

Université de Montréal

**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**

par

Josée Charette

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

Mars, 2016

© Josée Charette, 2016

## **Résumé**

Cette recherche a pour but d'étudier le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés au Québec. Plus précisément, elle étudie les représentations sociales (RS) de ces parents sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi que les stratégies qu'ils déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte scolaire québécois. L'originalité de notre étude réside à la fois dans le recours aux RS pour étudier le rapport à l'école des parents, dans la considération de leur situation prémigratoire et dans le croisement de deux points de vue sur la situation d'intérêt, soit celui de parents récemment immigrés ainsi que d'intervenants et d'intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI).

Ancrée dans une démarche qualitative interprétative exploratoire, notre collecte de données s'est faite auprès de six ICSI (6) et de vingt-cinq parents d'élèves québécois récemment immigrés (25). Les deux groupes de sujets ont été rencontrés dans le cadre d'entrevues semi-dirigées. La technique d'associations libres a aussi été mise à profit auprès des parents, afin de favoriser l'accès à la complexité de leurs RS (Carassus et Dosquet, 2010; Vidal, Rateau et Moliner, 2006).

Selon nos résultats de recherche, les RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois s'ancrent plus largement dans leur expérience migratoire : motifs d'immigration et conditions d'établissement expérimentées dans la société d'accueil. Aussi, nos résultats ont montré la pertinence de structurer les RS des parents autour de quatre grands thèmes : l'intégration scolaire, sociale et professionnelle assurée par l'école; le développement intellectuel et la forme scolaire; divers enjeux de socialisation véhiculés à l'école et dans la société québécoises; les relations école-familles immigrantes. Dans ce sens, bien que les parents mettent en contraste divers éléments des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine, leurs RS du système scolaire québécois sont surtout ancrées dans des perspectives d'avenir pour leurs enfants, interpellant fortement la capacité de l'école à intégrer ces derniers dans les milieux scolaires et socioprofessionnels de la société d'accueil. Aussi, nos données convergent vers le désir de nombreux parents que le capital humain de leurs enfants soit actualisé à

leur plein potentiel dans le contexte migratoire. Nos résultats montrent aussi l’ancrage de l’école à un moment et dans un espace donnés, alors que les RS des parents illustrent souvent des valeurs socioculturelles véhiculées à l’école québécoise et des modalités des relations école-familles pas toujours connues des parents récemment arrivés au Québec.

Le croisement des regards des parents et des ICSI révèle aussi de nombreuses stratégies mobilisées par les parents récemment immigrés pour soutenir l’expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d’accueil que nous avons catégorisées ainsi : stratégies déployées «à la maison», stratégies déployées «à l’école» et stratégies déployées «en lien avec la communauté». Nos résultats tendent à montrer que l’actualisation du rôle de parent d’élève «à l’école» est soumise à des modalités plutôt instituées par le milieu scolaire. Aussi, les résultats de notre recherche mettent en lumière un décalage intéressant entre la mobilisation et la proactivité accrues de nombreux parents récemment immigrés ainsi que l’invisibilité de ces dernières pour le milieu scolaire, surtout lorsque les stratégies sont déployées dans l’intimité du milieu familial ou dans des contextes liés à la communauté.

Le croisement des données recueillies auprès des parents et des ICSI permet aussi de préciser les besoins d’accompagnement des parents récemment immigrés pour une meilleure maîtrise des enjeux du milieu scolaire de la société d’accueil et permet de faire ressortir des pratiques des milieux scolaires et communautaires qui semblent soutenir cet accompagnement. De manière générale, nos résultats convergent vers la pertinence d’accorder une plus grande considération aux parents dans le processus d’intégration des enfants récemment immigrés à l’école du Québec et de favoriser l’établissement de relations école-familles ancrées dans une perspective de partenariat. Enfin, il semble que l’école ne puisse arriver à elle seule à soutenir l’intégration des familles récemment immigrées dans le milieu scolaire québécois ainsi que la réussite scolaire des enfants et que les ICSI représentent des ressources stratégiques à cet égard.

**Mots clés** : Représentations sociales (RS), Parents récemment immigrés, Intervenants et intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI), Stratégies parentales de soutien scolaire, Expérience socioscolaire d’élèves récemment immigrés.

## **Abstract**

This research aims to study newcomer students' immigrant parents' relationship in regards to school and education in Quebec. Specifically, we examined these parents' social representations (SR) with respect to the host and home societies' school systems as well as the strategies they deploy to support their children's educational experience in Quebec's school context. The originality of our study lies in the use of the SR concept to explore the relationship between newcomer parents in Quebec and school, the consideration of their premigratory situation and, in crossing two views on the situation of interest: newcomer immigrant parents and community, education and cross-culture worker (CECW).

In the context of a qualitative interpretative exploratory approach, our data collection was done with six CECW (6) and twenty-five newcomer students' immigrant parents in Québec (25). In both cases, we have made semi-structured interviews. Also, to access the complexity of SR, we used the technique of *free associations* with the parents (Carassus & Dosquet, 2010; Vidal & al., 2006).

According to our results, parents' representations of school system in Quebec were mostly based on their migratory experience: reasons for migrating and conditions of establishment in the host society. Also, our results revealed the pertinence to structure parents' SR around four main themes: children's school, social and professional integration into the host society; intellectual development and school structure; various socialization issues conveyed into school and into society; relationship between school and immigrant families. In this regard, although parents compare various elements between school in the host and home societies, their SR of school in Quebec are generally related to the future of their children, and these SR highly raise school's ability to integrate their children in the school and socio-professional contexts. Also, our data converge to express many parents' the desire to see their children's human capital being at its full potential in the migratory context. Our results also shows that school is rooted in a specific context, while the parents' SR often illustrate socio-cultural values conveyed in Quebec's school, and while the terms of relationship between school and families are not always known by immigrant parents.

These two points of view - those of parents and CECW -, when put into perspective, also reveals the several strategies mobilized by immigrant parents to support their children's educational experience in the host society. These strategies have been categorized as follows: strategies deployed "at home", "in school" and "with community". Our results suggest that the actualisation of the role of "in school" students' parents is subject to some terms imposed by school. Also, our results highlight an interesting gap between parents mobilization and proactivity to support their children, and the fact that their actions are invisible for school, especially when strategies are deployed in the privacy of the family environment, or in collaboration with the community.

Putting into perspective these two points of view also led us to clarify the support needed by newly immigrated parents to manage different issues related to school and schooling in the host society. Also, we have been able to identify practices deployed by school and community that are likely to support newly immigrated parents in the school context. Overall, our results converge to the pertinence of giving greater consideration to parents in their children's integration process in Quebec's school and on the necessity of encouraging greater partnerships between school and families. Finally, it seems that school cannot ensure on its own the integration of newcomer immigrant families and the academic achievement of newly immigrated students in Quebec's schools. In this regard, ICSI seem to be strategic resources.

**Key words:** Social representations (SR), Parents from recent immigration, Community, education and cross-culture worker (CECW), Parents' strategies to support educational experience of their child, Educational experience of newcomer immigrant students.

## **Table des matières**

|   |             |
|---|-------------|
| <b>Résumé</b> .....   | <b>i</b>    |
| <b>Abstract</b> .....   | <b>iii</b>  |
| <b>Table des matières</b> .....   | <b>v</b>    |
| <b>Liste des tableaux</b> .....   | <b>xi</b>   |
| <b>Liste des figures</b> .....  | <b>xii</b>  |
| <b>Liste des sigles</b> .....   | <b>xiii</b> |
| <b>Remerciements</b> .....  | <b>xv</b>   |
| <b>Introduction</b> .....   | <b>1</b>    |
| <b>Chapitre 1 : Problématique</b> .....   | <b>6</b>    |
| <b>1.1 Des portraits révélateurs d’une immigration diversifiée</b> .....                                | <b>6</b>    |
| 1.1.1 Une immigration canadienne aux profils multiples.....   | 7           |
| 1.1.2 Une immigration québécoise jeune et qualifiée.....  | 8           |
| 1.1.3 Montréal : une ville d’immigration riche en diversité ethnoculturelle.....                        | 11          |
| <b>1.2 Des enjeux de la diversité et de l’immigration pour le milieu scolaire québécois</b> .....       | <b>13</b>   |
| 1.2.1 Les élèves immigrants à l’école du Québec.....  | 13          |
| 1.2.2 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle par le milieu scolaire.....                    | 20          |
| 1.2.3 L’école et la communauté dans le processus d’immigration des familles : l’émergence des ICSI..... | 24          |
| <b>1.3 Des enjeux scolaires au cœur de projets migratoires familiaux</b> .....                          | <b>27</b>   |
| 1.3.1 Le projet scolaire des enfants : enjeu capital du projet migratoire familial.....                 | 28          |
| 1.3.2 La conjugaison du contexte d’immigration au rôle de parent d’élève.....                           | 30          |
| 1.3.3 La place des représentations dans l’actualisation du rôle de parent d’élève.....                  | 34          |
| <b>1.4 Problème de recherche</b> .....  | <b>36</b>   |
| 1.4.1 Des enjeux de l’actualisation du rôle de parent d’élève en contexte migratoire.....               | 36          |
| 1.4.2 L’étude du rapport à l’école et la scolarisation de parents d’élèves récemment immigrés.....      | 37          |
| <b>Chapitre 2 : Cadre conceptuel</b> .....  | <b>42</b>   |

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2.1 L'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés .....</b>                               | <b>43</b> |
| 2.1.1 Quelques définitions sur des thèmes inhérents à l'expérience socioscolaire .....                | 44        |
| 2.1.1.1 Le concept de décrochage scolaire .....   | 44        |
| 2.1.1.2 Les concepts de facteurs de risque, de facteurs de protection et de résilience .....          | 47        |
| 2.1.1.3 De la réussite scolaire à des concepts plus «englobants» .....                                | 50        |
| 2.1.2 Trois niveaux de facteurs qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves .....          | 54        |
| 2.1.2.1 Au sujet de «facteurs individuels» .....  | 54        |
| 2.1.2.2 Au sujet de «facteurs scolaires».....   | 57        |
| 2.1.2.3 Au sujet de «facteurs familiaux».....   | 60        |
| 2.1.3 À propos des élèves immigrants plus particulièrement.....                                       | 63        |
| 2.1.3.1 Trois lectures de la réussite scolaire selon la classe sociale, la langue et la culture ..... | 64        |
| 2.1.3.2 Des typologies qui illustrent une diversification des parcours scolaires.....                 | 69        |
| 2.1.4 À propos d'élèves récemment immigrés .....  | 74        |
| 2.1.4.1 Des enjeux généraux de l'immigration récente pour les enfants .....                           | 74        |
| 2.1.4.2 Des enjeux spécifiques à l'intégration socioscolaire des élèves .....                         | 78        |
| 2.1.5 Synthèse sur l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés.....                        | 81        |
| <b>2.2 Le rapport à l'école et à la scolarisation des parents récemment immigrés.....</b>             | <b>83</b> |
| 2.2.1 La place des parents d'élèves dans la scolarisation des enfants .....                           | 83        |
| 2.2.1.1 L'évolution du rôle de parent d'élève .....   | 84        |
| 2.2.1.2 Des avantages de la mobilisation parentale .....  | 86        |
| 2.2.1.3 Des facteurs qui modulent la mobilisation parentale .....                                     | 87        |
| 2.2.2 En ce qui concerne les parents d'élèves récemment immigrés.....                                 | 89        |
| 2.2.2.1 Des stratégies d'adaptation et d'intégration à la société d'accueil .....                     | 89        |
| 2.2.2.2 Des enjeux de l'établissement comme toile de fond à la mobilisation scolaire .....            | 97        |
| 2.2.2.3 La rencontre de l'école et de ses protagonistes.....  | 101       |
| 2.2.2.4 Quelques pistes d'action pour une meilleure maîtrise des enjeux scolaires .....               | 106       |
| 2.2.3 Diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève.....  | 111       |
| 2.2.3.1 Pour des parents en général .....   | 111       |
| 2.2.3.2 Pour des parents immigrants .....   | 115       |
| 2.2.4 Des recherches québécoises auprès de parents d'élèves immigrants .....                          | 117       |
| 2.2.4.1 Des parents à une distance maximale de l'école .....  | 117       |
| 2.2.4.2 Des perceptions des relations école-familles immigrantes.....                                 | 118       |
| 2.2.4.3 Des collaborations école-communauté-familles immigrantes.....                                 | 120       |
| 2.2.4.4 Quelques recherches sur des parents d'origine haïtienne.....                                  | 122       |
| 2.2.5 Synthèse du rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés.....          | 125       |

|   |            |
|---|------------|
| <b>2.3 Le concept de représentations sociales (RS) .....</b>                                      | <b>127</b> |
| 2.3.1 Trois orientations théoriques pour le concept de RS.....                                    | 127        |
| 2.3.1.1 Les RS selon l’approche sociogénétique .....  | 128        |
| 2.3.1.2 Les RS selon l’approche structurale .....   | 130        |
| 2.3.1.3 Les RS selon l’approche sociodynamique.....   | 133        |
| 2.3.2 Les fonctions des RS : convergence des orientations théoriques .....                        | 135        |
| 2.3.3 Les paramètres choisis du concept de RS .....   | 139        |
| 2.3.3.1 L’étude d’un objet social selon les questions de Moliner .....                            | 139        |
| 2.3.3.2 La pertinence du concept de RS au regard de leurs fonctions.....                          | 142        |
| 2.3.3.3 Une définition du concept de RS inspirée de deux orientations théoriques .....            | 143        |
| 2.3.4 Synthèse du concept de RS .....   | 146        |
| <b>2.4 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche.....</b>                            | <b>147</b> |
| <b><i>Chapitre 3 : Cadre méthodologique.....</i></b>  | <b>150</b> |
| <b>3.1 Posture épistémologique : une approche qualitative, interprétative, exploratoire .....</b> | <b>151</b> |
| <b>3.2 Procédures de recrutement et échantillon .....</b>   | <b>152</b> |
| 3.2.1 Révision des critères de recrutement .....  | 153        |
| 3.2.2 Démarches de recrutement des participants et des participantes.....                         | 156        |
| 3.2.2.1 Collaborations avec le premier organisme communautaire .....                              | 156        |
| 3.2.2.2 Collaborations avec le deuxième organisme communautaire.....                              | 158        |
| 3.2.2.3 Collaborations avec le troisième organisme communautaire.....                             | 160        |
| 3.2.2.4 Autres collaborations .....   | 161        |
| 3.2.3 Profils de l’échantillon recruté pour la collecte de données .....                          | 164        |
| 3.2.3.1 Bref portrait des parents .....   | 164        |
| 3.2.3.2 Bref portrait des ICSI .....  | 174        |
| <b>3.3 Collecte de données .....</b>  | <b>176</b> |
| 3.3.1 Méthodes de collecte de données.....  | 177        |
| 3.3.1.1 Entrevue semi-dirigée .....   | 177        |
| 3.3.1.2 Technique d’associations libres .....   | 179        |
| 3.3.2 Conduite des rencontres et instruments de collecte des données.....                         | 181        |
| 3.3.2.1 Avec les parents .....  | 181        |
| 3.3.2.2 Avec les ICSI.....  | 186        |
| <b>3.4 Démarche qualitative de traitement et d’analyse des données .....</b>                      | <b>188</b> |



|   |            |
|---|------------|
| 3.4.1 Codification des données selon une analyse de contenu .....   | 189        |
| 3.4.2 Analyse verticale et transversale des données .....   | 193        |
| <b>3.5 Limites et précautions éthiques .....</b>  | <b>194</b> |
| <b>Chapitre 4. Présentation, analyse et discussion des données .....</b>  | <b>199</b> |
| <b>4.1 Conditions d'accueil et d'établissement de familles récemment immigrées .....</b>  | <b>200</b> |
| 4.1.1 L'insertion socioprofessionnelle dans la société d'accueil.....   | 200        |
| 4.1.2 La reconstruction du réseau social dans le nouveau milieu de vie .....  | 204        |
| 4.1.3 Le processus d'acculturation en contexte migratoire.....  | 207        |
| <b>4.2 Représentations sociales (RS) des systèmes scolaires d'accueil et d'origine de parents<br/>d'élèves récemment immigrés .....</b> | <b>210</b> |
| 4.2.1 L'intégration scolaire, sociale et professionnelle assurée par l'école.....   | 211        |
| 4.2.1.1 L'avenir des enfants au cœur du projet migratoire familial.....   | 211        |
| 4.2.1.2 La persévérance scolaire jusqu'au niveau universitaire.....   | 216        |
| 4.2.1.3 La maîtrise de l'anglais pour l'insertion socioprofessionnelle .....  | 220        |
| 4.2.2 Le développement intellectuel et la forme scolaire à l'école québécoise .....   | 222        |
| 4.2.2.1 Les méthodes d'enseignement et la gestion des apprentissages .....  | 222        |
| 4.2.2.2 Le niveau d'exigences scolaires envers les élèves.....  | 226        |
| 4.2.2.3 Au sujet de l'enseignement des mathématiques.....   | 227        |
| 4.2.3 Divers enjeux de socialisation à l'école et dans la société québécoises .....   | 229        |
| 4.2.3.1 À propos de relations adultes-enfants .....   | 230        |
| 4.2.3.2 À propos d'autonomie, d'émancipation, de sexualité .....  | 232        |
| 4.2.3.3 À propos de gestion des comportements en classe.....  | 237        |
| 4.2.4 Les relations école-familles récemment immigrées à l'école du Québec.....   | 240        |
| 4.2.4.1 Des modalités qui régissent les relations école-familles.....   | 241        |
| 4.2.4.2 La place des parents immigrants à l'école .....   | 243        |
| 4.2.4.3 Un besoin d'accompagnement pour décoder l'école .....   | 245        |
| <b>4.3 Stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience<br/>scolaire de leurs enfants .....</b>       | <b>254</b> |
| 4.3.1 Des stratégies déployées «à la maison» : un type qui dépasse largement le suivi dans les<br>devoirs .....                         | 255        |
| 4.3.1.1 Suivi dans l'agenda et dans les devoirs .....   | 255        |
| 4.3.1.2 Actualisation de la fonction parentale .....  | 259        |
| 4.3.1.3 Choix de l'école fréquentée par les enfants.....  | 263        |

|   |            |
|---|------------|
| 4.3.2 Des stratégies déployées «à l'école» : des déclinaisons qui divergent parfois des attentes du milieu scolaire!.....                 | 266        |
| 4.3.3 Des stratégies déployées «en lien avec la communauté» : un soutien non négligeable pour les parents.....                            | 272        |
| <b>4.4 Regards croisés de parents et d'ICSI : rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés.....</b>              | <b>278</b> |
| 4.4.1 À propos de RS des parents sur l'école.....   | 278        |
| 4.4.2 À propos de stratégies parentales de soutien socioscolaire.....   | 286        |
| 4.4.3 Des pratiques d'ICSI qui soutiennent l'accompagnement des parents d'élèves.....   | 291        |
| 4.4.3.1 Mélanie : un discours «éducateur des parents».....  | 291        |
| 4.4.3.2 Maria : un discours de collaborations école-familles-communauté.....  | 297        |
| 4.4.3.3 David : un discours pour l'autonomie des milieux scolaires et familiaux.....  | 302        |
| <b>4.5 En guise de synthèse : pistes d'intervention pour accompagner les parents d'élèves récemment immigrés à l'école du Québec.....</b> | <b>307</b> |
| 4.5.1 Permettre aux parents de partir du bon pied!.....   | 308        |
| 4.5.2 Mettre une ressource à la disposition des parents.....  | 311        |
| 4.5.3 Proposer des solutions concrètes aux besoins des parents d'élèves.....  | 313        |
| 4.5.4 Reconnaître diverses postures aux parents d'élèves récemment immigrés.....  | 315        |
| 4.5.5 Accorder une place aux espaces de médiation à l'école.....  | 317        |
| 4.5.6 Établir des partenariats école-famille-communauté.....  | 319        |
| <b>Conclusion générale.....</b>   | <b>322</b> |
| <b>Références bibliographiques.....</b>   | <b>330</b> |
| <b>Annexe 1 : Certificat éthique délivré par l'Université de Montréal.....</b>  | <b>i</b>   |
| <b>Annexe 2 : Formulaire de consentement destiné aux parents et à leurs enfants – Version française.....</b>                              | <b>iii</b> |
| <b>Annexe 3 : Formulaire de consentement destiné aux parents et à leurs enfants – Version anglaise.....</b>                               | <b>vii</b> |
| <b>Annexe 4 : Formulaire de consentement destiné aux parents et à leurs enfants – Version espagnole.....</b>                              | <b>xi</b>  |
| <b>Annexe 5 : Formulaire de consentement destiné aux ICSI.....</b>  | <b>xv</b>  |

