croisé le regard de parents récemment immigrés et d'ICSI.

En effet, tous les intervenants s'entendent pour affirmer le besoin des parents musulmans allophones d'avoir accès à des informations concernant l'école ou la scolarité de leurs jeunes dans une langue qu'ils maîtrisent et déploient à cet égard diverses stratégies dont, le recours à des documents traduits en plusieurs langues et à des services d'interprétariat (élèves ou parents allophones d'implantation plus ancienne qui pourront servir comme interprètes). Plus précisément, il semble que la présence de professionnels bilingues ou polyglottes parmi le personnel scolaire à l'école A, qui deviennent des interprètes « gratuitement » (Lucien, psychoéducateur, école A), représente un atout considérable permettant d'entrer en relation avec les familles musulmanes non francophones. Ce soutien fait écho à d'autres recherches ayant souligné l'apport d'avoir un personnel scolaire qui maîtrise plusieurs langues dans un milieu scolaire diversifié (Charette, 2016b ; Manço, 2006). Selon certains participants, outre la diversité linguistique, il semble que la présence d'acteurs scolaires musulmans à l'école aide les collègues à déchiffrer certaines pratiques parentales découlant de leur répertoire culturel ou religieux, évitant ou réduisant ainsi l'impact de certains malentendus. L'extrait de Léo illustre bien nos propos :

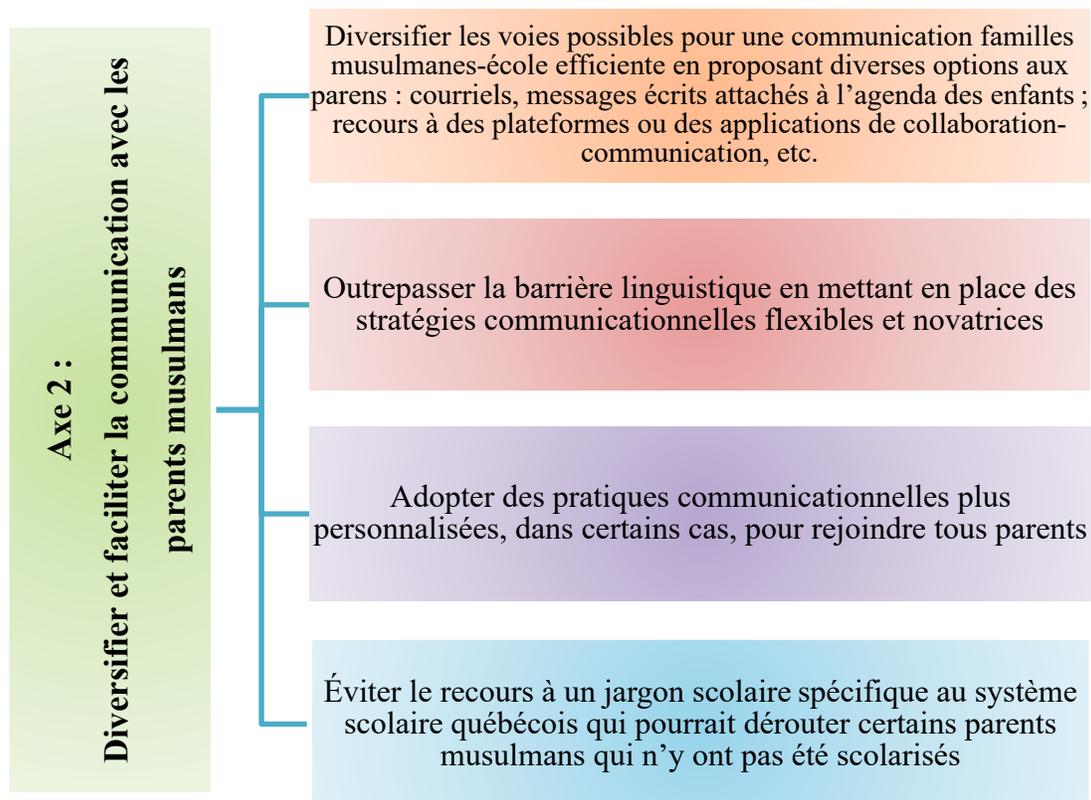
Nous avons une diversité significative au sein de l'école. Il y a aussi une présence assez significative de personnel d'origine arabe, des enseignantes, des éducatrices musulmanes qui

portent le voile. Donc, ça nous arrive de consulter nos collègues musulmans pour saisir et mieux comprendre des situations particulières. Ça nous évite d'entrer en conflit avec nos familles (Léo, musicothérapeute, école A).

En général, nous avons constaté que, pour la majorité des intervenants, la diversité linguistique qui caractérise le milieu scolaire dans lequel ils œuvrent ne les empêche pas de tisser des liens solides avec les familles musulmanes. Constat qui s'oppose aux conclusions de nombreux écrits au Québec (par exemple, Benoit et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2016) qui pointent généralement la non-maitrise du français comme une contrainte à la collaboration avec les familles immigrées. À cet égard, il importe de rappeler l'existence d'autres facteurs et défis qui, comme discuté précédemment, pourraient entraver une communication efficiente avec les parents musulmans, qu'ils soient allophones ou non. Évoquons à nouveau l'exemple du recours à un « jargon scolaire » (Alice, travailleuse sociale, école A), spécifique au système scolaire québécois qui pourrait dérouter certains parents qui n'y ont pas été scolarisés (Blanchette-Lamothe et Audet, 2017).

En somme, nos données de recherche mettent en lumière l'importance de diversifier les moyens de communication en outrepassant la barrière linguistique. Nos résultats soulignent aussi les avantages qui découlent d'une communication régulière entre les familles musulmanes et l'école pour favoriser une dynamique collaborative entre les deux milieux et favoriser, par le fait même, une expérience socioscolaire positive pour les jeunes. La figure 14 résume quelques recommandations que nous proposons pour communiquer de façon efficiente avec les familles musulmanes dans le milieu scolaire québécois.

Figure 14 : Synthèse du deuxième axe d'intervention — Diversifier et faciliter la communication avec les parents



4.5.4.3 Créer une alliance avec le parent musulman

Nos résultats de recherche soulèvent aussi la pertinence d'avoir des personnes-ressources à la disposition des parents musulmans à l'école de leurs enfants, susceptibles d'établir des ponts et de faciliter les relations entre les familles musulmanes et l'école. À cet égard, comme c'est le cas de l'école A, certains établissements au Québec jouissent de la présence d'intervenants aux diverses dénominations (agents de milieux, agents de liaison, intervenants communautaires scolaires [ICS], intervenants communautaires scolaires interculturels [ICSI], etc.), dont le mandat consiste à favoriser la médiation culturelle en tissant des liens entre les familles et l'école (Audet et Potvin, 2013 ; Bakhshaei, 2015 ; Charette, 2016b ; Mc Andrew et *al.*, 2015 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Dans cette optique, la présence de l'ICS Marianne à l'école A, à raison de trois jours par semaine, est très avantageuse à bien des égards pour faire circuler les informations utiles qui relèvent des

familles ou du milieu scolaire en vue de répondre efficacement aux besoins des parents musulmans et leurs jeunes. Par ailleurs, considérant la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse qui caractérise la clientèle scolaire du milieu et les nombreux enjeux qui y découlent, nous avons noté aussi l'implication de nombreux intervenants (entre autres, Alice la travailleuse sociale, Lucien le psychoéducateur, Léo le musicothérapeute, Clara l'orthophoniste), qui tentent de créer une alliance avec les parents musulmans centrée sur le bien-être de l'enfant-élève. Les deux extraits suivants illustrent nos propos :

Nous, on joue un rôle là-dedans. Quand je dis : « nous », ce sont tous les intervenants qui travaillent à l'école et qui aident, soutiennent ces familles musulmanes là. D'être une sorte de traducteurs des codes culturels, d'être un peu ce pont entre l'école et les parents ; être un pont qui servira de traduire ces différentes cultures, ces différents systèmes, je vois notre rôle-là comme ça (Alice, travailleuse sociale, école A).

Mon travail consiste à entrer en relation avec les parents de façon régulière. Je pense que c'est pour ça qu'on avait comme ambition de venir ici au sein de l'école parce qu'on remplit exactement cette partie-là ; d'être des médiateurs puisqu'on sait que l'école n'est pas nécessairement équipée pour le faire seule. Mais nous, on fait ça et on est là pour ça. On est en contact avec la famille, l'ami de la famille, avec l'imam, on est là pour ça et on va apporter ces informations-là à l'école afin de permettre de faire circuler l'information le plus possible à différentes ressources faisant partie de l'école. On voit l'enfant de façon systémique aussi, tous les endroits dans lesquels ils évoluent ; micro, macro, etc. (Léo, musicothérapeute, école A).

En effet, les deux extraits illustrent l'importance de désigner des intervenants médiateurs sur les lieux physiques des établissements ayant une concentration significative d'élèves immigrés ce qui permettra assurément aux familles musulmanes de franchir le mur symbolique et physique qui les sépare de l'école, parfois (Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté, 2007a). Cela est d'autant plus important puisque, selon les intervenants rencontrés, certains parents musulmans établissent des relations plus facilement avec le personnel psychosocial qu'avec les enseignants, corroborant d'autres études (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Gosselin-Gagné, 2018).

Dans cette optique, nous soulignons l'importance, voire la richesse, du recours au personnel non enseignant. Ces derniers pourraient agir en tant que médiateurs où l'expertise de chacun est reconnue et le travail d'équipe vise un objectif commun ; de soutenir la réussite de l'expérience socioscolaire de l'ensemble des élèves :

Déjà entre nous, il y a plusieurs cultures, Alice qui vient de la France, la psychoéducatrice vient d'Haïti, il y a aussi des personnes qui vivent leur premier hiver cette année. Elles sont aussi en situation d'immigration-intégration (...). Donc, il y a beaucoup de diversité

culturelle, mais il y a aussi l'interdisciplinarité, d'avoir des rôles différents, d'être capable de se parler et de communiquer l'information, de la faire circuler. La psychoéducatrice voit l'enfant différemment, la travailleuse sociale voit la famille différemment, moi, je vois l'enfant et la famille différemment. Donc, en communiquant entre nous, puis en partageant nos expertises respectives, on arrive aussi à avoir une vision globale de l'enfant, de ses besoins. L'interdisciplinarité nous aide en quelque sorte à atteindre nos objectifs (Léo, musicothérapeute, école A).

Effectivement, de nombreux écrits mettent en évidence l'importance de la collaboration interdisciplinaire dans les écoles où plusieurs corps de métiers coexistent où les besoins sont nombreux (Archambault et Harnois, 2008 ; Beaupré, Landry et Tétreault, 2010 ; Gosselin-Gagné, 2018). Dans le cadre de notre recherche, bien que l'ensemble des intervenants rencontrés semble appréhender la pléiade de corps de métier en tant qu'avantage, ceux-ci n'hésitent pas à formuler des recommandations susceptibles de rendre le travail d'équipe interdisciplinaire plus efficient, bénéfique et soudé dans cet objectif commun ; celui de soutenir l'expérience socioscolaire des élèves et la relation avec leurs parents en se mobilisant ensemble pour répondre à leurs besoins :

Tu sais, on est plusieurs intervenants - intervenantes à l'école, mais j'aimerais plus de contact avec les enseignants. Ils sont tellement sur un horaire strict, c'est que même en étant dans l'école, il faut être chanceuse pour les accrocher quand ils n'ont pas toute une classe à gérer. Moi, je ressens le stress des profs aussi parce qu'ils ont beaucoup de choses à gérer. Quand ça sonne, ils sont partis, tu ne peux pas commencer à t'asseoir et parler de la situation d'un enfant X par exemple. Donc, pour moi, avoir plus de temps avec les profs, ça serait superbe. Puis, pour les profs dans le fond pour qu'ils aient le temps de parler plus aux familles aux professionnels aussi, d'avoir plus de temps pour connaître le contexte de leurs élèves en fait, c'est primordial (Alice, travailleuse sociale, école A).

Franchement, les enseignants ne consacrent pas le temps nécessaire pour écouter, pour parler avec nous de leurs élèves. Entre toi et moi, ça ne se passe pas comme il le faut, mais je ne pense pas que c'est leur faute entièrement. Je pense qu'ils sont débordés. Je pense que quand on a une classe de 20-25 élèves et tu as dans la majorité des cas 3 ou 4 qui débordent, c'est rarement juste un et le reste ça fonctionne très bien. C'est quand même une courbe normale, tout ça. Donc, les profs je ne leur en veux pas de ne pas le faire, mais c'est sûr que je suis certains enfants et ils n'ont pas l'information qu'ils doivent avoir. Parce qu'il n'y a pas d'occasions où ils vont me poser des questions ; ils ne viennent pas me poser de questions, puis moi je n'arrive pas à les raccrocher. On a des réunions — des rencontres avec la directrice de l'école, on a une ce matin : on passe à travers les enfants que nous on suit, puis les enfants que l'école aimerait soit qu'on suive ou qui ont juste besoin de conseils. Puis, ce sont des études de cas et c'est numéroté. On passe à travers l'alphabet au complet de A à X enfants dans le fond. Nous, on veut transmettre l'information aux profs, mais on ne sait pas comment ça se rend, ça devient juste administratif (Léo, musicothérapeute, école A).

À vrai dire, lors de nos entrevues, plusieurs interlocuteurs ont mis l'accent sur l'importance du «partage de l'information» (Marianne, ICS, école A) entre collègues en outrepassant la

robotisation (mère Hamdani, originaire de la Palestine) lors de sa transmission, ce que plusieurs parents rencontrés durant la première phase de notre collecte de données recommandent aussi. Selon plusieurs participants, adopter cette vision va sans dire favoriser une meilleure compréhension de la part de l'équipe-école envers ce que vivent les familles musulmanes ainsi que les défis auxquels font face leurs enfants et d'en tenir compte lors des interventions. D'ailleurs, certains professionnels applaudissent le travail colossal fourni par les enseignants qui se trouvent au premier rang, mais trouvent nécessaire que ces derniers consacrent un espace de soutien et d'écoute supplémentaire pour enseigner dans un milieu où des élèves vivent de l'adversité tout en agissant avec compassion et bienveillance, comme l'illustre cet extrait :

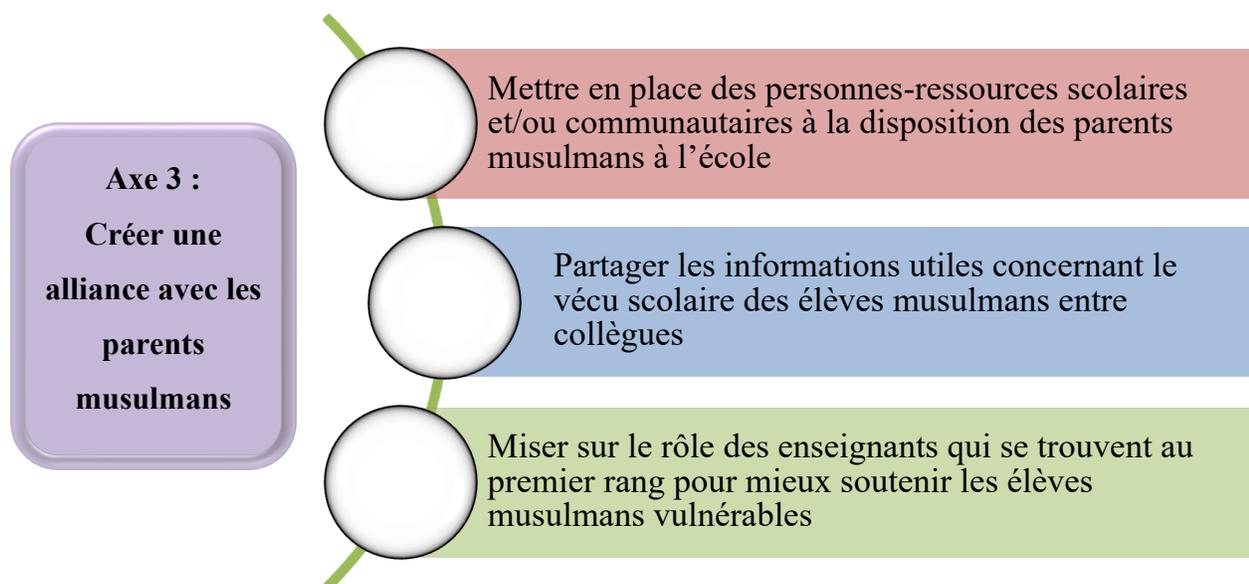
C'est qu'il ne faut pas pathologiser non plus. Si l'enfant vit un deuil, je peux le référer à l'extérieur pour consulter un psychothérapeute, mais en CLSC ça va prendre un an et demi. Puis, le professeur aurait pu offrir l'écoute dont l'enfant avait besoin. Peut-être ces enfants ont juste besoin de quelques minutes pour vider le cœur, et c'est ce qui explique la bienveillance. Des fois, on a juste besoin d'aller voir le prof puis lui dire : « peux-tu juste avoir un œil de plus, créer un lien de plus avec cet enfant-là parce que sinon il va éclater dans ta classe ». Mais si dès le début tu as créé un lien, puis il se sent en confiance avec toi. Ben, tu n'auras pas de problème (Alice, travailleuse sociale, école A).

Dans cette perspective, Léo soulève l'importance du rôle que jouent les enseignants qui se trouvent au premier rang pour mieux soutenir les élèves musulmans vulnérables et faire ainsi une différence, comme il est illustré dans l'extrait de verbatim suivant :

Des fois, on voit des enfants que ça éclatait à un moment donné puis là c'est magique l'année d'après ça n'éclate plus. Ils ont changé d'enseignant. Ce n'est pas la faute de l'enseignant non plus. Il n'avait juste pas le temps pour avoir l'information dont il avait besoin pour offrir un accompagnement qui était convenable. Il ne faut blâmer personne (Léo, musicothérapeute, école A).

En résumé, nos données de recherche soulignent l'importance de créer une alliance avec les parents musulmans centrée sur le bien-être de l'enfant-élève, en mettant à leur disposition des personnes-ressources scolaires et/ou communautaires à cet égard. La figure suivante reprend les idées importantes relativement au troisième axe d'intervention.

Figure 15 : Synthèse du troisième axe d'intervention — Créer une alliance avec les parents musulmans



4.5.4.4 Sensibiliser le personnel scolaire à propos des enjeux de la diversité

En contexte de diversité, plusieurs publications soulignent la nécessité de mieux informer les membres du personnel scolaire sur les enjeux et les défis liés à l'immigration familiale afin d'être en mesure d'intervenir efficacement auprès de ces populations (Bouchamma, 2009 ; Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; Mc Andrew, 2015), ce que nos résultats d'analyse corroborent entièrement. En effet, la quasi-majorité des intervenants rencontrés ont parlé de l'importance de comprendre la réalité des familles musulmanes qu'ils accompagnent pour mieux bâtir une relation positive avec elles. Des propos appuyés par les parents rencontrés durant notre première phase de collecte de données (voir section 4.4.3.). D'ailleurs, selon les trois groupes de protagonistes rencontrés, cette méconnaissance de l'école et de ses acteurs des réalités et difficultés qu'endurent certains musulmans au Québec pourrait diminuer l'efficacité de certaines interventions déployées par le milieu scolaire auprès de familles musulmanes et engendrer la construction de préjugés.

Dans ce sens, nos résultats de recherche nous mènent à rappeler l'importance de la réflexivité et de la décentration socioculturelle chez le personnel scolaire afin de mieux déchiffrer certaines pratiques déployées par les parents musulmans et de porter moins de jugements à leurs égards

(Abdallah-Pretceille, 1997 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Cohen-Émerique, 1993 ; Kanouté, Lavoie *et al.*, 2016 ; Mendonça Dias, 2010). Plus précisément, lors de nos multiples visites à l'école A, nous avons senti une ambiance d'ouverture qui y règne à l'égard de la diversité ainsi qu'une vigilance soutenue des intervenants rencontrés face aux conflits de valeurs potentiels. Les propos de parents d'élèves qui fréquentent cet établissement s'inscrivent d'ailleurs dans cette même logique, comme le mentionne la mère Chahine :

Je n'ai jamais senti que je ne suis pas acceptée à l'école, que je suis moins désirée. L'école primaire où sont inscrits mes enfants est très accueillante. La directrice et le personnel sont très gentils. La plupart, sinon tous les élèves proviennent de familles immigrantes, avec une présence non-négligeable de familles arabes ou de familles musulmanes. Donc, le paysage de femmes voilées est plus au moins familier pour le personnel scolaire. Franchement, je n'ai rien à dire à cet égard (mère Chahine, originaire de l'Égypte).

Ainsi, lors de nos entrevues, les intervenants ont parlé de leur tentative de ne pas porter de jugements afin de soutenir leur relation avec les familles musulmanes et établir un étroit lien avec elles, comme l'illustre l'extrait de Lucien :

Je suis un intervenant, je suis conscient de mes propres biais, de mes propres contretransferts, je travaille en psycho. Donc, je suis quand même mon premier outil de travail, donc, j'en suis conscient. À la base, comme je disais au début, j'avais déjà le goût de travailler avec ces familles-là. Donc, on a tous des jugements-là, il peut y avoir certains jugements, comme c'est le cas de tout le monde, mais à la longue, ce sont des parents pour moi, donc, comme je dis, vos croyances si ça l'a un impact positif sur votre enfant, tant mieux (...). Donc, je tends toujours à reconforter, sécuriser les parents, le plus possible (Lucien, psychoéducateur, école A).

Effectivement, comme nous l'avons mentionné précédemment, il serait bénéfique que les acteurs scolaires « entrent dans le monde de l'autre afin de pouvoir revenir mieux équipé pour exercer leur tâche » (Changkakoti et Akkari, 2008, p. 428), ce qui favorise, en contrepartie, l'émergence de relations familles musulmanes-école harmonieuses. Dans le même sens, certains intervenants mettent en exergue la nécessité de ne pas juger les familles musulmanes dans leur façon d'accomplir leur parentalité, mais de bâtir plutôt un lien de confiance avec elles afin de les aider à mieux s'approprier les éléments leur permettant de bien exercer leur rôle parental dans leur pays d'accueil. À cet égard, nos résultats montrent à nouveau l'apport d'avoir des personnes ressources à l'école, disponibles et à l'écoute, qui tentent d'établir des liens de confiance avec les familles musulmanes pour mieux les accompagner dans le milieu scolaire de leur société d'accueil. L'extrait suivant illustre la place particulièrement stratégique de Marianne à l'école A et quelques actions

qu'elle déploie pour établir des ponts entre les familles musulmanes et les acteurs scolaires, grâce à l'établissement de liens de confiance :

On dirait que la décision se prend facilement dans la tête des parents, ils savent que s'ils me confient des choses, que je vais toujours être là dans un esprit d'aide en fait. Je ne suis jamais là pour les juger. Je vous donne un exemple, un prof qui va me dire : « cet enfant-là sent mauvais, on dirait que ces vêtements ne sont jamais lavés ». Ben, moi je vais me sentir tout à fait outillée et en bonne position pour aller en parler avec les parents, puis discuter, puis voir ce qu'il faut faire. Alors que l'enseignant, il y a un rapport un peu d'autorité sur le parent, puis qu'on ne va pas froisser la famille. Mais le parent, il sait que c'est l'enseignant qui va me le dire. Il sait que je ne peux pas détecter ces choses-là, mais pourtant, ça se passe bien, ça peut être des choses comme par exemple un enseignant qui va me dire qu'un enfant a besoin justement d'orthopédagogie, mais un parent qui dit je ne comprends pas ce que c'est que l'orthopédagogie, je ne veux pas qu'on étiquette mon enfant, que ça le suive alors que c'est la meilleure chose qui peut arriver à un enfant qui est en difficulté et qui est en retard d'avoir un rapport un peu plus individuel pour son apprentissage. Donc, moi je ne vais pas juste envoyer un papier à la maison à faire signer, je vais prendre le temps d'expliquer ce que c'est, de leur demander ce qui vous effraye, etc. C'est comme si on veut passer la pilule académique un peu plus aisément (Marianne, ICS, école A).

Dans cette perspective, afin de déconstruire certains préjugés, nos résultats de recherche nous aiguillent à proposer des formations continues pour le personnel scolaire qui œuvre dans un contexte marqué par la diversité ethnoculturelle et religieuse. Ces espaces de formations, ancrés dans la réalité des milieux et les besoins changeants du public scolaire, permettront assurément de favoriser le développement d'une atmosphère bienveillante, empreinte d'empathie et stimulée par l'engagement des membres du personnel scolaire pour mieux soutenir les familles musulmanes et l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Une pratique que recommande d'ailleurs Charette (2016b) dans le cadre de sa recherche auprès de parents récemment immigrés.