***Annexe 6 : Portraits détaillés des familles ayant participé à la collecte de données ... xix***  
***Annexe 7 : Schéma d’entrevue avec les parents – Version française.....xxxix***  
***Annexe 8: Schéma d’entrevue avec les parents – Version anglaise..... xliii***  
***Annexe 9 : Schéma d’entrevue avec les parents – Version espagnole..... xlvii***  
***Annexe 10 : Schéma d’entrevue avec les ICSI .....li***

## **Liste des tableaux**

|   |     |
|---|-----|
| Tableau 1 : Reflet de la diversité ethnoculturelle dans trois commissions scolaires de Montréal.....  | 15  |
| Tableau 2 : Synthèse des trois orientations théoriques des RS : sociogénétique, structurale et sociodynamique.....                              | 138 |
| Tableau 3 : Collaborations ayant permis le recrutement de l'échantillon désiré.....   | 163 |
| Tableau 4 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis moins de dix-huit mois.....                                    | 165 |
| Tableau 5 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis plus de dix-huit mois et moins de trois ans .....              | 167 |
| Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis trois à cinq ans.....  | 169 |
| Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis plus de cinq ans.....  | 172 |
| Tableau 8 : Principales caractéristiques des ICSI rencontrés.....   | 175 |
| Tableau 9 : Synthèse des fonctions et des tâches assumées par les ICSI rencontrés.....  | 176 |
| Tableau 10 : Forces et limites de nos méthodes de collecte de données.....  | 197 |
| Tableau 11 : Synthèse des RS de parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois .....  | 253 |
| Tableau 12 : Synthèse de stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants..... | 277 |

## **Liste des figures**

|  |     |
|--|-----|
| Schéma 1 : Synthèse d'éléments qui constituent l'expérience socioscolaire des élèves...                    | 53  |
| Schéma 2 : Synthèse de «facteurs individuels» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves ..... | 57  |
| Schéma 3 : Synthèse de «facteurs scolaires» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves.....    | 59  |
| Schéma 4 : Synthèse de «facteurs familiaux» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves.....    | 63  |
| Schéma 5 Synthèse d'éléments susceptibles de différer d'un système scolaire à l'autre .....                | 103 |
| Schéma 6 : Composition d'une RS selon l'approche structurale.....  | 133 |
| Schéma 7 : Combinaison des approches sociodynamique et structurale des RS.....                             | 146 |
| Schéma 8 : Synthèse de notre cadre méthodologique.....   | 198 |

## **Liste des sigles**

BAC : Baccalauréat

CEETUM : Centre d'études ethniques des universités montréalaises

CEGEP : Collège d'enseignement général et professionnel

CIC : Citoyenneté et Immigration Canada

CSIM : Conseil scolaire de l'île de Montréal

CSDM : Commission scolaire de Montréal

CSMB : Commission scolaire Marguerite Bourgeois

CSPI : Commission scolaire de la pointe de l'île

DEC : Diplôme d'études collégiales

DEP : Diplôme d'études professionnelles

DES : Diplôme d'études secondaires

GRIES : Groupe de recherche Immigration, équité et scolarisation

ICSI : Intervenants et intervenantes communautaires scolaire interculturels

LIPR : Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés

MEES : Ministère de l'Éducation, 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 du Québec

OPP : Organismes de participation des parents

RMR : Région métropolitaine de recensement

TCRI : Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes

UQAM : Université du Québec à Montréal

*À mon père qui lit ma thèse avec fierté, quelque part assis sur son étoile...*

*À Jérémie et Jasmine, mes trésors, les amours de ma vie.*

## **Remerciements**

### **À une personne qui m'a permis de garder le cap...**

D'abord, je dois remercier mon conjoint, mon ami, mon amour, le père de mes enfants : **Martin**. Je ne trouve pas les bons mots pour te dire à quel point ton soutien m'a permis de me rendre où je suis. Tu as été mon phare dans les tempêtes traversées. Merci d'être toujours à mes côtés. Merci de former une si belle équipe avec moi. Merci d'avoir cru en moi et de continuer d'y croire. Je t'aime. Sincèrement. Profondément.

### **À mon exceptionnelle directrice de thèse...**

Ensuite, je dois remercier ma directrice de thèse : **Fasal Kanouté**. Merci pour ton expertise, ta grande disponibilité, tes méthodes de travail rigoureuses, tes commentaires judicieux, pertinents et brillants. Tes qualités de chercheuse sont immenses, je suis privilégiée d'en avoir profité. Également, merci pour ton encadrement soutenu et adapté à chacune de tes étudiantes. Par-dessus tout, merci Fasal pour ton humanité et ta sensibilité, merci de m'avoir soutenue dans les épreuves que la vie a mises sur mon chemin.

### **Aux membres du jury**

Je remercie les membres du jury qui ont suivi mon parcours doctoral du début à la fin : monsieur **Bruno Poellhuber** et madame **Françoise Armand**. Aussi, je remercie madame **Marianne Jacquet** de s'être jointe au jury pour le dépôt final de la thèse. Merci pour vos commentaires éclairants et pertinents qui ont permis de pousser ma réflexion plus loin.

### **Aux personnes et aux organismes ayant participé à la recherche**

Je remercie sincèrement **les personnes et les organismes qui ont participé à mon projet de recherche**. Merci pour votre générosité, pour votre disponibilité et pour la confiance que vous m'avez accordée. En espérant que vous vous retrouverez dans ce travail, dans lequel je désire vous donner la parole. Un merci tout spécial à **Nora** pour le moment privilégié que vous m'avez accordé. Ici ou là-bas, j'espère que vous avez trouvé l'équilibre que vous cherchiez. Aussi, je remercie tout spécialement mon amie **Léonie**.



### **À la Faculté et à différents organismes pour le soutien financier**

Je remercie le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2011-2014), la Faculté des études supérieures, le **CEETUM** et le **GRIES** pour les bourses accordées dans le cadre de ma recherche de doctorat.

### **À mes collègues et amies**

Merci **Justine** et **Gina** pour votre soutien à divers moments de mon parcours. Merci de m'avoir fait rire, merci de m'avoir encouragée. Merci d'avoir compris mes états d'esprit à divers moments de grâce ou de frustrations. Surtout, merci pour votre amitié qui me fait beaucoup de bien. Merci **Vierginat** de m'avoir soutenue à deux distances de chaises ou encore à des milliers de kilomètres. Ton soutien était tangible, peu importe.

### **À ma famille, à mes amis et amies**

Merci **Jérémie** et **Jasmine**, mes enfants chéris, pour votre accueil chaleureux à mon retour de l'Université. Vos câlins n'ont pas de prix et m'ont donné envie de persévérer et de vous rendre fiers de moi. Je remercie **ma mère Chantal** et **mon père André** de m'avoir enseigné la persévérance, la valeur de l'école et des études, le désir de comprendre et de découvrir. Merci de m'avoir permis d'être qui je suis, librement, avec un soutien indéfectible et affectueux. **Maman** et **Charles**, merci aussi pour votre soutien dans mon quotidien de doctorante avec les enfants, notamment, ce fut très précieux pour moi. Merci **Caro**, ma sœur jumelle cosmique, d'être toujours là, peu importe. Aussi, je suis infiniment reconnaissante envers mes beaux-parents, **Serge** et **Lucie**. Merci pour votre soutien inconditionnel, mais surtout, merci de comprendre si finement l'importance du présent accomplissement pour moi.

Merci **Catherine Arguin**, non seulement d'être une amie aussi extraordinaire, mais aussi, d'avoir accepté de lire chacune des pages de cette thèse. Ta finesse d'esprit et ton intelligence n'ont pas d'égales. Merci à toutes les autres personnes qui m'ont encouragée tout au long de mon parcours : **Marie-Hélène, Sewssen, Jee, Caroline L., Mélanie, Christian, Annie, Marianne, Robert, Gynette, Simon**. Au risque d'en oublier, à toutes les personnes compréhensives à qui j'ai souvent répondu que je manquais de temps ces dernières années. À vous tous et à vous toutes. Merci.

## **Introduction**

L'immigration façonne le paysage mondial et se caractérise par une diversité des flux migratoires et une diversification des populations d'accueil (Vatz Laaroussi, 2009). Le Canada est un pays qui compte une proportion de personnes nées à l'étranger particulièrement importante, elle était de 20,6% en 2011 (Statistique Canada, 2013). Aux côtés de l'Alberta, de la Colombie-Britannique et de l'Ontario, le Québec fait partie des quatre provinces qui avaient admis le plus de résidentes et de résidents permanents au pays en 2014 (Citoyenneté et Immigration Canada [CIC], 2015a). Les grandes métropoles sont souvent le lieu de prédilection des populations récemment immigrées, comme c'est d'ailleurs le cas pour Montréal. En 2014, la métropole regroupait 85,3% des résidentes et des résidents permanents du Québec (CIC, 2015a). Ainsi, les flux migratoires alimentent continuellement la diversité ethnoculturelle qui caractérise la population québécoise et, notamment, celle de la métropole montréalaise. La diversité ethnoculturelle de Montréal façonne diverses sphères de la métropole, dont les écoles primaires et secondaires (Bakhshaei, 2015; Mc Andrew et l'équipe du GRIES, 2015; Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2014a).

En effet, plusieurs migrations contemporaines se font en famille, avec des enfants en âge de fréquenter l'école (Vatz Laaroussi, 2009). Comme lieu d'instruction, de qualification et de socialisation, l'école est interpellée à favoriser la réussite scolaire des élèves québécois, dont celle des élèves immigrants (MELS, 2009). Aussi, pour sa position incontournable dans le parcours migratoire de nombreuses familles, l'école contribue de diverses façons à l'intégration des familles dans la société d'accueil québécoise (Audet, Potvin, Carignan et Bilodeau, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011a; Mc Andrew, 1994; Mc Andrew et *al.*, 2015). Bien que le milieu scolaire québécois ait amorcé un processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle durant les dernières décennies (Audet et *al.*, 2010), il semble que la prise en compte des parents immigrants se trouve plus ou moins disséminée dans des mesures qui concernent la diversité ethnoculturelle des enfants plus particulièrement (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998a, 1998b, 2001, 2001b, 2006; MELS, 2009, 2014b).

Pour les familles qui immigrent avec des enfants d'âge scolaire, la toile de fond constituée de défis généraux de l'immigration laisse clairement transparaître la problématique de l'exercice de la parentalité en situation d'acculturation et, en outre, de l'exercice du rôle de parent d'élève (Bérubé, 2004; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011a). Au Québec, la participation parentale dans le parcours scolaire de l'élève fait intégralement partie de la définition du rôle de parent d'élève instituée par le milieu scolaire et est considérée comme une contribution indéniable à la réussite des élèves à l'école (MELS, 2009, 2014). Pour la majorité des familles récemment immigrées, la réussite scolaire des enfants fait intégralement partie de l'effectivité du projet migratoire familial (Bahi et Piquemal, 2013; Kanouté et Lafortune, 2010; Mc Andrew et *al.*, 2015; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi, Kanouté et Duchesne, 2005). Toutefois, la majorité des parents récemment immigrés semblent avoir une maîtrise plutôt faible des informations qui concernent le milieu scolaire intégré par leurs enfants (Bornstein et Bohr, 2011; Kanouté et *al.*, 2011; Mondain et Couton, 2011). C'est dans ce contexte que les parents sont invités à être actifs dans l'accompagnement et dans le suivi scolaire de leurs enfants. De ce fait, plusieurs parents construisent leur rapport au milieu scolaire selon ce qu'ils ont connu de l'école et de la scolarisation dans leur pays d'origine. Ainsi, il semble que les parents fondent leur rôle de parent d'élève sur les représentations qu'ils ont et qu'ils se construisent de l'école et des enjeux qui y sont associés.

Mais quelles sont les représentations des parents récemment immigrés sur l'école de leur pays d'origine? Quelles sont leurs représentations sur l'école du Québec? Comment les parents récemment immigrés actualisent-ils leur rôle de parent d'élève à l'intérieur et à l'extérieur des modalités de l'implication parentale proposées par l'école? Quel type d'accompagnement l'école peut-elle proposer aux parents pour favoriser l'effectivité des stratégies qu'ils déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil? Notre recherche aborde ces questions en s'attardant au rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés au Québec. Cette problématique est abordée sous l'angle des représentations sociales (RS), qui permet d'accéder de manière compréhensive à l'expérience des parents. Également, nous abordons l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire, en croisant le

regard de parents avec celui d'intervenants et d'intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI). Ce croisement permet surtout de mettre en lumière la «face cachée» du rôle de parent d'élève qui s'actualise en marge de l'école.

Pour la réalisation de cette étude, nous avons d'abord rencontré vingt-cinq parents d'élèves récemment immigrés au Québec (25); la technique d'associations libres et l'entrevue semi-dirigée ont été employées pour recueillir des données auprès de ce premier groupe de sujets. Nous avons ensuite rencontré six ICSI (6), en vue de mettre en perspective le discours des parents au sujet de leurs représentations de l'école et de l'actualisation de leur rôle de parent d'élève en contexte migratoire. Tout en plaçant les parents au centre de la démarche, le croisement des regards des parents et des ICSI permet de mieux cerner les besoins d'accompagnement des parents et les pratiques qui favorisent cet accompagnement en milieux scolaires et communautaires.

Notre thèse comprend cinq chapitres. Le premier est consacré à la problématique qui fait d'abord un bref portrait de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal. Ensuite, la diversité ethnoculturelle et l'immigration sont abordées au regard du contexte scolaire québécois. Ainsi, des statistiques sont exposées au sujet des élèves issus de l'immigration et l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés au Québec est spécifiquement abordée. Le processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle amorcé et poursuivi dans le milieu scolaire québécois au cours des dernières décennies est ensuite abordé. Puis, nous montrons que les enjeux de l'immigration en famille sollicitent particulièrement les institutions scolaires et communautaires. Notre problématique s'attarde ensuite à la place centrale des enjeux scolaires dans la majorité des projets migratoires familiaux. Ainsi, l'intimité des projets migratoires et scolaires est abordée. L'exercice du rôle parental et du rôle de parent d'élève en contexte d'immigration est aussi exploré. Enfin, le rapport à l'école des parents récemment immigrés est abordé sous l'angle des RS.

Le deuxième chapitre de notre thèse présente le cadre conceptuel dans lequel s'inscrit notre étude. Ainsi, l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés est abordée. Dans ce sens, nous explorons d'abord quelques concepts et divers groupes de facteurs liés à l'expérience socioscolaire des élèves en général. Puis, nous nous attardons

à l'expérience socioscolaire des élèves immigrants en explorant diverses lectures de la réussite scolaire de ce groupe d'élèves en particulier et des typologies qui illustrent la diversité de leurs parcours scolaires. Enfin, des enjeux généraux de l'immigration et de l'intégration socioscolaire des élèves récemment immigrés sont spécifiquement abordés. Le rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés est également exploré. Dans cette optique, nous explorons d'abord, de façon générale, la place des parents dans la scolarisation des enfants. Puis, nous abordons la situation spécifique des parents récemment immigrés au regard de défis d'établissement et de leur intégration à l'école de la société d'accueil. Aussi des écrits sont explorés pour illustrer diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève. Des recherches faites auprès de parents d'élèves immigrants au Québec sont aussi explorées. Enfin, nous nous attardons à notre propre grille de lecture : le concept de représentations sociales (RS). Dans ce sens, nous présentons trois orientations théoriques des RS ainsi que les fonctions de ces dernières. Nous posons ensuite les paramètres des RS qui guident notre étude. Le deuxième chapitre se termine par la présentation de nos objectifs de recherche.

Le troisième chapitre de notre thèse présente le cadre méthodologique qui a permis de répondre à nos objectifs de recherche. Ainsi, nous statuons notre position épistémologique : une approche qualitative, interprétative, exploratoire. Nous présentons nos procédures de recrutement et décrivons brièvement l'échantillon recruté. Nous explicitons notre collecte de données : méthodes et conduite de la collecte de données. Enfin, nous détaillons notre démarche qualitative de traitement et d'analyse des données.

Le quatrième chapitre de notre thèse présente et analyse simultanément nos résultats de recherche. Ainsi, nous explorons certaines conditions d'établissement expérimentées par les parents rencontrés durant notre collecte de données. Nous nous penchons sur les RS des parents des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. Aussi, nous étudions les stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil. Puis, nous croisons les données recueillies auprès des parents avec celles recueillies auprès des ICSI, nous permettant de mettre le discours des parents en perspective, de cerner les besoins d'accompagnement scolaire de

parents récemment immigrés au Québec et de proposer des pistes d'intervention pour accompagner ceux-ci de façon efficiente dans le milieu scolaire québécois.

Enfin, notre thèse se termine par une conclusion qui synthétise les principaux résultats de notre recherche, qui souligne les retombées sociales et scientifiques de notre étude et qui relève les limites et les perspectives de recherche relatives à notre projet.

## **Chapitre 1 : Problématique**

Selon Mongeau (2008, p.50), «la problématique consiste à organiser une description de l'état des connaissances à propos de la situation ou du phénomène étudié à partir de ce qui est déjà connu dans la documentation scientifique», en vue d'en «dégager un sens et de conduire à la définition et à la formulation du problème et de la question de recherche». Dans le cadre de la présente étude, notre problématique mène vers l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire, par la perspective des RS. Ainsi, dans la première section de notre chapitre, nous dressons un bref portrait de l'immigration au Canada, au Québec et à Montréal. Dans la deuxième section, nous présentons un bref portrait des élèves immigrants à l'école du Québec, pour ensuite nous pencher plus précisément sur les élèves nouvellement arrivés dans la province. Aussi, nous abordons la prise en compte de la diversité ethnoculturelle par le milieu scolaire québécois. Cette deuxième section du chapitre montre aussi que les institutions scolaires et communautaires sont particulièrement sollicitées par des enjeux de l'immigration en famille. Enfin, dans la troisième section de notre chapitre, nous soulevons l'enjeu capital représenté par le projet scolaire des enfants dans l'effectivité de nombreux projets migratoires familiaux, malgré certains défis d'établissement pour les familles en contexte migratoire. Nous voyons comment le processus général d'immigration se conjugue à l'exercice de la parentalité, et de surcroît, à l'exercice du rôle de parent d'élève. Puis, la place des représentations dans l'actualisation du rôle de parent d'élève est évoquée. Nous terminons le chapitre par une synthèse des zones peu explorées par la recherche, nous démontrons la pertinence de notre étude et nous posons notre question générale de recherche.

### **1.1 Des portraits révélateurs d'une immigration diversifiée**

L'immigration est un phénomène mondial qui transforme sans aucun doute le visage de la planète. Les mouvements migratoires sont justifiés par divers contextes locaux, nationaux et internationaux, entre autres, mais sont également soutenus par des motifs personnels des populations qui font le choix d'immigrer (raisons familiales, sociales, politiques, économiques, etc.). L'immigration, une réalité constitutive du Canada et du Québec, alimente continuellement la diversité ethnoculturelle du pays et de la province.

Au Québec, Montréal est souvent choisi comme lieu d'établissement par les personnes récemment immigrées. Dans cette première partie de la problématique, de brefs portraits des populations immigrantes au Canada, au Québec et à Montréal sont présentés.

### **1.1.1 Une immigration canadienne aux profils multiples**

Le Canada attire un nombre important de nouveaux arrivants hommes et femmes, issus de diverses sociétés du monde. Selon les époques et les contextes (historiques, politiques, sociaux, etc.), le pays s'est montré ouvert à l'immigration à des degrés divers (Berthelot, 1990; Berthiaume, Corbo et Montreuil, 2014). Le Canada planifie et sélectionne son immigration; au XXI<sup>e</sup> siècle, le pays vise surtout à stimuler sa prospérité économique ainsi qu'à pallier sa démographie décroissante, résultant d'un taux plutôt faible de natalité et du vieillissement de la population (CIC, 2014). L'immigration canadienne favorise effectivement l'accroissement démographique du pays et renforce la capacité de production économique de ce dernier en y apportant une main-d'œuvre supplémentaire qualifiée et en augmentant son potentiel de consommation (CIC, 2015b; Vatz Laaroussi, 2009). En collaboration avec des partenaires divers, le Canada «soutient aussi des objectifs familiaux, sociaux, culturels et humanitaires établis dans la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (LIPR)<sup>1</sup>» (CIC, 2014, parag.4). En 2016, l'actualisation de ce soutien s'illustre, notamment, par l'accueil planifié d'une population réfugiée originaire de la Syrie de l'ordre de 25 000 personnes, dont la majorité était arrivée au Canada en mars 2016<sup>2</sup>.

Soutenu par des objectifs économiques, démographiques et humanitaires, le Canada a donc accueilli 260 404 résidentes et résidents permanents en 2014 (CIC, 2015g). En 2010, il en recevait 280 687, un record jamais égalé en cinquante ans (CIC, 2011). Le Canada affiche l'un des taux d'immigration par habitant les plus élevés au monde (CIC, 2014). En 2011, «la population née à l'étranger au Canada représentait 20,6% de la population totale du pays, soit la plus forte proportion des pays du G8» (Statistiques Canada, 2013, p.5). La sélection et l'admission de la population immigrante en territoire canadien se font selon quatre catégories, qui étaient respectivement représentées de la

---

<sup>1</sup> <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/lois/I-2.5/>

<sup>2</sup> [http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/bienvenue/index.asp?gclid=CN\\_4m-uhsoCFQGTaQodwUAO4g](http://www.cic.gc.ca/francais/refugies/bienvenue/index.asp?gclid=CN_4m-uhsoCFQGTaQodwUAO4g)



façon suivante en 2014 : 25,6% pour la catégorie «Regroupement familial», 63,4% pour la catégorie «Immigration économique», 8,9% pour la catégorie «Populations réfugiées» et 2,1% pour la catégorie «Autres» (CIC, 2015c). L'âge des personnes admises illustre, en partie, les objectifs soutenus dans les politiques canadiennes d'immigration. En effet, en 2014, 18,6% des personnes admises au pays faisaient partie de la catégorie d'âge «moins de 15 ans», dont près de deux sur trois étaient en âge de fréquenter l'école et 54,1% faisaient partie de la catégorie d'âge «25-44 ans» (CIC, 2015f). Ce dernier sous-groupe est d'ailleurs plus enclin à travailler, à former des familles et à contribuer à l'essor de la natalité dans le pays (Vatz Laaroussi, 2009).

Les populations immigrantes admises au Canada ont des profils grandement diversifiés relativement à leurs pays d'origine (Philippines, Inde, République populaire de Chine, Iran, Pakistan, États-Unis d'Amérique, Royaume-Uni et ses colonies, France, Mexique, Corée du Sud, etc.), à leurs langues maternelles (tagal, anglais, pendjabi, chinois, espagnol, arabe, etc.), à leurs niveaux de connaissance des langues officielles du Canada (l'anglais et le français), à leurs niveaux de scolarité ainsi qu'à leurs domaines de compétence et de formation (gestion, personnel professionnel, personnel technique et spécialisé, personnel intermédiaire et de bureau, personnel élémentaire et manœuvre, etc.) (CIC, 2015d; CIC, 2015e; CIC, 2015h; CIC, 2015i). Bien que l'immigration au Canada ait toujours été au cœur de l'histoire du pays, les profils des populations immigrantes tendent à se diversifier davantage depuis quelques décennies (Mc Andrew et *al.*, 2015). D'ailleurs, c'est également le cas pour le Québec, qui représente l'une des principales provinces d'immigration au pays.

### **1.1.2 Une immigration québécoise jeune et qualifiée**

À l'instar du Canada, l'immigration au Québec est également soutenue par des objectifs de prospérité économique, d'accroissement démographique ainsi que de solidarités internationale et humanitaire (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC], 2013). En outre, la province québécoise jongle avec des enjeux qui lui sont spécifiques, comme l'occupation des territoires et la vitalité du français (Mc Andrew et *al.*, 2015; MICC, 2013). Selon Lenoir-Achdjian et Morin (2008), les politiques d'immigration du Québec soutiennent particulièrement la protection de la

culture québécoise. D'ailleurs, depuis 1991, par *l'Accord Canada-Québec*, le gouvernement québécois a une entente qui se distingue des autres provinces avec le gouvernement canadien, qui lui donne la «maîtrise d'œuvre exclusive de l'accueil et de l'intégration culturelle, linguistique et économique des immigrant[e]s qu'il reçoit» (MICC, 1990, p.55). Par conséquent, le gouvernement canadien envisageait de verser 320 millions de dollars à la province québécoise pour l'année 2013-2014 afin que cette dernière s'acquitte des responsabilités explicitées dans l'Accord (Béchar, 2015). À cet effet, la promotion de l'immigration et la sélection des personnes immigrantes relèvent du Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion du Québec [MIDI] et les processus d'accueil et d'intégration sont des responsabilités partagées avec divers partenaires (autres ministères, organismes) (MICC, 2013). Ainsi, l'intégration des populations immigrantes dans la société québécoise et la participation équitable des diverses communautés qui composent la province «sont au cœur même de la réussite du développement économique, social et culturel du Québec» (Mc Andrew et *al.*, 2015, p.9).

En 2014, le Québec accueillait la deuxième plus grande part de résidentes et de résidents permanents du pays<sup>3</sup>, elle était de l'ordre de 19,3%, représentant 50 294 personnes (CIC, 2015a). Bien que le Québec ait encaissé une baisse de son immigration depuis 2012, on peut tout de même observer une hausse de cette dernière de 13,9% de 2005 à 2014 (CIC, 2015a). Tout en répondant aux besoins économiques, démographiques et sociétaux de la province, le gouvernement québécois tente depuis quelques années d'émettre des critères de sélection qui favorisent l'intégration des personnes immigrantes dans la société québécoise, surtout en ce qui concerne leurs qualifications, leurs niveaux de scolarisation et leurs niveaux de maîtrise de la langue française (MICC, 2015; Turcotte, 2010). Dans ce sens, voici quelques particularités de l'immigration québécoise :

- En 2014, les régions d'origine des personnes admises au Québec étaient variées, mais étaient surtout représentées par : l'Asie (33,5%), l'Afrique (31%) et l'Amérique (20,5%); 68% des personnes admises au Québec avaient moins de trente-cinq ans; 58,8% des personnes admises dans la province possédaient quatorze années et plus de scolarité (parmi la population de plus de quinze ans);

---

<sup>3</sup> L'Ontario était en première place à cet égard.

- plus de la moitié des personnes admises déclaraient connaître le français (58,6%) (MICC, 2015);
- Pour la période de 2010 à 2014, les enfants de moins de quinze ans totalisaient à eux seuls plus d'un cinquième des admissions de la province (21,2%) et les jeunes de la catégorie «15 à 24 ans» représentaient 10,9% de ces dernières (MICC, 2015b);
  - En 2011, les familles immigrantes, mixtes<sup>4</sup> ou formées de personnes n'ayant pas encore obtenu leur résidence permanente du Canada représentaient plus d'une famille québécoise sur cinq (22,6%) (Ministère de la Famille, 2014).

Pour faciliter l'intégration des adultes immigrants dans la société et leur insertion sur le marché du travail, le gouvernement québécois met aussi en place diverses initiatives qui se reflètent dans des programmes comme : le *Programme régional d'intégration*<sup>5</sup>, le *Programme Action diversité*<sup>6</sup>, le *Programme d'aide financière pour l'intégration linguistique des immigrants*<sup>7</sup>, le *Programme Réussir l'intégration*<sup>8</sup>, le *Programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi*<sup>9</sup>, etc. Cependant, malgré une attention particulière portée aux critères de sélection de la population immigrante et à la mise en place de diverses initiatives gouvernementales, les difficultés d'insertion socioprofessionnelle demeurent pour de nombreux adultes immigrants au Québec (chômage, emplois qui ne correspondent pas aux qualifications acquises au pays d'origine, etc.) (Bamba et Morin, 2014; Boudarbat et Cousineau, 2010; MICC, 2015), comme nous le verrons dans une section consacrée au cadre conceptuel.

En bref, les populations immigrantes sélectionnées et admises au Québec se caractérisent par une diversité remarquable et, dans plusieurs cas, par des profils prometteurs : jeunes, scolarisés et qualifiés (Bouchamma et Bennimas, 2007; Germain, Armand et Mc Andrew

---

<sup>4</sup> Dont un des partenaires qui forment le couple est issu de l'immigration.

<sup>5</sup> <http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/partenaires/pri.pdf>

<sup>6</sup> [http://www.clic-bc.ca/Documents/E\\_CtreDoc/Immigration%20et%20interculturel/Guides/Programme%20Action%20diversite\\_MICC%202010-2011.pdf](http://www.clic-bc.ca/Documents/E_CtreDoc/Immigration%20et%20interculturel/Guides/Programme%20Action%20diversite_MICC%202010-2011.pdf)

<sup>7</sup> <http://www4.gouv.qc.ca/FR/Portail/Citoyens/Evenements/immigrer-au-quebec/Pages/programme-integration-linguistique-immigrants.aspx>

<sup>8</sup> [http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/partenaires/PRO\\_ReussirIntegration.pdf](http://www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/publications/fr/partenaires/PRO_ReussirIntegration.pdf)

<sup>9</sup> <http://www.emploi-quebec.gouv.qc.ca/citoyens/integrer-un-emploi/programmes-dintegration-a-lemploi/programme-daide-a-lintegration-des-immigrants-et-des-minorites-visibles-en-emploi-priime/>

2010; MICC, 2015; Vatz Laaroussi, 2009). Toutefois, le portrait global de l'immigration au Québec présenté dans les lignes qui précèdent ne témoigne pas du déséquilibre dans la répartition régionale des populations immigrantes duquel Montréal profite (Mc Andrew et al., 2015; MICC, 2013). Malgré des politiques de régionalisation de l'immigration mises en œuvre au Québec depuis vingt ans (Allen et Troestler, 2007; MICC, 1990; MICC, 2011; Vatz-Laaroussi, 2001; Vatz Laaroussi, 2011), il semble que le phénomène de l'immigration demeure majoritairement montréalais (Mc Andrew et al., 2015). Par conséquent, la partie qui suit aborde la diversité ethnoculturelle qui caractérise plus particulièrement Montréal.

### **1.1.3 Montréal : une ville d'immigration riche en diversité ethnoculturelle**

Dans plusieurs régions du monde, la majorité des personnes récemment immigrées choisissent de s'établir dans les grands centres urbains (MICC, 2015; Statistique Canada, 2013). Le Canada ne se soustrait pas à cette tendance. Lors du *Recensement de 2011*, les régions métropolitaines de recensement [RMR] de Toronto, de Vancouver et de Montréal regroupaient à elles trois 63,4% de la population immigrante du pays, 62,5% de la population issue de l'immigration récente (au pays depuis moins de cinq ans) et 35,2% de la population totale canadienne (Statistique Canada, 2013). Au même moment, la population immigrée montréalaise représentait 22,6% de la population totale de la métropole (Statistique Canada, 2013). D'ailleurs, de 2006 à 2011, la population immigrante montréalaise s'est accrue beaucoup plus rapidement que la population née au Canada, augmentant de 14,4% dans le premier cas et de 4,6% dans le deuxième (MIDI, 2014). En 2014, «la population immigrée du Québec se concentrerait à 86,8 % dans la région métropolitaine de recensement de Montréal, alors que 48,5 % de la population totale y résidait» (MIDI, 2014, p.20). Montréal est effectivement le principal pôle d'attraction de l'immigration récente au Québec, souvent «pour des raisons relatives à l'accès à l'emploi, à l'existence de services spécifiques, à la présence d'ami[e]s et de parents, à la vitalité de réseaux sociocommunitaires regroupant des compatriotes» (Kanouté, 2007c, p.65).

Selon des fascicules élaborés par la ville de Montréal, fondés sur le *Recensement de 2011* de Statistique Canada, les populations immigrantes se concentrent plus particulièrement

dans sept arrondissements de la métropole, où la population recensée était composée de près de 40% et plus de personnes nées à l'extérieur du Canada en 2011. Ainsi, ces dernières étaient représentées dans les proportions suivantes: 53% de la population de l'arrondissement de St-Laurent, 48% pour Côte-des-Neiges/Notre-Dame-de-Grâce, 46% pour St-Léonard, 40% pour Villeray/Saint-Michel/Parc-Extension, 39% pour Ahuntsic-Cartierville, 38% pour Montréal-Nord et 38% pour Pierrefonds-Roxboro (Ville de Montréal, 2014b, 2014c, 2014d, 2014e, 2014f, 2014g, 2014h, 2014i).

Dans la suite des portraits effectués pour le Canada et pour le Québec, la population immigrante montréalaise a aussi des caractéristiques des plus diversifiées (MIDI, 2014). En 2011, les populations immigrées à Montréal provenaient principalement de l'Europe (29,6%), de l'Asie (29,2%), de l'Amérique (22,4%) et de l'Afrique (18,6%) (MIDI, 2014). Parmi les immigrantes et les immigrants qui avaient été admis entre les années 2006 et 2011, les principaux pays d'origine représentés étaient : l'Algérie, le Maroc, L'Haïti, la France et la Chine (Ville de Montréal, 2014a). Les personnes issues de l'immigration qui déclaraient connaître le français lors du *Recensement de 2011* étaient représentées dans une proportion de 75,9%, tandis que celles qui disaient connaître ni l'anglais ni le français étaient représentées dans une proportion de 5% (MIDI, 2014). Toujours en 2011, 34% de la population totale de Montréal déclarait avoir été éduquée dans une langue exclusive autre que le français ou que l'anglais, l'arabe se positionnant au premier rang à cet égard (Ville de Montréal, 2014a). Aussi, la population immigrée à Montréal est plutôt jeune, alors que près de la moitié dit avoir immigré avant l'âge de vingt-cinq ans (45,8%) (Ville de Montréal, 2014a).

En bref, la richesse ethnoculturelle de l'immigration au Québec est une réalité qui façonne tout spécialement le portrait de la métropole montréalaise. Cette diversité se reflète d'ailleurs dans diverses sphères de Montréal, comme dans les écoles primaires et secondaires, entre autres. La deuxième partie de cette problématique aborde divers enjeux de la diversité et de l'immigration pour le milieu scolaire québécois.

## **1.2 Des enjeux de la diversité et de l'immigration pour le milieu scolaire québécois**

Bien que les formes de l'immigration varient grandement des personnes seules aux individus en couple, en passant par les familles intergénérationnelles, les familles qui immigreront avec des enfants en âge de fréquenter l'école sont nombreuses. Ainsi, les problématiques relatives au pluralisme et à la réussite scolaire sont amenées à se superposer pour le milieu scolaire québécois (Mc Andrew et Audet, 2010; Mc Andrew et *al.*, 2015; Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué-Longuélé 2015). Ainsi, dans cette deuxième partie de la problématique, nous faisons d'abord un bref portrait statistique des élèves issus de l'immigration à l'école du Québec, pour ensuite nous concentrer sur un sous-groupe d'élèves immigrants en particulier : les élèves nouvellement arrivés au Québec. Puis, nous explorons la prise en compte de la diversité ethnoculturelle par le milieu scolaire québécois et nous montrons comment les institutions scolaires et communautaires sont sollicitées par certains enjeux de l'immigration en famille.

### **1.2.1 Les élèves immigrants à l'école du Québec**

Alors que le nombre total d'élèves a tendance à diminuer dans les écoles québécoises depuis 1998, le nombre d'élèves issus de l'immigration tend plutôt à augmenter (MELS, 2014a). Ainsi, ces derniers représentaient 18,4% de la population scolaire du Québec au cours de l'année scolaire 2007-2008 et représentaient plutôt 23,7% au cours de l'année scolaire 2011-2012, dont 9,2% étaient issus de la première génération de l'immigration (nés à l'extérieur du Canada) et 14,5% étaient issus de la deuxième génération de l'immigration (nés au Canada en ayant au moins un parent né à l'extérieur du pays) (MELS, 2014a). Reflétant les profils d'immigration présentés dans les sections précédentes, les élèves immigrants ont des caractéristiques variées en ce qui concerne, entre autres, leurs régions d'origine (Maghreb, Asie de l'Est, Amérique du Sud, Caraïbes, etc.) et leurs langues maternelles (arabe, espagnol, créole, italien, chinois, etc.) (Bakhshaei, 2015; Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ait-Said, 2011).

En cohérence avec l'urbanisation de l'immigration, 58% des élèves issus de l'immigration au Québec, des secteurs linguistiques francophone et anglophone,

fréquentaient une école située sur l'île de Montréal durant l'année scolaire 2011-2012, dont 21,4% étaient issus de la première génération de l'immigration et 36,6% de la deuxième (MELS, 2014a). Pour illustrer la diversité ethnoculturelle du secteur scolaire francophone montréalais, nous avons décidé de synthétiser, dans le tableau 1 de la page 15, les caractéristiques des populations de trois commissions scolaires où les élèves immigrants de première et de deuxième génération sont particulièrement représentés : la Commission scolaire de Montréal (CSDM), la Commission scolaire Marguerite-Bourgeois (CSMB) et la Commission scolaire de la pointe de l'île (CSPÎ) (MELS, 2014a). En raison du propos de notre projet de recherche, nous avons choisi de nous attarder aux données qui concernent la formation scolaire des jeunes (préscolaire, primaire et secondaire), même si plusieurs élèves immigrants évoluent aussi dans le secteur de la formation des adultes (Mc Andrew et *al.*, 2011; Mc Andrew et *al.*, 2015; Potvin et Leclercq, 2014).