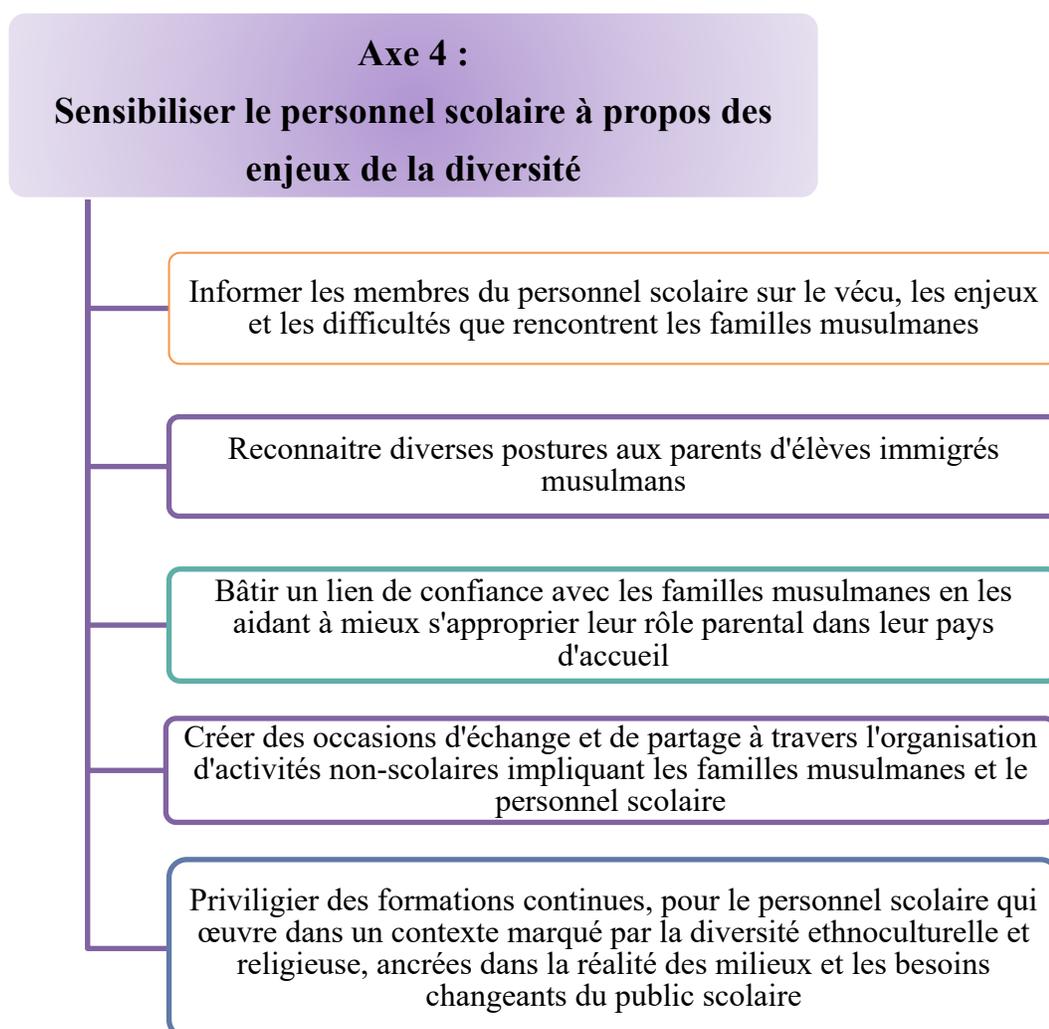
Dans la même lignée, plusieurs intervenants rencontrés suggèrent de créer des occasions d'échange à travers des activités « non scolaires » (Clara, orthophoniste, école A), à l'école, impliquant les familles musulmanes et le personnel scolaire pour démystifier la culture des uns et des autres et pour qu'il y ait un partage bidirectionnel ayant comme finalité de déconstruire les préjugés qui persistent et de créer des liens entre les différents protagonistes :

On réfléchit beaucoup à ça dans cette école, et on essaye de créer des événements où les parents sont conviés où on ne va pas parler de réussite ou de bulletin ou d'échec scolaire. On va les inviter à venir faire une dégustation. On va créer un festival où il y aura la fête, plusieurs types de musique de divers pays, dans plusieurs langues où chacun se retrouve et tout le monde trouve son compte. Puis, ça avec madame [nom de la directrice], je vois que c'est un souci. C'est extraordinaire ce qui se fait ; ce souci de faire entrer les familles dans

l'école à d'autres moments qu'à la remise des bulletins ou la rencontre avec les enseignants (Clara, orthophoniste, école A).

En somme, nos résultats soulignent l'importance de sensibiliser les membres du personnel scolaire de la réalité des familles musulmanes qu'ils accompagnent pour mieux bâtir une relation positive avec elles d'où l'importance de leur proposer des formations continues susceptibles de rendre les interventions déployées par le milieu scolaire auprès des familles musulmanes plus efficaces. La figure qui suit récapitule les grandes lignes quant au quatrième axe d'intervention.

Figure 16 : Synthèse du quatrième axe d'intervention — Sensibiliser le personnel scolaire à propos des enjeux de la diversité



4.5.4.5 Miser sur des partenariats familles musulmanes-école-communauté

Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, nos résultats soulignent la nécessité d'instaurer des pratiques d'intervention qui permettent l'établissement de relations égalitaires et horizontales avec les familles immigrées afin que celles-ci se sentent comme de réelles partenaires de l'école (Booth et Ainscow, 2002 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Gosselin-Gagné, 2018). À cet égard, plusieurs participants avec qui nous avons discuté ont souligné le rôle qu'ils jouent dans ce sens pour amener les parents musulmans à s'engager activement à l'école de leurs jeunes. Plus précisément, plusieurs intervenants à l'école A n'ont pas manqué de souligner le fort investissement de certains parents à l'école en dépit des défis que ceux-ci rencontrent. Leur propos nous rappelle d'ailleurs celui de certaines familles rencontrées lors de la première phase de collecte de données qui s'engagent activement dans les différentes activités au sein de l'établissement pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, à l'instar de la mère Ben Ayed, entre autres.

Précédemment, nous avons souligné de nombreux motifs qui entravent la création de relations positives entre les familles musulmanes et l'école. Nonobstant les contraintes qui perdurent, parfois, nous avons relevé du discours de la totalité des intervenants une volonté d'attirer tous les parents à l'école. D'ailleurs, plusieurs ont souligné la nécessité d'être actif, proactif et réactif face aux différentes contraintes étant donné la priorité qu'ils octroient à l'établissement de collaborations fructueuses avec les parents d'élèves.

Dans cet ordre d'idées, plusieurs participants soulignent l'importance d'outiller et de conseiller les parents musulmans sur divers plans afin de favoriser la collaboration avec les familles musulmanes. Au sujet de l'utilisation des langues parlées à la maison, Clara n'hésite pas à proposer des stratégies intéressantes aux parents dans ce sens, sans pour autant leur imposer le recours exclusif au français. En ce qui a trait aux parents qui se trouvent dépourvus face à deux répertoires de pratiques parentales qui sont contradictoires, parfois, Marianne a évoqué la nécessité d'amorcer un dialogue interculturel avec les parents (Jacquet, 2016) afin de développer la confiance nécessaire à la collaboration familles musulmanes-école. Ce faisant, elle arrive à leur offrir des conseils et des outils adéquats :

Notre collaboration avec les familles musulmanes ne peut être faite sans le développement d'un lien de confiance. Si on réussit à l'établir, on peut passer n'importe quel message (...). J'avais un homme d'origine africaine subsaharienne, qui me dit : « j'ai compris, on n'a pas le droit de frapper des enfants. Ça, j'ai très bien compris, alors que chez eux ça se fait et ça

se fait régulièrement et ça n'a rien à voir avec l'amour qu'on donne à l'enfant ». C'est vraiment deux cultures différentes, mais il me disait en me suppliant, « mais moi, qu'est-ce que je fais en tant que parent ? comment dois-je éduquer mon enfant » ? Il disait : « si je lui enlève la tablette durant une semaine, il va dire : « et alors » (Marianne, ICS, école A).

En effet, plusieurs intervenants évoquent l'importance d'adopter une attitude critique et professionnelle, en dépit de leur désaccord vis-à-vis de certaines pratiques déployées par quelques familles musulmanes, faisant ainsi écho aux propos de Kanouté et Lafortune (2011), entre autres. À cet égard, Léo estime qu'il est essentiel de ne pas réagir de façon directive avec les parents lorsqu'il est notamment question de discipline ou de châtements corporels, ce qui risquerait de compromettre la création de liens positifs avec les familles musulmanes et, le cas échéant, avec leurs jeunes. Sans se soustraire à son devoir de protéger les enfants qu'il accompagne, Léo tente ainsi de proposer à certaines familles des solutions concrètes qui correspondent à leurs besoins spécifiques, comme en témoigne cet extrait :

Puis, on n'est tellement pas directifs, je ne dis pas au parent quoi faire. Je donne des conseils, mais je n'ai jamais eu à dire à un parent, fais ça. Mais même le parent qui sort la cuillère en bois, où il y a la correction physique à la maison. Je peux lui dire comment ça marche légalement. Je peux lui nommer la limite où moi je vais devoir signaler, c'est sûr que ça je vais le faire. Mais ce que je vais surtout faire lors de cette rencontre-là, c'est de lui demander ben : toi, ton éducation, c'était quoi ? Est-ce que tes parents sortaient la cuillère en bois ? Comment ça marchait chez toi ? Je te donne un exemple concret où c'était la mère, son père était dans l'armée, il a toujours été très strict. Après notre rencontre, elle était capable de se questionner sur ce qui l'amène à avoir ce réflexe-là plutôt que d'avoir le réflexe de dire à l'enfant, tu es en punition, va dans ta chambre, on se reparle dans 15 minutes. Puis, on va revenir sur ce qui s'est passé, mais plutôt de crier, d'éclater soi-même. Puis là, le parent est capable de faire ce travail-là parce qu'on a ensemble comme seul objectif le bien-être de l'enfant. J'explique aussi aux parents que quand vous parlez aux enfants, ils vont moins exploser s'ils ne se sentent pas en danger à la maison. S'ils n'ont pas peur. S'il n'est pas anxieux, s'il n'est pas stressé, tu l'envoies dans sa chambre, il ne sera pas content. Il va être fâché et va être clame. Je ne suis pas directif, je ne chicane pas le parent. On s'assoit, on discute et on déconstruit c'est quoi qui est à la base du comportement (Léo, musicothérapeute, école A).

D'une manière générale, les intervenants rencontrés inventorient une panoplie de pratiques qui peuvent être déployées par l'école afin de se rapprocher des familles musulmanes et de soutenir la relation avec elles. Dans le même esprit collaboratif, ils soulignent le rôle considérable des ressources communautaires susceptibles de générer des impacts positifs pour les différents protagonistes, particulièrement en contextes pluriethniques et défavorisés. En effet, dans de tels contextes, le recours à la communauté est considéré comme « un "espace intermédiaire" entre l'école et les familles immigrantes, qui n'ont pas toujours, ni l'une ni les autres, le temps, les

ressources ou l'information nécessaires pour élaborer et maintenir une relation efficace entre elles » (Bakhshaei, 2016, p. 254). Dans ce sens, la plupart des participants précisent référer les parents et leurs jeunes aux ressources du milieu disponibles à l'école et dans la communauté afin de faciliter leur processus d'intégration à l'école et dans la société québécoise, de façon plus large. Pour les participants l'importance de l'ouverture sur la communauté permet de rapprocher certaines familles musulmanes de l'école et de briser leur isolement. Cela est d'autant plus important puisque plusieurs estiment que les intervenants communautaires disposent de connaissances et compétences que les milieux scolaires n'ont pas nécessairement. Un constat aussi relevé dans d'autres recherches (Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2011 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

Dans le cadre de notre collecte de données, la collaboration qu'établit Marianne, qui représente un organisme communautaire à l'intérieur des murs de deux écoles primaires, dont l'école A en particulier, est un bel exemple qui reflète un réel partenariat basé sur le respect mutuel des protagonistes et fondé sur les principes de partage de l'information, de l'expertise et l'expérience de chacun (Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). À cela s'ajoute le partenariat de l'école avec le centre de pédiatrie social qui représente une « pratique gagnante » selon plusieurs répondants permettant une prise en charge précoce des familles et leurs jeunes. Comme le confirment les propos de Clara, les cinq intervenants rencontrés à l'école A s'entendent pour souligner les avantages qui découlent d'une telle collaboration :

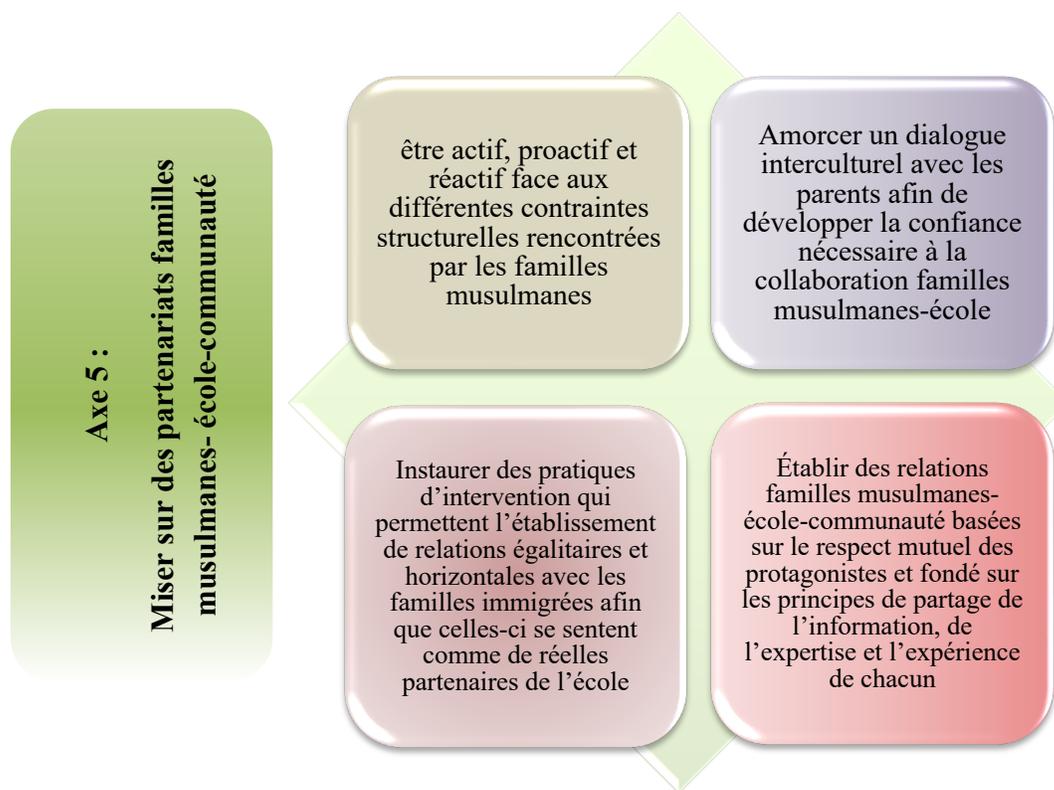
Ce que j'ai remarqué dans cette école en particulier, il y a une collaboration et c'est unique ici, une cohésion entre toute l'équipe-école, cette force-là c'est ce qui donne vraiment un bon résultat. Cette volonté d'aller de l'avant. On connaît les domaines, l'expertise de chacun de nous, ça permet de bien faire circuler l'information, puis d'aider les parents à tous niveaux. La présence de Marianne à raison de trois jours par semaine. Le partenariat avec le centre de pédiatrie aussi est intéressant. Pour les familles qui vivent avec de jeunes enfants. Puis qui ne sont pas au courant des ressources, on leur dit, ben allez voir cette personne-là, on les réfère. Donc, ils vont aller chercher les services dont ils ont besoin pour leurs jeunes. On évite vraiment les grosses surprises quand les enfants arrivent en maternelle et puis il n'y a rien qui a été fait parce que les parents n'étaient pas au courant. Puis là, ça permet d'agir tôt, d'agir en collaboration aussi (Clara, orthophoniste, école A).

À vrai dire, bien que nos répondants reconnaissent les collaborations avec les différentes ressources comme étant très importantes, cette relation n'est pas toujours facile à établir. Afin d'en assurer la pérennité, il s'agit d'un travail qui implique une « reconnaissance réciproque des stratégies mises en œuvre par les familles, l'école et les communautés, qui permettent d'asseoir des innovations pour

aller au-devant les uns des autres et pour mieux accompagner la réussite scolaire » (Vatz Laaroussi et al., 2008, p. 308).

En somme, les intervenants rencontrés inventorient de nombreuses pratiques gagnantes susceptibles d'aider les milieux scolaires et communautaires dans leur processus d'accompagnement des parents d'élèves immigrés musulmans à l'école québécoise. Nous considérons que les pistes identifiées ont le potentiel de soutenir à la fois les familles musulmanes pour mieux s'approprier leur rôle parental dans leur pays d'accueil et favoriser, par le fait même, une expérience socioscolaire positive chez leurs jeunes à l'école québécoise. La figure qui suit récapitule quelques recommandations que nous proposons au sujet du dernier axe d'intervention.

Figure 17 : Synthèse du cinquième axe d'intervention — Miser sur des partenariats familles musulmanes-école-communauté



La partie qui suit constitue une conclusion générale de notre thèse de doctorat. Dans cette optique, nous résumons d'abord les principaux résultats de recherche, tout en soulignant les retombées scientifiques et sociales que nous entrevoyons à l'issue de cette étude. Ensuite, nous relevons les limites et les perspectives de recherche relatives à notre projet.

Conclusion générale

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes intéressée à la mobilisation des parents d'élèves immigrés musulmans sur la toile de fond de leur dynamique d'acculturation. Plus précisément, nous avons cherché à comprendre plus finement les pratiques d'implication ainsi que les stratégies que déploient les parents immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte scolaire québécois. Pour mener à bien notre projet, nous avons construit un cadre conceptuel en nous référant aux trois grands thèmes suivants : l'expérience socioscolaire et les enjeux de décrochage et de réussite scolaires (Blaya, 2010 ; Bruno, Félix et Saujat, 2017 ; Deslandes, 2010 ; Dubet, 2017 ; Hrimech et *al.*, 1993 ; Janosz, 2000 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016 ; Larivée, 2011 ; Potvin et *al.*, 2010 ; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013 ; Poulin et *al.*, 2015 ; Robertson et Collerette, 2005 ; van Zanten, 2015), l'implication parentale autour de l'expérience socioscolaire de l'élève (Asdih, 2012 ; 2017 ; Audet, Mc Andrew et Vatz Laaroussi, 2016 ; Bergonnier-Dupuy, 2005 ; Deslandes, 2012 ; Deslandes et Bertrand, 2004 ; Epstein, 2001 ; 2011 ; Jeynes, 2005 ; 2017 ; Kanouté, 2007a ; Larivée, 2012 ; Tardif-Grenier et Archambault, 2017 ; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008) et le concept de stratégies parentales comme un éclairage supplémentaire permettant de mieux saisir les enjeux sous-jacents de l'implication parentale (Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016 ; Blickenstorfer, 2009 ; Charette, 2016b ; 2018a ; Feyfant, 2011 ; 2015 ; Gremion et Hutter, 2008 ; Périer, 2012 ; 2017 ; Perregaux et *al.*, 2008 ; van Zanten, 2015 ; Vatz Laaroussi, 1993 ; 1994 ; 2001). À la lumière de la recension des écrits, un objectif général et des objectifs spécifiques ont été formulés. Ainsi, l'objectif général de recherche a visé à *décrire et à analyser l'implication parentale et les stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants*. Quatre objectifs spécifiques ont été définis :

- Objectif 1 : Décrire et analyser les référentiels de socialisation des élèves en vigueur dans les familles ;
- Objectif 2 : Décrire et analyser l'expérience socioscolaire des élèves ;
- Objectif 3 : Décrire et analyser les stratégies mobilisées par les parents immigrés musulmans autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants ;
- Objectif 4 : Décrire et analyser le regard porté par les intervenants sur le rapport à l'école et les stratégies de soutien socioscolaire déployées par les parents immigrés musulmans.

En tenant compte de ces objectifs spécifiques, la démarche méthodologique s'est inscrite dans une perspective qualitative, interprétative de nature exploratoire. Dans cette optique, la recherche a été menée à l'aide de 35 entretiens individuels approfondis à caractère biographique (Delory-Momberger, 2019) avec des duos parents-enfants en provenance de dix pays d'origine divers, résidant dans la grande région métropolitaine de Montréal et huit entrevues semi-dirigées (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) auprès d'intervenants communautaires et de professionnels. Cette triangulation des données a permis d'explorer plus finement les stratégies déployées par les parents d'élèves immigrés musulmans soutenant l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, en plus de conférer une originalité à la présente thèse en ayant donné la parole à trois catégories de sujets.

En effet, l'originalité de notre projet doctoral réside dans le recours au concept de stratégies parentales qui témoigne d'une mobilisation soutenue de la part des parents et englobe au-delà de ce qui est désigné par la notion d'implication parentale, ce que des recherches précédentes semblent avoir fait de façon plutôt succincte. L'originalité de notre étude découle aussi de notre choix d'adopter une approche méthodologique à caractère biographique pour documenter en profondeur l'exercice de la parentalité, en rétrospective et en projection, chez les familles musulmanes établies à Montréal en lien avec l'expérience socioscolaire de leur enfant. Finalement, l'originalité de notre étude réside aussi dans le fait de croiser le regard de trois groupes de sujets sur la situation d'intérêt, à savoir les parents d'élèves immigrés musulmans et leurs enfants, ainsi que les intervenants communautaires et/ou professionnels. À notre connaissance, aucune étude au Québec ne semble s'être attardée de façon particulière à explorer le volet stratégique de la mobilisation parentale chez les parents d'élèves immigrés musulmans, en croisant le regard de ces trois groupes de protagonistes.

Plus précisément, les participants ont été recrutés selon un échantillonnage de type non probabiliste orienté (Miles et Huberman, 2003) par l'intermédiaire d'affiches de recrutement, à l'aide d'une école et d'intervenants communautaires et grâce à la technique de boule de neige (Mongeau, 2008). En concordance avec notre démarche, le corpus a été traité selon la procédure de l'analyse thématique de contenu : décontextualisation en unités comparables, identification des unités de sens pertinentes et attention aux dimensions émergentes non anticipées par notre grille initiale (Mucchielli, 2009). L'analyse des données et le travail d'interprétation se sont faits d'abord de façon verticale, puis transversale (Blanchet et Gotman, 2013). Cela dit, quels sont les principaux

résultats relativement à l'implication parentale et les stratégies déployées par les familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants que notre projet doctoral a permis de mettre en évidence ?

D'abord, nos résultats révèlent la complexité de la dynamique générale d'acculturation de parents musulmans. En effet, tout comme d'autres écrits le soulèvent (Berry, 2005 ; Bornstein et Bohr, 2011 ; Kanouté, 2002 ; Manço, 2006), l'analyse de nos données met en lumière les multiples défis relatifs aux processus d'acculturation vécus par les familles musulmanes qui éprouvent des difficultés à s'approprier et à (ré) concilier les deux registres de références dans lesquels elles baignent. Dans ce sens, le déracinement vécu par les familles musulmanes que nous avons rencontrées, aux plans identitaire, culturel et religieux, crée une conjoncture marquée par des sentiments d'inquiétude et de peur quant à la perte de leur patrimoine et de leur continuité identitaire. Relativement à ce stress, nous avons repéré diverses stratégies d'acculturation allant d'intégration, chez certains répondants, à la séparation chez d'autres, lorsque le stress d'acculturation qui les affecte semble profond. Ainsi, notre étude a révélé de nombreuses situations de stress d'acculturation, en lien notamment avec les malaises, les conflits de valeurs ou les chocs culturels, auxquels sont confrontés les parents musulmans qui sont appelés à faire le deuil avec leur ancienne vie et à s'adapter à leur nouveau paysage culturel.

Nos résultats montrent aussi l'imbrication de plusieurs facteurs, autant individuels que contextuels, qui conditionnent les dynamiques d'acculturation des familles musulmanes dans leur nouvel environnement. Ces facteurs sont notamment associés aux variables sociodémographiques et culturelles des participants, à leur parcours (pré) migratoire, aux conditions d'établissement dans leur nouvel environnement, etc. Par ailleurs, nos résultats de recherche font précisément ressortir la discrimination ethnoraciale que subissent certains parents dans leur pays d'accueil comme facteur déterminant qui conditionne leur dynamique d'acculturation au Québec. De ce point de vue, les résultats ont apporté un éclairage sur leur vécu discriminatoire qui se décline de façon indirecte dans certains cas, mais de directe dans d'autres. D'ailleurs, il semble que la présence de certains marqueurs ethnoreligieux (voile, barbe, nom, couleur de peau, langue, accent, etc.), renforcerait la discrimination à leurs égards, les incitant à se replier sur eux-mêmes ou à choisir la *séparation* comme modalité de défense contre l'exclusion sociale à laquelle ils font face.

Nos données documentent aussi les référentiels de socialisation des jeunes en vigueur dans les familles musulmanes et révèlent plus précisément l'ancrage de la religion musulmane comme une base significative de leur cadre référentiel en lien étroit avec leur rôle parental et les différentes dimensions qui y découlent. Sur ce point, les résultats indiquent précisément le rôle essentiel que joue le milieu familial comme une courroie assurant la transmission de l'héritage (culturel et religieux) à leur progéniture. En effet, il semble que les parents musulmans sont préoccupés de préserver des repères du pays d'origine et de les transmettre à leurs jeunes en déployant diverses stratégies pour imprimer une certaine continuité dans leur vécu identitaire d'immigrés et pour atténuer ainsi l'impact cumulatif des discontinuités qui jalonnent leur trajectoire migratoire (Montgomery et *al.*, 2010 ; Vatz Laaroussi, 2001).

Dans un autre ordre d'idées, nos données recueillies mettent en lumière les référentiels de socialisation valorisant la scolarité et la réussite scolaire de leurs jeunes. À l'instar d'autres travaux, nos résultats illustrent l'importance de l'expérience socioscolaire des jeunes dans la société d'accueil pour l'effectivité de nombreux projets migratoires familiaux. Par ailleurs, nos données font davantage ressortir une rigidité plutôt marquée jumelée à une pression visant l'excellence et une obsession quant aux bonnes notes imposées par certains parents musulmans pouvant affecter l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Nos résultats illustrent également divers enjeux entourant la socialisation des jeunes musulmans dans leur société d'accueil. À cet égard, nos résultats corroborent ceux de plusieurs études (Bornstein et Bohr, 2011 ; Qribi, 2017 ; Sabatier, 2005) et soulignent les difficultés des parents musulmans qui doivent composer avec des normes sociales inspirées de deux registres différents ; ceux qui prévalent dans leur contexte de socialisation d'origine et ceux promus dans le pays d'accueil qu'ils intègrent. Cette situation mène les parents à être vigilants et à se positionner sur divers aspects (liberté, respect, rapport adulte-enfant, droits reconnus aux enfants, méfiance à l'égard des institutions, etc.) qui concernent la socialisation de leur jeune, particulièrement vis-à-vis de leurs filles. En effet, contre toute attente, nos données illustrent des enjeux de socialisation familiale dans les communautés musulmanes selon le genre dans le sens où certains parents musulmans adopteraient une éducation marquée par une surprotection et un contrôle excessif envers leurs filles, particulièrement à l'égard des adolescentes, comparativement aux garçons. Cette disparité dans le processus de socialisation des filles et des garçons reposerait sur un ensemble de pratiques, de messages et de représentations découlant d'un héritage culturel et religieux. Ainsi, les filles musulmanes seraient socialisées dans

la négation de certaines formes de sociabilité et au travers de l'interdit (sorties scolaires ou entre pairs, fréquentations, choix vestimentaires, etc.). Dans cette perspective, nos résultats confortent les constats de nombreux travaux (Charette, 2016b ; Gosselin-Gagné, 2018 ; Kanouté et *al.*, 2008 ; Kanouté et Lafortune, 2010 ; 2011) et illustrent l'importance de mieux accompagner les familles musulmanes pour les aider à mieux décrypter la culture scolaire et sociale du pays d'accueil. Cet accompagnement commence dès lors par une connaissance et une considération de certains enjeux entourant les référentiels promus par certaines familles musulmanes pour mieux comprendre diverses attitudes adoptées par certains parents à l'égard de la scolarisation ou la socialisation de leurs enfants dans la société d'accueil.