**Tableau 1 : Reflet de la diversité ethnoculturelle dans trois commissions scolaires de Montréal (Charette, 2016)**

|  | <b>Commission scolaire de la<br/>Pointe de l'île (CSPÎ, 2013)</b>                                       | <b>Commission scolaire de<br/>Montréal<br/>(CSDM, 2012; MELS, 2014a)</b>  | <b>Commission scolaire Marguerite<br/>Bourgeois<br/>(CSMB, 2011; MELS, 2014a)</b>   |
|--|---|---|---|
| <b>Année scolaire</b>  | 2012-2013   | 2011-2012   | 2011-2012   |
| <b>Arrondissements ou<br/>quartiers</b>                                  | Pointe aux Trembles et<br>Montréal Est, Anjou, St-<br>Léonard, Montréal-Nord,<br>Rivière-des- Prairies. | Ahuntsic-Bordeaux, Mercier,<br>Hochelaga-Maisonneuve, Ville-<br>Marie, Saint-Henri -Petite-<br>Bourgogne -Pointe-St-Charles,<br>Côte Saint-Paul, Notre-Dame-De-<br>Grâce, Côte-Des-Neiges,<br>Westmount, Tétreaultville, Grand-<br>Plateau, Rosemont, Petite-Patrie,<br>Saint-Michel Sud, Cartierville,<br>Saint-Michel Nord, Parc<br>Extension Villeroy. | Lachine, LaSalle, Outremont,<br>L'Île-Bizard/Sainte-Genève,<br>Pierrefonds/Roxboro, St-Laurent,<br>Verdun, Baie-D'Urfé,<br>Beaconsfield, Côte-St-Luc,<br>Dorval, Dollard-Des Ormeaux,<br>Hampstead, Kirkland, L'Île-<br>Dorval, Montréal-Ouest, Mont-<br>Royal, Pointe-Claire, Sainte-<br>Anne-de-Bellevue, Senneville. |
| <b>Élèves issus de la 1<sup>re</sup><br/>génération de l'immigration</b> | 28,4% des élèves du secteur<br>jeune.   | 27,6% des élèves du secteur<br>jeune.   | 31,6% des élèves du secteur jeune.  |
| <b>Élèves issus de la 2<sup>e</sup><br/>génération de l'immigration</b>  | 43% des élèves du secteur<br>jeune.   | Non mentionné.  | 39,4% des élèves du secteur jeune.  |
| <b>Élèves qui fréquentent la<br/>classe d'accueil</b>                    | 4,3% des élèves du secteur<br>jeune.  | 4250 élèves.  | Plus de 4500 élèves.  |
| <b>Langues maternelles des<br/>élèves immigrants</b>                     | Principales langues<br>maternelles déclarées : arabe,<br>créole et espagnol.                            | 183 langues maternelles diverses.   | 50% des élèves du secteur jeune<br>n'ont pas le français comme<br>langue maternelle.  |
| <b>Pays d'origine des élèves<br/>immigrants</b>                          | Non mentionné.  | 169 pays divers.  | 160 pays divers.  |



Avec la diversification de la population scolaire, la recherche s'est abondamment penchée sur les problématiques de réussite, de persévérance et de décrochage scolaires au regard de diverses populations immigrantes (Audet et *al.*, 2010; Bouchamma, 2009; Potvin et Leclercq, 2011; Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008; Lafortune, 2012; Mc Andrew et *al.*, 2011; Mc Andrew et *al.*, 2015). Les études tendent à montrer que, dans leur ensemble, les élèves immigrants ont un parcours scolaire plutôt positif (Kanouté et *al.*, 2008; Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2011; Mc Andrew, Ledent, Murdoch et Ben Salah, 2009). Toutefois, il semble que certains sous-groupes soient plus particulièrement à risque en ce qui concerne leur situation scolaire, parmi d'autres : les élèves nouvellement arrivés au Québec (Bouchamma, 2009; Kanouté, Duong et Charette, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Mc Andrew et *al.*, 2015; MELS, 2009; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Si dans le cadre de notre problématique, nous documentons les défis rencontrés par ce sous-groupe d'élèves, nous devons tout de même souligner que certains élèves issus de l'immigration récente réussissent également très bien à l'école du Québec (Bouchamma, 2009; Ledent et *al.*, 2011; Tardif-Grenier, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

Diverses études s'attardent à l'expérience socioscolaire des élèves immigrants, penchant souvent vers une approche plutôt quantitative ou plutôt qualitative. Selon Mc Andrew et *al.* (2015), les approches quantitatives permettent plus particulièrement de faire des constats statistiques généraux sur les élèves immigrants ou sur des sous-groupes en particulier. Dans cette optique, dans un rapport déposé au MELS, Mc Andrew et *al.* (2011) documentent, à partir de bases de données ministérielles, la réussite scolaire d'élèves québécois issus de l'immigration qui ont commencé leur secondaire en 1998 et en 1999. Selon l'étude de Mc Andrew et *al.* (2011), les élèves immigrants issus de la première et de la deuxième génération de l'immigration qui sont entrés au secondaire au cours des années 1998 et 1999 représentent 24 099 élèves, soit 15,2% des effectifs totaux des cohortes étudiés dans le secteur scolaire français. Les régions d'origine les plus représentées parmi ces élèves sont les Antilles, l'Afrique subsaharienne, l'Afrique du Nord et le Moyen-Orient. Dans le cadre de notre étude, ce sont les résultats qui ont surtout trait aux élèves récemment arrivés au Québec qui nous intéressent. Plus particulièrement, les lignes qui suivent font ressortir les résultats de l'étude de Mc

Andrew et *al.* (2011) qui concernent les élèves issus de la première génération de l'immigration du secteur scolaire francophone.

Selon Mc Andrew et *al.* (2011), il semble que les élèves issus de la première génération de l'immigration aient un profil moins positif que leurs pairs de deuxième génération et que les élèves en général, dans certains cas, bien qu'il soit nécessaire de rester prudent dans la lecture des données, puisque certains résultats masquent des écarts importants selon l'origine géographique des élèves (Ledent et *al.*, 2011). En effet, il semble que les élèves issus de la première génération de l'immigration soient davantage concernés que les élèves en général par des retards scolaires (43,8% vs 22%); les retards scolaires représentent «deux ans et plus de retard» selon des critères fixés par le milieu scolaire québécois. Aussi, il semble que les élèves issus de la première génération de l'immigration soient plus souvent identifiés comme ayant besoin de soutien en francisation durant leur parcours scolaire que les élèves issus de la deuxième génération de l'immigration; les élèves originaires d'Asie du Sud sont d'ailleurs plus souvent reconnus comme ayant besoin de ce type de soutien. Selon les données analysées par Mc Andrew et *al.* (2011), le taux de diplomation des élèves immigrants est également défavorable à ceux qui sont issus de la première génération de l'immigration par rapport à leurs pairs de deuxième génération; 40% vs 55,7% obtiennent leur diplôme au moment prévu par le milieu scolaire québécois; 49,8% vs 66,1% obtiennent leur diplôme un an après; 54,7% vs 70,2% obtiennent leur diplôme deux ans après<sup>10</sup>. Également, les résultats de l'étude de Mc Andrew et *al.* (2011) montrent une tendance plus marquée des élèves issus de la première génération de l'immigration à fréquenter des écoles de milieux défavorisés. Aussi, il semble que ce sous-groupe d'élèves fréquente moins souvent l'école privée que leurs pairs issus de la deuxième génération de l'immigration. Bien que ces caractéristiques des écoles ne semblent pas avoir un impact marqué sur le cheminement scolaire des élèves, il semble tout de même que les élèves qui fréquentent des écoles privées ou de milieux favorisés diplôment plus souvent que leurs pairs qui fréquentent des écoles aux caractéristiques susmentionnées (Ledent et *al.*, 2011; Mc

---

<sup>10</sup> Il est par contre nécessaire de souligner que ces statistiques peuvent être influencées par le taux de départ des élèves issus de la première génération de l'immigration vers leur pays d'origine ou vers un autre lieu d'établissement.

Andrew et *al.*, 2011). Dans ce sens, Ledent et *al.* (2011) soulignent d'ailleurs l'interaction de différentes variables entre elles pour déterminer le risque qu'un élève n'obtienne pas son diplôme d'études secondaires [DES], et non un seul facteur en soi.

Des recherches plutôt ancrées dans des perspectives qualitatives s'attardent aussi à l'expérience socioscolaire d'élèves récemment arrivés au Québec (Bouchamma, 2009; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Lafortune, 2012; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Selon Mc Andrew et *al.* (2015), les démarches de recherche plutôt qualitatives permettent, entre autres, de jeter un regard approfondi sur certains processus ou certaines dynamiques qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves immigrants. Dans ce sens, diverses conditions rencontrées par les élèves et leur famille durant le processus d'immigration sont soulignées dans les écrits, relevant des trois phases du projet migratoire : la prémigration, la migration et l'établissement dans la société d'accueil (Anisef, Blais, Mc Andrew, Underleiger et Sweet, 2005; Bouteyre, 2004; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011b; Moro, 2010).

Notamment, en ce qui concerne l'établissement dans la société d'accueil, plusieurs écrits soulèvent l'intimité du contexte migratoire avec le processus d'acculturation (Armand, 2005; Audet et *al.*, 2010; Bouchamma, 2009; Carpentier, Ghislain, Santana et Ait-Said, 2009; Kanouté et Lafortune, 2010; Lafortune, 2012). Nous inspirant de diverses définitions retrouvées dans les écrits, nous définissons le processus d'acculturation comme : un processus global d'adaptations psychologiques et culturelles vécu par un individu ou par un groupe, résultant de l'influence entre des groupes ethnoculturels qui sont en contact de façon récurrente ou prolongée et qui ont des cultures de première socialisation qui varient à des degrés divers, qui mènent à des modifications subséquentes dans les références identitaires initiales des personnes ou des groupes concernés (Berry, 2005; Berry, 2006; Bornstein et Cote, 2006; Kanouté, 2002; Kanouté, 2007c; Kanouté et Lafortune, 2011a). Kanouté explique (2002, p.176) :

Lorsqu'une personne immigré, elle arrive dans un pays où les valeurs, les normes, les modes de vie, la culture en général, se situent à une distance variable de la sienne. Dès lors s'instaure une discontinuité qui engendre des déséquilibres qui poussent l'immigrant[e] à réagir et à se réajuster de diverses manières.

Dans ce sens, les élèves nouvellement arrivés au Québec sont amenés à s'adapter, à des degrés divers, à un nouveau milieu de vie (Bouchamma, 2009; Lafortune, 2012), à un nouveau milieu scolaire et à une nouvelle culture scolaire (Bouchamma, 2009; Carpentier et *al.*, 2009; Lafortune, 2012; Kanouté et Lafortune, 2011b), à des processus de socialisation différents de ceux connus dans leur pays d'origine (Bouchamma, 2009; Lafortune, 2012), à une langue d'usage parfois différente de celle employée dans l'espace scolaire de leur pays d'origine (Armand, 2005; Audet et *al.*, 2010; Bouchamma, 2009; Carpentier et *al.*, 2009), etc.

L'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés dans la province est également traversée à des degrés variables par des conditions qui relèvent plus particulièrement de leur cheminement scolaire, comme des interruptions dans le processus de scolarisation, l'âge d'arrivée et le niveau scolaire intégré dans le pays d'accueil, etc. (Armand, Gagné, DeKoninck et Dutil, 2005; Bouchamma, 2009; Carpentier et *al.*, 2009; Provencher, 2008). D'ailleurs, il semble que l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés soit d'autant plus fragilisée lorsque ces derniers intègrent le milieu scolaire de la société d'accueil au niveau secondaire. Des auteures parlent de difficultés plus importantes pour les adolescentes et les adolescents immigrants que pour leurs pairs cadets au niveau des processus de socialisation, entre autres : problèmes d'isolement social, chocs culturels, impact important de la perte du réseau social établi au pays d'origine, etc. (Bouchamma, 2009; Lafortune, 2012).

Aussi, certains «facteurs scolaires» semblent influencer l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés dans la province, comme : les modes d'évaluation et de classement des élèves allophones ou immigrants, les modalités des services dispensés par le milieu scolaire, l'adaptation des établissements scolaires à la diversité, l'attitude du personnel scolaire envers la diversité ethnoculturelle, les formations enseignantes relatives à la diversité et à l'immigration, etc. (Anisef et *al.*, 2005; Armand, 2005; Hohl et Normand, 2000; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et *al.*, 2010; Mc Andrew et *al.*, 2015; Potvin et *al.*, 2015).

Ainsi, il semble que la population scolaire québécoise se caractérise d'une diversification notamment alimentée par l'immigration. L'expérience socioscolaire des élèves

immigrants n'est pas uniforme. Dans cette section de la problématique, nous avons entre autres relevé quelques défis qui sous-tendent plus particulièrement l'expérience socioscolaire des élèves nouvellement arrivés au Québec. La diversification de la clientèle scolaire et les enjeux d'équité qui concernent l'école invitent le milieu à s'ouvrir et à s'ajuster à la population accueillie en son sein. Au Québec, un processus d'adaptation systémique à la diversité ethnoculturelle a été amorcé au cours des dernières décennies, comme il est souligné dans les paragraphes qui suivent.

### **1.2.2 La prise en compte de la diversité ethnoculturelle par le milieu scolaire**

L'émergence de la diversité ethnoculturelle dans les écoles publiques francophones au Québec est notamment liée à l'évolution des structures scolaires et à l'avènement de la *Charte de la langue française* en 1977 (Gouvernement du Québec, 2012), qui stipule l'obligation pour la majorité des enfants entre cinq et seize ans, récemment immigrés au Québec, de fréquenter le milieu scolaire public francophone (Armand, 2005; Mc Andrew et Proulx, 2000; Mc Andrew et *al.*, 2015). L'école, étant garante d'idéaux d'équité prônés par la société québécoise et ayant des rôles indéniables de socialisation et de promotion sociale (Bakhshaei, 2015; Mc Andrew et *al.*, 2015), est appelée à s'adapter aux besoins de la population qu'elle accueille. Au Québec, depuis les années 90, le milieu scolaire québécois s'est engagé dans :

(...) un processus continu d'adaptation systémique à la diversité afin de faciliter l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrée (francisation/classes d'accueil, formation et recrutement du personnel, adaptation des programmes et du matériel didactique, ajustements aux règlements et codes de vie, mesures écoles-familles-communautés) (Audet et *al.*, 2010, p.57).

Les actions mises en place par le milieu scolaire pour la prise en compte de la diversité ethnoculturelle démontrent non seulement un souci pour l'équité et pour la construction d'une société harmonieuse, mais illustrent aussi une préoccupation pour la réussite scolaire des élèves immigrants. Le *Ministère de l'Éducation du Québec*<sup>11</sup> s'est d'ailleurs

---

<sup>11</sup> Le Ministère de l'Éducation au Québec a changé de nomination au fil des ans: Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir [MELS], Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEES]. Nous employons le terme générique *Ministère de l'Éducation du Québec* lorsque nous parlons du Ministère de façon générale, sans égard à une période précise dans le temps. Lorsque nous citons des documents en particulier, nous employons la nomination en vigueur à la date de publication de ces derniers.

résolument engagé dans cette voie en faisant des études internes, en subventionnant des recherches et en mettant en place des programmes d'action concertée qui soutiennent de façon directe ou indirecte la persévérance scolaire des élèves immigrants (Mc Andrew et *al.*, 2015).

Car, si on peut s'attendre à ce que les adultes immigrants connaissent un «temps de purgatoire» plus ou moins long sur le plan de l'intégration économique, il est crucial que leurs enfants établissent un rapport positif avec le système scolaire et en tirent des avantages équivalents à ceux de leurs pairs d'implantation ancienne (Mc Andrew et *al.*, 2015, p.10)

En ce qui concerne la réussite scolaire plus largement, depuis 2007, la stratégie d'intervention *Agir autrement* a été mise en place dans plusieurs écoles du Québec. Cette stratégie vise «l'adaptation des pratiques, tant à l'échelle de l'école qu'à celle des classes, pour assurer une plus grande réussite des élèves issus d'un milieu défavorisé et réduire ainsi les inégalités scolaires» (Gouvernement du Québec, 2011). Si cette stratégie se concentre plus particulièrement sur les milieux défavorisés, elle couvre indirectement, mais sûrement, des enjeux qui concernent les élèves immigrants.

En ce qui a trait à la diversité ethnoculturelle, le *Ministère de l'Éducation du Québec* accorde depuis plusieurs années un budget aux commissions scolaires francophones pour soutenir l'organisation des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française ainsi qu'aux services de soutien aux élèves issus de l'immigration. Par exemple, pour l'année scolaire 2015-2016, les allocations consenties aux commissions scolaires francophones du Québec pour soutenir ces services dans le secteur de la formation des jeunes s'élevaient à 37,8 millions de dollars (MEES, 2015, p.7). Ainsi, plusieurs commissions scolaires offrent des services particuliers aux élèves des communautés culturelles par la mise en place de programmes et de mesures qui visent à faciliter leur intégration à l'école du Québec. Dans ce sens, les services de soutien à l'apprentissage de la langue française sont des appuis importants offerts aux élèves récemment arrivés au Québec qui intègrent le système scolaire, les modalités du service variant selon le niveau scolaire et le milieu intégrés par les élèves lors de leur entrée à l'école du Québec (Armand, 2005; MEES, 2015).

En 1998, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, qui vise à faciliter le processus d'accueil et d'intégration des élèves immigrants dans les écoles du Québec, a été élaborée par le MEQ (1998a; 1998b). Cette politique est soutenue par trois principes fondamentaux : «la transformation pluraliste du programme d'enseignement, la formation et le perfectionnement des maîtres ainsi que la représentation de la diversité ethnoculturelle dans les corps d'emploi» (Mc Andrew et Audet, 2010, p.130). Durant la même année, le Conseil scolaire de l'île de Montréal [CSIM] créait des fascicules, à l'intention du personnel scolaire, où il était tenté de faire un portrait de diverses communautés culturelles de Montréal (CSIM, 1998a; 1998b; 1998c; 1998d; 1998e; 1998f; 1998g; CSIM, 2005). Bien que ces fascicules doivent être consultés avec un regard critique, surtout pour éviter la fossilisation des individus ou des groupes selon leur pays d'origine, cette initiative démontre tout de même l'intérêt du milieu scolaire montréalais à mieux connaître la population qui évolue dans ses écoles et l'intention de ce dernier de soutenir le personnel enseignant à l'égard des profils ethnoculturels diversifiés des familles.

Le *Programme de formation de l'école québécoise*, issu de la dernière réforme d'éducation au Québec, aborde aussi la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Entre autres, l'élément «vivre-ensemble et citoyenneté» des domaines généraux de formation vise principalement à «permettre à l'élève de participer à la vie démocratique de l'école ou de la classe et de développer des attitudes d'ouverture sur le monde et de respect de la diversité» (MEQ, 2001a, p.50; MEQ, 2006, p.28). Afin de favoriser le vivre-ensemble, le volet *Éthique et culture religieuse* a aussi fait son entrée dans les écoles québécoises en 2008, poursuivant des apprentissages de respect de la liberté de conscience et de religion (MELS, 2012). Inspirées par les actions du *Ministère de l'Éducation*, plusieurs commissions scolaires et écoles traitent aussi de la diversité ethnoculturelle et des enjeux qui y sont liés dans l'élaboration de leur projet éducatif et dans la création de politiques diverses (Charette, 2009; Mc Andrew et Audet, 2010).

Découlant du programme de formation de 2001, le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* a été construit (MEQ, 2001b). Entre autres, ce dernier invite le personnel enseignant à devenir des protagonistes de l'intégration des élèves

immigrants en tenant compte de l'hétérogénéité ethnoculturelle qui particularise la clientèle scolaire de plusieurs écoles au Québec, notamment par des composantes des compétences 1, 3 et 12. En voici des exemples (MEQ, 2001b) :

- ✓ **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 culturel 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;
- ✓ **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 particulier des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage;
- ✓ **Composante 12.6** : Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.

Par ailleurs, l'Université du Québec à Montréal [UQAM], soucieuse de considérer les spécificités de la population scolaire montréalaise, a ajouté une treizième compétence à son programme de formation à l'enseignement, soit la suivante : «S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle» (UQAM, n.d.). D'ailleurs, les universités montréalaises offrent généralement des cours obligatoires qui concernent la diversité ethnoculturelle, les inégalités, les discriminations ainsi que le développement d'une pédagogie adaptée aux particularités des populations scolaires d'aujourd'hui (Mc Andrew et Audet, 2010). Quelques activités de perfectionnement et de formation continue sont aussi offertes, de façon facultative, au personnel déjà en place dans les écoles de la province (Mc Andrew et Audet, 2010).

Pour répondre à un nombre croissant d'élèves immigrants dans les écoles du Québec et en vue d'offrir des réponses adaptées aux besoins des élèves, le MELs (2014b) a aussi élaboré un *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*.

Ce *Cadre de référence* vise à soutenir les personnes qui travaillent auprès d'élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire issus de l'immigration. Conçu sous forme de fascicules, il vise également à favoriser la mise en place d'interventions



basées sur les valeurs d'égalité, d'équité et d'inclusion, à soutenir la persévérance et la réussite des élèves issus de l'immigration et à contribuer ainsi au développement d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste. (MEES, 2016, parag.2).

Le *Cadre de référence* est composé de quatre fascicules qui se nomment ainsi : 1) Portrait des élèves-soutien au milieu scolaire; 2) Organisation des services; 3) Protocole d'accueil; 4) Partenariats – école, famille et communauté.

En somme, diverses initiatives (mesures, programmes, services, pratiques) sont mises en place dans le milieu scolaire québécois pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle qui caractérise la clientèle des écoles. Le *leitmotiv* de ces initiatives diverses est souvent le soutien à l'intégration sociale et à la réussite scolaire des élèves immigrants ainsi que la participation équitable de tous les élèves au milieu scolaire québécois. Nous remarquons toutefois que les parents issus de l'immigration sont peu pris en compte par le milieu scolaire québécois, leur prise en compte étant plus ou moins disséminée dans des mesures qui s'attardent à la diversité ethnoculturelle des enfants plus particulièrement (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998a, 1998b, 2001, 2001b, 2006; MELS, 2009, 2014b). En plus d'enjeux d'équité, les institutions scolaires sont également sollicitées par certains enjeux de l'immigration en famille, tout comme ça semble être le cas de certaines institutions communautaires, d'ailleurs. C'est ce que nous abordons dans les lignes qui suivent.