Ensuite, les résultats illustrent certains enjeux et défis entourant l'expérience socioscolaire de jeunes musulmans. Ainsi, nos données révèlent les différentes dimensions faisant partie de la déclinaison identitaire chez les élèves rencontrés en mettant en exergue leur faible sentiment d'appartenance vis-à-vis de la province québécoise. En effet, nos résultats révèlent surtout la forte empreinte des signifiants d'origine (ethniques, culturels ou religieux) sur leur déclinaison identitaire, caractérisée essentiellement par un attachement soutenu à leur identité familiale, et ce, peu importe leur pays d'origine ou leur génération. Selon plusieurs auteurs (Amin, Poussin et Martinez, 2008 ; Kanouté, Gosselin-Gagné et *al.*, 2016), la prévalence de l'auto-identification ethnoculturelle repose en grande partie sur la nature des rapports intergroupes et sur le sentiment d'exclusion que peuvent ressentir les élèves immigrés. Dans le cas des élèves que nous avons rencontrés, nous pensons que l'affirmation de leur identité d'origine représenterait un abri solide et pourrait être considérée comme une stratégie dans le but de proclamer leurs particularités et d'affirmer leurs différences (Amin, Poussin et Martinez, 2008).

L'analyse de nos données a révélé aussi des processus interactionnels pour les jeunes musulmans qui vivent, dans certains cas, une expérience socioscolaire positive. Celle-ci est marquée, dans d'autres cas, par de nombreuses vulnérabilités. Ainsi, lorsque leur expérience scolaire rime avec réussite scolaire à l'école québécoise, le récit des jeunes met fortement l'accent sur leur situation socioscolaire dans le passé ou le présent, mais dévoile aussi leur vision par rapport à l'avenir qui incarne toutes les facettes de réussite ; personnelle, professionnelle, économique, etc. En effet, la projection dans l'avenir, la connaissance des attentes implicites et explicites de l'école, l'effort et la persévérance scolaires constituent autant de variables qui favorisent la réussite scolaire des

jeunes musulmans ayant participé à notre étude et soutiennent par le fait même leur expérience socioscolaire dans la société d'accueil. Par ailleurs, la présence de difficultés scolaires n'est certainement pas l'élément le plus saillant dans les parcours marqués par des vulnérabilités puisque certains participants vivent une situation socioscolaire difficile ou complexe bien qu'ils arrivent à réussir, voire exceller sur le plan scolaire. Ainsi, la nature et les niveaux de vulnérabilités pouvant affecter l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans sont très variables se rapportant, entre autres, à une expérience prémigratoire traumatisante, à un faux diagnostic du TDAH, à leur appartenance à une minorité racisée ou aux contextes familiaux.

De façon plus importante qu'anticipée, les données recueillies font ressortir de nombreux enjeux de transition. Plus précisément, nous avons identifié certains moments de ruptures et de discontinuités qui viennent interrompre le cours de leur vie comme : la transition du pays d'origine vers le pays d'accueil, la transition de l'école du pays d'origine vers l'école québécoise, la transition des classes d'accueil vers le régulier et la transition primaire — secondaire. Toutefois, malgré l'ampleur des changements entraînés par ces transitions, force est de constater que plusieurs jeunes réussissent à s'adapter à ces bouleversements et appréhendent ces étapes transitoires de façon particulièrement favorable. Dans cette optique, notre étude invite le milieu scolaire à considérer l'expérience socioscolaire des élèves musulmans d'une façon plus large afin d'atténuer l'impact de ces moments de ruptures et de discontinuités auxquels ils font face. Ces considérations doivent aussi inclure leurs expériences (pré) migratoires et leurs histoires familiales.

Puis, au sujet de l'aspect stratégique de l'implication des parents musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes, les résultats ont mis en évidence un éventail de pratiques, visibles et invisibles, en lien avec la scolarité, la socialisation des enfants ou au rapport des parents avec l'école, dont plusieurs sont corroborées par les jeunes et les intervenants rencontrés. Plus précisément, nous avons classé les stratégies parentales en lien avec la scolarité des jeunes en trois rubriques, celles qui se déclinent : à la maison, à l'école et dans la communauté. Par ailleurs, nos résultats illustrent un écart significatif qui caractérise les stratégies tant originales que créatives déployées par les parents musulmans au service de la scolarité de leur jeune et leur invisibilité aux yeux de l'école étant donné qu'elles se déploient parfois dans l'intimité du milieu familial ou dans divers contextes de la communauté. Dans cette optique, démentant le stéréotype du sentiment d'incompétence des familles immigrées à l'égard de la scolarité de leurs enfants, nos résultats font

notamment ressortir une implication élevée de nombreux parents musulmans à la maison pour soutenir les apprentissages scolaires réalisés par les jeunes en effectuant non seulement un suivi scolaire intensif, mais en favorisant notamment l'actualisation du capital humain de leurs enfants.

Mis à part l'investissement à l'égard de la scolarité, de nombreux répondants considèrent qu'ils jouent un rôle significatif dans le développement culturel et social de leurs jeunes. En effet, dans la continuité des travaux de Bernstein (2007) ou de van Zanten (2009 ; 2010), nos données de recherche nous permettent de raffiner les logiques derrière le recours à quelques-unes des stratégies de socialisation adoptées par certains parents. Celles-ci sont, entre autres, associées : au soutien affectif que les parents apportent à leurs jeunes, à la relation qu'ils entretiennent avec eux, au choix de leur l'école, etc. Nos données révèlent aussi une gamme de pratiques déployées par certains parents rencontrés relatives au choix et à la fréquentation des amis, particulièrement à l'adolescence. La mobilisation des parents rencontrés dans ce sens se décline d'une surveillance excessive au contrôle bienveillant, en passant par une autonomie supervisée.

Notre étude a aussi permis de mettre en évidence les différentes modalités d'interaction entre l'école et les parents musulmans qui se déclinent par un maillage de types d'implication allant d'un (sur) investissement à une impuissance ou par le retrait (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Jeynes, 2005 ; Périer, 2017). Ainsi, nos résultats montrent que l'absence physique des familles musulmanes dans l'enceinte scolaire n'est pas nécessairement corolaire de démission parentale. Ces parents agissent à la fois dans et hors l'institution scolaire pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. De plus, nos résultats ont permis de saisir plus finement les raisons de la distance de certaines familles musulmanes du milieu scolaire en démantelant le mythe selon lequel les parents musulmans seraient désinvestis, indifférents ou démissionnaires à l'égard de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Changkakoti et Akkari, 2008 ; Kanouté et *al.*, 2008). Car si la distance de quelques-uns les rend invisibles *à priori* au regard des normes et des attentes de l'école québécoise, nos données révèlent que nombreuses sont les familles musulmanes qui sont grandement impliquées dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants en ayant peu ou pas de relations directes avec l'institution scolaire. En effet, de par leur appartenance à un groupe minorisé et racisé dans leur pays d'accueil, il semble que certains parents musulmans endossent des stigmates et des discriminations systémiques dans certaines écoles où sont inscrits leurs enfants qui se manifestent, dans certains cas, sous forme de comportements visibles et se déclinent, dans

d'autres cas, à travers des attitudes camouflées, invisibles, enrobées de préjugés, de regards méfiants ou de froideur. Notre étude souligne donc l'importance de la réflexivité et de la décentration socioculturelle chez les protagonistes du milieu scolaire afin de mieux comprendre certaines pratiques déployées par les familles musulmanes et de porter moins de jugements à leur égard. Dans la perspective fondamentale du vivre-ensemble, notre recherche invite aussi le milieu scolaire à s'intéresser à la réalité des familles musulmanes afin de réduire l'effet de préjugés et intervenir plus efficacement auprès de parents et des enfants. Il semble que cette connaissance de l'école et de ses acteurs scolaires des réalités et des difficultés qu'endurent certains musulmans au Québec soit un levier à l'émergence de relations familles musulmanes-école harmonieuses.

Finalement, le croisement des données auprès des trois groupes de sujets a permis de repérer l'invisibilisation dans les stratégies que les parents musulmans déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. De surcroît, ce croisement de regard a permis d'identifier les besoins des parents musulmans ainsi que les pratiques gagnantes de soutien et d'accompagnement de ces parents à l'école québécoise. Ainsi, en plus de contribuer à l'avancement de connaissances, notre thèse émet des recommandations et pistes d'intervention susceptibles d'aider autant le milieu scolaire que le milieu communautaire dans leur processus d'accompagnement des parents d'élèves immigrés musulmans à l'école québécoise. Ces pistes d'intervention, visant à renforcer la collaboration familles musulmanes-école-communauté, s'articulant autour des cinq axes suivants :

- Mettre l'accent sur l'accueil et l'accompagnement des élèves immigrés musulmans et leurs parents dès leurs premiers contacts avec l'école ;
- Miser sur une communication familles musulmanes-école régulière en y outrepassant la barrière linguistique ;
- Créer une alliance avec le parent musulman en mettant à leur disposition des personnes ressources scolaires et/ou communautaires sur les lieux physiques de l'école ;
- Sensibiliser le personnel scolaire à propos des enjeux de la diversité à travers des formations continues ancrées dans la réalité des milieux et les besoins changeants du public scolaire ;
- Miser sur des partenariats école-famille-communauté.

D'une manière générale, en plus d'avoir atteint les objectifs spécifiques de recherche évoqués précédemment, notre projet de recherche a permis de :

- De mettre en lumière, de façon plutôt exhaustive, les référentiels de socialisation des jeunes en vigueur dans les familles musulmanes, avec comme toile de fond leur dynamique générale d'acculturation et les défis relatifs à leur établissement dans la société d'accueil ;
- D'accéder à une compréhension fine et approfondie de l'expérience socioscolaire des jeunes musulmans en identifiant les enjeux liés à leur scolarisation et à leur socialisation dans la société d'accueil ;
- De mettre en lumière la « face cachée » de l'implication des parents d'élèves immigrés musulmans dans le vécu scolaire de leurs enfants incluant les stratégies sous-jacentes sous ces différentes facettes ; de documenter, de façon détaillée, le fort engagement et la proactivité accrue de nombreux parents musulmans pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes qui se déclinent par un maillage de stratégies, visibles et invisibles, qui se déroulent en marge de l'école, parfois ;
- De parvenir à une compréhension significative relativement à l'expérience des parents d'élèves immigrés musulmans en croisant le regard de trois groupes de sujets ; de documenter de diverses pratiques et initiatives déployées par des intervenants communautaires ou des professionnels œuvrant dans un milieu pluriethnique et défavorisé avec une présence significative de musulmans qui semblent favorables à l'accueil et à l'intégration des parents immigrés musulmans et leurs jeunes.

Nous clôturons cette thèse en abordant les limites de notre démarche et les perspectives qui s'esquissent quant à de futures recherches qui pourraient être menées pour aller au-delà de nos résultats. D'abord, les aléas du recrutement des familles musulmanes rencontrées ont fait en sorte que nous avons eu la chance de documenter en profondeur des différentes déclinaisons de l'implication parentale et de stratégies de parents d'élèves immigrés musulmans en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs jeunes. Par ailleurs, nous pensons que, dans le cadre d'un autre projet de recherche, il serait pertinent d'interroger des familles musulmanes avec des caractéristiques sociodémographiques diversifiées, particulièrement en ce qui a trait au pays d'origine et à la diplomation des parents afin d'étoffer notre compréhension et d'élargir notre vision quant à leur exercice de la parentalité dans la société d'accueil. De plus, nous pensons que dans le cadre d'une autre étude qui viserait à mettre en évidence les pistes d'intervention et les pratiques gagnantes pour un accompagnement efficient des parents d'élèves musulmans, il serait intéressant de rencontrer davantage d'intervenants communautaires. En effet, il serait sans doute pertinent de

documenter dans quelle mesure les organismes communautaires constitueraient un dispositif important dans l'établissement de nombreuses familles immigrées musulmanes au Québec. Concernant l'étude de cas relative à l'école A que nous avons menée, nous pensons qu'il est intéressant de conduire une recherche semblable à la nôtre, mais dans le contexte d'une école secondaire compte tenu de la différence qui caractérise le processus d'accueil et d'accompagnement des parents d'élèves immigrés musulmans et leurs adolescents dans les deux contextes scolaires. De plus, l'émergence de certains résultats inattendus fournissent des voies intéressantes à creuser dans le cadre de recherches futures. Ainsi, il serait intéressant d'explorer la configuration genrée de la socialisation (familiale et scolaire) et son influence sur l'expérience socioscolaire des adolescents musulmans à l'école québécoise. Nous pensons qu'il est également intéressant de mener une étude qui vise à croiser le point de vue de parents immigrés musulmans avec les acteurs scolaires œuvrant en banlieue quant aux enjeux qui jugulent la création de liens positifs avec l'école. Une dernière prospective serait de poursuivre la réflexion quant aux enjeux de socialisation et de scolarisation dans les communautés musulmanes. Des réflexions entourant les dispositions à prendre en considération afin de pouvoir rendre effective l'égalité des chances de réussite pour tous les élèves et de consolider le « vivre-ensemble ».

Pour finir, il semble par ailleurs important de revenir sur notre positionnement au regard de notre terrain d'étude et de réfléchir sur le « moi » de la chercheuse et de son influence sur le processus de la recherche. En effet, être une mère immigrée, arabe, musulmane et mener une thèse doctorale auprès des parents musulmans et leurs jeunes pourrait nourrir la discussion autour des enjeux qui portent notamment sur l'influence de la proximité de la chercheuse par rapport à son sujet d'étude. Cette situation a été considérée dès le départ de notre aventure doctorale et a suscité en nous ce que Niang, Dupéré et Fletcher (2017) ont nommé une « surveillance intellectuelle de soi » (p. 30) qui permet d'avoir une distance critique avec le sujet d'étude tout en faisant preuve de vigilance durant toutes les étapes de la recherche. C'est dans cette optique que nous avons mis en place des mesures pour réduire (non éliminer) les biais liés à notre subjectivité et assurer ainsi la crédibilité de notre recherche. D'où notre choix de tenir, entre autres, un journal de bord nous permettant de gérer nos « impressions subjectives », « d'évaluer [nos] propres affects » (Olivier de Sardan, 1995, p. 18) et de maintenir notre réflexibilité tout au long de la recherche. Ainsi, à l'instar de plusieurs auteurs *insiders* (Kessler-Bilthauer, 2017 ; Niang, Dupéré, Fletcher, 2017), c'est-à-dire ceux qui mènent une recherche dans leur pays d'origine ou sur la communauté à laquelle ils appartiennent, notre

proximité avec le terrain de l'étude, se traduisant par le partage d'une langue, d'un dialecte, d'une catégorie sociale, d'une religion, de certains référents culturels, etc., nous a facilité l'entrée dans un groupe habituellement fermé et nous a aidé, dans une certaine mesure, à bénéficier d'une position propice à l'investigation. De surcroît, notre positionnement nous a permis de comprendre le sens commun véhiculé par les participants, dont la majorité nous considérait comme une chercheuse capable de comprendre leur expérience autour de l'exercice de la parentalité et surtout de transmettre les enjeux et les défis qui l'entourent. Par ailleurs, la proximité ne comporte néanmoins pas que des avantages, mais implique certaines limites pour bien pénétrer dans un monde gouverné par des savoirs invisibles. Ainsi, lors de la collecte des données, nous avons vécu certains moments marqués par l'hésitation, voire la réticence de certains parents participants qui nous considéraient, surtout au début des entretiens, comme prenant le parti de l'école duquel ils étaient méfiants. Dans ce contexte, notre position était, par moments, délicate et nous plaçait dans un statut plutôt inconfortable. Somme toute, il semble se dégager de notre expérience sur le terrain que toute recherche « quelle que soit sa nature, représente un processus, une dynamique, un va-et-vient entre extériorité et intériorité et, de ce fait, induit aussi bien une quête du sens de l'autre que de soi, dans un seul mouvement de compréhension (Defreyne, Mesturini, Hagdad Mofrad et Vuilleminot, 2015, p. 6).

En définitive, bien que les résultats de notre recherche ne puissent pas être généralisés à tous les contextes, nous estimons que notre projet doctoral aura, somme toute, permis une description pertinente quant à l'expérience de parents d'élèves montréalais immigrés musulmans dans le milieu scolaire québécois. Il aura permis de mieux saisir les éléments qui soutiennent ou freinent le parent musulman dans le développement de relations harmonieuses avec le milieu scolaire de son enfant et dans le plein exercice de ses responsabilités parentales, et de mettre en exergue des pratiques et pistes d'intervention pour accompagner les parents d'élèves immigrés musulmanes dans le milieu scolaire québécois de façon efficiente.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132.
- Abdallah-Preteille, M., et Porcher, L. (2001). Éducation et communication interculturelle. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abdmolaei, S. et Hoodfar, H. (2018). Porter son identité à l'ère de la mondialisation : politiques du voile et de la mode en contextes musulman et occidental. *Anthropologie et Sociétés*, 42(1), 81-111.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne, France : Érès.
- Abu-Laban, B. (1981). *La présence arabe au Canada*. Ottawa : Ministère des Approvisionnements et services
- Abu-Lughod, L. (2013). *Do Muslim women need saving ?* Harvard University Press.
- Akkari, A. (2008). Représentations, pratiques pédagogiques et traitement de la différence socioculturelle dans le système scolaire. Dans C. Perregaux, P. Dasen, Y. Leanza et A. Gorga (dir.), *L'interculturalisation des savoirs : entre pratiques et théories*. Paris, France : L'Harmattan.
- Akkari, A. et Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : Bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 25 (1), 103-130.
- Akoun, A. et Ansart, P. (2009). *Dictionnaire de sociologie. Dictionnaire Le Robert/Seuil*. Tours, France : Mame Imprimeurs.
- Alaoui, M. (2006). « Carrière brisée », « carrière de l'immigrant » : le cas des Algériens installés à Montréal. *Les cahiers du Gres*, 6(1), 111-122.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. et Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of education*, 87-107.
- Alheit, P. et Dausien, B. (2000). Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographicität des Sozialen (La construction biographique de la réalité. Réflexion sur la biographicité du social). Dans E. Hoerning (dir.), *Biographische Sozialisation*, Stttgart, Lucius & Lucius.
- Amin, A. (2012). Stratégies identitaires et stratégies d'acculturation : deux modèles complémentaires. *Alterstice*, 2(2), 103-116.
- Amin, A., Poussin, M. et Martinez, F. (2008). Le rôle du sentiment d'exclusion et des perceptions de la société dans le processus d'identification chez les jeunes français issus de l'immigration. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, (4), 27-38.
- Amin, A. et Vinet, É. (2014). Auto-catégorisation ethnique, attitudes d'acculturation et représentations sociales chez les jeunes Français issus de l'immigration. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 46(2), 226.
- Amiriaux V. et Garcia P. (2020). Approches de l'islam et des musulmans au Québec. Dans D. Koussens, J-F. Laniel et J-P. Perreault (dir.), *Étudier la religion au Québec* (p. 213-238). Québec : Presses de l'Université de Laval.

- Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.
- Anadón, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anderson, L., Jacobs, J., Schramm, J. et Splittberg, F. (2000). School transitions: Beginning of the end or new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325–339.
- Angers, M. (1996). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Anjou : Les Éditions CEC.
- Anisef, P., Blais J. G., Mc Andrew, M., Underleiger, C. et Sweet R. (2005). Performance et cheminement scolaire des jeunes d'origine immigrée au Canada : apport actuel et utilisation des banques de données provinciales. *Cahiers québécois de démographie*. 34(1), 173-185.
- Apitzsch, U., Bertaux, D., Delcroix, C. et Inowlocki, L. (2015). Introduction to the thematic issue on „Socialization, family, and gender in the context of migration”. *ZQF–Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15(1-2).
- Arapi, E., Larivée, S. J. et Bouchard, J. (2021). Explorer les pratiques de l'enseignant dans la collaboration école-famille-communauté. Quelle place pour la formation? *Éducation et formation* 316(11-24).
- Arcand, S., Lenoir-Achdjian, A. et Helly, D. (2009). Professional integration of recent immigrants and social networks : the case of north Africanis in Montreal and Sherbrook. *Canadian journal of sociology- Cahiers canadiens de sociologie*, 34(2), 373-402.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2008). La direction d'une école en milieu défavorisé : les représentations de directions d'écoles primaires de l'île de Montréal. *Rapport de recherche présenté au Programme de soutien à l'école montréalaise (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport), Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Département d'administration et fondements de l'éducation*.
- Archambault, I., Janosz, M., Dupéré, V., Brault, M. C. et Mc Andrew, M. (2017). Individual, social, and family factors associated with high school dropout among low-SES youth: Differential effects as a function of immigrant status. *British Journal of Educational Psychology*, 87(3), 456-477.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. Santé, société et solidarité, 1, 141-152.
- Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F., Gagné, J., De Koninck, Z. et Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démographique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retard scolaire au Québec. *Canadian Journal of Applied Linguistics/Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.
- Armand, F., Maynard, C., Saboundjian, R. et Venne, É. (2014). Accueillir les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire : tout un défi ! *Québec français*, (171), 24-25.
- Armony, V., Hassaoui, M. et Mulone, M. (2019). Les interpellations policières à la lumière des identités racisées des personnes interpellées. *Analyse des données du Service de Police de*

la Ville de Montréal (SPVM) et élaboration d'indicateurs de suivi en matière de profilage racial.

- Asal, H., Imbeault, J. S. et Montminy, K. (2019). Les actes haineux à caractère xénophobe, notamment islamophobe : résultats d'une recherche menée à travers le Québec (n 2.120-1.34). *Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*.
- Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, familles, générations*, (16), 34-52.
- Asdih, C. (2017). Coéducation, compétences parentales et professionnelles. *Administration et Éducation*, (1), 31-36.
- Association canadienne des musicothérapeutes (2020). *À propos de la musicothérapie*. Récupéré le 5 avril 2021 du site : <https://www.musictherapy.ca/fr/a-propos-de-l-amc-et-de-la-musicotherapie/a-propos-de-la-musicotherapie/>
- Ataca, B. et Berry, J. W. (2002). Psychological, sociocultural, and marital adaptation of Turkish immigrant couples in Canada. *International Journal of Psychology*, 37(1), 13-26.
- Audet, G., Mc Andrew, M. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Partnership between schools and immigrant families and communities. Dans C. Timmerman, N. Clycq, M. Mc Andrew, A. Balde, L. Braeckmans et S. Mels (dir.), *Youth in Education : The Necessity of Valuing Ethnocultural Diversity* (p. 215-232). Londres (Angleterre) - New York (États-Unis) : Routledge.
- Audet, G. et Potvin, M., (2013). *Les intervenants communautaires-scolaires dans des quartiers défavorisés et pluriethniques de Montréal : synthèse comparée des initiatives et état de la situation*. Centre de santé et de services sociaux de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent.
- Avezou-Boutry, V. et Sabatier, C. (2013). Éducation familiale et situation d'acculturation. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join- Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 367-384). Paris, France : Dunod.
- Aydemir, A. B. Robinson, C. (2006). *Return and onward migration among working age men*. Ottawa, ON : Statistics Canada.
- Babès, L. (1997). *L'Islam positif : la religion des jeunes musulmans de France*. Editions de l'Atelier.
- Bablet, M. (2017). Parents ou familles, de qui, de quoi parlons-nous ? *Administration & Éducation*, (1), 165-169.
- Baby, A. (2005). La réussite éducative d'hier à aujourd'hui. Dans L. DeBlois. *La réussite scolaire Comprendre et mieux intervenir* (p. 1-14). Québec, Canada : CRIRES, Les Presses de l'Université Laval.
- Baby, A. (2010). Vivement le ménage de la tour de Babel ! Où la confusion des termes n'aide en rien la réussite éducative. Dans G. Pronovost (dir.). *Familles et réussite éducative - Actes du 10ème Symposium québécois de recherche sur la famille* (p. 33-40). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bader, D. et Fibbi, R. (2012). *Les enfants de migrants : un véritable potentiel*. (Étude réalisée sur mandat de la Commission Education et Migration de la Conférence suisse des directeurs de l'instruction publique (CDIP).

- Bakhshaei, M. (2015). *La scolarisation des jeunes québécois issus de l'immigration : un diagnostic*. Rapport de recherche de la Fondation Lucie et André Chagnon. Fondation Lucie et André Chagnon.
- Bakhshaei, M. (2016). Synthèse : le rôle de l'enseignant, de la famille et de la communauté pour favoriser la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Dans M. Potvin, Magnon, M.-O. et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 253-260). Québec, Canada : Fides.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck Supérieur.
- Barampama, M. (2003). *Acculturation et santé mentale : stress psychologique et satisfaction maritale chez des couples immigrants marocains à Montréal*. Montréal, Canada : Thèse présenté à l'Université de Montréal.
- Barbot, B. (2008). Structures identitaires et expression créative à l'adolescence. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/4), 483-507.
- Bardou, E., Roussel, N. O., Safont-Mottay, C., Lescarret, O., Deslandes, R. et Rousseau, M. (2012). Facteurs prédictifs de l'engagement parental dans l'accompagnement aux devoirs et leçons des adolescents : une étude comparative France-Québec. *Pratiques psychologiques*, 18(3), 283-298.
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives*, 98-114.
- Barnard, W. M. (2004). Parent involvement in elementary school and educational attainment. *Children and youth services review*, 26(1), 39-62.
- Batisse, C. et Zhu, N. (2012). Inégalités sur le marché du travail au Canada entre immigrants et natifs. Conférence prononcée dans le cadre du Colloque Inégalités et pauvreté dans les pays riches. Auvergne, France.
- Bauer, S. et Borri-Anadon, C. (2021). De la reconnaissance à l'invisibilisation : une modélisation des enjeux conceptuels de la diversité en éducation inclusive. *Alterstice*, 10(2), 45-56.
- Bauer, S., Borri-Anadon, C. et Laffranchini Ngoenha, M. (2019). Les élèves issus de l'immigration sont-ils des élèves à besoins éducatifs particuliers ? *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 17-38.
- Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9(3), 239-267.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. *The Encyclopedia of Adolescence*, J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A.C. Petersen. New York : Garland, (p. 746-758).
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *L'enquête ethnographique de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris : La Découverte.
- Beaupré, P., Landry, L., et Tétreault, S. (2010). Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble — 2e édition*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Beauregard, F. (2006). Représentations sociales des parents et des enseignants de leurs rôles dans l'intégration scolaire d'un élève dysphasique en classe ordinaire au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 545-565.
- Beauregard, J. P. (2020). Les frontières invisibles de l'embauche des Québécois minoritaires : hiérarchie ethnique, effet modérateur du genre féminin et discrimination systémique : dévoiler la barrière à l'emploi par un testing à Québec. Québec, Canada : Thèse présentée à l'Université de Laval.
- Beauregard, F., Petrakos, H. et Dupont, A. (2014). Family-school partnership: Practices of immigrant parents in Quebec, Canada. *School Community Journal*, 24(1), 177.
- Bebiroglu, N., Van der Straten Waillet, N. et Roskam, I. (2015). Parentalité et socialisation au sein des minorités ethniques et religieuses. Dans I. Roskam, M. Mikolajczak (dir.), *Stress et défis de la parentalité* (p. 207-227). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Béchar, J. (2015, 24 juillet). *Immigration : L'Accord Canada- Québec*. Repéré à : <https://bdp.parl.ca/staticfiles/PublicWebsite/Home/ResearchPublications/BackgroundPapers/PDF/2011-89-f.pdf>
- Bédard, A. (2016). *Regards croisés sur la réussite scolaire*. Thèse de doctorat présentée à l'Université Simon Fraser.
- Beekhoven, S. et Dekkers, H. (2005). Early school leaving in the lower vocational track: triangulation of qualitative and quantitative data. *Adolescence*, 40(157).
- Beiser, M. et Hou, F. (2016). Mental health effects of premigration trauma and postmigration discrimination on refugee youth in Canada. *The Journal of nervous and mental disease*, 204(6), 464-470.
- Béji, K. et Pellerin, A. (2010). Intégration socioprofessionnelle des immigrants récents au Québec : le rôle de l'information et des réseaux sociaux. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 65(4), 562-583.
- Bendriss, N. (2005). Représentations sociales, ethnicité et stratégies identitaires : le cas des femmes arabes au Québec. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Benhadjoudja, L. (2014). Les controverses autour du hijab des femmes musulmanes : un débat laïque ? Dans Lévesque, S. (dir), *Penser la laïcité québécoise. Fondements et défense d'une laïcité ouverte au Québec*. Presses de l'université de Laval.
- Benhadjoudja, L. (2017). Laïcité narrative et sécularonationalisme au Québec à l'épreuve de la race, du genre et de la sexualité. *Studies in Religion/Sciences Religieuses*. 46(2), 272 - 291
- Benimmas, A., Boutouchent, F. et Kamano, L. (2017). Relationship Between School and Immigrant Families in French-Language Minority Communities in Moncton, New Brunswick : Parents' Perceptions of Their Children's Integration. Dans G-T. Bonifacio, J. Drolet (dir.), *Canadian Perspectives on Immigration in Small Cities* (p. 235-253). Suisse : Springer International Publishing.
- Benoit, M., Rousseau, C., Ngirumpatse, P. et Lacroix, L. (2008). Relations parents immigrants-écoles dans l'espace montréalais : au-delà des tensions, la rencontre des rêves. *Revue des sciences de l'éducation*. 34(2), 313-332.