### **1.2.3 L'école et la communauté dans le processus d'immigration des familles : l'émergence des ICSI**

Par sa fréquentation obligatoire dans plusieurs sociétés occidentales, l'école représente une institution pratiquement incontournable dans le parcours des familles qui immigreront avec des enfants en âge de fréquenter l'école. Ainsi, cette dernière devient fortement concernée par des enjeux de l'immigration en famille, notamment, en étant centrale dans l'accueil et dans l'intégration de plusieurs familles immigrantes (Audet et *al.* 2010; Kanouté et Lafortune, 2011a; Mc Andrew, 1994; Mc Andrew et *al.*, 2015). Pour de nombreux parents récemment immigrés, l'institution scolaire est le premier territoire de négociation de diverses particularités culturelles de la société d'accueil (Bouchamma et Benimmas, 2007; Bouchamma et Tardif, 2011; Kanouté, 2007a; Lafortune, 2012;

Lahlou, 2008; Mc Andrew, 1994; Sirin et Ryce, 2010; Tanguay, 1998). En ce qui concerne les membres du milieu scolaire, il semble que certains d'entre eux représentent des vecteurs de résilience des familles immigrantes en ce qui concerne l'expérience socioscolaire des enfants, plus particulièrement, et le processus d'intégration familial dans la société d'accueil, plus largement (Armand, Rousseau, Lory et Machouf, 2011; Bouteyre, 2004; Bouteyre, 2008; Hohl et Kanouté, 2011; Kanouté, 2007c; Lafortune, 2012; Vatz Laaroussi, Tremblay, Corriveau et Duplain, 1999; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Vatz Laaroussi, Kanouté, Rachédi, Lévesque et Montpetit, 2007). Ainsi, l'école a une position charnière entre plusieurs familles qui immigreront avec des enfants d'âge scolaire et la société d'accueil, endossant souvent un rôle de médiateur entre les deux (Benoit, Rousseau, Ngirumpatse et Lacroix, 2008; Bouchamma et Benimmas, 2007; Jacquet, Moore et Sabatier, 2008; Lahlou, 2008).

De leur côté, les institutions communautaires ne sont pas un passage obligé dans le parcours migratoire des familles. Toutefois, il semble que plusieurs d'entre elles aient aussi une place de choix dans les processus d'intégration et d'établissement de nombreuses familles immigrantes dans la société d'accueil (Hohl et Kanouté, 2011; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). D'ailleurs, il semble que certaines familles soient plus à l'aise de collaborer avec les organismes communautaires qu'elles le soient parfois avec les institutions scolaires, surtout lors de leurs débuts dans la province (Bilodeau et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008). Dans ce sens, plusieurs organismes communautaires au Québec ont des missions qui concernent spécialement l'accueil et l'intégration des personnes récemment arrivées dans la province, pour n'en nommer que quelques-uns, dispersés à travers le Québec : le Centre d'Aide aux Familles Latino-Américaines (CAFLA), la Maison d'Haïti, La Maisonnée, le Carrefour d'aide aux nouveaux arrivants (CANA), le Centre multiethnique de Québec (CMQ), le Coffret, le Regroupement interculturel de Drummondville (RID), le Centre social d'aide aux immigrants (CASI), le Carrefour d'intercultures de Laval (CIL), le Service d'aide aux Néo-Canadiens (SANC), etc. Kanouté et *al.* (2011), dans un article, soulignent la pertinence des organismes communautaires à «l'appropriation de l'expérience migratoire et à l'actualisation et à la bonification du capital social des familles

immigrantes grâce à l'information leur permettant de relever les défis relatifs à l'acculturation» (p.415).

Par ailleurs, depuis les dernières décennies, il semble que plusieurs organismes communautaires inscrivent précisément certains enjeux «du scolaire» dans leurs activités (Kanouté et *al.*, 2011). Kanouté et *al.* (2011) parlent surtout d'offres de soutien scolaire pour les familles : tutorat en français et en mathématiques pour les enfants, aide aux devoirs, etc. Une typologie de Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008), explorée dans le cadre conceptuel de notre thèse, montre l'importance des milieux communautaires dans l'accueil et dans l'intégration des familles immigrantes à l'école et dans la société plus généralement. Aussi, selon Kanouté et *al.* (2011), de nombreuses écoles sollicitent davantage les organismes communautaires depuis quelques années, en vue de favoriser une action concertée qui réponde plus adéquatement aux besoins des enfants et des jeunes. D'ailleurs, plusieurs écrits soulignent la complémentarité de l'école et des organismes communautaires pour une lecture croisée et efficace des besoins des familles, notamment en milieux défavorisés ou immigrants (Bilodeau et *al.*, 2011; Deslandes, 2007; Jacquet et Masinda, 2014; L'Hostie et Doyon, 2007; Kanouté, 2007a; Kanouté et *al.*, 2011). En contrepartie, il faut tout de même souligner la difficulté pour le milieu communautaire d'être reconnu comme partenaire à part entière par certaines écoles et protagonistes qui y évoluent (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

Selon Bilodeau et *al.* (2011), certains organismes communautaires facilitent aussi le contact entre l'école et les familles par la mobilisation d'agents et d'agentes qui font le lien entre les deux milieux de vie de l'enfant. D'ailleurs, dans ce sens, à la croisée du milieu communautaire, de l'école et de la famille, une profession tend à se définir depuis quelques années au Québec, soit celle d'ICSI (TCRI, 2015). En effet, dans la foulée des initiatives mises en place pour soutenir l'intégration des familles et la réussite des élèves immigrants à l'école du Québec, la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes [TCRI] travaille à baliser la profession d'ICSI, intervenants et intervenantes qui ont une place stratégique dans le processus d'intégration de plusieurs familles récemment immigrées au Québec. Dans ce sens, la TCRI a organisé

cinq rencontres nationales des ICSI depuis 2011, en vue de consolider leur profil (TCRI, 2016). Les ICSI sont des personnes qui travaillent à la fois dans des écoles et dans un organisme communautaire, ils sont des facilitateurs de liens entre les jeunes, leur famille, le personnel scolaire et d'autres ressources de la société d'accueil (TCRI, 2015). Ils ont principalement comme objectif de «favoriser le développement et la consolidation d'un réseau multisectoriel et multidisciplinaire en travaillant de connivence avec la famille pour que l'enfant ou le jeune immigrant chemine au mieux de son potentiel dans le système scolaire québécois» (TCRI, 2015, p.3). Si le profil d'intervenant ou d'intervenante communautaire était déjà présent dans divers milieux scolaires pour faciliter les liens entre les écoles, les familles et la communauté, le besoin de définir et de mettre en place un profil communautaire spécifiquement axé sur les relations école-familles immigrantes soulève la nécessité de se pencher sur les besoins d'accompagnement de ces familles dans le milieu scolaire québécois.

En somme, il semble que les institutions scolaires et communautaires aient souvent une place stratégique dans les processus d'intégration de nombreuses familles immigrantes dans la société d'accueil. D'ailleurs, le regard croisé des deux institutions sur le processus d'intégration des familles immigrantes semble favoriser une meilleure lecture des besoins des familles. Il semble que les ICSI aient une place de choix à la rencontre du milieu scolaire et des familles immigrantes. Dans la troisième partie de notre problématique, nous nous penchons sur la place des enjeux scolaires dans de nombreux projets migratoires familiaux.

### **1.3 Des enjeux scolaires au cœur de projets migratoires familiaux**

Lorsque les familles immigreront avec des enfants en âge de fréquenter l'école, il semble qu'à des enjeux généraux du processus d'immigration se superposent rapidement des enjeux qui relèvent du scolaire. Dans cette troisième partie de la problématique, nous soulignons d'abord la place centrale du projet scolaire des enfants dans de nombreux projets migratoires familiaux, malgré la rencontre de certains défis d'établissement dans la société d'accueil. Puis, nous discutons du processus d'acculturation qui traverse le rôle parental et, de surcroît, le rôle de parent d'élève. Enfin, nous nous attardons à la place des RS dans l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte d'immigration.

### **1.3.1 Le projet scolaire des enfants : enjeu capital du projet migratoire familial**

Que les recherches aient lieu aux États-Unis, en Europe ou au Canada, elles sont pratiquement unanimes : pour la majorité des familles immigrantes, la réussite scolaire des enfants apparaît comme l'une des principales motivations du processus d'immigration et fait intégralement partie de l'effectivité du projet migratoire familial (Bahi et Piquemal, 2013; Bouchamma, 2009; Changkakoti et Akkari, 2008; Este et Ngo, 2011; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Lafortune, 2012; Mondain et Couton, 2011; Moro, 2010; Potvin, Audet et Bilodeau, 2013; Suárez-Orozco, Carhill et Chuang, 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi et Helly, 2008; Zeroulou, 1988). En effet,

si l'intégration au marché du travail représente souvent la priorité des immigrants adultes, ils évaluent la plupart du temps le succès de leur projet migratoire à plus long terme à l'aune des bénéfices que leurs enfants récoltent de la fréquentation des établissements d'enseignement du pays d'accueil (Germain et *al.*, 2010, p.9).

Pour plusieurs familles qui sont confrontées à des conditions précaires à leur arrivée dans la société d'accueil, l'ancrage de la réussite scolaire dans le projet migratoire semble devenir souvent encore plus fort; la déqualification vécue par certains parents les pousserait à mettre la barre très haute pour leurs enfants (Charlot et Rochex, 1996; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Mondain et Couton, 2011). Dans cette optique, l'éducation scolaire devient pour plusieurs parents le fil conducteur des méandres de l'immigration et incarne d'autant plus une occasion de prendre sa place dans la société d'accueil (Berthelier, 2006; Kanouté et Lafortune, 2011b; Luzincourt, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Vatz Laaroussi et *al.*, 2007). Selon Berthelier (2006, p.134), qui traite des populations immigrantes en France, «quel que soit le projet migratoire, l'école est généralement l'objet d'un investissement de la part des familles immigrées : elle symbolise en effet, à tort ou à raison, les chances de promotion sociale et d'insertion des enfants». C'est donc dire qu'en dépit des obstacles rencontrés dans la nouvelle terre d'adoption, la réussite scolaire des enfants fait l'objet d'une forte mobilisation pour la plupart des familles immigrantes (Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Llevot, 2008; Lafortune, 2012).

La recherche a largement documenté les défis généraux de l'immigration récente pour les adultes immigrants dans des sociétés occidentales diverses. Les défis recensés sont souvent relatifs aux problématiques d'intégration et d'établissement dans la société d'accueil, en rafale, mais de façon non exhaustive : la recherche d'un logement (Duval, 1991; Saulnier, 2004; Suárez-Orozco et Suárez-Marcelo, 1992), la maîtrise de la langue de l'espace social (Armand, 2005; Audet et *al.*, 2010; Béji et Pellerin, 2010; Germain et *al.*, 2010; Pries, 2004; Rachédi, 2008), la rencontre de situations de discrimination (Audet et *al.*, 2010; Kanouté, 2007c; Rachédi, 2008) et le manque de réseautage (Audet et *al.*, 2010; Béji et Pellerin, 2010; Grigorenko et Takanishi, 2010; Lafortune, 2012). Aussi, l'insertion socioéconomique revient souvent comme défi principal de l'établissement des parents dans la société d'accueil (Audet et *al.*, 2010; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Lafortune, 2012; Legault et Fortin, 1995; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.*, 2008). Des auteures notent d'ailleurs la difficulté pour certains parents d'origine immigrée d'insuffler l'espérance de réussite scolaire à leur enfant, alors qu'ils sont eux-mêmes en situation socioéconomique précaire dans la société d'accueil, et ce, malgré des qualifications souvent importantes (Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010).

Si le projet migratoire est traversé par divers enjeux liés au contexte général d'immigration, le fait d'immigrer avec des enfants amène des problématiques précisément liées à la famille, dans certains cas : la réorganisation des rôles dans la famille (Battaglini, Gravel, Poulin, Fournier et Brodeur, 2002; Gervais, DeMontigny, Azaroual et Courtois, 2009; Perregaux, Changkakoti, Gremion et Hutter, 2008), la perte de réseaux sociaux familiaux à proximité (Alvarado, 1993; Battaglini et *al.*, 2002; Bornstein et Bohr, 2011; Duval, 1991; Gervais et *al.*, 2009; Kanouté et *al.*, 2008), des conflits intergénérationnels (Alvarado, 1993; Bornstein et Bohr, 2011; Luzincourt, 2007; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et Todorova, 2010; Vatz Laaroussi, 2001), des réunifications familiales (Battaglini et *al.*, 2002; L.-Lachaine, 2011; Potvin et Leclercq, 2011), etc. Également, les processus de socialisation familiaux sont souvent ébranlés dans le contexte d'immigration (Bérubé, 2004; Kanouté, 2002; Duong et Kanouté, 2007; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008), tout comme le rôle parental d'ailleurs, dont l'exercice risque de se complexifier dans un contexte en

mouvance (Bérubé, 2004; Bornstein et Bohr, 2011; Kanouté, 2007c; Saulnier, 2004; Vatz Laaroussi, 2001). Cet aspect de l'immigration en famille est plus particulièrement abordé dans les lignes qui suivent.

### **1.3.2 La conjugaison du contexte d'immigration au rôle de parent d'élève**

Sans aucun doute, l'exercice du rôle parental se complexifie lorsqu'il est conjugué à l'expérience migratoire (Bérubé, 2004; Bornstein et Bohr, 2011; Kanouté, 2007c; Saulnier, 2004; Vatz Laaroussi, 2001). Comme nous l'avons souligné pour les élèves récemment immigrés, leurs parents vivent aussi un processus d'acculturation, duquel l'exercice du rôle parental ne se soustrait pas. Comme le soutiennent Bornstein et Bohr (2011, p.5) :

Lorsque les parents migrent vers une nouvelle culture, ils gardent de leur culture d'origine une connaissance implicite de l'éducation des enfants et des objectifs pour le développement de leur progéniture, mais ils entrent également en contact avec de nouvelles cognitions implicites et de nouvelles pratiques explicites concernant l'éducation des enfants dans la culture d'accueil. L'acculturation oblige donc les parents à composer avec les cognitions et les pratiques parentales des deux cultures.

La rencontre effective de deux systèmes de référence pour les parents issus de l'immigration les place parfois entre deux chaises : les normes éducatives et sociales inspirées de leur expérience de parent au pays d'origine et celles proposées par divers membres de la société d'accueil (Bérubé, 2004; Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; Legault et Fronteau, 2008; Mondain et Couton, 2011). Ainsi, les parents récemment immigrés sont rapidement amenés à se questionner sur leur rôle parental; plusieurs d'entre eux tenteront à la fois de demeurer dans la continuité de ce qu'ils ont construit dans leur société d'origine et de répondre aux impératifs du nouveau contexte dans lequel ils tentent de s'intégrer (Battaglini et *al.*, 2002; Benoit et *al.*, 2008; Bornstein et Cote, 2006; Gervais et *al.* 2009; Legault et Fronteau, 2008; Saulnier et Quinéart, 2004). Conséquemment, plusieurs parents récemment immigrés sont amenés à transmettre à leurs enfants un système de signes et de sens aux frontières instables, et ce, en constante production (Bérubé, 2004; Vatz Laaroussi, 2007; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.*, 2008).

Aussi, par la fréquentation scolaire obligatoire dans plusieurs sociétés européennes et nord-américaines, le rôle parental en contexte migratoire se conjugue souvent à celui de parent d'élève (Bérubé, 2004; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011a). Par conséquent, de nombreux parents récemment immigrés sont non seulement amenés à redéfinir leur rôle parental selon les impératifs de la société hôte, mais également selon les impératifs du milieu scolaire et d'attentes transportées par les membres du personnel de l'école intégrée par leurs enfants (Bérubé, 2004; Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; Kanouté, 2007b; Perier, 2015). Le rôle de parent d'élève entraîne effectivement la nécessité de transiger avec divers membres du personnel scolaire, impliquant la rencontre de porteurs et de porteuses de culture qui appréhendent les choses selon un sens qui leur est conforme et qui n'est pas toujours le même d'une personne à l'autre (Camilleri, 1989). En effet,

les parents immigrants amènent de leur contexte culturel d'origine des modèles conceptuels de ce qu'est un bon parent et de ce qui constitue des stratégies adéquates d'éducation des enfants. Quand ils migrent dans une nouvelle culture, ils constatent que les agent[e]s de socialisation de la culture d'accueil, comme les autres parents, les professeur[e]s et les professionnel[le]s, peuvent avoir d'autres conceptions de ce qu'est un bon parent et d'autres stratégies d'éducation des enfants (Bornstein et Bohr, 2011, p.2).

Au Québec, le rôle de parent d'élève se structure grandement autour de la participation parentale dans le parcours scolaire des enfants et est au cœur de la problématique de la réussite scolaire (MEQ, 2001a; MEQ, 2006; MELS, 2009). En effet, depuis les dernières décennies, l'importance de la famille pour la réussite scolaire des enfants a été notée dans diverses recherches et fait davantage partie des préoccupations quotidiennes du milieu scolaire québécois qu'auparavant (Carignan, Pourdavood, Martin et Ghaffari, 2003; Deslandes et Royer, 1994; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Llevot, 2008; Larivée, 2011b; Montandon, 1996; Tanguay, 1998; Vatz Laaroussi, 1996). La place attribuée aux parents et aux relations école-familles dans les programmes, dans les lois et dans les projets éducatifs des écoles est également plus importante que par le passé; le *Programme de formation de l'école québécoise* fait d'ailleurs souvent référence aux rôles qui incombent aux parents dans le développement de l'enfant, dans les collaborations et dans les partenariats avec l'école (MEQ, 2001a; MEQ, 2006). La formation à l'enseignement est également interpellée à se pencher sur les relations école-familles;



cette préoccupation est d'ailleurs explicite dans le *Référentiel des compétences professionnelles en enseignement* (MEQ, 2001b).

Bien que certains membres du personnel ne reconnaissent pas toujours les gains des collaborations école-familles dans la pratique (Boulangier et *al.*, 2011), les discours informels et les pratiques du personnel enseignant du milieu scolaire québécois sont aussi révélateurs d'exigences envers les parents d'élèves en général et, par ailleurs, envers les parents d'élèves immigrants (Benoit et *al.*, 2008; Charette, 2009; Hohl, 1996; Holh et Normand, 2000; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Dans un article qui s'intéresse à des parents immigrants situés à une distance maximale de l'école, car analphabètes et défavorisés socialement, Hohl (1996) fait une synthèse d'exigences énoncées par des membres du milieu scolaire envers les parents nouvellement arrivés dans la province. Ces dernières se déclinent ainsi : l'adoption des objectifs de l'école, le partage des normes sociales et culturelles, le partage des codes relationnels, la présence aux rencontres convoquées par le personnel scolaire, le parent comme motivateur de l'élève et la mobilisation des ressources nécessaires pour apporter l'aide requise à l'élève «dans les formes exigées par le milieu scolaire» (p.60).

Dans diverses sociétés occidentales, la définition du rôle de parent d'élève semble principalement instituée par le milieu scolaire (Hohl, 1996; Boulangier et *al.*, 2011, Perier, 2015). Cette dernière diffère, de façon plus ou moins importante, des définitions expérimentées par les parents immigrants dans leur pays d'origine (Alvarado, 1993; Michel, 2007; Montandon, 1996; Perier, 2015; Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007). Malheureusement, les modalités de l'implication parentale proposées par le milieu scolaire de la société d'accueil ne sont que rarement explicitées aux parents d'élèves et, entre outre, aux parents d'élèves immigrants (Hohl, 1996). Dans ce sens, de nombreux écrits soulignent la maîtrise incomplète des parents récemment immigrés au sujet du milieu scolaire intégré par leurs enfants et des enjeux qui y sont associés (rôles de l'école, des enfants, des parents; attentes des uns et des autres; missions de l'école, etc.) (Alvarado, 1993; Bornstein et Bohr, 2011; Kanouté, 2002; Kanouté et *al.*, 2011; Mondain et Couton, 2011). D'ailleurs, le besoin des parents d'être davantage ou différemment accompagnés dans le décodage du système scolaire de la société d'accueil est soutenu

dans de multiples écrits (Hohl et Kanouté, 2011; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Laurin, 1993; Mondain et Couton, 2011).