- Beran, T. N., Hughes, G. et Lupart, J. (2009). A model of achievement and bullying: analyses of the Canadian National Longitudinal Survey of Children and Youth data. *Educational Research*, 50(1), 25-39.
- Bergheul, S., Ramde, J., Ourhou, A. et Labra, O. (2018). La paternité en contexte migratoire : déstabilisation et redéfinition du rôle paternel. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 91-115.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, 151, 5-16.
- Bergonnier-Dupuy, G. (2013). Les processus éducatifs intrafamiliaux : cadres d'analyse, dimensions et mesures. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join- Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 208-225). Paris, France : Dunod.
- Bernard, M. C., Demba, J. J., Gbetnkom, I. et Lavoie, I. (2019). Fécondité de l'approche biographique dans la sphère scolaire. *Les voies du récit*.
- Bernard, M. C. (2015). Raconter son parcours de vie en contexte scolaire selon un cadre interprétatif interactionniste. Dans M. Romero (dir.), *Actes de l'École d'été internationale Intergenerational learning, life narratives and games (Apprentissages intergénérationnels, narratives de vie et jeux)*, Proceedings of the Silver gaming intergenerational summer school, Québec, Livres en ligne du CRIRES, 100-106.
- Bernier, S. (2003). *Le choix de l'école pour tous. Un projet de bons d'études adapté au Québec*. Québec : Institut économique de Montréal.
- Bernstein, B. (2007). Pédagogie, contrôle symbolique et identité : théorie, recherche, critique, trad. G. Ramognino-Le Déroff, Ph. Vitale. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université Laval.
- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied psychology*, 46(1), 5-34.
- Berry, J. (2000). Acculturation et identité. Dans J. Costa-Lascoux, M. A. Hily et G. Vermès (dir.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires : Hommage à Carmel Camilleri* (p. 81-94). Paris, France : L'Harmattan.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation : Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, J. W. (2006). Stress perspectives on acculturation. Dans D. L. Sam et J. W. Berry (dir.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (p. 43-57). Cambridge University Press.
- Berry, J. W., et Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International journal of intercultural relations*, 34(3), 191-207.
- Bertaux, D. (1980). L'approche biographique : sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX. P.197-225.
- Bertaux, D. (1997). Les récits de vie. Perspectives ethnosociologiques. Paris : Nathan.
- Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie* (p. 126). Paris : Armand Colin.
- Berthiaume, G., Corbo, C. et Montreuil, S. (2014). *Histoires d'immigrations au Québec*. PUQ.

- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Besançon, M., Guignard, J. H. et Lubart, T. (2006). Giftedness, Creativity, and the School Environment. *Bulletin de psychologie*, (5), 491-504.
- Bigras, M., Capuano, F. et Crepaldi, M. A. (2013). Éducation familiale et développement des compétences sociales chez l'enfant et l'adolescent. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join-Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 273-294). Paris, France : Dunod.
- Bilodeau, A., Lefebvre, C., Deshaies, S., Gagnon, F., Bastien, R., Bélanger, J., Potvin, M. et Carignan, N. (2011). Les interventions issues de la collaboration école communauté dans quatre territoires montréalais pluriethniques et défavorisés. *Service Social*, 57(2), 37-54.
- Blanchard, M. et Cayouette-Remblière, J. (2016). Les élèves et leur famille. *Repères*, 93-106.
- Blais, L. et Guay, L. (1991). Pauvreté, santé mentale et stratégies d'existence. *Santé mentale au Québec*, 16(1), 117-138.
- Blanchard, C., Pelletier, L., Otis, N. et Sharp, E. (2004). Rôle de l'autodétermination et des aptitudes scolaires dans la prédiction des absences scolaires et l'intention de décrocher. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(1), 105-123.
- Blanchet, A. (2003). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris, France : Armand Colin.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2013). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris, France : Armand Colin.
- Blanchette-Lamothe, L. et Audet, G. (2017). Collaborer avec les parents immigrants. *Vivre le primaire*, 30(3), 65-67.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficultés*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.
- Blaya, C. et Hayden, C. (2003). *Constructions sociales des absentéismes et des décrochage scolaires en France et en Angleterre*. Rapport remis à la Direction de la Programmation et du Développement-Ministère de l'Éducation Nationale.
- Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. Dans S. Fürstenau et M. Gomolla (dir.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (p. 69-87). Wiesbaden, Allemagne : Verlag für Sozialwissenschaften.
- Blondal, K. S. et Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: a longitudinal study. *Adolescence*, 44(176).
- Bnou-Nouçair, R. (2016). *Les musulmans au Québec : entre stigmatisation et intégration*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Bnou-Nouçair, R. (2018). *Peut-on être musulman en occident ? Le cas du Québec*. Paris : Éditions l'Harmattan.
- Boily, M., Tremblay, G., St-Onge, M. et Héon, N. (2016). Déterminants sociaux de la santé et exercice de la parentalité : regard sur le vécu des parents ayant un trouble mental. *Intervention*, 14(3), 85-101.

- Booth, T., et Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol, United Kingdom: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Bornstein, M.H et Bohr, Y. (2011). Immigration, acculturation et pratiques parentales. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants. Eunice Kennedy Shriver National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health, ÉTATS-UNIS LaMarsh Centre for Child and Youth Research, Faculty of Health, York University, Canada.*
- Bornstein, M. H. et Cote, L. R. (2006). *Acculturation and parent-child relationships: Measurement and development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Borri-Anadon, C., Audet, G. et Lemaire, E. (2021). Regards d'acteurs et d'actrices scolaires quant à l'engagement en faveur d'une culture d'équité dans des écoles secondaires québécoises. *Recherches en éducation*, (44).
- Bouchamma, Y. (2009). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer, *Vie Pédagogique*, 152.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté et G. Lafortune. *Familles québécoises d'origine immigrantes - Les dynamiques de l'établissement* (p.87-96). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Bouchard, Y. (2011). De la problématique au problème de recherche. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p. 63-80). Sherbrooke : Éditions du CRP. 3^e édition.
- Bouchard, P. et St-Amant, J. C. (1996). Garçons et filles. *Stéréotypes et réussite scolaire*. Montréal, Les éditions du remue-ménage.
- Boudarbat, B. et Boulet, M. (2010). *Immigration au Québec : Politiques et intégration au marché du travail* (p. 88). CIRANO.
- Boudarbat, B. et Cousineau, J. M. (2010). Un emploi correspondant à ses attentes personnelles ? Le cas des nouveaux immigrants au Québec. *Journal of International Migration and Integration/ Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(2), 155-172.
- Boudarbat, B. et Grenier, G. (2014). *L'impact de l'immigration sur la dynamique économique du Québec*. Rapport remis au ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Boulaamane, K. et Bouchamma, Y. (2021). *École-Familles immigrantes-Communauté. Outils de collaboration en 42 pratiques et 255 actions clés*. Presses de l'Université Laval.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants de la culture*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. et Passeron, J. C. (1970). *La reproduction*. Paris, France : Éditions de Minuit.
- Bourgeois, L. (2016). Assurer la rigueur scientifique de la recherche-action. *La recherche-action et la recherche-développement au service de la littératie.*, 6-20.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, France : Dunod.

- Bressoux, P. (2009). Des contextes scolaires inégaux : effet-établissement, effet-classe et effets du groupe de pairs. Dans M. Duru-Bellat et Van Zanten (dir.), *Sociologie du système éducatif. Les inégalités scolaires*, (p. 130-148). Paris, France : PUF.
- Bressoux, P. (2018). 1. Comment se fabrique le jugement des enseignants ? *Regards croisés sur l'économie*, (1), 15-23.
- Brettell, C. et Hollifield, J. F. (2013). *Migration theory*. Taylor & Francis.
- Brewin, M. et Statham, J. (2011). Supporting the transition from primary school to secondary school for children who are looked after. *Educational Psychology in Practice*, 27(4), 365–381.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. Jr. et Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic : Perspectives of high school dropouts*. Washington, DC : Civic Enterprises.
- Brinbaum, Y. et Delcroix, C. (2016). Les mobilisations familiales des immigrés pour la réussite scolaire de leurs enfants : un nouveau questionnement sur l'investissement éducatif des milieux populaires. *Migrations Société*, 28(164), 75-97.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by design and nature.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Bronfenbrenner, U. et Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century : Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social development*, 9(1), 115-125.
- Bruno, F., Félix, C. et Saujat, F. (2017). L'évolution des approches du décrochage scolaire. *Carrefours de l'éducation*, (1), 246-271.
- Cabral, I. et Farajollahy, K. (2003). La scolarisation de l'aîné : étape d'acculturation de familles immigrées. *Questions linguistiques. Vol. 1 et 2*.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris, France : L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. *Stratégies identitaires*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. (1998). Cultures et stratégies, ou les mille manières de s'adapter. Dans J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *L'identité, l'individu, le groupe, la société* (p. 57-62). Auxerre, France : Presses Universitaires de France.
- Camilleri, C. et Cohen-Emerique, M. (1989). *Le choc des cultures*. Paris, France : L'Harmattan.

- Cantekin, D. et Gençöz, T. (2017). Mental health of Syrian asylum seekers in Turkey: The role of pre-migration and post-migration risk factors. *Journal of Social and Clinical Psychology, 36*(10), 835-859.
- Cantin, S. et Boivin, M. (2005). Les parents et le groupe de pairs comme sources potentielles de soutien social lors de la transition scolaire primaire-secondaire. *Revue de psychoéducation, 34*(1), 1-19.
- Carette, V. (2008). *Les caractéristiques des enseignants efficaces en question* (No. 162, p. 81-93). ENS Éditions.
- Castra, M. (2013). Socialisation. Dans S. Paugan (dir.), *Les 100 mots de la sociologie* (p. 97-98). Paris : Presses universitaires de France.
- Cayouette-Remblière, J. (2015). De l'hétérogénéité des classes populaires (et de ce que l'on peut en faire). *Sociologie, vol. 6*(4), 377-400.
- Cesari, J. (2004). Islam in the West. *Globalization and the Muslim World: Culture, Religion, and Modernity, 87-90*.
- Chaieb, S. et Schwarz, C. H. (2015). Intergenerational transmission of trajectories of suffering in precarious environments. *ZQF—Zeitschrift für Qualitative Forschung, 15*(1-2).
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec : engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues, 9*.
- Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation, 34*(2), 419–441.
- Chao, R. K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development, 65*(4), 1111-1119.
- Chao, R. K. (2001). Extending research on the consequences of parenting style for Chinese Americans and European Americans. *Child Development, 72*(6), 1832-1843.
- Charette, J. (2016a). Stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés : un fort investissement « en marge » de l'école. *Alterstice : Revue internationale de la recherche, 6*(1), 121-132.
- Charette, J. (2016b). *Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'ICSI*. Montréal, Canada. Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Charette, J. (2018a). Représentations sociales sur l'école et stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : regards croisés de parents et d'intervenants. *Recherches qualitatives, 37*(1), 117-139.
- Charette. (2018b). Le rôle d'ICSI : l'intégration des élèves immigrants et de leurs parents. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *Apprentissage scolaire et diversité socioculturelle* (p. 145-162). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

- Charette, J. et Kalubi, J. C. (2017). Collaborations école-famille-communauté : l'apport de l'intervenant interculturel dans l'accompagnement à l'école de parents récemment immigrés au Québec.
- Charlot, B. (2001) *Les jeunes et le savoir. Perspectives internationales*. Paris, France : Anthropos.
- Chaxel, S., Fiorelli, C. et Moity-Maïzi, P. (2014). Les récits de vie : outils pour la compréhension et catalyseurs pour l'action. *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales*, 17.
- Chen, W.-B. et Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *The Journal of Educational Research*, 103, 53–62. doi: 10.1080/00220670903231250
- Chen, C., Smith, P. et Mustard, C. (2010). The prevalence of over-qualification and its association with health status among occupationally active new immigrants to Canada. *Ethnicity & health*, 15(6), 601-619.
- Chicha, M. T. (2009). Le mirage de légalité : les immigrées hautement qualifiées à Montréal (rapport de recherche). *Montréal : Immigration et Métropoles*.
- Chicha, M. T. et Charest, E. A. (2008). *L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal : politiques et enjeux*. IRPP.
- Choquet, M. et Lagadic, C. (2000). 13. La santé des adolescents. Dans D. Fassin, H. Grandjean, M. Kaminski, T. Lang et A. Leclerc (dir.), *Les inégalités sociales de santé* (p. 207-222). Paris, France : La Découverte.
- Chouinard, O. (2014). La transition de l'approche disciplinaire-sectorielle à l'approche interdisciplinaire-écosystémique-territorialisée. Dans O. Chouinard, J. Batzan et J. Vanderlinden. *Zones côtières et changement climatique : Le défi de la gestion intégrée* (p. 13-30). Québec : PUQ.
- Chouinard, R., Archambault, J. et Rheault, A. (2006). Les devoirs, corvée inutile ou élément essentiel de la réussite scolaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 307-324.
- Chung, R. (2014). Un regard féministe sur le projet de Loi 60 selon l'approche des capacités de Martha Nussbaum. Dans M. Haince, Y. Ghadban et L. Benhadjoudja (dir), *Le Québec la Charte, l'Autre Et Après ?* Collection Essai.
- Citoyenneté et Immigration Canada, [CIC], (2017). *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration*. Récupéré le 21 février 2021 du site : <https://www.canada.ca/fr/immigration-refugies-citoyennete/organisation/publications-guides/rapport-annuel-parlement-immigration-2017.html>
- Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents : un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (33/2), 205-226.
- Claes, M. et J. Comeau (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Clements, D. H. et Samara, J. (2014). Learning trajectories. *Learning over time*, 1-30.
- Cohen-Émerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91.

- Cohen-Émérique, M. (1999). La négociation/médiation interculturelle, phase essentielle dans l'intégration des migrants et dans la modification des attitudes des acteurs sociaux chargés de leur intégration. *Vie sociale (Paris)*, (2), 3-19.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington : Department Of Healthy, Education and Welfare: National Center For Educational Statistics.
- Coleman, J. S. (1988). Supplement: Organization and Institutions: Sociological and Economic Approaches to Analysis of Social Structure. *The American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'Île de Montréal, (2020). *Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal : Inscriptions au 8 novembre 2019*. Rapport rédigé par Jean-Philippe Lahaie. Montréal : CGTSIM.
- Communauté métropolitaine de Montréal (CMM) (2013). *Le Grand Montréal parmi les principaux pôles d'immigration en Amérique du Nord*. Récupéré le 5 mars 2021 du site : http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/periodique/24_Perspective.pdf
- Communauté métropolitaine de Montréal (CMM) (2016). *Portrait du grand Montréal, édition 2016*. Récupéré le 5 mars 2021 du site : http://cmm.qc.ca/fileadmin/user_upload/periodique/cahiersMetropolitains_no05.pdf
- Connelly, F. M. et Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Conus, X. (2015). Devenir parent d'élève : scolarisation des pratiques éducatives parentales et enjeux de reconnaissance. *Petite enfance : socialisation et transitions*. Villetaneuse, France. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01257976/document>
- Conus, X. et Fahrni, L. (2017). Routine communication between teachers and parents from minority groups : an endless misunderstanding? *Educational Review*, 1-23.
- Conus, X. et Nunez Moscoso, J. (2015). Quand la culture scolaire tend à structurer la négociation des rôles d'enseignant et de parent d'élève. *La Recherche en Éducation*, (14), 8-22.
- Coslin, P. G. (2007). *La socialisation de l'adolescent*. Armand Colin.
- Courtinat-Camps, A. et Prêteur, Y. (2012). Diversité des expériences scolaires chez des collégiens (ne)s scolarisés en 3e. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (41/4).
- Crahay, M. (2006). Qualitatif-Quantitatif : des enjeux méthodologiques convergents? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation– Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p.33-52). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- Cros F. et Raisky C. (2010). Autour des mots de la formation : référentiel. *Recherche et Formation*, (64), 105-116.
- Crosnoe, R. (2009). Low-income students and the socioeconomic composition of public high schools. *American sociological review*, 74(5), 709-730.
- Crosnoe, R., Ansari, A., Purtell, K. M. et Wu, N. (2016). Latin American Immigration, Maternal Education, and Approaches to Managing Children's Schooling in the United States. *Journal of Marriage and Family*, 78(1), 60-74.

- Cuche, D. (2010). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris, France : La Découverte.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70-89.
- Daher, A. (2000). La construction de l'islamité et l'intégration sociale des musulmans selon la perspective des leaders musulmans au Québec. *Cahiers de recherche sociologique*, (33), 149-180.
- Daher, A. (2001). Les événements du 11 septembre et les Québécois de religion islamique. *Bulletin Vivre ensemble*, 10(34).
- Daher, A. (2003). *Les musulmans au Québec*. J.-M. Tremblay.
- Daher, A. (2011). *Les lieux de culte islamiques et l'immigration : le cas montréalais*. J.-M. Tremblay.
- Daniel, D. (2003). Une autre nation d'immigrants. *Vingtième siècle. Revue d'histoire*, (1), 33-46.
- Darling, N. et Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Darmon, M. (2010). *La socialisation : Domaines et approches*. Armand Colin.
- De Ketele, J.-M. et Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele. *L'analyse qualitative en éducation- Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (p. 219-249). Bruxelles, Belgique : De Boeck et Larcier.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2012). Entre métropole et régions, un même raisonnement peut-il soutenir un choix de modèles de services différent pour l'intégration des élèves allophones ? *Diversité urbaine*, 12(1), 69-85.
- De Queiroz, J. M. (2010). *L'école et ses sociologies : Domaines et approches*. Armand Colin.
- De Villers, M.-É. (2009). *Multi dictionnaire de la langue française*. (5^e éd.). Montréal, Canada : Québec Amérique.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. et Van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28.
- De-Gialdino, I-V. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *La recherche qualitative en Argentine : des acquis et des questionnements*. 31(3), p. 155-187
- Deblois, L., Deslandes, R., Rousseau, M. et Nadeau, J. (2008). L'accompagnement parental dans l'apprentissage en lecture des élèves canadiens. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 43(3), 245-264.
- Defreyne, É., Mesturini, S., Hagdad Mofrad, G. et Vuilleminot, A.-M. (2015). Intimité et réflexivité. Une introspection du divers. Dans É. Defreyne, S. Mesturini, G. Hagdad Mofrad, et A.-M. Vuilleminot (dir.), *Intimité et réflexivité. Itinérances d'anthropologues* (pp. 5-14). Louvain-la-Neuve : Academia/L'Harmattan.

- Dekkers, H. et Claassen, A. (2001). Dropouts : Disadvantaged by Definition? A Study of the Perspective of Very Early School Leavers. *Studies in Educational Evaluation*, 27(4), 341-54.
- Delannoy, C. et Lévine, J. (2005). *La motivation : désir de savoir, décision d'apprendre*. Centre national de documentation pédagogique.
- Delcroix, C. (2004). La complexité des rapports inter-générationnels dans les familles ouvrières originaires du Maghreb : l'exemple de la diagonale des générations. *Temporalités : revues de sciences sociales et Humaines*, (2), 44-59.
- Delcroix, C. (2005). *Ombres et lumières de la famille Nour. Comment certains résistent face à la précarité*. Paris, Payot.
- Delcroix, C. (2009). Two generations of Muslim women in France : Creative parenting, identity and recognition. *Oral History Review*, 87-94.
- Delcroix, C. (2013). Dynamiques conjugales et dynamiques intergénérationnelles dans l'immigration marocaine en France. *Migrations Société*, 25(145), 79-90.
- Delcroix, C. (2014). Introduction. Dans Bertaux, D., Delcroix, C. et Pfefferkorn, R. (2014). *Précarités : contraintes et résistances*. Paris, France : L'Harmattan.
- Delcroix, C. et Lagier, E. (2015). Intergenerational transmissions in transnational families and national affiliations. *ZQF-Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 15(1-2).
- Delory-Momberger, C. (2005). Espaces et figures de la ritualisation scolaire. *Hermès, La Revue*, (3), 79-85.
- Delory-Momberger, C. (2007). Biographisation des parcours entre projet de soi et cadrage institutionnel. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/1), 9-17.
- Delory-Momberger, C. (2013). Recherche biographique et récit de soi dans la modernité avancée. *La Mise en récit de soi : Place de la recherche biographique dans les sciences humaines et sociales*, 41.
- Delory-Momberger, C. (2019). Hétérobiographie/hétérobiographisation. *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, 89-90.
- Demazière, D. (2007). Quelles temporalités travaillent les entretiens biographiques rétrospectifs ? *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 93, 5-27.
- Demazière, D. (2008). L'entretien biographique comme interaction négociations, contre-interprétations, ajustements de sens. *Langage et société*, (1), 15-35.
- Demazière, D. (2011). L'entretien biographique et la saisie des interactions avec autrui. *Recherches qualitatives*, 30(1), 61-83.
- Demazière, D. et Dubar, C. (2004). *Analyser les entretiens biographiques*. Paris, France : Nathan.
- Deniger, M.-A. (2004). *La plénière sur la réussite éducative. Synthèse de la clôture. Tous ensemble pour la réussite*. Colloque du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) sur la collaboration recherche-intervention en réussite éducative, CTREQ. Récupéré le 20 décembre 2020 du site : http://www.ctreq.qc.ca/docs/activites/colloques-du-ctreq/colloque-2004/719_fr.pdf

- Denzin, N. K. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York : Routledge.
- Dépelteau, F. et Lacassagne, A. (2003). *Le Bélarus : l'état de l'exception*. Presses Université Laval.
- Deslandes, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille. *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*, 223-236.
- Deslandes, R. (2006). Collaboration école-famille : défis sociaux et scolaires. *Options CSQ, Hors série*(1), 145–167.
- Deslandes, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire. Dans J. P. Pourtois, B. Cyrulnik et P. Duval (dir.), *École et résilience* (p. 270-295). Paris, France : Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2008). Contribution des parents à la socialité des jeunes. *Éducation et francophonie*, 36(2), 156-172.
- Deslandes, R. (2010). Le difficile équilibre entre la collaboration et l'adaptation dans les relations école-famille. Dans G. Pronovost (dir.), *Familles et réussite éducative* (p. 197-215), Actes de colloque du 10^e Symposium québécois de Recherche sur la famille, Québec : PUQ.
- Deslandes, R. (2011). *Les relations école-famille-communauté au cœur des apprentissages et du développement des jeunes*. RIRE-CTREQ, Récupéré le 10 janvier 2021 du site : <http://rire.ctreq.qc.ca/2011/02/les-relations-ecole-famille-communaute-au-coeur-des-apprentissages-et-du-developpement-des-jeunes/>
- Deslandes, R. (2012). Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille, *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20(3), 77-92.
- Deslandes, R. (2013). Impact de l'éducation familiale sur la réussite académique, l'adaptation sociale à l'école et le vécu scolaire de l'enfant-adolescent-élève. Dans G. Bergonnier-Dupuy, H. Join- Lambert et P. Durning (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 313-329). Paris, France : Dunod.
- Deslandes, R. (2015). Collaboration famille-école-communauté pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 203-232). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Barma, S. (2015). Les relations entre les enseignants et les parents : premières étapes d'intervention d'un Laboratoire du Changement. *Revue internationale du CRIRES : Innover dans la tradition de Vygotsky*, 3(1), 20-34.
- Deslandes, R., Barma, S. et Morin, L. (2015). Understanding complex relationships between teachers and parents. *International Journal about Parents in Education*.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. et Cloutier, R. (2005). Pratiques parentales et réussite scolaire en fonction de la structure familiale et du genre des adolescents. *Revue française de pédagogie*, 151, 61-74.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.

- Deslauriers, J.P. (1982). Guide de la recherche qualitative. *Bulletin de recherche*, 62.
- Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris, France : PUF.
- Desrosiers, H., Nanhou, V. et Belleau, L. (2016). L'adaptation psychosociale et scolaire des jeunes lors du passage au secondaire. *Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ELDEQ 1998-2015) – De la naissance à 17 ans*, Institut de la statistique du Québec, vol. 8, fascicule 2, 32 p
- Devries, M. et Manço, A. (2017). Dialogues entre musulmans et non-musulmans. S'approprier pour mieux vivre ensemble en Belgique. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1316), 119-128.
- Dioh, M. L. et Racine, M. (2017). Insertion professionnelle des immigrants qualifiés en technologies de l'information à Québec : À l'encontre des mythes, témoignages d'immigrants. *Relations industrielles/Industrial Relations*, 72(4), 763-784.
- Dizerbo, A. (2020). Relation aux sujets en recherche biographique en éducation. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 244-260.
- Draelants, H. et Ballatore, M. (2014). Capital culturel et reproduction scolaire. Un bilan critique. *Revue française de pédagogie*, (1), 115-142.
- Drainville, B. (2013). *Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodements*. Pub. L. No. 60.
- Dubar, C. (2000). La socialisation (4^e édition). Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris, France : Seuil.
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1998). Sociologie de l'expérience scolaire. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27, 169-187.
- Dumoulin, C., Thériault, P., Duval, J. et Tremblay, I. (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles par de nouvelles pratiques de communication. *La recherche en éducation*, 9, 4–18.
- Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Eccles, J. S. et Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of research on adolescence*, 21(1), 225-241.
- Eid, P. (2012). Les inégalités « ethnoraciales » dans l'accès à l'emploi à Montréal : le poids de la discrimination. *Recherches sociographiques*, 53(2), 415-450.
- El Helou, R. (2022). Rendez-vous avec neuf écrivaines lavalloises venues d'ailleurs – Karim le petit immigré : Toutt-toutt à Beyrouth (extrait). *Entrevous*, (18), 54–55.

- Englund, M. M., Egeland, B. et Collins, W. A. (2008). Exceptions to high school dropout predictions in a low-income sample: Do adults make a difference? *Journal of social issues*, 64(1), 77–93.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder : Westview.
- Epstein, J.L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage & Family Review*, 15(1), 99-126.
- Epstein, J. L. (1992). School and family partnerships. Dans M. Alkin (dir.), *Encyclopedia of educational research* (p. 1139–1151). New York, NY : Macmillan.
- Epstein, J. L. (2001). *School, Family and Community Partnerships: Preparing Educators and improving Schools*. Boulder, Colorado : Westview, Press.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, États-Unis : Westview.
- Este, D. C. et Tachble, A. (2009a). Fatherhood in the Canadian context: Perceptions and experiences of Sudanese refugee men. *Sex Roles*, 60(7-8), 456-466.
- Este, D. C. et Tachble, A. A. (2009b). The perceptions and experiences of Russian immigrant and Sudanese refugee men as fathers in an urban center in Canada. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 624(1), 139-155.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement : A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Favell, A. (2016). *Philosophies of integration: Immigration and the idea of citizenship in France and Britain*. Springer.
- Feyfant, A. (2011). Les effets de l'éducation familiale sur la réussite scolaire. *Dossier d'actualité Veille et analyses*, (63), 1-13.
- Feyfant, A. (2014). *Réussite éducative, réussite scolaire ?* Revue de littérature de recherche. Institut français de l'éducation.
- Feyfant, A. (2015a). Coéducation : quelle place pour les parents ? Note de Veille de l'IFE. *Revue de littérature des recherches internationales* 98, IFE. 1-24.
- Feyfant, A. (2015b). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. Dans A. Feyfant (dir.), *Former les enseignants au XXIe siècle* (p. 21-32). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3e éd.). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Fortin, S., LeBlanc, M. N. et Le Gall, J. (2008). Entre la Oumma, l'ethnicité et la culture : le rapport à l'islam chez les musulmans francophones de Montréal. *Diversité urbaine*, 8(2), 99-134.
- Fortin, L. et Lessard, A. (2013). La prédiction du décrochage scolaire au secondaire : analyse du cumul de facteurs de risque des décrocheurs. *Du décrochage à la réussite*, 191-207.
- Fortin, L., Lessard, A. et Marcotte, D. (2010). Comparison by gender of students with behavior problems who dropped out of school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 5530-5538.

- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. et Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European Journal of Psychology of education*, 21(4), 363.
- Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É. et Potvin, P. (2005). Hétérogénéité des élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire, comprendre et mieux intervenir* (p. 51-64). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Fortin, L., Royer, É., Potvin, P., Marcotte, D. et Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaires. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Frame, A. (2013). *Communication et interculturalité. Cultures et interactions interpersonnelles*. Paris: Hermès Lavoisier.
- Froy, F. et Giguère, S. (2007). *De l'immigration à l'intégration : Des solutions locales à un défi mondial*. Publications de l'OCDE.
- Gagné, A., Al-Hashimi, N., Little, M., Lowen, M. et Sidhu, A. (2018). Educator perspectives on the social and academic integration of Syrian refugees in Canada. *Journal of Family Diversity in Education*, 3(1), 48-76.
- Gagnon, M. (2008). *Étude sur la transversalité de la pensée critique comme compétence en éducation : entre « science et technologie », histoire et philosophie au secondaire*. Québec, Canada, thèse de doctorat présentée à l'Université Laval.
- Galonnier, J. (2019). Discrimination religieuse ou discrimination raciale ? *Hommes Migrations*, (1), 29-37.
- Ganem, R. et Hassan, G. (2013). Identité, fratrie et immigration : étude exploratoire sur les contributions des relations fraternelles à la construction identitaire de jeunes adultes immigrants au Québec. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (19).
- Garnier, H. E., Stein, J. A. Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American educational research journal*, 34(2), 395-419.
- Garnier, P. (2012). Coopérer avec les parents : Une préoccupation des professeurs des écoles stagiaires ? *Recherche & formation*, 69(1), 121-134.
- Gauthier, C. A. (2016). Le rôle des réseaux sociaux et de la discrimination dans l'intégration socioprofessionnelle : le point de vue des immigrantes hautement scolarisées d'origine maghrébine établies à Québec.
- Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : les familles et l'école*. Syros.
- Gayet, D. (2004). *Les pratiques éducatives des familles*. Paris, France : PUF.
- Gherardi, S. (2017). Le fait religieux en entreprise, un fait social total. *Études*, (12), 75-86.
- Giallo, R., Treyvaud, K., Matthews, J. et Kienhuis, M. (2010). *Making the transition to primary school: An evaluation of a transition program for parents*. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 1-17.

- Gianni, M., Schneuwly Purdie, M., Lathion, S. et Jenny, M. (2005). *Vie musulmane en Suisse. Profils identitaires, demandes et perceptions des musulmans en Suisse*. Commission fédérale des étrangers.
- Glasman, D. (2006). Pierre Périer. École et familles populaires : sociologie d'un différend. *Revue française de pédagogie*, 156, 187-190.
- Glasman, D. et Besson, L. (2005). *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école* (Vol. 2, p. 194). Savoie : Université de Savoie.
- Goigoux, R., Jarlégan, A. et Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, (1), 9-37.
- Goldstein, S. E., Boxer, P. et Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21–29.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. et Holbein, M. F. D. (2005). Examining the relationship between parental involvement and student motivation. *Educational psychology review*, 17(2), 99-123.
- Gosselin-Gagné, J. (2012). *Résilience scolaire chez les élèves allophones du primaire récemment immigrés*. Montréal, Canada. Mémoire de maîtrise déposé à l'Université de Montréal.
- Gosselin-Gagné, J. (2018). *L'éducation inclusive comme perspective pour comprendre la mobilisation d'écoles primaires montréalaises qui conjuguent défavorisation et défis relatifs à la diversité ethnoculturelle*. Montréal, Canada. Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Goudeau, S., Autin, F. et Croizet, J. C. (2017). Étudier, mesurer et manipuler la classe sociale en psychologie sociale : Approches économiques, symboliques et culturelles. *International Review of Social Psychology*, 30(1).
- Gouvernement du Québec (2009). *L'école, j'y tiens ! Tous ensemble pour la réussite scolaire*, Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- Gouvernement du Québec (2014). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire. Intégration linguistique, scolaire et sociale*. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_integracion-linguistique-scolaire-sociale-primaire_2014.pdf
- Gouvernement du Québec (2020). *Soutien au milieu scolaire 2020-2021 : intégration et réussite des élèves issus de l'immigration et éducation interculturelle*. Récupéré du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/diversite/Guide-soutien-milieu-scolaire_2020-2021.pdf
- Gouvernement du Québec (2021). *Éducation à la sexualité*. Québec, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 21 février 2021 du site : <http://www.education.gouv.qc.ca/parents-et-tuteurs/education-a-la-sexualite/>
- Gratton, D. (2009). *L'interculturel pour tous : une initiation à la communication pour le troisième millénaire*. Éditions Saint-Martin.

- Green, C. L., Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., et Sandler, H. M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of educational psychology*, 99(3), 532.
- Gremion, M. et Hutter, V. (2008). Chapitre 7. Stratégies parentales et dynamisme éducatif : l'exemple de familles migrantes en Suisse. *Perspectives en éducation et formation*, 129-146.
- Grenier, V. (2013). *La différence entre la réussite des garçons et des filles à l'école : représentations de sexe, solutions et pratiques éducatives des enseignants du secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université d'Ottawa, Canada.
- Grolnick, W. S., et Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child development*, 65(1), 237-252.
- Groulx, L. H. (1997). Querelles autour des méthodes. *Socio-anthropologie*, (2).
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research*, 2(163-194), 105.
- Guennouni Hassani, R. (2015). *Implication parentale des parents originaires du Maghreb dans le suivi scolaire de leurs enfants, dans un contexte de débat sociétal sur la laïcité*. Travail dirigé non publié. Université de Montréal.
- Guennouni Hassani, R. (2018). L'implication de parents d'origine Maghrébine sur fond de débat sur la laïcité. Dans F. Kanouté et J. Charette (dir.), *Apprentissage scolaire et diversité socioculturelle* (p. 131-144). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Guermah, I. (2019). *L'intégration linguistique et sociale des immigrants d'origine algérienne à Montréal*. Montréal, Canada. Thèse de doctorat présentée à l'université de Concordia.
- Guigue, M. (2014). La démultiplication des relations collège-famille face à des élèves décrocheurs. *Education et sociétés*, (2), 87-101.
- Guy, A. M. (2010). *État et partis au Congo-Kinshasa. L'ethnicité pour légitimité*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hadfield, K., Ostrowski, A. et Ungar, M. (2017). What can we expect of the mental health and well-being of Syrian refugee children and adolescents in Canada? *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(2), 194.
- Helly, D. (2004). Le traitement de l'Islam au Canada. Tendances actuelles. *Revue européenne des migrations internationales*, 20(1), 41-71.
- Helly, D. (2008). Lutte contre les discriminations au Canada : le secteur privé, la faille du multiculturalisme. Dans A. Manço (dir.), *Diversité culturelle et marché de l'emploi*, (p. 17-36). Paris, France : L'Harmattan.
- Helly, D. (2010). *Une nouvelle rectitude politique au Canada : orientalisme populaire, laïcité, droit des femmes, modernisme*. J.-M. Tremblay.
- Helly, D. (2011). Les multiples visages de l'islamophobie au Canada. *Nouveaux Cahiers du socialisme*, 5, 99-106.
- Helly, D. (2015). La peur de l'Islam. *SociologieS*.

- Hepworth Berger, E. (2008). *Parents as partners in Education, Families and schools working together*. États-Unis : Pearson.
- Hernandez, S. (2007). *Les hommes immigrants et leur vécu familial : impact de l'immigration et intervention* (Vol. 15). Centre de santé et de services sociaux de la Montagne.
- Hickman, G.-P., Bartholomew, M., Mathwig, J., Heinrich, R.-S. (2008). Differential developmental pathways of high school dropouts and graduates. *The Journal of Educational Sciences*, n°102(1), p. 3-14.
- Hill, N. E. et Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13(4), 161-164.
- Hill, N. E. et Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: a meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental psychology*, 45(3), 740.
- Hodgkin, K., Fleming, S., Beauchamp, G. et Bryant, A. (2013). Perception to Reality: Pupils' expectations and experiences of the primary-secondary school transition. *Perception*, 6(1), 28-40.
- Hohl, J. (1996). Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 51-62.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires. *Revue française de pédagogie*, 39-52.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon. (dir.), *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique* (p. 169-176). Paris, France : L'Harmattan.
- Hoover-Dempsey, K. Sander, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference. *The Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V. et Sandler, H. M. (2005). Final performance report for OERI grant : A path to enhanced achievement. Washington, DC : Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J. Y. et Gariépy, W. (1993). Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal. Montréal, Canada : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Ichou, M. (2010). Rapprocher les familles populaires de l'école. *Analyse sociologique d'un lieu commun*. Paris, France : Institut d'Études Politiques de Paris.
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 61, 147-158.

- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz M. et LeBlanc, M. (2005). L'abandon scolaire à l'adolescence : des déterminants communs aux trajectoires multiples. Dans Fourasté, R. et G. Brandidos. *Les accidentés de l'école*, (p. 67-97). Paris, France : L'Harmattan.
- Janosz, M., LeBlanc, M., Boulerice, B. et Tremblay, R.E. (2000). Predicting different types of school dropouts : A Typological Approach with two longitudinal Samples, *Journal of Educationnal Psychology*, 92(1), 171-190.
- Jedwab, J. (2010). Accomod Raisonables et perceptions des musulmans. The association for Canadian Studies. Association des études canadiennes.
- Jeynes, W. H. (2003). A meta-analysis : The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement : A metaanalysis. *Urban Education*, 42, 82-110.
- Jeynes, W. H. (2017). Effects of Family Educational Cultures on Student Success at School : Directions for Leadership. Dans K. Leithwood, J. Sun et K. Pollock (dir.), *How School Leaders Contribute to Student Success* (p. 311-328). Springer International Publishing.
- Johnson-Lafleur, J., Rousseau, C., Papazian-Zohrabian, G., Boulanger, C., Boubnan, H., Lynch, A. et Richard, A. M. (2016). L'espace québécois du vivre-ensemble mis à l'épreuve par le débat sur la Charte des valeurs : Expériences et perceptions d'intervenants du domaine de la santé et des services sociaux œuvrant en contexte de pluriethnicité. *Nouvelles pratiques sociales*, 28(1), 175-194.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience. *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Kakpo, S. (2012). Tu as des devoirs. *L'école des parents*, (6), 29-30.
- Kalubi, J.-C. (2008). Construire des « relations positives » pour réussir un partenariat école-famille-association. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. J. Larivée (dir.), *Construire une « communauté éducative » : Un partenariat famille-école-association* (p. 6-9). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 171-190.
- Kanouté, F. (2006). Point de vue de parents de milieux défavorisés sur leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant. *Interactions*, 9(2), 17-38.
- Kanouté, F. (2007a). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec. *Informations sociales*, (7), 64-74.
- Kanouté, F. (2007b). La pratique de l'interculturel. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (p. 121-142). Montréal, Canada : Nouvelles.

- Kanouté, F. (2008). L'école comme vecteur de transmission ou de discontinuité. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou. (dir.), *Familles migrantes au gré des ruptures – Tisser la transmission* (p. 16-35). Lyon Limonest, France : L'interdisciplinaire.
- Kanouté, F., André, J., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et 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.
- Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R. et Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice : Revue internationale de la recherche interculturelle*. 6(1), 13-25.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2010, printemps). Les familles immigrantes : mobilisation autour du projet scolaire des enfants. *Nos diverses cités*. 7, 143-150.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F., Lavoie, A., Guennouni Hassani, R. et Charette, J. (2016). Points de vue d'acteurs scolaires et d'intervenants communautaires sur les besoins d'élèves immigrants et de leur famille dans des écoles défavorisées à Montréal. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(1), 141-155.
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, N. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*, 36(1), 161-176.
- Kanouté, F. et Saintfort, M. (2003). La relation école-famille immigrante (The Immigrant Family-School Relationship). *Education Canada*, 43(1), 28-31.
- Kanouté, F. et Vatz Laaroussi, M. (rédactrices invitées) (2008). Relations écoles – familles de minorités ethnoculturelles. Montréal : *Revue des sciences de l'éducation* (Numéro thématique), XXXIV(2).
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265–289.
- Karsenti, T., Larose, F. et Garnier, Y. (2002). Optimiser la communication famille-école par l'utilisation du courriel. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(2), 367-390.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation : Étapes et approches. 4e édition revue et mise à jour*. Québec : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de Soi. Une théorie de l'identité*. Paris, France : Armand Colin.
- Kessler-Bilthauer, D. (2017). Ce que proche veut dire. *Emulations-Revue de sciences sociales*, (22), 51-65.
- Kherroubi, M. (dir.). (2008). *Des parents dans l'école*. Paris : Eres/Fondation de France.
- Knesting K., Waldron N. (2006). Willing to Play the Game: How At-Risk Students Persist in School. *Psychology in the Schools*, n°43(5), p. 599-611. Kumar, D. (2012). *Islamophobia and the Politics of Empire*. Chicago, États-Unis : Haymarket Books.

- Krahn, H. et Taylor, A. (2005). Resilient teenagers: Explaining the high educational aspirations of visible-minority youth in Canada. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 6(3-4), 405-434.
- Kus, S. (2017). Les devoirs à la maison, un révélateur des contradictions du système éducatif? *Administration Education*, (1), 75-79.
- L'Écuyer, R. (1990). Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et concept de soi, Sillery, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Laacher, S. (2007). *Le peuple des clandestins*. Calmann-Lévy.
- Labelle, M., Rocher, F. et Field, A. M. (2006). Contentious politics and transnationalism from below: The case of ethnic and racialized minorities in Quebec. *Transnational identities and practices in Canada*, 111-129.
- Lafortune, G. (2006). *Vécu scolaire et stratégies identitaires d'adolescents montréalais d'origine haïtienne de première et de deuxième générations*. Montréal, Canada : Mémoire déposé à l'Université de Montréal.
- Lafortune, G. (2014a). Trajectoires sociomigratoires de familles d'origine haïtienne à Montréal. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante. Les enjeux sociosanitaires et scolaires*, (p. 11-28).
- Lafortune, G. (2014b). Les défis d'intégration sociale et scolaire de jeunes d'origine haïtienne immigrés au Québec après le séisme survenu en Haïti en janvier 2010. *Diversité urbaine*, 14(2), 51-75.
- Lafortune, G. et Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71.
- Laframboise, Y. et Lortie, A. M. (1980). Les classes d'accueil. *Québec français*, (37), 64-66.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Le Seuil.
- Lahire, B. (1998). La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse. *Ville-École-Intégration*, 114, 104-109.
- Lamborn, S. D., Brown, B. B., Mounts, N. S. et Steinberg, L. (1992). Putting school in perspective: The influence of family, peers, extracurricular participation, and part-time work on academic engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 153-181.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche en méthodologie en sciences humaine*. Québec : Études Vivantes.
- Lamoureux, S. A. (2005). Transition scolaire et changements identitaires. *Francophonies d'Amérique*, 20, 111-121.
- Lan, W., Lanthier, R. (2003). Changes in students' academic performance and perception of school and self before dropping out of school. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, n°8, p. 309-332.
- Landman, P. (2018). La fausse épidémie de TDAH. *Études*, (11), 53-64.

- Lareau, A. (2000). *Home Advantage : Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. New York, États-Unis : Rowman & Littlefield Publishers.
- Lareau, A. et Horvat, E. M. (1999). Moments of social inclusion and exclusion race, class, and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1), 37–53.
- Lareau, A. et Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32(5), 567-606.
- Larivée, S. J. (2008). Collaborer avec les parents : portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans E. Correa et C. Gervais (dir.), *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques* (p. 219-247). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S. (2010). La collaboration école-famille au Québec. Dans G. Bourgère (dire.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p.181-202). Berne : P. Lang,
- Larivée, S. J. (2011). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S. J. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comment la favoriser ? *Éducation et Formation -e297*, 33-48.
- Larivée, S. J. et Garnier, P. (2014). Les relations école-famille et la formation des enseignants du primaire : éléments de comparaison France – Québec. *Formation et profession*, 22(1), 27-40
- Larivée, S. J., Kalubi, J. C. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation* 3(32), 525–543.
- Larivée, S. J., Terrisse, B. et Richard, D. (2014). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 105-131.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Larochelle D. et Chamberland R. (2015). *Quand les chiffres parlent de religion. Quelques données statistiques concernant l'état des religions dans le monde, au Canada et au Québec*. Laval, Québec : Centre de ressources et d'Observation de l'Innovation Religieuse de l'Université.
- Larose, F., Terrisse, B., Lenoir, Y. et Bédard, J. (2004). Approche écosystémique et fondements de l'intervention éducative précoce en milieux socio-économiques faibles. Les conditions de la résilience scolaire. *Brock Education Journal*, 13(2).
- Lautrey, J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*. (1^{re} éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Le Bastard-Landrier, S. (2005). L'expérience subjective des élèves de seconde : influence sur les résultats scolaires et les vœux d'orientation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 34(2), 143-164.

- Le Gall J., 2001, *La participation des femmes au processus de migration transnationale familiale. Le cas des shi'ites libanais à Montréal*. Montréal, Canada. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.
- Le Gall, J. (2003). Le rapport à l'islam des musulmanes shi'ites libanaises à Montréal. *Anthropologie et sociétés*, 27(1), 131-148.
- Le Goff, J. M. et Levy, R. (2017). *Devenir parents, devenir inégaux : transition à la parentalité et inégalités de genre*. Schwabe AG.
- Lecocq, A., Fortin, L. et Lessard, A. (2014). Caractéristiques individuelles, familiales et scolaires des élèves et leurs influences sur les probabilités de décrochage : analyses selon l'âge du décrochage. *Revue des sciences de l'éducation*, 40(1), 11-37.
- Leconte, F. (2005). Récits d'enfants bilingues. *Situations de plurilinguisme en France : transmission, acquisition et usages des langues*, *Glottopol*, (5), 26-43.
- Ledent, J., Murdoch, J. et Mc Andrew, M. (2011, hiver) La réussite scolaire des jeunes de première et de deuxième générations au secteur français du secondaire québécois, *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 15-22.
- Lehr, C. A., Hansen, A., Sinclair, M. F. et Christenson, S. L. (2003). Moving Beyond Dropout Towards School Completion: An Integrative Review of Data-Based Interventions. *School Psychology Review*, 32(3).
- Lejeune, M. et Bernier, A. (2014). La reconnaissance des compétences des travailleurs immigrants qualifiés : une revue des tendances nationales et internationales pour mieux comprendre les politiques et les pratiques pour le Québec.
- Lefebvre, M. L. (2006). La réussite scolaire, plus qu'une question de genre. *Options CSQ*.
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. *L'intervention interculturelle*, 2, 44-66.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3e éd.). Montréal, Québec : Guérin.
- Lenoir-Achdjian, A., Arcand, S., Helly, D., Drainville, I. et Vatz Laaroussi, M. (2009). Les difficultés d'insertion en emploi des immigrants du Maghreb au Québec : une question de perspective. *Choix IRPP*, 15(3), 2-39.
- Lenoir-Achdjian, A. et Morin, P. (2008). *La situation socio-économique des minorités visibles et religieuses du Québec*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- Lenoir, A. et Lebrun, J. (2020). Les finalités scolaires et le vivre ensemble. *Les finalités éducatives scolaires. Une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques. Tome 2 : Conception des finalités et des disciplines scolaires*, 83.
- Lessard, A., Fortin, L., Joly, J., Royer, É., Marcotte, D. et Potvin, P. (2007). Cheminement de décrocheurs et de décrocheuses. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 647-662.
- Lessard, A., Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, E. (2009). Why Did They Not Drop Out ? Narratives from Resilient Students. *Prevention Researcher*, 16(3), p. 21-24.
- Lessard, A., Joly, J., Potvin, P., Fortin, L., Royer, E. et Marcotte, D. (2006). Les raisons de l'abandon scolaire : Différences de genre. *Revue québécoise de psychologie*.

- Lessard-Hébert, M., Goyette, G., et Boutin, G. (1995). *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Lévesque, S. (2014). Étendue et limites de la neutralité de l'État. Dans Lévesque, S. (dir), *Penser la laïcité québécoise. Fondements et défense d'une laïcité ouverte au Québec*. Laval, Québec : Presses de l'université de Laval.
- Liboy, M. G. et Venet, M. (2011). Participation des familles immigrantes à l'école : points de vue des parents congolais à Edmonton (Alberta). *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 12(2), 155.
- Linteau, P. A. (2016). *Histoire du Canada : « Que sais-je ? »*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lipiansky, E. M. (1989). Communication, codes culturels, et attitudes face à l'altérité. *Intercultures : Cultures et communication*, (7).
- Lipiansky, E. M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, et Vasquez, A. (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris, France : PUF.
- Lipiansky, E. M., Taboada-Leonetti, I., et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. Dans C. Camilleri, J. Kastarsztein, E.M Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, et Vasquez, A. (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris, France : PUF.
- Lorcerie, F. et Cavallo, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers millénaires* 3, 3(24), 5-24.
- Lueder, D. C. (2011). *Involving hard-to-reach parents: Creating family/school partnerships*. R&L Education.
- MacNevin, J. (2012). Learning the way: Teaching and learning with and for youth from refugee backgrounds on Prince Edward Island. *Canadian Journal of Education*, 35(3), 48-63.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. et Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. Dans S. L. Christenson, A. L. Reschly et C. Wylie (dir.), *Handbook of research on student engagement* (p. 43–63). New York, NY : Springer.
- Magnan, M.-O., Pilote, A. et Vidal, M. (2014). L'engagement scolaire vu sous l'angle de la sociologie de l'éducation : une approche compréhensive et critique centrée sur le discours des jeunes. Dans A. Pilote (dir.), *Francophones et citoyens du monde : éducation, identité, et engagement*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Magnan, M. O., Pilote, A., Vidal, M. et Collins, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, 232-240.
- Makdissi, P., et Groleau, Y. (2002). Que pouvons-nous apprendre des profils de pauvreté canadiens ? *L'Actualité économique*, 78(2), 257-286.

- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. Dans C. Camilleri, J. Kastersztejn, E.M Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, et Vasquez, A. (dir.), *Stratégies identitaires*. Paris, France : PUF.
- Manai, B. (2015). Mise en visibilité de l'ethnicité maghrébine à Montréal. Le cas du Petit-Maghreb. *Diversité urbaine*, 15(1), 109-124.
- Manço, A. (2001). *Développement des capacités de négociation interculturelle comme prévention des violences exercées contre les jeunes femmes issues de l'immigration musulmane en Europe*. Liège : Institut de recherche, Formation et Action sur les Migrations (IRFAM).
- Manço, A. (2006). *Processus identitaires et intégration : approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Manço, A., Ludik, E. et Ermis, E. (2000). Éduquer des jeunes filles dans les communautés immigrées musulmanes en Belgique : voix des parents et des acteurs.
- Marcotte, J., Lachance, M.-H., Lévesque, G. (2012). Pleins Feux sur la Persévérance et le Raccrochage. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, n° 34(4), p. 135-157.
- Margetts, K. (2009). Early transition and adjustment and children's adjustment after six years of schooling. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 309–324.
- Marquet-Doléac, J. (2021). *Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité*.
- Martineau, S. (2005). L'observation en situation : enjeux, possibilités et limites. *Recherches qualitatives, hors-série* (2), 5-17.
- Maubant, P. et Leclerc, C. (2008). Le partenariat famille-école : à la recherche de l'improbable partenariat école-famille ; origines d'un malentendu. Dans G. Pithon, S.-J. Larivée, et C. Asdih (dir.), *Construire une communauté éducative* (p. 23-36). De Boeck Supérieur.
- Mc Andrew, M. (2010). The Muslim community and education in Quebec : Controversies and mutual adaptation. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 11(1), 41-58.
- Mc Andrew, M et Audet, G. (2016). La diversité ethnoculturelle et les rapports ethniques au Québec : le contexte historique et social. Dans M. Potvin, Magnon, M.-O. et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 110-123). Québec, Canada : Fides.
- Mc Andrew, M. et Bakhshaei, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle : historique, situation actuelle et principaux défis. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, 19-40.
- Mc Andrew, M. et l'équipe du GRIES (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Garnett, B., Ledent, J., Ungerleider, C., Adumati-Trache, M. et Ait-Said, R. (2008). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : une question de classe sociale, de langue ou de culture ? *Éducation et francophonie*, 36(1), 177-196.