Il semble que la compréhension des parents récemment immigrés du milieu scolaire de la société d'accueil soit en partie appréhendée selon ce qu'ils ont connu dans leur société d'origine (Robergeau, 2007; Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Dans ce sens, les parents d'élèves récemment immigrés auraient des façons d'actualiser le rôle de parent d'élève qui divergeraient, à des niveaux divers, des modalités de l'implication parentale dictées par l'école. Dans plusieurs cas, ces déclinaisons variables du rôle de parent d'élève seraient méconnues ou peu reconnues de la part du milieu scolaire, alors que ces dernières sont souvent tout aussi efficaces que les déclinaisons de l'implication parentale proposées par l'école (Alvarado, 1993; Bornstein et Bohr, 2011; Charlot et Rochex, 1996; Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008). Dans une méta-analyse qui s'attarde à l'implication des parents en général dans le parcours scolaire de leurs enfants, Jeynes (2015) observe d'ailleurs un impact significatif de pratiques parentales qui s'avèrent être intégrées à l'atmosphère familiale et qui sont très peu visibles pour le milieu scolaire.

Selon Deville-Stoetzel, Montgomery et Rachédi (2012), les premiers temps dans la société d'accueil représentent souvent une période d'urgence pour les immigrants et les immigrantes, où tout est à reconstruire le plus rapidement possible. «Ces derniers se retrouvent dans un moment de leur parcours où ils semblent mobilisés en haut régime d'actions, mais elles se font dans l'urgence, sans informations complètes» (Deville et *al.*, 2012, p.88). Ainsi, désirant soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, mais ne détenant que très peu d'informations sur le milieu scolaire intégré par leurs enfants (rôles, attentes, missions, etc.), les parents fonderaient surtout leur rôle parental sur les représentations qu'ils ont et qu'ils se construisent de l'école et des enjeux qui y sont associés, comme nous le soulevons dans la partie qui suit.

### **1.3.3 La place des représentations dans l'actualisation du rôle de parent d'élève**

Le concept de représentations sociales (RS) sera largement exploré dans le deuxième chapitre de cette thèse, consacré au cadre conceptuel. Pour le moment, nous abordons quelques notions essentielles à la compréhension du concept et à l'intérêt de le solliciter dans le cadre de notre étude. D'abord, les RS se développent lorsqu'il est impossible pour une personne ou pour un groupe de rassembler l'intégralité des informations sur un objet social (Moliner, 1993, 1996; Moliner et Guimelli, 2015; Seca, 2001; Valence, 2010). Pour qu'un objet soit social, il doit avoir suffisamment d'importance pour qu'un groupe donné - les parents d'élèves récemment immigrés- manifeste des opinions et des conduites particulières à son égard - envers le système scolaire (Deniger, Anne, Dubé et Goulet, 2009). Aussi, l'objet social concerné doit représenter un enjeu pour un groupe donné (Moliner, 1993, 1996). Comme il a déjà été souligné au fil de cette problématique, la réussite scolaire des enfants représente un enjeu majeur à l'effectivité de plusieurs projets migratoires familiaux.

Selon Vincent (2014), le processus de formation des RS en contexte migratoire s'avère tout particulièrement complexe puisqu'il est ancré dans deux cadres de référence : celui de la société d'origine et celui de la société d'accueil.

Et comme les représentations sociales constituent un mode de connaissance contextualisé qui se développe à partir des interactions de l'individu avec son milieu de vie, il ne fait alors aucun doute que l'expérience migratoire ne peut qu'exercer d'importants effets tant sur leurs contenus que sur les modalités de leur émergence. (p.31)

Ainsi, l'élaboration de RS sur l'école et sur les enjeux qui y sont associés permet donc aux parents récemment arrivés dans la société d'accueil de se construire un cadre commun de références (Bonardi et Roussiau, 1999; Jodelet, 1989; Moliner, 2009), elle leur permet de prendre position dans les rapports sociaux avec les autres groupes de l'environnement social (les autres parents d'élèves, le personnel du milieu scolaire, les enfants, etc.) (Doise, 1989; Garnier et Rouquette, 2000; Jodelet, 1989; Moliner, 1996). Aussi, l'élaboration de RS sur le système scolaire de la société d'accueil permet aux parents de saisir la nature de l'objet social rencontré en le rattachant à des catégories

familiales, souvent liées au système scolaire de la société d'origine (Moliner, 1996; Seca, 2001). Ainsi, dans le cas des parents récemment immigrés, il peut y avoir lieu de parler d'une représentation du système scolaire déjà construite dans la société d'origine, qui est transportée et ajustée dans la société d'accueil. Dans cette optique, les RS sur l'objet social subiraient certaines transformations au contact du nouveau contexte de référence (Mugny, Souchet, Quiamzade et Codaccioni, 2009; Valence, 2010).

Les RS du système scolaire de la société d'accueil permettent aux parents de mieux interpréter l'environnement qui se présente à eux de façon incomplète (Garnier et Rouquette, 2000, Jodelet 1989) et peut même favoriser l'émergence d'une identité pour certains d'entre eux (associations de parents, groupes de solidarité ou d'entraide, etc.) (Abric, 1994a; Bonnac, 2002; Giroux et Garnier, 2001). De façon plus prescriptive, les RS des parents au sujet du système scolaire de la société d'accueil peuvent guider leurs comportements envers la société d'accueil et envers le milieu scolaire (Abric, 1994a; Dargentas, 2002; Doise et Palmonari, 1986; Forges, 2003; Giroux et Garnier, 2001; Guimelli, 1993; Seca, 2001; Vincent, 2014). Ainsi, l'élaboration de RS sur l'école permettrait aux parents d'élèves d'agir quotidiennement dans le nouveau contexte de scolarisation fréquenté par leurs enfants (Seca, 2001). Selon Michel (2007), la perception de l'école par le parent d'origine immigrée est un facteur d'importance à l'actualisation de son rôle de parent d'élève. Ainsi, une recension des écrits de Deniger *et al.* (2009), sur les RS du système scolaire de parents issus de milieux défavorisés se basait sur l'hypothèse suivante : une meilleure connaissance des représentations des parents pourrait aider à décrypter les attitudes des familles envers l'institution scolaire, ce qui serait non seulement favorable pour l'établissement de relations école-familles efficaces, mais aussi pour favoriser l'exercice du rôle parental et l'actualisation du rôle de parent d'élève.

En somme, ayant une compréhension incomplète du système scolaire intégré par leurs enfants et devant agir au quotidien pour soutenir l'expérience socioscolaire de ces derniers, l'actualisation du rôle de parent d'élève pour les parents récemment immigrés se fonderait souvent sur leurs représentations de l'école et des enjeux qui y sont liés. La

partie qui suit présente une synthèse de la problématique explorée dans ce premier chapitre et pose le problème de recherche étudié dans le cadre de notre thèse.

## **1.4 Problème de recherche**

Dans cette dernière section du chapitre, nous présentons d'abord une brève synthèse de notre problématique. Ensuite, nous présentons l'originalité de notre projet de recherche ainsi que ses éventuels apports pour la communauté scientifique et pour la société. Pour terminer, nous posons notre question générale de recherche.

### **1.4.1 Des enjeux de l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire**

Comme les portraits tracés dans les sections précédentes l'illustrent, les familles qui immigreront avec des enfants en âge de fréquenter l'école sont nombreuses au Canada, au Québec et à Montréal. Les profils et les expériences des élèves immigrants à l'école du Québec sont variés. Dans ce sens, il semble que l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés soit plus souvent concernée par une situation de vulnérabilité, entre autres, liée à des enjeux propres au contexte d'immigration récente. Garante d'idéaux d'équité, l'école est fortement sollicitée par la superposition des enjeux d'immigration et de réussite scolaire. Alors que les enfants immigrants sont souvent au centre d'initiatives du milieu scolaire qui prennent en compte la diversité ethnoculturelle, la place accordée précisément aux parents immigrants est plutôt rare.

Par son caractère obligatoire dans plusieurs sociétés et par l'importance que plusieurs parents lui accordent, l'école est spécialement concernée par des enjeux de l'immigration en famille. L'école comme institution sociale a un rôle incontournable en ce qui concerne la socialisation et l'intégration des familles récemment immigrées dans la société d'accueil, bien qu'elle ne soit pas la seule à assumer ces rôles. Effectivement, il semble que certaines institutions communautaires aient aussi une place stratégique dans l'accueil et dans l'intégration des familles dans la société d'accueil et, par ailleurs, dans l'intégration de ces dernières à l'école.

Pour la majorité des parents immigrants, la réussite scolaire des enfants dans la société d'accueil est un enjeu capital du projet d'immigration familial. Ainsi, malgré la rencontre

de conditions d'établissement parfois difficiles, la plupart des parents tentent de se mobiliser pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants et pour favoriser la réussite scolaire de ces derniers dans le milieu scolaire de la société d'accueil. Dans une perspective de réussite scolaire, les documents officiels ainsi que les discours formels et informels du milieu scolaire québécois insistent sur l'apport de collaborations école-familles harmonieuses et sur l'implication parentale dans le parcours scolaire des enfants. Les modalités de l'implication parentale instituées par l'école ne sont que rarement explicitées aux parents d'élèves et, de surcroît, aux parents d'élèves immigrants. Ainsi, les déclinaisons du rôle de parent d'élève pour les parents récemment immigrés ne s'inscrivent pas toujours dans les modalités proposées par l'école. Désirant soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, mais ne détenant que très peu d'informations sur le milieu scolaire intégré par leurs enfants (rôles, attentes, missions, etc.), les parents fonderaient, entre autres, leur rôle parental sur les représentations qu'ils ont et qu'ils se construisent de l'école et des enjeux qui y sont associés.

Pour mettre en lumière certaines zones moins explorées par la recherche, nous croyons qu'il est pertinent de nous pencher généralement sur l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire. Par la perspective des RS, nous croyons pouvoir accéder au rapport à l'école de parents récemment immigrés et au sens que ces derniers y accordent. Aussi, nous croyons que l'exploration des RS sur l'école de parents récemment immigrés au Québec nous amènera à mieux comprendre comment et pourquoi ces derniers déploient leur rôle de parent d'élève dans la société d'accueil québécoise.

#### **1.4.2 L'étude du rapport à l'école et la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés**

De nombreux écrits s'intéressent à l'expérience socioscolaire des élèves immigrants relativement à diverses facettes de leur milieu familial. Les analyses ancrées dans des démarches plutôt quantitatives permettent généralement de faire ressortir l'impact de divers facteurs familiaux sur les résultats scolaires et sur la diplomation des jeunes et des enfants immigrants (milieu socioéconomique, caractéristiques linguistiques, pays

d'origine, etc.) (Mc Andrew et *al.*, 2011; Mc Andrew et *al.*, 2008; Provencher, 2008; Tardif-Grenier, 2015). Certains travaux ancrés dans une démarche plutôt qualitative au Québec concernent parfois certains groupes ethnoculturels en particulier (Fils-Aimé, 2010; Lafortune, 2012; Robergeau, 2007; Saint-Fleur, 2007). D'autres travaux étudient certains groupes de parents d'élèves immigrants dans des contextes plus particulièrement vulnérables (Benoit et *al.*, 2008; Hohl, 1996). D'autres études s'attardent à divers types de collaborations école-famille-communauté qui permettent à la fois de soutenir l'actualisation du rôle parental et l'expérience socioscolaire des élèves immigrants, en croisant le regard de divers protagonistes (Bilodeau et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2011; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

Notre recherche a pour but d'étudier l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire, selon la perspective des RS. L'originalité de notre étude réside d'abord dans le recours aux RS pour étudier le rapport à l'école de parents récemment immigrés. En effet, notre étude interroge les représentations des parents sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi que des enjeux qui y sont associés de façon plutôt exhaustive, ce que des recherches précédentes semblent avoir fait de façon plus succincte. Également, l'angle des RS est innovant puisqu'il semble avoir été peu emprunté par la recherche pour traiter de l'actualisation du rôle de parent d'élève en contexte migratoire. L'originalité de notre étude réside aussi dans la considération du contexte prémigratoire des parents, en ce qui concerne plus précisément leur rôle parental et le rôle de parent d'élève. Enfin, l'originalité de notre étude réside aussi dans le fait de croiser deux points de vue sur la situation d'intérêt, soit celui de parents récemment immigrés au Québec et d'ICSI. À notre connaissance, aucune recherche ne s'est encore attardée à croiser le regard de ces deux groupes de protagonistes sur le rapport à l'école de parents récemment immigrés.

Notre démarche de recherche semble s'inscrire dans la même optique que celle de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) qui croisaient aussi le point de vue de divers protagonistes sur l'expérience scolaire de parents et d'enfants immigrants. Bien que la recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) considérait aussi le soutien des parents comme étant primordial pour la réussite scolaire des enfants, les stratégies parentales étudiées par l'équipe de

recherche étaient surtout structurées autour des collaborations école-familles-communautés. Bien que notre projet aborde ce type d'implication parentale, il s'attarde aussi à d'autres façons de décliner le rôle de parent d'élève en contexte d'immigration. Aussi, l'étude de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) s'attardait particulièrement à des élèves immigrants aux trajectoires scolaires réussies. Dans le cadre de notre recherche, nous appréhendons le terrain à partir des parents d'élèves, ce qui nous permet d'accéder à des trajectoires scolaires diversifiées. Vatz Laaroussi et *al.* (2005), dans leur recherche, soulevaient l'idée selon laquelle de nombreux parents immigrants s'impliquent dans le parcours scolaire de leurs enfants, sans nécessairement être en contact direct avec l'école. Dans cette optique, l'un des grands apports de notre recherche est de mettre en lumière des stratégies déployées par les parents qui sont peu connues du milieu scolaire, en étant plus souvent actualisées à travers d'autres réseaux que celui de l'école ou en se trouvant quelque peu à l'extérieur des modalités de l'implication parentale proposées par l'école.

Plus en détail, en ce qui concerne l'avancement des connaissances, les retombées attendues pour notre projet de recherche sont de :

- ❖ **Considérer le processus migratoire des familles** (situation prémigratoire, contexte scolaire du pays d'origine, conditions d'établissement dans la société d'accueil) pour mieux saisir le rapport à l'école et à la scolarisation des parents dans le nouveau milieu de vie;
- ❖ **Documenter les RS de parents d'élèves récemment immigrés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine** pour mieux comprendre certaines positions que ces derniers adoptent envers l'école et la scolarisation de leurs enfants;
- ❖ **Documenter des déclinaisons du rôle de parent d'élève** peu documentées par la recherche; documenter les besoins d'accompagnement de parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois pour favoriser l'actualisation de leur rôle de parent d'élève;
- ❖ **Documenter le travail fait par les ICSI auprès des familles et auprès des écoles;** considérer les ICSI dans les processus d'accueil et d'intégration de familles nouvellement arrivées à l'école du Québec; donner la parole à des



protagonistes qui ont une place stratégique dans les processus d'accueil et d'intégration des familles immigrantes à l'école du Québec, mais dont le discours est peu exploité par la recherche; capter l'expérience des familles récemment immigrées à l'école du Québec selon le regard des ICSI.

D'un point de vue social, les retombées attendues de notre étude sont de :

- ❖ **Permettre au milieu scolaire de mieux connaître et de considérer divers enjeux de l'immigration en famille;** informer les protagonistes des milieux scolaires et communautaires sur les RS de parents récemment immigrés des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine; permettre aux protagonistes de prendre connaissance de certaines prises de position des parents; favoriser la mise en place de formation pour les protagonistes du milieu scolaire sur les dynamiques et les enjeux de l'immigration; sensibiliser le milieu scolaire à leur place stratégique dans les processus d'acculturation, d'accueil, d'intégration et de résilience de plusieurs familles récemment immigrées;
- ❖ **Mettre en lumière diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève** qui ne s'inscrivent pas exactement dans les modalités de l'implication parentale proposées par l'école ou qui s'actualisent en dehors du milieu scolaire; permettre au milieu scolaire de valoriser diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève et permettre aux parents de se sentir reconnus dans leurs façons de faire; soutenir les parents récemment immigrés dans l'actualisation de leur rôle de parent d'élève; reconnaître l'apport des parents dans l'intégration des enfants à l'école du Québec;
- ❖ **Proposer des stratégies pour de meilleures conditions des relations école-famille-communauté;** permettre au milieu scolaire de connaître et de reconnaître les espaces de médiation pour soutenir l'intégration des familles à l'école et l'expérience socioscolaire des jeunes; permettre au milieu scolaire de connaître et de reconnaître «la ressource ICSI»; proposer des stratégies pour une meilleure communication entre les divers protagonistes qui soutiennent l'expérience socioscolaire des élèves;

- ❖ **Proposer des pistes pour mieux accompagner les parents d'élèves récemment immigrés à l'école de la société d'accueil;** favoriser une expérience socioscolaire positive chez les élèves récemment immigrés au Québec en soutenant l'actualisation du rôle de parent d'élève.

À la lumière de la problématique et des constats signalés précédemment, nous posons la question générale de recherche suivante: **En considérant la toile de fond des conditions générales de l'immigration et à travers les représentations sociales de parents récemment immigrés au Québec, de quelles manières ces derniers actualisent-ils leur rôle de parent d'élève dans la société d'accueil québécoise?**

Après avoir présenté la problématique et avoir confirmé la pertinence scientifique et sociale de notre recherche, nous présentons le cadre conceptuel choisi pour soutenir notre étude. En cohérence avec notre question de recherche, nous avons fait une recension des écrits qui traite des trois grands thèmes suivants : l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés, le rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés et le concept de représentations sociales (RS). Une analyse approfondie des écrits recensés permettra de transformer notre question générale de recherche en objectifs.

## **Chapitre 2 : Cadre conceptuel**

Selon Mongeau (2008), le cadre conceptuel vise à «effectuer un tour d'horizon des concepts utilisés dans les études relatives à notre problème de recherche et à dresser un inventaire des différents modèles explicatifs déjà avancés par d'autres auteur[e]s» (p.61). Également, le cadre conceptuel devrait permettre de «restreindre notre champ d'investigation aux principaux concepts ou modèles théoriques qui nous serviront à élaborer nos objectifs spécifiques de recherche» (p.62). Ainsi, dans le cadre du deuxième chapitre de notre thèse, nous explorons les trois grands thèmes suivants : l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés, le rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés et le concept de représentations sociales (RS).

Dans un premier temps, nous explorons les écrits qui concernent l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés. Pour ce faire, nous nous penchons d'abord sur l'expérience socioscolaire des élèves en général, en explicitant certains concepts fortement sollicités à cet égard : décrochage scolaire, facteurs de risque, facteurs de protection, résilience, réussite scolaire, réussite éducative, etc. Ensuite, nous abordons différents niveaux de facteurs qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves en général : des «facteurs individuels», des «facteurs scolaires» et des «facteurs familiaux». Puis, nous nous penchons sur l'expérience socioscolaire des élèves immigrants en explorant trois lectures de la réussite scolaire de ce sous-groupe en particulier et en présentant deux typologies qui permettent d'illustrer la diversité des parcours scolaires des élèves immigrants. Enfin, nous abordons quelques enjeux qui traversent plus particulièrement l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés, au regard de certaines conditions générales d'immigration et de leur intégration à l'école.

Dans un deuxième temps, nous explorons le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés. Pour ce faire, nous étudions d'abord le rapport à l'école et à la scolarisation des parents en général : évolution du rôle de parent d'élève au Québec, avantages d'une mobilisation parentale pour l'expérience socioscolaire des enfants et divers facteurs qui modulent la mobilisation parentale. En ce qui concerne précisément les parents récemment immigrés, nous explorons d'abord quelques stratégies d'adaptation mises en place pour gérer les changements rencontrés dans le contexte

migratoire. Nous abordons ensuite des conditions d'établissement et des enjeux qui découlent du milieu scolaire comme toile de fond au rapport à l'école de parents récemment immigrés. Quelques pistes d'action pour favoriser le rapport à l'école de ce sous-groupe de parents en particulier, et plus largement des parents immigrants ou issus de minorités, sont aussi exposées. Des déclinaisons de l'implication parentale sont explorées à travers des écrits qui concernent les parents en général et les parents immigrants, plus précisément. Enfin, nous explorons des recherches qui se penchent plus particulièrement sur le rapport à l'école de parents québécois issus de l'immigration.