- Mc Andrew, M. et Ledent, J. (2012). La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire de langue française : une comparaison entre la première et la deuxième génération. *Diversité urbaine*, 12(1), 7-25.
- Mc Andrew, M., Ledent J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final remis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. Montréal : MELS.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2012). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du sport. Bibliothèque et Archives Nationales du Québec.
- Mc Andrew, M., Oueslati, B. et Helly, D. (2007). L'évolution du traitement de l'islam et des cultures musulmanes dans les manuels scolaires québécois de langue française du secondaire. *Canadian Ethnic Studies*, 39(3), 173-188.
- Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K. et Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés. *Diversité urbaine*, 12(1), 3-7.
- Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants ? Dans F. Dubet (dir.), *École, familles : le malentendu* (p. 79-99). Paris : Les Éditions Textuel.
- Melin, V. (2020). L'expérience du raccrochage scolaire : Apprendre à dire et à faire entendre l'évènement du décrochage pour le penser, le dépasser et en faire son histoire. *Questions Vives. Recherches en éducation*, (34).
- Ménard J. (2009). *Savoir pour pouvoir : Entreprendre un chantier national pour la persévérance scolaire*. Rapport du Groupe d'action sur la persévérance et la réussite scolaires au Québec.
- Mendonça Dias, C. (2010). La décentration dans l'accueil des parents : l'exemple des parents nouvellement arrivés en France. Dans P. Madiot (dir.), *L'école et les parents au collège et au lycée, Repères pour agir*. Repéré le 20 décembre 2021 du site : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01236428/document>
- Merle, P. (2009). Les théories explicatives des inégalités de réussite. *Repères*, 3, 96-107.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). La relation école-famille « Peut mieux faire », Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis : A sourcebook. *Beverly Hills : Sage Publications*.
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). Analyse des données qualitatives : Méthodes en sciences humaines. Bruxelles : De Boeck Université : Traduction de la 2e édition américaine.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et politiques*, 54, 153-162.
- Millet, M. et Thin, D. (2012). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Milot, M. (2014). École et religions au Québec : principes en débat et pratiques en questionnement. *Histoire, monde et cultures religieuses*. N° 32, p. 55- 66.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) (2018). *Guide pour soutenir la démarche de transition de l'école vers la vie active*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2018). Le taux de sorties sans diplôme ni qualification en formation générale des jeunes (décrochage scolaire). Récupéré le 3 octobre 2021 du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_de_cisionnelle/Methodologie_2014-2015.pdf

Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) (2021). Indices de défavorisation. Récupéré le 22 novembre 2021 du site : <http://www.education.gouv.qc.ca/>

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation et enseignement secondaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (1998). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Les domaines généraux de formation. Enseignement secondaire*. Récupéré le 15 mars 2021 du site : http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/2-pfeq_chap2.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2007). *Le programme d'études Éthique et culture religieuse : avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Programmes d'enseignement des langues d'origines*. Rapport d'évaluation. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2011). *Mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). *Guide pour soutenir une transition scolaire de qualité vers le secondaire*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 17 octobre 2021 du site : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Guide_SoutenirTransitionScolaireQualiteVersSec.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014). *Cadre de référence - Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. (4 fascicules).

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut%C3%A9s_culturelles/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut%C3%A9s_culturelles/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut%C3%A9s_culturelles/AccueilIntegration_4_Parteneriat.pdf

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (MICC) (2012). *Mise en œuvre du plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Offre de services au milieu scolaire. Sessions de formation interculturelle. 2012-2013*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC] (2017). *Présence et portraits régionaux des personnes immigrantes admises au Québec de 2006 à 2015*. Récupéré le 3 mars 2021 du site : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2017_admisQc.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (1991). Accord Canada-Québec relatif à l'immigration et à l'admission temporaire des aubaines. (Accord Gagnon-Tremblay-McDougall). Récupéré le 25 février 2021 du site : <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/divers/Accord-canada-quebec-immigration-francais.pdf>

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion [MIDI] (2014). Population immigrée au Québec et dans les régions en 2011 : caractéristiques générales. Enquête nationale auprès des ménages (ENM) de 2011 Données ethnoculturelles. Récupéré le 19 janvier 2021 du site http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PopulationImmigree_QC_CaracteristiquesGenerales_2011.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2016a). *L'immigration un incontournable au Québec. Le rôle du ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion et de ses partenaires*. Gouvernement du Québec. Récupéré le 21 février 2021 du site : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/DOC_RoleQuebecImmigration.pdf

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI) (2016b). Fiche synthèse sur l'immigration au Québec- 2016. Récupéré le 26 février 2021 du site : http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2016.pdf

Ministère de la Santé et des Services sociaux (2003). *Entente de complémentarité des services entre le réseau de la santé et des services sociaux et le réseau de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.

Misiorowska, M. (2012). *Les trajectoires socioprofessionnelles des nouveaux arrivants, travailleurs qualifiés au Québec. Qu'est-ce qu'une « intégration réussie » ?* Montréal, Canada. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.

Misiorowska, M., Potvin, M. et Arcand, S. (2019). Immigrants qualifiés cherchent qualification : La formation professionnelle et l'intégration au marché de l'emploi. *Canadian Journal of Education*, 42(1).

- Mitchell, C. (2006). The religious content of ethnic identities. *Sociology*, 40(6), 1135-1152.
- Mohsen, T. (2019). Le traitement médiatique du projet de cimetière musulman à Saint-Apollinaire. *Global Media Journal- Canadian Edition*, 11(1), 68-81.
- Mondain, N. et Couton, P. (2011). L'insertion socio-éducative des enfants d'immigrants africains à Montréal et à Ottawa-Gatineau. Dans F. Kanouté et G. Lafortune. *Familles québécoises d'origine immigrantes—Les dynamiques de l'établissement*, (p. 59-71). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mongeau, P. (2008). *Réaliser son mémoire ou sa thèse : côté jeans et Côté tenue de soirée*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Montandon, C. (1996). Les relations des parents avec l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 63-73.
- Montgomery, E. et Foldspang, A. (2008). Discrimination, mental problems and social adaptation in young refugees. *European Journal of Public Health*, 18(2), 156-161.
- Montgomery, C., Mahfoudh, A., Rachédi, L. et Stoetzel, N. (2010). (Re) négocier les statuts minoritaires en contexte d'immigration : étude de cas de familles berbères vivant à Montréal. *Reflets : Revue d'intervention sociale et communautaire*, 16(2), 146-174.
- Moreno, R.P et Chuang, S.S. (2011). Challenges facing immigrant parents and their involvement in their children's schooling. Dans S.S. Chuang et R.P. Moreno (dir.), *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation* (p. 239-254). États-Unis : Lexington books.
- Morgan, M. (2016). *Erziehungspartnerschaft und Erziehungsdivergenzen: die Bedeutung divergierender Konzepte von Erzieherinnen und Migranteneltern*. Springer-Verlag.
- Morin, L. et Deslandes, R. (2001). Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision. *Éducation et francophonie*, 29(2), 313-329.
- Mossière, G. (2006). « Former un citoyen utile au Québec et qui reçoit de ce pays » : le rôle d'une communauté religieuse montréalaise dans la trajectoire migratoire de ses membres. *Les Cahiers du Gres*, 6(1), 45-61.
- Mottet, G. (2017). De l'intégration des élèves immigrés à celle des élèves musulmans en Suisse. Une analyse à partir de deux faits divers médiatisés. *Hommes et migrations. Revue française de référence sur les dynamiques migratoires*, (1316), 89-97.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Muxel, A. (1996). *Individu et mémoire familiale* (p. 226). Nathan.
- Nadeau-Cossette, A. (2012). L'intégration socioscolaire des adolescents immigrants : Facteurs influents et implications pour l'intervention. *Canadian Social Work Review/Revue canadienne de service social*, 247-261.
- Nadeau, S. et Lessard, A. (2019). Récits d'élèves du secondaire s'inscrivant dans un processus de résilience scolaire. *Éducation et francophonie*, 47(1), 165-182.

- Nadeau, M. F., Massé, L., Argumedes, M. et Verret, C. (2020). Education for students with neurodevelopmental disabilities—Resources and educational adjustments. In *Handbook of Clinical Neurology* (Vol. 174, p. 369-378). Elsevier.
- Nadeau, M. F., Normandeau, S. et Massé, L. (2015). TDAH et interventions scolaires efficaces : fondements et principes d'un programme de consultation individuelle. *Revue de psychoéducation*, 44(1), 1-23.
- Nauck, B. (2001). Social capital, intergenerational transmission and intercultural contact in immigrant families. *Journal of Comparative Family Studies*, 32(4), 465-488.
- Newman, T. et Blackburn, S. (2002). *Transitions in the Lives of Children and Young People: Resilience Factors*. Interchange 78.
- Neyrand, G. (2013). La reconfiguration de la socialisation précoce. *Dialogue*, (2), 97-108.
- Ngo, H. V. et Schleifer, B. (2005). Immigrant children and youth in focus. *Canadian issues*, 29-33.
- Niang, M., Dupéré, S., & Fletcher, C. (2017). Une Africaine en « terrain africain ». Défis épistémologiques, éthiques et méthodologiques lors d'une recherche qualitative effectuée au Burkina Faso. *Recherches qualitatives*, 36(1), 24-44.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville : ségrégation-mixité-carte scolaire*. Presses de Sciences Po.
- Olivier de Sardan, J. P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête*, (1), 71-109.
- Oppedal, B., Røysamb, E. et Sam, D. L. (2004). The effect of acculturation and social support on change in mental health among young immigrants. *International Journal of Behavioral Development*, 28(6), 481-494.
- Ouellet, F. (2002). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI enjeux*, (129), 146-167.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Papazian-Zohrabian, G. (2015). Les enfants traumatisés et endeuillés par la guerre. Dans C. Fawer Caputo et M. Julier-Costes (dir.), *La mort à l'école : annoncer, accueillir, accompagner* (p. 249-270). Bruxelles : De Boeck.
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100.
- Papazian-Zohrabian, G. (2016). Les jeunes réfugiés et les enfants de la guerre à l'école québécoise. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique*, 183-196.
- Papazian-Zohrabian, G., Mamprin, C., Lemire, V. et Turpin-Samson, A. (2018). Prendre en compte l'expérience pré-, péri-et post-migratoire des élèves réfugiés afin de favoriser leur accueil et leur expérience socioscolaire. *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle/Alterstice: International Journal of Intercultural Research/Alterstice: Revista Internacional de la Investigacion Intercultural*, 8(2), 101-116.

- Paquet, M. (2016). *La fédéralisation de l'immigration au Canada*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Peneff, J. (1990). *La méthode biographique*. Paris, France : Armand Colin.
- Périer, P. (2005). *École et familles populaires : Sociologie d'un différend*. Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Périer, P. (2007). Des élèves en difficulté aux parents en difficulté : le partenariat école/familles en question. *Tisser des liens pour apprendre*, 90-107.
- Périer, P. (2012). De quelques principes de justice dans les rapports entre les parents et l'école. *Education et didactique*, 1 (6), 85-96.
- Périer, P. (2017). Les familles immigrées aux marges de l'école. Dépendance et mobilisation des parents dans le contexte d'un quartier populaire. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, (16), 229-251.
- Périer, P. (2019). Des lieux pour les parents dans les écoles des quartiers populaires : conditions d'accès et enjeux. *Les Cafés des parents*, 89-100.
- Perregaux, C., Changkakoti, N., Gremion, M. et Hutter, V. (2008). Au sein de familles migrantes : circulation intra et intergénérationnelle des rôles sociaux à partir de la scolarisation de l'aîné. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou. *Familles migrantes au gré des ruptures—Tisser la transmission* (p. 53-65). Lyon Limonest, France : L'interdisciplinaire.
- Perrenoud, P. (2002). *Réussir à l'école : tout le curriculum, rien que le curriculum !* Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. Repéré à : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_33.html
- Phinney, J. S., Dennis, J. et Osorio, S. (2006). Reasons to attend college among ethnically diverse college students. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 12(2), 347.
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration dans les pays développés : un cadre conceptuel. *Démographie : Analyse et synthèse. VI : Population et société*, 159-178.
- Picot, G. 2004. The deteriorating economic welfare of Canadian immigrants. *Canadian Journal of Urban Research* 13(1),25–46.
- Picot, G. et Sweetman, A. (2005). Dégradation du bien-être économique des immigrants et causes possibles. *Document de recherche*, (262).
- Pineau, G. et Le Grand, J.-L. (2002). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pires, A. (1997). De quelques enjeux épistémologiques d'une méthodologie générale pour les sciences sociales. Dans J. Poupard, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer et A.-P. Pires, (dir.), *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Poisson, Y. (1983). L'approche qualitative et l'approche quantitative dans les recherches en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9(3), 369-378.
- Poisson, Y. (1990). *La recherche qualitative en éducation*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Pomerantz, E. M. et Moorman, E. A. (2010). Parents' involvement in children's schooling : A context for children's development . Dans J. L. Meece et J. Eccles (dir.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (p. 398-416). Hillsdale, NJ : Erlbaum.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A. et Litwack, S. D. (2007). The how, whom and why of parents' involvement in children's academic lives : More is not always better. *Review of Educational Research*, 77, 373-410.
- Poncelet, D. et Born, M. (2008). La transition primaire-secondaire : un cap pas toujours facile à franchir... Etude des perceptions des parents en ce qui concerne le milieu familial, l'ajustement scolaire de l'enfant et les facteurs de risque associés au décrochage durant la transition primaire-secondaire. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 45(2), 225-254.
- Poncelet, D., Dierendonck, C., Kerger, S. et Mancuso, G. (2014). Rôle parental, sentiment de compétence et engagement des parents dans le cursus scolaire de leur enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 61-96.
- Pong, S.-l., Johnston, J. et Chen, V. (2010). Authoritarian parenting and Asian adolescent school performance: Insights from the US and Taiwan. *International Journal of Behavioral Development*, 34(1), 62-72.
- Potvin, M. (2002). *La participation et l'appartenance dans un Québec en mutation. L'expérience sociale de deux générations d'origine haïtienne au cours des années 1990* (Thèse de doctorat). École des hautes études en sciences sociales (Paris-EHESS), Paris.
- Potvin, M. (2010). Interethnic relations and racism in Quebec. *Quebec Questions : Quebec Studies for the Twenty-First Century*, 267-86.
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Education et sociétés*, (1), 185-202.
- Potvin, M. (2017). L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves. *Éthique en éducation et en formation*, (3), 97-121.
- Potvin, M., Audet, G. et Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., [...] et Chastenay, M. H. (2015). Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement. *Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*.
- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). *L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisées de Montréal*. Montréal : CSSS de Bordeaux-Cartierville-Saint-Laurent. Récupéré à : https://centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcs1/Menu_du_haut/Publications/Enseignement_et_recherche/Recherche/Rapports_recherche/Potvin_et_coll_Experience_Jeunes_BC_rapport_2010.pdf

- Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*, (p. 110-127). Québec, Canada : Fides.
- Potvin, M., Magnon, M.-O. et Larochelle-Audet, J. (2016). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Québec, Canada : Fides.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C. et Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education*, 38(1), 1.
- Poupart, J., Groulx, L.-H., Deslauriers, J.-P., Laperrière, A., Mayer, R. et Pires, A.P. (1997). *La recherche qualitative - Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Prévôt, O. (2008). Chapitre 2. Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents. Dans G. Pithon, S.-J. Larivée, et C. Asdih (dir.), *Construire une communauté éducative* (p. 37-50). De Boeck Supérieur.
- Proulx, J.-P. et Charland, J.-P. (2009). *Le système d'éducation au Québec. De la maternelle à l'université*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Provalis Research. (2015). QDA Miner. Repéré à : <http://provalisresearch.com/fr/produits/logiciel-d-analyse-qualitative/>
- Pujol, J. C. et Gontier, C. (1998). L'école et les parents : pratiques et représentations. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 27(2), 255-269.
- Purdie, S- M. (2006). *Être musulman en Suisse romande*. Fribourg, Suisse : Thèse de doctorat présentée à l'Université de Fribourg.
- Qribi, A. (2017). La femme d'origine maghrébine en immigration. Dynamiques identitaires, genre et personnalisation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, (44).
- Quiminal, C. (1995). La famille soninké en France. *Hommes et Migrations*, 1185(1185), 26-31.
- Quivy, R. et Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*, éditions Dunod.
- Rachédi, L. (2008a). Le phénomène migratoire : politiques et diversité. *L'intervention interculturelle*, 7-42. Dans Legault, G. et Rachédi, L. (dir.). *L'intervention interculturelle*. Gaëtan Morin. 2^e édition.
- Rachédi, L. (2008b). *Trajectoires migratoires et stratégies identitaires d'écrivains maghrébins immigrants au Québec : l'écriture comme espace d'insertion et de citoyenneté pour les immigrants*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Rachédi, L. et Pierre, A. (2007). « Historioriser » l'immigration ou comment accompagner les familles immigrantes en partageant leur histoire. *Revue de l'Association des psychothérapeutes familiaux et conjugaux du Québec*, 32(2), 4-13.
- Rachedi, L. et Vatz Laaroussi, M. (2016). Les processus migratoires : revisiter les concepts de base à la lumière des réalités familiales et migratoires contemporaines. *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : Théorie et pratique*, 58-69.

- Rahm, J. et Lamothe-Lachaine, A. (2016). L'apprentissage et le développement de soi par divers espaces éducatifs : un regard sur l'enjeu des programmes parascolaires et communautaires en contexte pluriethnique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnon et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. 241-252). Québec, Canada : Fides.
- Rahm, J. (2015). *Les clubs scientifiques issus de partenariats école-communauté comme agents de soutien pour des jeunes en transition au secondaire*. Rapport soumis au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport et au Fonds de recherche Québec-Société et culture.
- Rahm, J. (2014). Reframing research on informal teaching and learning in science: Comments and commentary at the heart of a new vision for the field. *Journal of Research in Science Teaching*, 51(3), 395-406.
- Rahm, J. (2013). After School And Community Programs' Role in Supporting Immigrant Youth: Stories of Opportunities for Youths' Identity Work and Learning for life. Dans N. Trépanier (dir.), *Plaidoyer pour une école communautaire/Making the case for community Schools* (p. 95-117). Montréal, Québec : Nouvelles.
- Rahm, J., Lamothe-Lachaine, A., Martel-Reny, M. P. et Kanouté, F. (2012). Le rôle des organismes communautaires dans la réussite scolaire et le développement identitaire des jeunes issus de l'immigration. *Diversité urbaine*, 12(1), 87-104.
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux. *Éducation et formations*, 85, 31-46.
- Ravet, J. C. (2017). Répondre à l'attentat de Québec. *Relations*, (789), 5-5.
- Renaud, J., Antonius, R., Pietrantonio, L. et Bourgeault, G. (2002). *Ce qui a changé depuis le 11 septembre : les relations ethniques en question*. Les presses de l'Université de Montréal.
- Renaud, J. et Cayn, T. (2007). Jobs commensurate with their skills? Selected workers and skilled job access in Québec. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 8(4), 375-389.
- Rice, J. K. (2001). Explaining the negative impact of the transition from middle to high school on student performance in mathematics and science. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 372-400.
- Robertson, A. Et Collerette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 687-707.
- Robin, M. Et Fontaine, A. M. (2013). Transitions familiales et construction des identités parentales. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 11-15.
- Rojas-Viger, C. (2006). Femmes professionnelles latino-américaines à Montréal : Conditions d'insertion dans le milieu universitaire et au marché du travail. *Les Cahiers du Gres*, 6(1), 25-43.
- Rousseau, G. (2006). Les Québécois de confession musulmane : du multiculturalisme à l'intégration nationale ? *L'Action nationale*, 96(8), 70-86.
- Rousson-Godbout, M. E. (2018). *Redéfinition identitaire en contexte migratoire chez des femmes immigrantes de confession musulmane*. Québec, Canada. Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Laval.

- Roy, O. (2002). *L'islam mondialisé*. Paris : Édition du Seuil.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 199-225). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Royer, E., Couture, C. Fortin, L., Potvin, P. et Marcotte, D. (2000). Problèmes d'attention et réussite scolaire au secondaire. *Revue canadienne de psycho-éducation*, 29(2), 193-206.
- Sabatier, C. (2008). Ethnic and national identity among second-generation immigrant adolescents in France : The role of social context and family. *Journal of adolescence*, 31(2), 185-205.
- Sabatier, C. (2013). Socialisation pour l'acculturation : la dynamique de la transmission familiale de l'adaptation en pays d'accueil. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 3(1), 47-60.
- Sabatier, C. et Avezou-Boutry, V. (2013). Français ? Marocains ? Une synthèse des deux ? Dans Y, Leanza, C. Sabatier et C. Brisset (dir.). *Adaptation et socialisation des minorités culturelles en régions*, (p. 103-123). Québec, Canada, Presses de l'Université de Laval.
- Sabatier, C., Malewska, H. et Tanon, F. (2002). *Identités, acculturation et altérité*. Editions L'Harmattan.
- Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation. *Revue française de sociologie*, 47(1), 3-48.
- Sammet, K. (2017). Religion, Geschlechterordnungen und Generativität. In *Religion und Geschlechterordnungen* (p. 49-78). Springer VS, Wiesbaden.
- Sarot, A. et Moro, M. R. (2016). L'école, première institution d'accueil de l'altérité : pour une société inclusive. *Le sujet dans la cité*, (2), 65-76.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (p.171-198). Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches*. Ottawa : Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage de personnels scolaires. *Éducation et formation*, 293, 9-20.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 123-147). Montréal, QC : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (p. 109-122). Montréal, QC : ERPI.
- Scalambrin, L. (2009). Maltraitance et interculturalité. Quand les différences culturelles sont pensées comme des déterminants majeurs des comportements familiaux. *Bulletin de l'ARIC*, (47), 62-70.
- Scalambrin, L. (2016). *L'entrée à l'école à l'heure du partenariat*. Fribourg, Suisse. Thèse présentée à l'Université de Fribourg.

- Scalambrin, L. et Ogay, T. (2014). « Votre enfant dans ma classe ». Quel partenariat parents-enseignante à l'issue du premier entretien ? *Education et sociétés*, (34),23-38.
- Scheiterbauer, T. (2003). Islam zwischen Integrationismus und Community ?—Neuere Forschungsarbeiten über Musliminnen in Frankreich und Großbritannien. *Feministische Studien*, 21(2), 290-300.
- Schmid, H., Schneuwly Purdie, M., Lang, A. et Tunger-Zanetti, A. (2018). *Jeunes musulmans dans la société : Participation et perspectives*. Université de Fribourg.
- Schütz, A. (2003). *L'Étranger : Un essai de psychologie sociale*. Éditions Allia.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : pertinence et dérives d'un concept*. Paris, France : Éditions L'Harmattan.
- Sirin, S.R. (2005, automne). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research, *Review of Educational Research*, 75, 417-453.
- Speranza, M. (2018). Le trouble déficit de l'attention avec/sans hyperactivité à l'adolescence. Dans A. Roy, B. Guillery-Girard, G. Aubin et C. Mayor (dir.), *Neuropsychologie de l'enfant : Approches cliniques, modélisations théoriques et méthodes* (p. 219-225).
- Stacer, M. J. et Perrucci, R. (2013). Parental involvement with children at school, home, and community. *Journal of Family and Economic Issues*, 34(3), 340-354.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Statistique Canada (2013a). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Document analytique. Enquête nationale auprès des ménages – 2011*. Récupéré le 23 février 2021 du site : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada (2013b, 8 mai). *Enquête nationale auprès des ménages de 2011 : Immigration, lieu de naissance, citoyenneté, origine ethnique, minorités visibles, langue et religion*. Récupéré le 11 mars 2021 du site : <http://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/130508/dq130508b-fra.pdf>
- Statistique Canada (2017a, 25 octobre). *Les origines ethniques et culturelles des Canadiens, le portrait d'un riche héritage. Recensement de la population, 2016*. Récupéré le 21 février 2021 du site : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016016/98-200-x2016016-fra.cfm>
- Statistique Canada (2017b, 25 octobre). *L'intégration linguistique des immigrants et les populations de langue officielle au Canada. Recensement de la population, 2016*. Récupéré le 21 février 2021 du site : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016017/98-200-x2016017-fra.cfm>
- Statistique Canada (2017c, 18 septembre). *Dictionnaire, Recensement de la population, 2016. Minorité visible*. Récupéré le 25 février 2021 du site : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/ref/dict/pop127-fra.cfm>
- Statistique Canada (2017d, 12 septembre). *150 d'immigration au Canada*. Récupéré le 25 février 2021 du site : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-630-x/11-630-x2016006-fra.htm>
- Statistique Canada (2017e, 25 octobre). *Les origines ethniques et culturelles des Canadiens, le portrait d'un riche héritage*. Récupéré le 9 mars 2021 du site :

<http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016016/98-200-x2016016-fra.pdf>

Statistique Canada (2017f, 29 novembre). *La scolarité au Canada : faits saillants du Recensement de 2016*. Récupéré le 9 mars 2021 du site : <https://www.statcan.gc.ca/daily-quotidien/171129/dq171129a-fra.pdf>

Statistique Canada (2017g, 25 octobre). *Les enfants issus de l'immigration : un pont entre les cultures*. Récupéré le 11 mars 2021 du site : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/as-sa/98-200-x/2016015/98-200-x2016015-fra.cfm>

Statistique Canada (2018, 14 février). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. Récupéré le 13 mars 2021 du site à : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/hlt-fst/imm/index-fra.cfm>

Statistique Canada (2021, 28 octobre). *La religiosité au Canada et son évolution de 1985 à 2019*. Récupéré du site : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/75-006-x/2021001/article/00010-fra.pdf>

Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. et Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement : Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child development*, 63(5), 1266-1281.

Stevens, G. W., Vollebergh, W. A., Pels, T. V. et Crijnen, A. A. (2007). Problem behavior and acculturation in Moroccan immigrant adolescents in the Netherlands: Effects of gender and parent-child conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3), 310-317.

Suárez-Orozco, C., Gaytán, F. X., Bang, H. J., O'Connor, E., Pakes, J. et Rhodes J. (2010). Academic trajectories of Newcomers Immigrant Youth. *Developmental Psychology*, 46(3), 602-618.

Suárez-Orozco, C. et Suárez-Orozco, M. (2018). Education : the experience of Latino immigrant adolescents in the United States. In *Research Handbook on Child Migration*. Edward Elgar Publishing.

Suárez-Orozco, M. M., Suarez-Orozco, C. et Sattin-Bajaj, C. (2010). Making migration work. *Peabody journal of education*, 85(4), 535-551.

Sweetman, A. (2006). Need we pursue immigration objectives one at a time ? Economic growth, family reunion and points systems. *Thèmes canadiens/Canadian Issues*, printemps : 68-71.

Symonds, J. E. et Galton, M. (2014). Moving to the next school at age 10-14 years: An international review of psychological development at school transition. *Review of Education*, 2(1), 1-27.

Taïeb, O., Baubet, T., Pradère, J., Lévy, K., Revah-Lévy, A., Serre, G. et Moro, M. R. (2004). Traumatismes psychiques chez l'enfant et l'adolescent. *EMC-Psychiatrie*, 1(1), 23-32.

Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites et perspectives. *Questions vives. Recherches en éducation*, 6(18), 129-140.

Tap, P. (2004). Marquer sa différence. Dans C. Halpern, J-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Identité(s). L'individu, le groupe, la société*, (p. 57-61). Paris, France : PUF,

- Tardif-Grenier, K. (2015). *La réussite éducative des élèves du primaire issus de l'immigration et l'implication parentale dans le suivi scolaire*. Montréal, Canada : Thèse présenté à l'Université de Montréal.
- Tardif-Grenier, K. Archambault, I. (2016). Validation du Questionnaire sur l'implication parentale dans le suivi scolaire (QIPSS) chez des parents d'élèves du primaire en contexte défavorisé et pluriethnique. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 66(3), 139-150.
- Tardif-Grenier, K. et Archambault, I. (2017). Implication parentale et réussite éducative : différences selon la région de naissance du parent. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 209-247.
- Taylor, C. et Maclure, J. (2010). Laïcité et liberté de conscience. *Lectures, Les livres*.
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 97-116.
- Tazouti, Y, Jarlegan, A. (2010). Sentiment de compétence parentale, participation parentale au travail scolaire et performances scolaires de l'enfant. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (2), 23-40.
- Tazouti, Y. et Jarlégan, A. (2015). Sentiment de compétence parentale et implication dans la scolarité de l'enfant : approche multidimensionnelle. *Revue de psychoéducation*, 44(2), 383-403.
- Terrisse, B., Larose, F. et Lefebvre, M. L. (2001). La résilience : facteurs de risques et facteurs de protection dans l'environnement social et scolaire du jeune enfant. *Cahiers du Centre de recherche sur les formes d'éducation et d'enseignement*, 16, 129-172.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research : analysis types and software tools*. New York : Falmer Press.
- Thin, D. (2005). Les familles populaires sous l'emprise des logiques éducatives dominantes à travers la scolarisation. *Carnets de bord*, 10, 67-78.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales*, (4), 70-76.
- Thomas, A. (1993). *Kulturvergleichende Psychologie. Eine Einführung*. Göttingen, Allemagne : Hogrefe.
- Tièche-Christinat, C. (2015). Favoriser la continuité et prévenir la rupture, le rôle d'un dispositif d'accrochage scolaire. Conférence au Colloque du Lasalé, Lausanne, HEP, juillet.
- Tilleczek, K. Ferguson, B. (2007, January). Fresh starts/false starts: A review of literature on the transition from elementary to secondary school. In *Ontario Education Research Symposium*.
- Tournier, V. (2011). Modalités et spécificités de la socialisation des jeunes musulmans en France. *Revue française de sociologie*, 52(2), 311-352.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. PUQ.

- Tremblay, S. (2013). *Les écoles privées à projet religieux ou spirituel : analyse de trois « communautés » éducatives—juive, musulmane et Steiner—à Montréal*. Montréal, Canada. Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.
- Troper, H. (2017). *Immigration au Canada*. Repéré à : <http://www.encyclopediecanadienne.ca/fr/article/immigration/>
- Tyrer, R. A. et Fazel, M. (2014). School and community-based interventions for refugee and asylum seeking children: a systematic review. *PloS one*, 9(2), e89359.
- Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2^e édition. Montréal, Canada : PUM ; Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien social et politiques*, (35), 125-135.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2002). La mobilisation stratégique et politique des savoirs sur le social : le cas des parents d'élèves des classes moyennes. *Éducation et sociétés*, (1), 39-52.
- Van Zanten, A. (2005). New modes of reproducing social inequality in education: the changing role of parents, teachers, schools and educational policies. *European Educational Research Journal*, 4(3), 155-169.
- Van Zanten, A. (2006). Les choix scolaires dans la banlieue parisienne : défection, prise de parole et évitement de la mixité. Dans H. Lagrange (dir.), *L'épreuve des inégalités* (p. 315-350). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2009a). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales*, (4), 80-87.
- Van Zanten, A. (2009b). Choisir son école. *Stratégies familiales et médiations locales*. Paris, France : PUF.
- Van Zanten, A. (2010). L'ouverture sociale des grandes écoles : diversification des élites ou renouveau des politiques publiques d'éducation ? *Sociétés contemporaines*, (3), 69-95.
- Van Zanten, A. (2015). *Choisir son école : stratégies familiales et médiations locales*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Vandenberghe, K. U. L. (2010). La recherche qualitative en éducation : dégager le sens et démêler la complexité. Dans L. Paquay, M. Crahay et J.-M. De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques de recherche aux critères de qualité* (2^e éd., p. 57-68). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- Vasquez, A. (1990). Les mécanismes des stratégies identitaires : une perspective diachronique. Dans C. Camilleri. *Stratégies identitaires* (p.145-171). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Vatz-Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel. *Service social*, 42(1), 49-62.
- Vatz Laaroussi, M. (1994). Stratégies familiales : pour un travail social avec les familles. Dans *Comprendre la Famille. Dans : Actes du 2^e Symposium Québécois de Recherche Sur la Famille* (p. 73). PUQ.
- Vatz-Laaroussi, M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées ? *Lien social et Politiques*, (35), 87-97.
- Vatz Laaroussi, M. (2001). *Le familial au cœur de l'immigration : les stratégies de citoyenneté des familles immigrantes au Québec et en France*. Éditions L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2008a). Les familles immigrantes et l'intervention intergénérationnelle. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.). *L'intervention interculturelle* (p. 229-249). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Vatz-Laaroussi, M. (2008b). Du Maghreb au Québec : accommodements et stratégies. *Travail, genre et sociétés*, (2), 47-65.
- Vatz Laaroussi, M. (2017). Participatory Qualitative Methodology: A Promising Pathway for the Study of Intergenerational Relations Within Migrant Families. Dans C. Bolzman, L. Bernardi et J-M. LeGoff (dir.), *Situating Children of Migrants across Borders and Origins* (p. 173-194). Genève, Suisse : Springer.
- Vatz Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaboration famille immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., Kanouté, F. et Duchesne, K. (2005). *Favoriser les collaborations familles immigrantes-écoles. Soutenir la réussite scolaire, Guide d'accompagnement*. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Vedder, P., Horenczyk, G., Liebkind, K. et Nickmans, G. (2006). Ethno-culturally diverse education settings: Problems, challenges and solutions. *Educational research review.*, 1(2), 157-168.
- Ville de Montréal (2018a). *Profil sociodémographique 2016*. Agglomération de Montréal. Récupéré le 6 mars 2021 du site : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_AGGLOM%20RATION%202016.PDF
- Ville de Montréal (2018b). *Profil sociodémographique 2016. Arrondissement de St-Laurent*. Récupéré le 6 mars 2021 du site : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_SAINTE-LAURENT%202016.PDF
- Ville de Montréal (2018c). *Profil sociodémographique 2016. Arrondissement de St-Léonard*. Récupéré le 6 mars 2021 du site : http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%20MO_SAINTE-L%20ONARD%202016.PDF
- Ville de Montréal (2018d). *Profil sociodémographique 2016. Arrondissement de Côtes-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce*. Récupéré le 6 mars 2021 du site :

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_CDN-NDG%202016.PDF

Ville de Montréal (2018e). *Profil sociodémographique 2016. Arrondissement de Montréal Nord*. Récupéré le 6 mars 2021 du site :

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_MONTR%C9AL-NORD%202016.PDF

Ville de Montréal (2018f). *Profil sociodémographique 2016. Arrondissement de Villeray/St-Michel/Parc-Extension*. Récupéré le 6 mars 2021 du site :

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_VILLERAY%20ST-MICHEL%20PARC-EX%202016.PDF

Ville de Montréal (2018g). *Profil sociodémographique 2016. Arrondissement de Ahuntsic-Cartierville*. Récupéré le 6 mars 2021 du site :

http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIOD%C9MO_AHUNTSIC-CARTIERVILLE%202016.PDF

Vinsonneau, G. (1997). *Culture et comportement*. A. Colin.

Vinsonneau, G. (2002). *L'identité culturelle*. A. Colin.

Walker, J. M. T., Wilkins, A. S., Dallaire, J. R., Sandler, H. M. et Hoover-Dempsey, K. V. (2005). Parental involvement: Model revision through scale development. *Elementary School Journal*, 106(2), 85–104. Wihtol de Wenden, C. (2016). Panorama des migrations à l'échelle mondiale. *Informations sociales*, (3), 10-13.

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Recherches qualitatives*, 3(3), 243-272.

Wilkins-Laflamme, S. (2014). *Les religions au Canada : Bref portrait statistique*. Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM).

Wilkins-Laflamme, S. (2018). Islamophobia in Canada: Measuring the Realities of Negative Attitudes Toward Muslims and Religious Discrimination. *Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie*, 55(1), 86-110.

Willaime, J. P. (2004). The cultural turn in the sociology of religion in France. *Sociology of religion*, 65(4), 373-389.

Williams, A. D., Banerjee, M., Lozada-Smith, F., Lambouths, D. et Rowley, S. J. (2017). Black Mothers' Perceptions of the Role of Race in Children's Education. *Journal of Marriage and Family*. 79 (4), 932–946

Wingard, L. et Forsberg, L. (2009). Parent involvement in children's homework in American and Swedish dual-earner families. *Journal of Pragmatics*, 41, 1576-1595.

Wong, S. W. et Hughes, J. N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of parent involvement. *School Psychology Review*, 35 (4), 645–662

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research and Applications: Design and Methods* (4e édition). SAGE.

- Zaied, I. (2015). Former des mères maghrébines à l'accompagnement de la scolarité de leurs enfants. *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, (1), 111-129.
- Zehraoui, A. (1997). Les processus différentiels d'intégration. Étude des trajectoires sociales des familles algériennes et de leurs membres en France. *Migrations Études*, 76 (77), 1-18.
- Zahraoui, A. (1999). Les pratiques langagières et religieuses. Dans A. Zahraoui (dir.), *Familles d'origine algérienne en France. Étude sociologique des processus d'intégration* (p. 116-148). Paris, France : L'Harmattan.
- Zittoun, T. (2012). Une psychologie des transitions. Des ruptures aux ressources. Dans P. Curchod, P.-A. Doudin et L. Lafortune (dir.), *Les transitions à l'école* (p. 261-279). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Zittoun, T. et Perret-Clermont, A. N. (2001). Contributions à une psychologie de la transition. Dans *Congrès international de la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE), Société suisse pour la formation des enseignantes et des enseignants (SSFE)* (p. 1-11). Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE).

Annexe I : Certificat éthique délivré par l'Université de Montréal

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie, selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal
Étudiant requérant	Rajae Guennouni Hassani, candidate au doctorat, FSE - Département de psychopédagogie et d'andragogie

Sous la direction de: Fasal Kanouté, professeure titulaire, FSE - Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal

Financement	
Organisme	CRSH
Programme	Bourse doctorale
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	CRSH: 752-2018-1087
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Anne-Marie Émond, présidente
Comité d'éthique de la recherche en
éducation et en psychologie
Université de Montréal

20 juin 2019
Date de délivrance

1er juillet 2020
Date de fin de
validité

1er juillet 2020
Date du prochain
suivi

Annexe II : Formulaire d'information et de consentement destiné aux parents et à leurs enfants

Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal

Chercheuse étudiante	GUENNOUNI HASSANI, Rajae, candidate au doctorat, Département de psychopédagogie, Université de Montréal, rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca , [REDACTED].
Directrice de recherche	KANOUTÉ, Fasal, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, fasal.kanoute@umontreal.ca , [REDACTED].

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation et celle de votre enfant est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A. RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à documenter les pratiques d'implication ainsi que les stratégies que déploient les parents immigrés musulmans établis à Montréal en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat et dans des revues scientifiques. Pour favoriser un regard croisé sur la situation d'intérêt, nous souhaitons recruter trois groupes de sujets : les parents immigrés musulmans (N = entre 10 à 15) ; leurs enfants (N= entre 10 à 15) ainsi que les intervenants communautaires et professionnels (N = entre 5 à 8). Le projet est autorisé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal.

2. Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes :

- Musulman
- Parent d'élève immigré musulman
- Parent d'un élève qui fréquente l'école publique ou privée francophone au Québec
- Parent d'un élève inscrit au 3^e cycle primaire ou au secondaire
- Au Québec depuis au moins un an
- Résidant dans la grande région métropolitaine de Montréal
- Êtes d'accord que votre enfant participe à cette recherche et réalise un entretien avec la chercheuse

Votre participation et celle de votre enfant au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à rencontrer la chercheuse pour un entretien individuel d'environ **60 minutes à un moment et dans le lieu que vous choisirez** (possiblement sur les lieux physiques de [nom de l'organisme communautaire ou associatif] ou à votre domicile aussi bien le jour, le soir que la fin de semaine). L'entretien portera votre/vos :

- Profil sociodémographique
- Projet et le parcours migratoire
- Conditions globales d'établissement au Québec
- Valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale
- Pratiques religieuses
- Expérience scolaire des enfants
- Stratégies que vous déployez pour soutenir l'expérience socioscolaire de vos enfants dans la société d'accueil
- Relation avec l'école et avec le milieu communautaire.

Aussi, je sollicite votre autorisation pour inviter votre enfant à participer à cette recherche pour un entretien individuel qui durera environ **45 minutes**. L'entretien pourra également se dérouler [nom de l'organisme communautaire ou associatif] ou à votre domicile, selon votre convenance. Toujours avec la même chercheuse, votre enfant sera invité à discuter de son **cheminement scolaire** dans le pays d'accueil et de **vos implication** dans celui-ci. Votre entretien et celui de votre enfant seront effectués **séparément**. De plus, les parents ayant plus d'un enfant qui satisfait les critères d'admissibilité de la collecte des données peuvent tous les autoriser à participer s'ils le souhaitent. Avec votre consentement, les entretiens seront enregistrés sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et la chercheuse prendra en notes vos réponses. Il est important de noter que vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à toutes les questions. Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

3. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux parents immigrés musulmans dans le milieu scolaire québécois. Le fait de répertorier les différentes démarches déployées au service de la scolarisation et de la socialisation de votre enfant permettra de favoriser la réussite scolaire de ce dernier et permettra l'amélioration des relations école-familles immigrantes. Votre participation à la recherche et celle de votre enfant pourront également vous donner l'occasion de mieux vous connaître et de mieux comprendre vos réactions.

4. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Par ailleurs, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs en lien avec une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entretien. En cas de besoin, la chercheuse pourra vous recommander à une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales.

5. Confidentialité et anonymat

Les renseignements que vous et votre enfant nous donnerez demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. Le dossier de recherche qui comportera : le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions, des notes de la chercheuse, sera conservé dans un classeur fermé à clé situé dans le bureau fermé à clé de la direction de recherche à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques, quant à eux, seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la doctorante dont l'accès exige un mot de passe. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse principale ainsi que sa direction de recherche auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués, ce qui permet de procéder au retrait des données au besoin. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne

sera publiée. Les documents écrits seront, quant à eux, conservés. Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier ou d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

6. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

7. Transmission des résultats aux participants

Lorsque la thèse sera complétée, il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de recherche obtenus grâce à votre participation ainsi que celle de votre enfant. Dans ce but seulement, veuillez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire acheminer un résumé incluant les principales conclusions de la recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche.

8. Droit de retrait

Votre participation et celle de votre enfant sont entièrement volontaires. Vous et votre enfant êtes libres de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous ou votre enfant décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse, Rajae Guennouni Hassani, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiquée ci-dessous. Si c'est le cas, tous les renseignements personnels et les données vous concernant ou concernant votre enfant seront détruits. La destruction des enregistrements audios de votre entretien et de celui de votre enfant sera assurée. Cependant, après le déclenchement du processus de publication de la thèse, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B. DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

C. DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche : Oui Non

Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse à l'adresse courriel suivante : _____

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.

Oui Non

Je consens à ce que mon enfant participe à cette étude. Je sais que mon enfant peut se retirer en tout temps, sur simple avis verbal, sans aucun préjudice et sans avoir à justifier sa décision.

Oui Non

Signature du parent participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Assentiment du jeune : On m'a expliqué le projet de recherche et j'accepte d'y participer. Je sais que je peux me retirer en tout temps, sans avoir à donner de raison.

Signature : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D. ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE ÉTUDIANTE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de la chercheuse étudiante : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

E. PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Rajae Guennouni Hassani au numéro de téléphone [REDACTED].

ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerrep@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé va être remis au participant.

Annexe III : Formulaire d'information et de consentement destiné aux intervenants communautaires et/ou professionnels

Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal

Chercheuse étudiante GUENNOUNI HASSANI, Rajae, candidate au doctorat, Département de psychopédagogie, Université de Montréal, rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca, [REDACTED].

Directrice de recherche KANOUTÉ, Fasal, professeure titulaire, Département de psychopédagogie et d'andragogie, Université de Montréal, fasal.kanoute@umontreal.ca, [REDACTED].

Cette recherche est financée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH)

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Votre participation est volontaire. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A- RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs du projet de recherche

Ce projet de recherche vise à documenter les pratiques d'implication ainsi que les stratégies que déploient les parents immigrés musulmans établis à Montréal en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Les résultats seront publiés dans une thèse de doctorat et dans des revues scientifiques. Pour favoriser un regard croisé sur la situation d'intérêt, nous souhaitons recruter trois groupes de sujets : les parents immigrés musulmans (N = entre 10 à 15) ; leurs enfants (N= entre 10 à 15) ainsi que les intervenants communautaires et professionnels (N = entre 5 à 8). Le projet est autorisé par le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP) de l'Université de Montréal.

Participation à la recherche

Vous êtes sollicité pour participer à ce projet, car vous êtes un intervenant travaillant dans les organismes communautaires et/ou professionnels dans l'environnement des écoles ciblées par notre recherche. Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle d'environ **60 minutes à un moment et dans le lieu que vous choisirez** (possiblement sur les lieux physiques de [nom de l'organisme communautaire ou associatif] ou à votre domicile aussi bien le jour, le soir que la fin de semaine). L'entrevue portera sur :

- Votre rôle d'intervenant(e) et la nature de votre travail ;
- Votre perception quant aux besoins des familles immigrées musulmanes dans l'accompagnement scolaire de leurs jeunes ;
- Votre perception des facteurs qui facilitent de ceux qui entravent la création de relations positives entre le milieu scolaire et les familles immigrées musulmanes ;

- Votre perception quant aux stratégies mobilisées par les parents d'élèves immigrés musulmans soutenant l'expérience socioscolaire de leurs enfants ;
- Des exemples de pratiques que vous déployez qui favorisent le rapport à l'école des parents immigrés musulmans au Québec.

Avec votre consentement, les entrevues seront enregistrées sur support audio. Si vous refusez, vous pourrez tout de même participer et la chercheuse prendra en notes vos réponses. Il est important de noter que vous n'êtes pas obligé(e) de répondre à toutes les questions. Dans le cadre du projet, la chercheuse étudiante recueillera et conservera dans un dossier de recherche des renseignements vous concernant. Ces renseignements seront nécessaires pour répondre aux objectifs scientifiques de la recherche.

2. Avantages et bénéfices

Il n'y a pas d'avantage particulier à participer à ce projet. Vous contribuerez cependant à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux familles immigrées musulmanes dans le milieu scolaire québécois. Par le fait même, vous pourrez contribuer à l'amélioration des conditions mises en place afin de favoriser la réussite scolaire des jeunes appartenant à cette communauté ainsi qu'à l'amélioration des relations école-familles immigrantes. Votre participation à l'étude vous permettra également de réfléchir sur les enjeux que vous rencontrez au quotidien.

3. Risques et inconvénients

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation à ce projet. Par ailleurs, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs en lien avec une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entretien. En cas de besoin, la chercheuse pourra vous recommander à une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales.

4. Confidentialité et anonymat

Les renseignements que vous nous donnerez demeureront confidentiels, de la collecte des données jusqu'à la publication des résultats de recherche. Le dossier de recherche qui comportera : le présent formulaire, des enregistrements audios, des transcriptions, des notes de la chercheuse, sera conservé dans un classeur fermé à clé situé dans le bureau fermé à clé de la direction de recherche à l'Université de Montréal. Les fichiers informatiques, quant à eux, seront enregistrés sur l'ordinateur sécurisé de la doctorante dont l'accès exige un mot de passe. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse principale ainsi que sa direction de recherche auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués, ce qui permet de procéder au retrait des données au besoin. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Les documents écrits seront, quant à eux, conservés. Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Les renseignements et données de recherche seront conservés à l'Université de Montréal dans un classeur et dans un local, tous deux fermés à clé. Ils seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier ou d'identifier votre enfant seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

5. Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation financière pour leur participation à la recherche.

6. Transmission des résultats aux participants

Lorsque la thèse sera complétée, il nous fera plaisir de vous communiquer les résultats de recherche obtenus

grâce à votre participation. Dans ce but seulement, veuillez nous indiquer une adresse courriel afin que nous puissions vous faire acheminer un résumé incluant les principales conclusions de la recherche. Votre adresse courriel sera consignée dans un document indépendant des données de recherche. Un rapport sera transmis aux organismes communautaires et aux mouvements associatifs impliqués dans la recherche et il sera proposé de venir présenter les résultats de la recherche selon la convenance et la disponibilité des organismes. Aussi, il est également prévu d'informer les organismes communautaires et de vous informer, si vous le désirez, de la publication d'articles scientifiques ou de chapitres de livres au sujet du projet de recherche.

7. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libres de vous retirer en tout temps sur simple avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse, Rajae Guennouni Hassani, au numéro de téléphone ou à l'adresse courriel indiquée ci-dessous. Si c'est le cas, tous les renseignements personnels et les données vous concernant seront détruites. La destruction des enregistrements audios de votre entrevue et sera assurée. Cependant, après le déclenchement du processus de publication de la thèse, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

B — DÉCLARATION DU PARTICIPANT

- Je reconnais qu'on m'a expliqué clairement la nature de ma participation à la recherche.
- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon consentement à participer à la recherche aux conditions énoncées dans le présent formulaire.
- Je peux poser des questions à la chercheuse et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage le chercheur de ses responsabilités.

C- DEMANDE DE CONSENTEMENT

J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et, en posant ma signature, je consens à participer aux activités de recherche présentées dans la rubrique « Participation à la recherche ».

Je consens à être recontacté pour recevoir un résumé des résultats de la recherche : Oui Non
Si oui, je souhaite être joint par la chercheuse à l'adresse courriel suivante : _____

Je consens à ce que l'entrevue soit enregistrée sur support audio afin d'en faciliter l'analyse.
 Oui Non

Signature du participant : _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

D- ENGAGEMENT DE LA CHERCHEUSE ÉTUDIANTE

- J'ai expliqué au participant les conditions de sa participation au projet de recherche.
- J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant.
- Je m'engage à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.
- Je certifie que je remettrai au participant une copie signée et datée du présent formulaire.

Signature de la chercheuse étudiante : _____

Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

E- PERSONNES-RESSOURCES

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Rajae Guennouni Hassani au numéro de téléphone [REDACTED].
ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie par courriel à l'adresse cerp@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé va être remis au participant.

Annexe IV : Lettre de recrutement destinée aux parents et leurs enfants

Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal

Rajae Guennouni Hassani, candidate au doctorat, Université de Montréal

Fasal Kanouté, Ph. D., Directrice de recherche, Université de Montréal

Chers parents,

Je vous invite, **vous et votre enfant**, à participer à un projet de recherche mené dans le cadre de mon doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Plus précisément, cette recherche vise à documenter les pratiques d'implication ainsi que les stratégies que déploient les parents immigrés musulmans établis à Montréal en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

Suis-je admissible pour participer à cette recherche ?

Avant de prendre contact avec nous, veuillez confirmer que vous remplissiez **tous** les critères énoncés ci-après. Vous pouvez participer à ce projet si vous êtes :

- Musulman
- Parent d'élève immigré musulman
- Parent d'un élève qui fréquente l'école publique ou privée francophone au Québec
- Parent d'un élève inscrit au 3^e cycle primaire ou au secondaire
- Au Québec depuis au moins un an
- Résidant dans la grande région métropolitaine de Montréal
- D'accord que votre enfant et vous-même participiez à cette recherche et réalisiez un entretien individuel avec la chercheuse séparément

En quoi consiste votre éventuelle participation au projet ?

La participation à ce projet de recherche implique une rencontre avec vous et une rencontre avec votre enfant pour réaliser deux entretiens individuels avec la chercheuse d'environ 60 minutes **séparément** à un moment et dans le lieu que vous choisirez aussi bien le jour, le soir, au cours ou à la fin de semaine. Nos grilles d'entretiens incluront des thématiques telles que : le profil sociodémographique, le projet et le parcours migratoire, les valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale, les pratiques religieuses, les stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil, la relation des parents avec l'école et avec le milieu communautaire, etc. Le détail des thématiques sera modulé selon que l'entretien se fera avec vous ou avec votre enfant. Aussi, vous avez la possibilité de refuser à répondre à certaines questions ou de se retirer de la recherche en tout temps sans aucun préjudice.

Qu'est-ce que je ferai avec les données recueillies ?