Dans un troisième temps, nous explorons le concept de représentations sociales (RS). Pour ce faire, nous présentons d'abord trois orientations théoriques des RS plus particulièrement retrouvées dans les écrits : l'approche sociogénétique, l'approche structurale et l'approche sociodynamique. Ensuite, nous nous attardons aux fonctions des RS. Enfin, nous posons les paramètres du concept de RS choisis pour mener à terme notre étude. Notons que chacune des sections du cadre conceptuel est complétée par une synthèse. Le deuxième chapitre de notre thèse se termine par une synthèse générale de notre cadre conceptuel et par la formulation de nos objectifs de recherche.

## **2.1 L'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés**

Depuis les dernières décennies, la réussite, la persévérance et le décrochage scolaires ont été examinés sous différents angles, dans des recherches diverses (Deslandes, 2010; Dubet, 2005; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993a; Janosz, LeBlanc, Boulerice et Tremblay, 2000; Langevin, 1994; Lecocq, Fortin et Lessard, 2014; Paquet et Paquin, 1994; Poirier, Lessard, Fortin, Yergeau, 2013; Robertson et Collerette, 2005; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Étant donné l'importance du phénomène migratoire dans la société québécoise et une préoccupation récurrente pour des enjeux d'équité et de réussite scolaire, la recherche s'est également enrichie d'études plus particulièrement axées sur la réussite scolaire de populations d'élèves immigrants (De Koninck et Armand, 2011; Audet et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Lafortune, 2012; Mc Andrew et *al.*, 2008; Mc Andrew et *al.*, 2011; Mc Andrew et *al.*, 2015; Tardif-Grenier, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). La première partie de notre cadre conceptuel s'intéresse d'abord à l'expérience socioscolaire des élèves en général, qui englobe aussi les élèves issus de

l'immigration ; des concepts inhérents à la réussite scolaire et trois niveaux de facteurs qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves sont abordés. Ensuite, nous nous penchons plus particulièrement sur certains enjeux qui concernent tout spécialement l'expérience socioscolaire des élèves immigrants. Ainsi, trois lectures de la réussite scolaire des élèves immigrants sont proposées et deux typologies qui exposent la diversité de leurs parcours sont présentées. Finalement, nous abordons des enjeux spécifiques aux élèves récemment immigrés dans la société d'accueil et à l'école.

### **2.1.1 Quelques définitions sur des thèmes inhérents à l'expérience socioscolaire**

Dans cette section du cadre conceptuel, nous explorons quelques concepts qui sont fortement sollicités dans les écrits qui s'attardent à l'expérience socioscolaire des élèves en général, mais qui concernent aussi les élèves issus de l'immigration. Dans cette optique, nous survolons les concepts de décrochage scolaire, de facteurs de risque, de facteurs de protection ainsi que celui de résilience. Aussi, les concepts de réussite scolaire et de réussite éducative sont abordés. Finalement, nous adoptons le concept d'«expérience socioscolaire» pour mener à bien notre étude.

#### ***2.1.1.1 Le concept de décrochage scolaire***

L'exploration du concept de décrochage scolaire nous permet de préciser diverses facettes qui constituent l'expérience socioscolaire des élèves. Ainsi, les réflexions et les recherches sur le concept de décrochage scolaire sont nombreuses, plus particulièrement dans les pays occidentaux. Généralement, ces dernières visent à identifier des causes et des façons de prévenir le décrochage, des profils d'élèves en situation de décrochage et des façons de promouvoir la réussite scolaire (Kanouté et Lafortune, 2011b). Quoique les définitions du concept varient d'un pays, d'une société et d'une discipline à l'autre (Janosz, 2000), certaines dimensions semblent revenir plus souvent dans les écrits, par exemple : «processus dynamique», «phases multiples», «interactions de facteurs», «désengagement» et «démobilisation scolaire» (Blaya, 2010; Langevin, 1994; Lecocq et *al.*, 2014; Marcotte, Fortin, Royer, Potvin et Leclerc, 2001; Paquin et Paquet, 1994; Royer, Moisan, Payeur et Vincent, 1995). Divers écrits soulignent les conséquences multiples du décrochage scolaire sur des plans divers (individuel, social, économique,

etc.) justifiant ainsi la nécessité de s'attarder à la problématique, surtout dans une perspective préventive (Blaya, 2010; Fortin et Picard, 1999; Lecocq et *al.*, 2014; Lessard, Fortin, Joly, Royer, Marcotte et Potvin, 2007; Marcotte et *al.*, 2001; Paquet et Paquin, 1994; Robertson et Colletette, 2005).

Au Québec, dans une optique opérationnelle du décrochage scolaire, le concept est souvent décrit comme le fait de quitter l'école avant l'obtention d'un DES, sans être inscrit dans le milieu scolaire l'année suivante; la durée d'absence du système scolaire avant d'être considéré comme élève décrocheur varie d'ailleurs d'une définition à l'autre (Caron, 1997; Girard, 1991; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et Deniger, 2001; Paquet et Paquin, 1994; Pilon, 1993). Toutefois, il semble que des données quantitatives et statistiques ne suffisent pas à dépeindre la complexité du phénomène de décrochage scolaire (Blaya, 2010). D'ailleurs, selon un angle un peu plus sociologique, des écrits décrivent le décrochage scolaire comme des mécanismes de survie pour des jeunes qui rencontrent une situation aversive ou certaines épreuves dans le milieu scolaire (Dubet, 2005; Langevin, 1994). Dans ce sens, Dubet (2005) décrit trois catégories d'élèves décrocheurs : ceux qui se retirent pour éviter de perdre au jeu scolaire, ceux qui entrent dans le rituel et échouent en douce ainsi que ceux qui résistent en mettant la faute sur les autres.

Les écrits regorgent de facteurs explicatifs pouvant mener à des situations de décrochage scolaire, relevant d'aspects individuels, familiaux, scolaires, intrapsychiques, comportementaux, socio-interactionnels, mais surtout, de l'interaction de ces facteurs entre eux (Robertson et Colletette, 2005; Terrisse et Larose, 2001). En effet, bien que plusieurs recherches préconisent un angle spécifique pour l'étude du décrochage scolaire, de plus en plus d'études ont recours à une approche globale qui relie les défis du jeune et de l'élève, étudiant les problématiques du décrochage selon les caractéristiques des différents milieux au sein desquels les élèves évoluent (Janosz et LeBlanc, 2005; Lecocq et *al.*, 2014; Robertson et Colletette, 2005). Dans ce sens, Fortin, Marcotte, Diallo, Royer et Potvin (2013) ont élaboré un modèle théorique multidimensionnel du décrochage scolaire à partir d'une étude longitudinale faite auprès de cohortes d'élèves québécois. Leur modèle illustre l'interaction de dimensions multiples pour expliquer les

problématiques de décrochage scolaire, dont les caractéristiques personnelles des élèves, mais aussi des caractéristiques liées aux environnements familiaux et scolaires de ces derniers.

Afin de souligner à la fois la singularité des expériences et la multiplicité des trajectoires des élèves en situation ou en processus de décrochage scolaire, Janosz (1994), dans le cadre d'un projet doctoral, a élaboré une typologie d'élèves décrocheurs, qui a été reprise dans plusieurs travaux par la suite (Janosz, 2000; Janosz et *al.*, 2000; Robertson et Collerette, 2005). La recherche effectuée, à l'aide de banques de données longitudinales, concernait l'adaptation psychosociale et l'expérience scolaire de quelque 1500 jeunes adolescents, dans les années 1974 et 1985. La recherche s'ancrait dans une perspective écologique et interactionniste qui soulignait l'importance de considérer simultanément les niveaux individuels, organisationnels et socioculturels de la réussite scolaire, illustrant ainsi une variété de profils d'élèves décrocheurs. La typologie de Janosz (1994), qui catégorise les élèves en quatre types : discrets, désengagés, sous-performants et inadéquats, est intéressante dans le cadre de notre projet de recherche, surtout, parce que celle-ci soulève l'importance de considérer diverses dimensions dans la problématique du décrochage scolaire, ce que d'autres écrits corroborent.

Dans ce sens, voici quelques éléments à considérer : la fréquence des comportements déviants (Caron, 1997; Girard, 1991; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Royer et *al.*, 1995), la vision que l'élève a de l'école (Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Langevin, 1994), le degré de motivation de l'élève envers sa scolarité (Baby, 2005; Boucher, 1992; Bouteyre, 2004; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Langevin, 1994; Marcotte et *al.*, 2001; Pilon, 1993; Robertson et Collerette, 2005; Royer et *al.*, 1995; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), le rendement scolaire de l'élève (Baby, 2005; Girard, 1991; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Marcotte et *al.*, 2001; Pilon, 1993; Robertson et Collerette, 2005; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), la fréquence des échecs scolaires (Baby, 2005; Girard, 1991; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Marcotte et *al.*, 2001; Pilon, 1993; Robertson et Collerette, 2005; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), la

présence de difficultés d'apprentissage (Caron, 1997; Janosz, 1994; Marcotte et *al.*, 2001), le niveau d'aspirations scolaires de l'élève (Caron, 1997; Hrimech et *al.*, 1993a ; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Robertson et Collerette, 2005; Royer et *al.*, 1995), les efforts fournis par l'élève en vue de réussir, le niveau d'engagement de l'élève envers son parcours scolaire, son profil psychosocial et certaines caractéristiques de son milieu familial (Janosz, 1994). La diversité des profils présentés dans la typologie fait place à une approche différentielle permettant de mieux cerner le problème de décrochage scolaire et de favoriser la persévérance scolaire du plus grand nombre (Janosz et LeBlanc, 2005).

D'autres éléments sont aussi soulignés dans les écrits lorsqu'il est question des élèves à risque de décrocher, comme des retards scolaires (Girard, 1991; Hrimech et *al.*, 1993a; MELS, 2009; Paquin et Paquet, 1994), des absences répétées à l'école (Hrimech et *al.*, 1993a; Langevin, 1994; Royer et *al.*, 1995), de mauvaises relations avec les membres du personnel scolaire (Blaya, 2010; Langevin, 1994; Robertson et Collerette, 2005), une faible estime de soi (Bisaillon, 1992; Girard, 1991; Langevin, 1994; Robertson et Collerette, 2005), des problèmes personnels (alcool, drogue, grossesse, etc.) (Caron, 1997; Hrimech et *al.*, 1993a) ou des troubles de santé mentale (Blaya, 2010; Caron, 1997; Marcotte et *al.*, 2001; Paquet et Paquin, 1994; Royer et *al.*, 1995). Aussi, plusieurs élèves évoquent l'ennui lorsqu'ils sont interrogés sur les causes qui les ont menés à décrocher (Blaya, 2010; Langevin, 1994; Hrimech et *al.*, 1993a).

En somme, la recherche documente largement la problématique de décrochage scolaire et fait ressortir la complexité de l'expérience socioscolaire des élèves, en montrant la diversité des facteurs qui la sous-tendent et qui interagissent entre eux. Dans la section qui suit, nous définissons brièvement les concepts de facteurs de risque, de facteurs de protection et de résilience.

### ***2.1.1.2 Les concepts de facteurs de risque, de facteurs de protection et de résilience***

Lorsqu'il est question de l'expérience socioscolaire des élèves, les concepts de facteurs de risque, de facteurs de protection et de résilience sont fortement sollicités dans les



écrits. Essentiellement, le facteur de risque se définit comme «un élément personnel, familial, social ou scolaire qui contribue à augmenter la probabilité qu'un élève quitte l'école avant l'obtention de son diplôme» (Lessard et *al.*, 2007, p.648). Selon Blaya (2010), les facteurs de risque permettent l'élaboration d'un diagnostic à valeur prédictive des élèves à risque de décrocher. Au sujet du concept de risque comme tel, Terrisse et Larose (2001) précisent que ce dernier «s'inscrit forcément dans une perspective ethnocentrique, puisque le risque est relatif au type de système socioculturel et socioéconomique dans lequel se développe l'enfant» (p.2). Selon les mêmes auteurs, qui parlent plus précisément du développement général de l'enfant,

tant les facteurs de risque que les facteurs de protection peuvent être reliés soit à l'individu, soit à son écosystème, ou plutôt aux interactions entre les différents niveaux de cet écosystème en constante mutation dans le temps (chronosystème) ainsi qu'aux interactions dans chacun des niveaux eux-mêmes (endosystème) (Terrisse et Larose, 2001, p.4).

Les travaux qui mettent l'accent sur les facteurs de protection tentent de comprendre les facteurs associés à la réussite des enfants dans des conditions plutôt défavorables (Terrisse et Larose, 2001). Jourdan-Ionescu (2001) définit le concept comme : «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» (p.165). À cet égard, l'auteure identifie trois types de variables qui peuvent servir de facteurs de protection : des caractéristiques biologiques, psychologiques et socioaffectives de l'enfant; des caractéristiques des parents, de l'environnement familial et des interactions parents-enfants; des caractéristiques de l'environnement socioculturel.

Terrisse et Larose (2001), qui parlent aussi du développement de l'enfant, soulignent la mutabilité de certains facteurs de risque et de protection. Ainsi, certains facteurs de protection pourraient se transformer en facteur de risque selon l'âge de l'enfant et l'évolution du contexte, par exemple, ce qui peut aussi être vrai pour les facteurs de risque et de protection «scolaires». Aussi, bien que ce ne soit pas le cas pour tous les facteurs de risque, certains seraient des facteurs de protection dans leur antipode, par exemple : des aspirations scolaires élevées pourraient être un facteur de protection à la

réussite scolaire, alors que des aspirations scolaires faibles représenteraient un facteur de risque. Bien que dans leur accumulation, les facteurs de risque semblent avoir des valeurs prédictives de la réussite ou du décrochage scolaire (Blaya, 2010; Hrimech et Théorêt, 2007; Paquin et Paquet, 1994; Terrisse et Larose, 2001), il est tout de même important de garder en tête que certaines stratégies de prévention ainsi que certains facteurs de protection peuvent parfois compenser les prédictions (Blaya, 2010).

Le concept de résilience est souvent rattaché à ceux de facteurs de risque et de facteurs de protection dans les écrits (Fortin et Bigras, 2000; Jourdan-Ionescu, 2001; Terrisse et Larose, 2001), mais s'en distingue surtout pour son côté plus actif. Dans un article, qui recense divers écrits sur le concept de résilience, Jourdan-Ionescu (2001) parle d'un processus dynamique d'adaptation réussie malgré la rencontre de circonstances stressantes, de conditions difficiles ou malgré l'exposition à certains facteurs de risque. Bouteyre (2008) parle de la capacité d'une personne à maintenir un comportement adaptatif et fonctionnel en dépit de la présence de menaces dans l'environnement. Plus précisément, dans le milieu scolaire, c'est le fait qu'un jeune soit «en mesure de poursuivre une scolarité, alors que l'adversité rencontrée par le sujet laisse prévoir un échec» (Bouteyre, 2008, p.3). Également, selon des écrits divers, il semble que les environnements scolaires, familiaux et communautaires dans lesquels l'enfant évolue ainsi que les interactions de ces environnements entre eux puissent devenir des vecteurs de résilience (Kanouté, Charette, André, Rachédi et Rahm, 2014; Talavera, Molina et Mallet, 2016; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Kanouté et *al.* (2014) parlent de contextes, d'espaces ou de personnes qui peuvent agir comme facteurs de protection dans l'étayage du processus de résilience.

Selon nous, l'exploration des concepts de facteurs de risque, de facteurs de protection et de résilience fait ressortir, une fois de plus, la complexité de l'expérience socioscolaire des enfants ainsi que l'influence des environnements dans lesquels l'élève évolue. Dans la partie qui suit, nous survolons divers concepts liés à la réussite scolaire et définissons les composantes du concept d'«expérience socioscolaire» qui nous intéresse dans le cadre de notre projet.

### **2.1.1.3 De la réussite scolaire à des concepts plus «englobants»**

Différents angles sont choisis dans les écrits pour traiter de l'expérience et du parcours des enfants dans le milieu scolaire. Dans les écrits francophones, les termes suivants reviennent souvent : «cheminement scolaire» (Lafortune et Balde, 2012; Mc Andrew, Ledent, Murdoch, Ait-Said et Balde, 2013), «réussite scolaire» (Deslandes et Royer, 1994; Bouchard, Deslandes et St-Amant, 1998; Kanouté et *al.*, 2008), «réussite éducative» (Mc Andrew, Tardif-Grenier et Audet, 2012; Tardif-Grenier, 2015), «expérience (socio)scolaire» (Bakhshaei, 2015; Charlot et Rochex, 1996; Potvin, Carignan, Audet, Bilodeau et Deshaies, 2010; Potvin *at al.*, 2013). Dans un article qui traite spécifiquement d'élèves immigrants, Jacquet et Masinda (2014) proposent de recourir au concept d'«intégration scolaire». Dans les écrits en anglais, parmi d'autres, les thèmes suivants sont souvent sollicités : «academic achievement» (Fan et Chen, 2001; Portes et McLeod, 1999; Sirin, 2005), «educational experience» (Nishida et Nakanishi, 1995; Zhou et Bankston, 2001). La variété des termes employés dans les écrits montre la tentative de la recherche à cerner une expérience qui ne concerne pas seulement le rendement scolaire des élèves, mais aussi d'autres facettes de leur expérience sociale et scolaire. De façon générale, peu importe l'angle ou les concepts choisis par les chercheurs ou par les chercheuses, les travaux qui s'attardent à l'expérience des enfants et des jeunes à l'école convergent vers des préoccupations semblables : favoriser la réussite scolaire des élèves ou soutenir l'intégration sociale de ces derniers dans le milieu scolaire et dans la société plus largement.

Au sens strict, la réussite scolaire concerne le rendement, le taux de diplomation d'une population d'élèves en particulier (Baby, 2010); elle se définit par «les résultats qui sanctionnent l'acquisition des connaissances et de compétences dans le cadre d'un programme de formation donné» (Kanouté et Lafortune, 2011b, p.82). En ce sens, le concept de réussite scolaire semble principalement relever de la mission de l'école qui vise à instruire les élèves (Baby, 2010; Bakhshaei, 2015). Jeynes (2003), dans le cadre d'une méta-analyse qui étudie l'impact de l'implication parentale sur les performances scolaires des élèves, recourt aussi à cette notion afin de traiter des notes et des résultats des élèves à différents tests, auxquels il ajoute les observations et les mesures prises par le personnel enseignant au sujet des élèves, les comportements et les attitudes des jeunes

envers et à l'école. Ainsi, depuis quelques années, le concept de réussite scolaire tend tranquillement à s'élargir et à se transformer en celui de réussite éducative, rejoignant davantage les trois missions de l'école québécoise : instruire, socialiser et qualifier (Baby, 2010; Deslandes, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b). Dans cette optique, la réussite éducative concerne plutôt l'ensemble des acquisitions cognitives, affectives et sociales des élèves (Kanouté et Lafortune, 2011b).

Baby (2005) a fait une étude auprès de divers protagonistes du milieu scolaire, qui travaillaient au niveau de la recherche, de l'administration, de l'intervention ou de la prise de décision, lors du 4<sup>e</sup> colloque du Centre de transfert sur la réussite éducative : *Tous ensemble pour la réussite*. Un forum virtuel installé dans le hall invitait les personnes présentes au colloque à proposer une définition collective du concept de réussite éducative. Une analyse par thèmes a fait ressortir de façon quantitative les mots suivants : rendement (capacités intellectuelles, compétences interculturelles, difficultés d'apprentissage, note de passage, échec, rendement scolaire, résultats scolaires, succès), motivation (démotivation, aspirations scolaires, atteinte d'objectifs, buts personnels, désir d'apprendre, projets d'avenir, réussite, valorisation du savoir), acquisition de connaissances et diplomation. L'évocation d'autres thèmes comme le contexte familial, le contexte scolaire et l'intégration sociale a aussi montré l'ancrage du concept de réussite éducative dans des dimensions plutôt sociales. Ainsi, Baby (2010) propose d'affiner le concept de réussite scolaire à celui de *réussite éducative scolaire*.