Les données recueillies par cette étude seront traitées de manière entièrement confidentielle. Ainsi, les données seront conservées sur une clé USB qui bénéficie d'une protection avec un mot de passe et les informations (nom, école, pays d'origine, date de naissance, etc.) pouvant aider à identifier un participant seront codées par des lettres et des numéros (ex. : P1, P2, E1, E2) que seules la chercheuse principale ainsi que sa direction de recherche auront accès à la liste des participants et des numéros qui leur auront été attribués. De cette façon, les résultats de la présente étude ne permettront pas d'identifier les personnes participantes.

Est-il obligatoire que vous participiez à ce projet de recherche ?

Non. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous et votre enfant êtes entièrement libres de participer ou non, et de vous retirer en tout temps, et ce, sans aucun préjudice.

Y a-t-il des risques, des inconvénients ou des bénéfices à participer à ce projet de recherche ?

À notre connaissance, il n'y a pas de risque particulier associé à votre participation ou celle de votre enfant à ce projet. Cependant, il est possible que certaines questions puissent susciter des réflexions ou raviver des souvenirs en lien avec une expérience désagréable. Vous pourrez à tout moment refuser de répondre à une question ou même mettre fin à l'entretien. En cas de besoin, la chercheuse pourra vous recommander à une personne-ressource pour vous aider à surmonter ces inconvénients et vous remettre une liste de ressources locales. Par ailleurs, il se peut que vous et votre enfant retiriez un bénéfice personnel de votre participation, mais cela ne peut vous être garanti. Votre participation contribuera cependant à mieux comprendre les pratiques que déploient des parents musulmans à la maison, à l'école ou dans la communauté pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs jeunes et à mieux comprendre comment les enfants perçoivent les différentes démarches entreprises par leurs parents dans chacune des étapes de leur vécu scolaire.

Que faire si vous souhaitez de plus amples renseignements quant à ce projet de recherche ou si vous souhaitez y participer ?

N'hésitez pas à indiquer, sur le coupon-réponse joint à cette lettre, que vous et votre enfant êtes intéressés par le projet de recherche. Vous pouvez également choisir de communiquer directement avec moi aux coordonnées indiquées ci-dessous. Dans l'une ou l'autre de ces situations, je répondrai avec grand plaisir à toutes vos questions autant sur mon projet de recherche que sur votre éventuelle participation ainsi que celle de votre enfant.

En espérant avoir l'occasion de discuter avec vous au sujet de mon projet de recherche ou de votre participation, je vous prie de recevoir, chers parents, mes salutations les plus sincères.

Rajae Guennouni Hassani
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Veillez me retourner le coupon-réponse dès que possible en utilisant l'enveloppe préaffranchie et préadressée attachée à cette lettre

- Mon enfant et moi sommes intéressés. e. s par ce projet de recherche.
Signature du parent : ----- Date : -----
Nom du parent : -----
Nom de l'enfant : -----
Numéro pour me joindre par téléphone : -----
Adresse courriel : -----
- Mon enfant et moi ne sommes pas intéressés. e. s par ce projet de recherche.

Annexe V : Lettre/courriel destiné aux intervenants communautaires ou professionnels fortement sollicités par les familles musulmanes

Bonjour,

Je m'appelle Rajae Guennouni Hassani. Je suis candidate au doctorat dans la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal, au département de psychopédagogie et andragogie, sous la direction de Fasal Kanouté.

Dans le cadre de mon projet doctoral, je m'intéresse aux pratiques d'implication parentale déployées par les familles musulmanes établies à Montréal qui permettent de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. L'implication parentale est en effet reconnue comme un facteur déterminant qui vise la réussite de l'expérience socioscolaire des élèves. Pour mener à bien cette étude, en plus de réaliser des entretiens individuels à caractère biographique avec les élèves et leurs parents, je dois réaliser des entrevues semi-dirigées avec quelques intervenants communautaires ou professionnels fortement sollicités par les familles musulmanes.

Ce contexte de recherche m'amène donc à solliciter votre participation pour discuter outre de votre perception quant aux pratiques d'implication parentale déployées par les familles musulmanes, des différentes démarches collaboratives avec les milieux scolaires permettant de soutenir le bien-être ainsi que l'expérience socioscolaire des élèves appartenant à cette communauté.

Votre réponse positive à ma demande constituerait une précieuse collaboration à la progression de mon projet de recherche doctoral et, par le fait même, à l'avancement des connaissances dans le domaine de l'implication des parents appartenant aux communautés musulmanes. Enfin, je me tiens à votre entière disposition pour discuter plus amplement de la présente demande et de mon projet de doctorat.

En espérant que vous recevez cette demande positivement, je tiens à chaleureusement vous remercier d'avance et vous prie Madame... ou Monsieur..., de revoir mes salutations distinguées.

Rajae Guennouni Hassani
Doctorante en psychopédagogie
Université de Montréal

Fasal Kanouté, Ph. D.
Directrice de recherche
Université de Montréal

Annexe VI : Affiche de recrutement — Version française



Étude doctorale portant sur l'implication parentale de familles musulmanes immigrantes dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants

Si vous êtes :

- Musulman(e)
- Parent d'un élève (inscrit au 3^e cycle primaire ou au secondaire) qui fréquente l'école publique ou privée francophone à Montréal
- Au Québec depuis au moins un an
- D'accord que votre enfant et vous-même participiez à cette recherche et réalisiez un entretien individuel

Si vous voulez contribuer à l'avancement des connaissances et à l'amélioration des services offerts aux parents immigrés musulmans dans le milieu scolaire québécois, veuillez contacter:



Rajae Guennoui Hassani, doctorante en psychopédagogie

Courriel : rajae.guennoui.hassani@umontreal.ca

Téléphone [REDACTED]

Projet doctoral ayant reçu un certificat d'éthique de l'Université de Montréal

Annexe VII : Affiche de recrutement — Version anglaise



Doctoral study about parental involvement of Muslim immigrant families in the socio-scholar experience of their children

If you are :

- Muslim from Afghanistan, Egypt, India, Iran, Iraq, Jordan, Libya, Lebanon, Pakistan, Palestine, Senegal, Sudan
- Parent of a student (registered on 3rd cycle of elementary school or any level of secondary school) who frequents French public or private school in Montreal
- In Quebec for at least one year

If you :

- Agree to conduct an individual interview you and your child to participate in this research
- Want to contribute to the advancement of knowledge and improve the offered services to Muslim immigrant parents in Québec schools, please contact:



Rajae Guennouni Hassani, researcher and PhD candidate, Department of Psychopedagogy

Email: rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca

Phone number: [REDACTED]

Doctoral project that has received a certificate of ethics from the University of Montreal



رسالة دكتوراه حول مدى مشاركة آباء وأولياء التلاميذ من
الأسر المهاجرة المسلمة في التجربة السوسيو مدرسية لأطفالهم
إذا كنت:



- مسلم (ة)
- والد تلميذ(ة)، مسجل(ة) في السلك الثالث ابتدائي أو في السلك الإعدادي، (ت) يدرس في المدرسة الفرنكوفونية الخصوصية أو العمومية بمونتريال
- مقيم(ة) بكيبك لمدة عام على الأقل
- توافق على المشاركة في هذا البحث عبر إجراء لقاء فردي مع الباحثة أنت وطفلك

إذا كنت ترغب في المساهمة في تحقيق تقدم معرفي وكذا تحسين جودة الخدمات لأولياء الأمور المهاجرين المسلمين في كيبك، يرجى الاتصال ب:

رجاء كنوني حسني

البريد الإلكتروني:

rajae.guennouni.hassani@umontreal.ca

الهاتف:

هذا البحث حاصل على شهادة أخلاقية من طرف جامعة مونتريال

Annexe IX : Guide d'entretien individuel des parents

du projet de recherche :

Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l'expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal

Participant	
Lieu de l'entretien	
Date	
Heure	

Mise en situation :

- Saluer et remercier le parent de sa participation
- Me présenter à nouveau ;
- Rappeler le projet de recherche et ses objectifs ;
- Informer le parent quant à la durée de l'entretien et de l'enregistrement audio
- Rappeler les modalités de la confidentialité de l'entretien et du refus possible de répondre à certaines questions, le cas échéant ;
- Faire signer le formulaire de consentement
- Commencer l'enregistrement.

Informations sociodémographiques :

- Pays d'origine ; Au Québec, depuis combien de temps ; citoyenneté
- Niveau de scolarité ; emploi occupé dans le pays d'origine et au Québec, le cas échéant ;
- Les membres de votre famille au Québec ; nombre et âge des enfants, leur niveau de scolarité ; école fréquentée.
- Langue maternelle/les langues parlées à la maison.

Le projet et le parcours migratoire :

— Quelles sont les **raisons** qui vous ont poussé à quitter votre pays d'origine ? Pouvez-vous me raconter votre parcours migratoire depuis que vous avez quitté votre pays d'origine et de votre arrivée au Québec [étapes/événements/difficultés vécu. e. s lors de l'immigration, etc.] ?

— Parlez-moi des conditions globales d'établissement au Québec : processus d'intégration, qualité de l'expérience, défis rencontrés lors de l'établissement au Québec ? [Insertion professionnelle (facile, difficile) — Retour aux études, le cas échéant. Degré de satisfaction de votre emploi actuel ?

— Depuis votre arrivée, avez-vous vécu des **situations de nature discriminatoire** dans la société québécoise ? À l'école de votre enfant ?

Les pratiques religieuses

Quel est votre rapport à la religion musulmane ? [Degré de pratique ; fréquentation des lieux de culte ; port de signe religieux (votre conjoint(e)), etc.]

Quelles sont les pratiques déployées quant à la transmission de la religion à votre enfant ? [Importance de transmission ; stratégies ; pratiques déployées à la maison ou à l'extérieur ; etc.]

L'expérience scolaire des enfants : insister sur l'enfant qui va faire l'entretien

Pouvez-vous me résumer le parcours scolaire de votre enfant depuis le préscolaire jusqu'à maintenant ? (Les points positifs et négatifs)

- Épisodes importants de la trajectoire scolaire au Québec : accueil, adaptation, intégration à l'école ?
- Les moments charnières : 1^{er} jour d'école, transitions/maternelle/primaire/secondaire ?
- Choix de l'école de votre/vos enfant(s) ? (Privé-public/quartier, etc.)
- Difficultés rencontrées (adaptation — motivation — manque d'engagement-intégration — comportement, etc.)
- Personnes importantes dans l'éducation de vos enfants ?
- Ressources/initiatives disponibles qui contribuent/facilitent/favorisent la réussite ? De ceux qui l'empêchent ?

Les valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale

Pouvez-vous me parler de votre rôle en tant que parent ? vos responsabilités vis-à-vis de vos enfants ?

- Ressemblances et les différences entre l'école québécoise et celle de votre pays d'origine ?
- Éléments qui vous plaisent/déplaisent en tant que parent ?
- Distance perçue entre la culture musulmane et la culture québécoise ? pouvez-vous me donner quelques exemples ?

- Distance perçue entre vos valeurs et les valeurs qui prévalent dans la société québécoise ? À l'école ?
- Avez-vous changé quelques-unes de vos pratiques habituelles pour vous adapter à la société québécoise ? Avec le milieu scolaire ?
- Pouvez-vous me décrire les aspects qui entraînent des conflits culturels avec l'école de votre enfant ?
- Quel rôle accordez-vous à l'école en matière d'éducation/socialisation/de transmission de culture, de valeurs, etc. ?
- Les défis que vous rencontrez à la maison en matière de transmission de culture/de socialisation de votre enfant ?

Les stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants

À la maison : Pouvez-vous me parler des pratiques que vous mobilisez pour suivre la scolarité de votre enfant à la maison ? [Encadrement, aide - supervision du travail scolaire] Parlez-moi de la période des devoirs à la maison ? Organisation ? Durée ? Difficultés ? Différences entre pays d'origine ?

- Les facteurs qui vous poussent à mieux accompagner votre enfant ? De ceux qui vous en empêchent ?
- La relation que vous entretenez avec votre enfant ? ? sujets de discussion (exemple) ? Conseils (exemple — fréquence) ? Encouragements ? Soutien affectif ? Discipline (code de vie à la maison) ? fréquentations ?
- Que faites-vous quand votre enfant reçoit une bonne note ? Une mauvaise note ? Rencontre des difficultés ?
- Pratiques pour assurer une meilleure transition primaire/secondaire ?
- Aide extérieure ?

À l'école : Parlez-moi des pratiques que vous mobilisez à l'école pour suivre la scolarité de votre enfant ?

En général, comment qualifiez-vous le niveau de communication de l'école de vos enfants avec vous ? Qu'est-ce qui fonctionne (ne fonctionne pas) dans les relations que vous avez avec l'école ? Recommandations ?

- Assistez-vous à des activités dans lesquelles vos enfants sont engagés à l'école ? Pourquoi est-il important ?
- Les instances officielles auxquelles vous participez à l'école ? trouvez-vous que c'est important ? Pourquoi ?
- Différence type de participation parentale au Québec et dans votre pays d'origine ?

Dans la communauté : En dehors de l'école, existe-t-il d'autres services ou organismes (réseaux communautaires, associations, maisons de jeune, actions éducatives locales, voisinage, bibliothèques, etc.) que vos sollicitez pour assurer un meilleur suivi scolaire de vos enfants ? activités parascolaires ? Culturelles ? Sportives ? Lesquelles ? Pourquoi ?

La relation des parents avec l'école et avec le milieu communautaire

Pouvez-vous me raconter les événements (positifs ou négatifs) ayant marqué votre implication/votre relation avec l'école depuis que votre enfant a commencé sa scolarité ?

- Avez-vous déjà ressenti un sentiment de malaise à l'école de vos enfants ? Ressentez-vous un changement de comportement de la part de l'enseignant, d'un autre intervenant à l'école ou de la part des autres parents ?
- À votre connaissance, vos enfants ont-ils fait face au même malaise en lien avec votre appartenance religieuse ?
- Est-ce que votre attachement à votre religion vous occasionne des difficultés pour bien accomplir votre rôle de parent à l'école ?
- Jusqu'à quel point voyez-vous le débat actuel sur la laïcité et sur les signes religieux visibles affecte-t-il votre processus d'implication parentale et l'expérience socioscolaire de votre enfant ? vos recommandations pour assurer une meilleure expérience socioscolaire pour votre enfant ?
- Y a-t-il quelque chose dont nous n'avons pas parlé jusqu'ici et que vous aimeriez ajouter ?

Fin de l'entrevue

- Synthèse des informations recueillies durant l'entretien.
- Remerciements et demande d'autorisation de contacter à nouveau le/la participant(e) pour plus d'informations, le cas échéant.
- Rédaction du compte rendu de l'entretien (contexte, déroulement, éléments importants.
- Élaboration de quelques pistes de réflexion entamant l'analyse préliminaire des données

Annexe X : Guide d’entretien individuel destiné aux enfants

du projet de recherche :

Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l’expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal

Participant	
Lieu de l’entretien	
Date	
Heure	

Mise en situation :

- Saluer et remercier l’enfant/adolescent de sa participation
- Me présenter à nouveau ;
- Rappeler le projet de recherche et ses objectifs ;
- Informer le participant quant à la durée de l’entretien et de l’enregistrement audio
- Rappeler les modalités de la confidentialité de l’entretien et du refus possible de répondre à certaines questions, le cas échéant ;
- Faire signer le formulaire de consentement
- Commencer l’enregistrement.

Le profil sociodémographique

- Pays d’origine ; identité ethnique/Au Québec depuis combien de temps ;
- Langue maternelle/les langues parlées à la maison ;
- Les membres de la famille au Québec ;
- Âge/Niveau de scolarité ; école fréquentée (privée, publique) ; choix (pourquoi cette école en particulier)

Le vécu à l’école et hors de l’école : Consigne générale : Peux-tu me parler de toi et de ton parcours scolaire de la maternelle jusqu’à maintenant ? Tu peux commencer par ce qui te semble le plus important, ce qui t’a marqué ou a beaucoup compté pour toi...

- Comment trouves-tu la vie au Québec ? Comment trouves-tu l'école ?
- Souvenirs des premiers jours/mois/des premières années l'école ? Tes souvenirs relatifs à la TPS ?
- Les événements importants [réussite-échec/rencontres/professeurs marquants, etc.] vécus au fil des années ?
- Un souvenir particulier/un souvenir marquant ?
- Peux-tu me parler de tes amis ? As-tu beaucoup d'amis ? La relation avec tes amis ? Avec les élèves de ta classe ?

L'expérience scolaire des enfants

- Comment s'est déroulée ton intégration-adaptation à l'école ? Et l'année dernière ?
- Importance accordée à l'apprentissage ? À la réussite ?
- Résultats académiques ? Difficultés le cas échéant ?
- La période des devoirs : Temps consacré ? Présence des parents ? Devoirs supplémentaires ?
- Les ressources/personnes/initiatives disponibles qui contribuent à ta réussite ?

Les stratégies déployées par les parents

Que font concrètement tes parents à la maison pour t'aider, t'accompagner, superviser ton travail scolaire ? Que font-ils depuis ton jeune âge sur le plan scolaire/affectif ? Pour : te donner le goût de travailler ; te motiver ; t'encourager à persévérer ; t'influencer positivement.

- Réaction de tes parents quand tu as de bons résultats ? Et des moins bons ? Quand tu rencontres des difficultés ?
- Parle-moi des pratiques mobilisées par tes parents durant une période de devoirs par exemple ? Une routine ? Le temps consacré ? Le moment et le lieu ? Les règles ? Les exigences ? Devoirs ou activités supplémentaires ? Etc.
- Comment se prennent les décisions importantes qui te concernent (choix de l'école ; choix de ton programme d'étude ; choix des activités scolaires et parascolaires ; choix de tes amis ; etc.
- Les sujets de tes discussions avec tes parents ? Encouragements/conseils ? Code disciplinaire à la maison ?
- Est-ce que tes parents surveillent tes fréquentations ?

Que font concrètement tes parents à l'école, est-ce que tes parents et tes enseignants communiquent ensemble ? À l'aide de quel(s) moyen(s) ? Fréquence ? Sur quels sujets ? Où et quand ? Pourquoi ?

- Est-ce que tes parents participent-ils aux rencontres avec les enseignants ? Invitations pour les parents à participer à des événements scolaires (spectacles, activités culturelles ou sportives, etc.) ?
- Participation des parents aux instances officiels/activités à l'école ?

En ce qui concerne l'implication de tes parents **dans la communauté**, est-ce que tes parents sollicitent d'autres services ou organismes (réseaux communautaires, associations, maisons de jeune, actions éducatives locales, voisinage, bibliothèques, etc.) pour te soutenir sur le plan scolaire et social ? Si oui, lesquels et pour quelle(s) raison(s) ?

Les pratiques religieuses

- Le rapport à la religion musulmane ? Degré d'importance qu'accordent tes parents à la religion musulmane ? Pratiques déployées par tes parents pour te transmettre la religion musulmane ?
- Est-ce que tu as déjà vécu des situations de nature discriminatoire à l'école ? Avec tes amis ? Quelle était ta réaction ? La réaction du personnel scolaire, le cas échéant ?
- As-tu déjà assisté à un tel événement à l'égard d'un autre élève ? Quelle était la réaction du personnel scolaire [la réaction des adultes, la réaction des enfants, le cas échéant] ?
- Est-ce que tu te sens dérangé (à la société/à l'école) parce que tu es musulman(e) ?
- Est-ce que tu ressens un changement de comportement à ton égard de la part des enseignants ? Personnel scolaire ?
- Est-ce que tu penses que l'appartenance religieuse de la famille peut créer des obstacles pour entretenir des relations positives avec le milieu scolaire ? Avec les enseignants ? tes recommandations pour assurer une meilleure expérience socioscolaire pour ces élèves ?

Les valeurs du cadre référentiel de socialisation familiale

Peux-tu me parler des ressemblances/différences perçues entre ta vie à la maison et à l'école ? *Les aspects vécus à la maison qui ressemblent/de ceux qui diffèrent à ceux de l'école ?*

- Ces différences culturelles peuvent-elles entraîner certains conflits (culturels — valeurs — etc.) ?
- Comment fais-tu pour concilier cette double culture dans laquelle tu baignes ?
- Est-ce que tu sens que tu dois changer/modifier certains aspects vis-à-vis de ton comportement (relativement à ta culture, à ta religion musulmane, etc.), pour que tu t'adaptes mieux à l'école ?
- Ta relation avec tes parents ? Avec ta mère ? Ton père ? Tes frères et sœurs ? Aspects pouvant causer des conflits ?
- Ta relation avec ton/tes enseignant(s) à l'école cette année ? Et les autres adultes de l'école ?
- Aspects pouvant causer des conflits entre ton/tes enseignants/le personnel scolaire et toi ? Lesquels ?
- Parmi tous les aspects que nous avons abordés concernant l'implication de tes parents, selon toi, qu'est-ce qui a le plus d'influence sur ton expérience scolaire et sociale ? et le moins d'influence ?
- Quels sont les conseils et les suggestions que tu peux donner aux parents d'élèves pour mieux soutenir/accompagner/encadrer/guider leurs enfants sur divers plans (scolaire — social-bien-être — etc.)
- Quels sont les conseils et les suggestions que tu peux donner aux enseignants/au personnel scolaire pour mieux soutenir/accompagner/encadrer/guider leurs enfants sur divers plans (scolaire — social-bien-être — etc.)
- Y a-t-il quelque chose dont nous n'avons pas parlé jusqu'ici et que vous aimeriez ajouter ?

Fin de l'entrevue

- Synthèse des informations recueillies durant l'entretien.
- Remerciements et demande d'autorisation de contacter à nouveau le/la participant(e) pour plus d'informations, le cas échéant.
- Rédaction du compte rendu de l'entretien (contexte, déroulement, éléments importants).
- Élaboration de quelques pistes de réflexion entamant l'analyse préliminaire des données.

Annexe XI : Guide d’entrevue semi-dirigée auprès d’intervenants communautaires et/ou professionnels

du projet de recherche :

Implication parentale et stratégies déployées par des familles immigrées musulmanes en lien avec l’expérience socioscolaire de leurs enfants à Montréal

Participant	
Lieu de l’entrevue	
Date	
Heure	

Mise en situation :

- Saluer et remercier l’intervenant de sa participation
- Me présenter à nouveau ;
- Rappeler le projet de recherche et ses objectifs ;
- Informer le parent quant à la durée de l’entretien et de l’enregistrement audio
- Rappeler les modalités de la confidentialité de l’entrevue et du refus possible de répondre à certaines questions, le cas échéant ;
- Faire signer le formulaire de consentement
- Commencer l’enregistrement.

A. Profil sociodémographique du participant

- Pouvez-vous me parler de votre parcours scolaire ?
- Parlez-moi de votre parcours professionnel ?
- Depuis combien de temps travaillez-vous pour cet/cette organisme/association ?
- Quelles sont les raisons qui vous ont amené à travailler en milieu communautaire/associatif/professionnel ?
- Pouvez-vous me décrire votre expérience en tant qu’intervenant pour cet/cette organisme/association ?

B. Nature du travail

- Pouvez-vous me raconter l’historique de cet/cette organisme/association et de son mandat ?
- Parlez-moi de votre milieu de travail ? Du milieu desservi par cet/cette organisme/association ?
- Parlez-moi de votre rôle/vos fonctions au sein de cet/cette organisme/association ?
- Quel(s) rôle(s) jouez-vous au niveau de la collaboration école-famille-communauté ? Quelle est la plus-value de cette collaboration pour les familles immigrées ? Pour les familles musulmanes particulièrement ? Et leurs enfants ?
- Parlez-moi des activités organisées par cet/cette organisme/association ? En collaboration avec les écoles ? Auprès des familles immigrées ? Auprès des familles musulmanes particulièrement ?

C. Perception quant aux besoins des familles immigrées musulmanes

- Parlez-moi des familles musulmanes qui fréquentent cet/cette organisme/association ?

- Est-ce que la relation avec les familles musulmanes est différente avec les autres familles immigrantes ? Si oui, précisez ?
- D'après vous, quels sont les besoins des familles musulmanes en ce qui a trait à l'accueil/l'adaptation/l'intégration de leurs enfants à l'école ? [Besoins spécifiques des familles musulmanes – besoins des enfants]
- Est-ce que les besoins des familles musulmanes sont différents des familles immigrées d'une manière générale ? Si oui, dans quel sens ?
- J'aimerais vous entendre sur ce que vous percevez comme défis (difficultés, problématiques, etc.) rencontrés par les familles musulmanes qui fréquentent cet/cette organisme/association ?
- Est-ce que les familles musulmanes sont confrontées aux mêmes défis/problématiques que les familles immigrées ? Précisez.
- Selon vous, quels sont les facteurs qui facilitent (de ceux qui entravent) le rapport des familles musulmanes à l'école/à la scolarisation de leur enfant, plus particulièrement ?

D. Perception quant aux stratégies mobilisées par les parents d'élèves immigrés musulmans soutenant l'expérience socioscolaire de leurs enfants

- J'aimerais vous entendre sur ce que vous percevez comme pratiques déployées par les parents musulmans pour accompagner leurs enfants dans leur cheminement scolaire ? À la maison ? À l'école ? Dans la communauté ?
- D'après vos observations, quels sont les effets de ces pratiques sur le parcours scolaire des enfants ? Sur leur réussite scolaire ? Sur leur socialisation ?
- Selon vous, quels sont les défis rencontrés par les élèves musulmans sur le plan scolaire ? Et sur le plan social ?

E. Pratiques mobilisées par les intervenants pour favoriser le rapport à l'école des parents immigrés musulmans au Québec

- Pouvez-vous me parler du rôle que vous jouez au regard de la Collaboration École-Familles au sein de cet/cette organisme/association ?
- D'une manière générale, comment décririez-vous la relation que vous entretenez avec les parents musulmans qui fréquentent cet/cette organisme/association ?
- Pouvez-vous me faire part des pratiques qui vous semblent gagnantes déployées par votre organisme favorisant le rapport à l'école des familles immigrées musulmanes ? Avez-vous déjà déployé une/des pratique(s) gagnante(s) pour créer des ponts entre l'école/les familles musulmanes et la communauté ?
- Selon vos observations, quels sont les effets/retombées de ces pratiques sur l'intégration/adaptation des familles musulmanes ? Et sur le projet socioscolaire des enfants ?
- Malgré tout ce que vous faites, qu'est-ce que votre organisme/association pourrait faire pour soutenir davantage les familles musulmanes et leurs enfants ?
- Y a-t-il quelque chose dont nous n'avons pas parlé jusqu'ici et que vous aimeriez ajouter ?

Fin de l'entrevue

- Synthèse des informations recueillies durant l'entretien.
- Remerciements et demande d'autorisation de contacter à nouveau le/la participant(e) pour plus d'informations, le cas échéant.
- Rédaction du compte rendu de l'entretien (contexte, déroulement, éléments importants).
- Élaboration de quelques pistes de réflexion entamant l'analyse préliminaire des données.