Dans une recherche québécoise qui s'attarde particulièrement à l'expérience sociale et scolaire d'élèves immigrants en contexte de défavorisation, des auteures proposent de recourir au concept d'«expérience socioscolaire» (Potvin et *al.*, 2010). Le concept d'expérience socioscolaire englobe diverses dimensions de l'expérience des jeunes et des enfants à l'école : scolaires, affectives, sociales, révélant ainsi la complexité de cette expérience. Aussi, le concept semble laisser une place importante à l'influence des environnements intégrés par l'élève et de leurs interactions entre eux (Potvin et *al.*, 2010). Dans l'étude de Potvin et *al.* (2010), les auteures visaient 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 protagonistes scolaires. (p.520)

Ainsi, nous croyons que le concept d'expérience socioscolaire rejoint bien la perspective écosystémique qui inspire notre projet de recherche, qui s'attarde principalement aux représentations de l'école de parents, ancrées dans un milieu social en particulier et au soutien scolaire apporté aux élèves par les parents en contexte migratoire, à l'intérieur et à l'extérieur des murs de l'école. Nous privilégions le concept d'expérience socioscolaire à celui de réussite éducative scolaire, surtout parce que le premier axe moins sur la réussite, mais plutôt sur une expérience généralement positive des élèves dans le milieu scolaire québécois.

En somme, selon les écrits recensés, il semble que l'expérience socioscolaire des jeunes et des enfants soit constituée de dimensions diverses et que celle-ci soit soutenue par divers protagonistes, qui sont en interaction. Le schéma 1 de la page 53 illustre diverses dimensions de l'expérience socioscolaire des élèves qui sont notamment prises en compte dans l'élaboration du schéma d'entrevue administré aux parents, lors de notre collecte de données. Sans être exhaustifs, les éléments présentés dans le schéma illustrent la complexité de l'expérience socioscolaire.

Schéma 1 : Synthèse d'éléments qui constituent l'expérience socioscolaire des élèves (Charette, 2016)



La partie qui suit explore trois niveaux de facteurs qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves en général, soit des facteurs plutôt «individuels», «scolaires» et «familiaux».

### **2.1.2 Trois niveaux de facteurs qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves**

Les sections qui suivent constituent des synthèses de trois protagonistes et contextes qui influencent l'expérience socioscolaire des élèves en général. Les synthèses sont présentées séparément pour la clarté de l'exercice, bien que notre projet de recherche adhère plus spécifiquement à une perspective écosystémique. Par conséquent, il est nécessaire de garder en tête la pertinence de considérer ces facteurs dans leurs interactions. Ainsi, nous présentons des «facteurs individuels», des «facteurs scolaires» et des «facteurs familiaux» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves en général, mais concernent aussi les élèves immigrants dans plusieurs cas.

#### **2.1.2.1 Au sujet de «facteurs individuels»**

À travers les définitions présentées antérieurement (réussite scolaire, réussite éducative, décrochage scolaire, etc.), de nombreux «facteurs individuels» qui sous-tendent l'expérience scolaire et sociale des élèves ont été recensés. Nous entendons par «facteurs individuels», des facteurs qui concernent le profil sociodémographique de l'élève, des facteurs qui prennent racine dans certaines caractéristiques et dispositions individuelles de ce dernier, qui concernent les relations sociales entretenues par l'élève avec des adultes ou des camarades de l'école, etc. Les éléments déjà recensés se retrouvent dans le schéma 2 de la page 57, qui fait une synthèse de ce type de facteurs. Dans cette partie du travail, nous tentons donc d'évoquer «des facteurs individuels» qui n'ont pas encore été mentionnés jusqu'à maintenant.

Dans ce sens, certaines recherches posent un regard plutôt psychologique sur l'expérience socioscolaire des élèves, en soulignant des caractéristiques personnelles de ces derniers comme facteur d'influence à leur réussite scolaire : leurs dispositions à accéder à leurs propres ressources (Dubet, 2005), leur satisfaction à fréquenter l'école (Bouteyre, 2004), leur potentiel et leurs habiletés scolaires (Cloutier, 1992; Marcotte et *al.*, 2001; Paquet et Paquin, 1994), leurs habiletés cognitives (Bouteyre, 2004; Janosz et *al.*, 2000) et leur

perception de leur degré de compétence envers les tâches scolaires (Hrimech et *al.*, 1993a). Bisailon (1992) évoque l'importance pour l'élève que son parcours scolaire rencontre ses aspirations personnelles. Aussi, la valeur que le jeune accorde à l'école serait primordiale dans des problématiques de réussite et de décrochage scolaires (Hrimech et Théorêt, 1997).

Dans une perspective un peu plus sociologique, il semble que les relations avec les autres élèves de l'école et avec les membres du personnel scolaire puissent aussi influencer l'expérience socioscolaire des élèves (Caron, 1997; Paquet et Paquin, 1994). Certains écrits parlent du nombre d'amis et de la qualité des relations amicales établies avec les pairs (Janosz et *al.*, 2000; Janosz et Deniger, 2001; Royer et *al.*, 1995), d'autres soulignent l'influence négative de pairs déviants (Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et *al.*, 2000; Robertson et Collette, 2005).

Comme il a déjà été mentionné, l'expérience socioscolaire est souvent explorée sous l'angle des facteurs de risque dans les écrits. Dans ce sens, divers travaux québécois soulignent le troisième secondaire comme étant un moment spécialement critique pour les élèves à risque de décrocher (entre quinze et dix-sept ans) (Boucher, 1992; Hrimech, Théorêt, Hardy et Gariépy, 1993b; Parent et Paquet, 1991; Royer et *al.*, 1995). Toutefois, bien que le décrochage scolaire ait généralement lieu au niveau secondaire, le processus de désengagement débuterait souvent dès le niveau primaire (Langevin, 1994; Royer et *al.*, 1995). Une étude récente de Lecocq *et al.* (2014) tend d'ailleurs à démontrer l'importance de l'âge dans les problématiques de décrochage scolaire. La fréquentation de l'école publique francophone représenterait aussi un facteur de risque à la réussite scolaire (Giroux et Yves, 1998; Hrimech et *al.*, 1993a ; Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2010; Paquet et Paquin, 1994; Royer et *al.*, 1995). Aussi, quelques études notent une relation entre le taux de décrochage scolaire et le nombre d'heures rémunérées et travaillées par les jeunes (Caron, 1997; Dagenais, Montmarquette, Viennot-Briot et Meunier, 2000; Hrimech et Théorêt, 2007; Janosz et *al.*, 2000; Royer et *al.*, 1995). Dans une étude effectuée auprès d'élèves décrocheurs de l'île de Montréal, des facteurs de risque relevant plutôt des caractéristiques personnelles des élèves sont aussi notées, entre

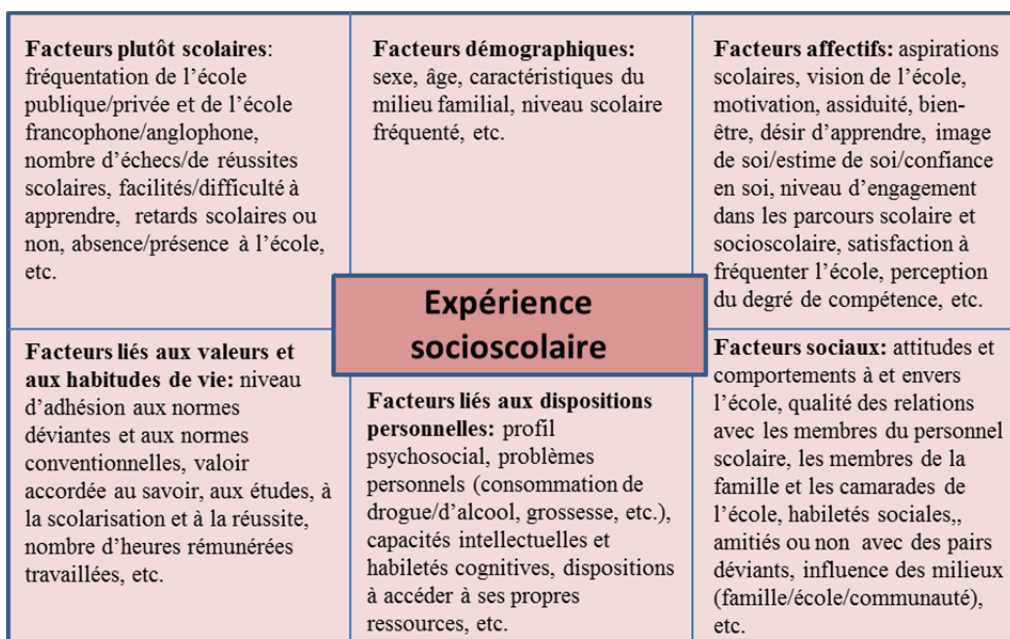


autres : l'agressivité, l'insécurité et le manque de confiance en soi et en l'école (Hrimech et *al.*, 1993a).

Aussi, le sexe des élèves pourrait influencer certaines expériences socioscolaires, par exemple, les garçons seraient surreprésentés dans la problématique de décrochage scolaire au Québec (Bisaillon, 1992; Hrimech et *al.*, 1993a; Hrimech et Théorêt, 2007; Ledent et *al.*, 2010; MELS, 2009; Robertson et Collerette, 2005; Royer et *al.*, 1995; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Les hypothèses émises pour expliquer cette différence entre les genres varient. Entre autres, Bisaillon (1992) soutient que les filles pourraient avoir une motivation intrinsèque plus développée que les garçons ou encore que l'identification masculine à l'école serait insuffisante pour soutenir adéquatement l'expérience socioscolaire des garçons. Selon Hrimech et Théorêt (1997), les filles adhéreraient peut-être plus aux valeurs d'obéissance, d'ordre et de discipline véhiculées dans le milieu scolaire ou encore, certains schèmes de socialisation stéréotypés pourraient expliquer certaines différences de réussite scolaire entre les genres. Le sexe comme facteur de risque à la réussite scolaire a par contre été récemment critiqué dans un article de Duclos (2012). En effet, l'auteure invite à relativiser les études surtout quantitatives qui croisent sexe et réussite scolaire. Duclos (2012) prétend que la définition de décrochage scolaire proposée par le MELS construit sur l'obtention du DES après cinq années d'études au niveau secondaire est imparfaite, entre autres, parce qu'elle ne tient pas compte des élèves raccrocheurs. Aussi, l'auteure souligne que les données sur le décrochage scolaire ne distinguent presque jamais les commissions scolaires entre elles, ce qui devrait être envisagé, puisque certaines sont plus particulièrement concernées par le décrochage des garçons. Une chose semble par contre faire davantage l'unanimité dans les écrits au sujet des différences de réussite scolaire entre les genres : certains types de facteurs de risque concernent davantage les filles, alors que d'autres sont plus souvent associés aux garçons (Lessard et *al.*, 2007; Royer et *al.*, 1995).

Les «facteurs individuels» qui influencent l'expérience socioscolaire des élèves, ressortis dans le cadre de ce travail, sont synthétisés dans le schéma 2 de la page 57.

**Schéma 2 : Synthèse de «facteurs individuels» qui sous-tendent l'expérience  
scolaire des élèves (Charette, 2016)**



Sans prétendre avoir présenté tous les «facteurs individuels» en vigueur qui sous-tendent l'expérience scolaire des élèves, notre recension des écrits nous a permis d'en ressortir plusieurs. La variété des facteurs recensés illustre la complexité de l'expérience scolaire et l'importance d'adopter des angles divers pour étudier les problématiques de réussite et de décrochage scolaires. La partie qui suit se concentre sur des «facteurs scolaires» qui sous-tendent l'expérience scolaire des élèves.

**2.1.2.2 Au sujet de «facteurs scolaires»**

Divers travaux choisissent d'emprunter la voie des «facteurs scolaires» pour s'attarder aux problématiques de réussite et de décrochage scolaires. À cet égard, les membres du personnel des écoles sont souvent sollicités. Entre autres, il semble que des attitudes positives et des attentes élevées du personnel enseignant envers les élèves ainsi que l'établissement d'un climat de classe à la fois exigeant et chaleureux influencent positivement l'expérience scolaire des élèves (Blaya, 2010; Bouteyre, 2004; Deslandes, 2010; Hrimech et al., 1993a). En contrepartie, un climat où règne la violence ou la discrimination influencerait celle-ci plutôt négativement (Blaya, 2010). Selon Paquet et Paquin (1994), certaines conditions de travail du personnel enseignant peuvent

aussi influencer l'expérience socioscolaire des jeunes et des enfants, comme : le niveau de stress dans l'environnement de travail, les allocations reçues pour divers services et ressources de l'école, la considération du personnel enseignant dans la société. Janosz et Deniger (2001) croient aussi que la mouvance du personnel dans les écoles peut avoir un impact sur l'expérience socioscolaire des élèves.

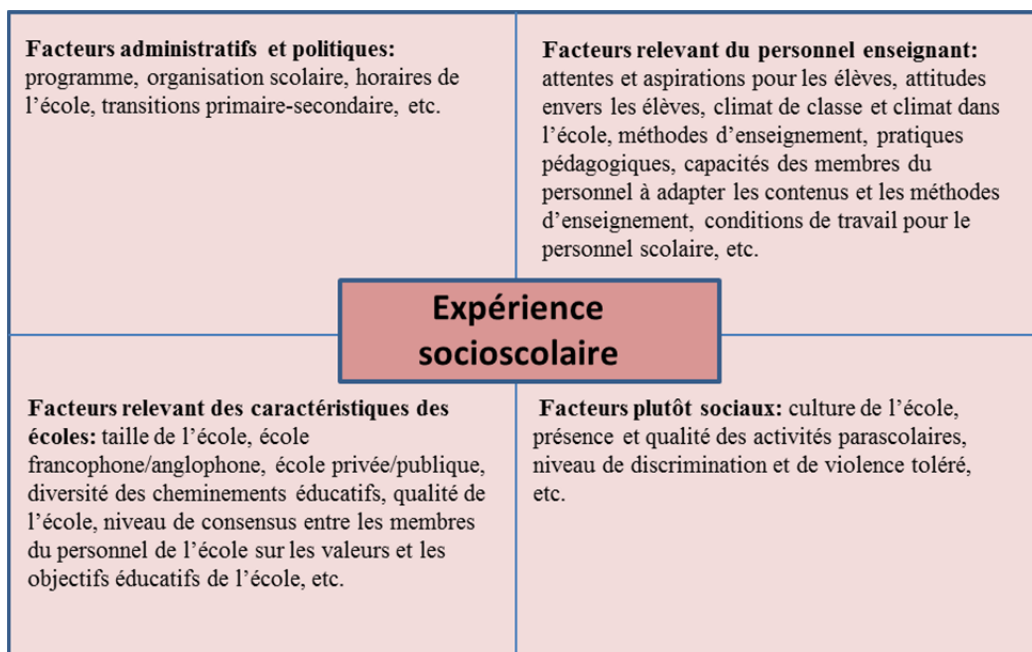
Des aspects plus pédagogiques de l'enseignement sont aussi évoqués dans d'autres écrits comme facteurs d'influence à l'expérience des élèves à l'école, entre autres, les méthodes d'enseignement et les pratiques pédagogiques mises en œuvre par les membres du personnel enseignant (Hrimech et *al.*, 1993a; Langevin, 1994; Robertson et Collerette, 2005). Dans une recherche de Janosz et Deniger (2001), ayant pour objectif d'évaluer des programmes pour jeunes décrocheurs, les auteurs soulignent la capacité du personnel enseignant à adapter les contenus et les stratégies d'enseignement comme facteur d'influence positif à l'expérience socioscolaire des élèves. Les activités parascolaires auraient également un effet sur le sentiment d'appartenance des élèves et ensuite, plus généralement, sur leur expérience socioscolaire (Royer et *al.*, 1995).

D'autres écrits proposent de se pencher plus précisément sur des caractéristiques des écoles, comme : la taille de ces dernières (Robertson et Collerette, 2005), la diversité des cheminements éducatifs au sein de l'école (ethnique, culturel, intellectuel) (Robertson et Collerette, 2005), la qualité des écoles (Hrimech et *al.*, 1993a; Robertson et Collerette, 2005) et le consensus entre les membres du personnel sur les valeurs éducatives et sur les objectifs de l'école (Hrimech et *al.*, 1993a; Robertson et Collerette, 2005; Royer et *al.*, 1995). D'autres écrits relèvent des éléments plutôt administratifs et politiques de l'école, comme : l'organisation scolaire, les programmes (Hrimech et *al.*, 1993a; Robertson et Collerette, 2005) et l'horaire des cours (Janosz et Deniger, 2001). Les transitions seraient aussi à considérer dans des problématiques de réussite et de décrochage scolaires. L'entrée au secondaire par exemple induit plusieurs changements par rapport à l'école primaire : entrée dans la préadolescence, nouvelles contraintes du milieu scolaire, pas de salle de cours fixe, plusieurs enseignantes et enseignants, nouvelles attentes du milieu scolaire, nouvelles amitiés, etc. (Bouteyre, 2004; Migeot-Alvarado, 2000; Paquet et Paquin, 1994; Royer et *al.*, 1995; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010). Ces changements

peuvent sans doute influencer positivement ou négativement l'expérience socioscolaire des élèves.

Plus particulièrement au regard des milieux défavorisés, l'école a été interpellée au fil des années en ce qui concerne sa responsabilité quant à la distance entre le milieu scolaire et certaines familles. Selon quelques écrits, la culture de certaines familles issues de milieux défavorisés serait souvent bien loin de la culture du milieu scolaire, ce qui pourrait représenter un facteur de risque à la réussite des jeunes à l'école (Girard, 1991; Janosz et al. 2000; Langevin, 1994). Dans cette optique, Langevin (1994) accuse l'école ne pas être aussi démocratique qu'elle le prétend; selon l'auteure, l'école serait contrôlée par l'élite et permettrait l'ascension sociale de cette classe en particulier. Le schéma 3 de la page 59 expose une synthèse des «facteurs scolaires» recensés dans cette section de la thèse. Tout comme c'était le cas pour les «facteurs individuels», le schéma présenté ne se prétend pas exhaustif, mais vise plutôt à illustrer une importante variété de facteurs. Dans la section qui suit le schéma, nous faisons une synthèse de «facteurs familiaux» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves.

**Schéma 3 : Synthèse de «facteurs scolaires» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves (Charette, 2016)**



### **2.1.2.3 Au sujet de «facteurs familiaux»**

En parcourant les écrits sur la réussite scolaire, il ne fait aucun doute que le milieu familial influence l'expérience socioscolaire des enfants, et ce, de multiples façons (Bouchard et *al.*, 1998; Claes et Comeau, 1996; Deslandes et Royer, 1994; Larivée, 2011b; Marcotte et *al.*, 2001; Robertson et Collerette, 2005). Selon Claes et Comeau (1996), cette influence aurait lieu à quatre niveaux : selon des facteurs sociodémographiques de la famille, selon des facteurs liés aux valeurs parentales, selon des facteurs liés aux modèles et aux styles parentaux et selon des facteurs liés aux pratiques parentales. Dans ce sens, certains écrits soutiennent l'influence du nombre d'années de scolarité des parents et le niveau socioéconomique des familles comme facteur pouvant influencer l'expérience socioscolaire des enfants (Boucher, 1992; Deslandes, 2010; Deslandes et Royer, 1994; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et *al.*, 2000; Janosz et Le Blanc, 2005; Kamanzi, Zhang, Deblois et Deniger, 2007; Marcotte et *al.*, 2001; Robertson et Collerette, 2005; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Selon le MELS (2009), les enfants provenant de milieux socioéconomiques défavorisés se trouveraient dans une situation plus particulièrement vulnérable au regard de leur expérience socioscolaire, tout comme ceux appartenant à des groupes ethnoculturels minoritaires (Janosz et Le Blanc, 2005; Janosz et *al.*, 2000; Kanouté et Llevot Calvet, 2008; Mc Andrew et *al.*, 2008; MELS, 2009). Toutefois, durant les dernières années, les écrits ont davantage souligné des éléments familiaux d'ordre plutôt qualitatifs comme facteurs d'influence à l'expérience socioscolaire des enfants et des jeunes, comme : la structure, le degré de stabilité du milieu familial (Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et *al.*, 2000; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005), la grandeur de la famille (Baby, 2005; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz, 1994; Janosz et *al.*, 2000; Janosz et LeBlanc, 2005; Langevin, 1994; Marcotte et *al.*, 2001; Robertson et Collerette, 2005; Royer et *al.*, 1995) et la qualité de l'attachement parent-enfant (Janosz et *al.*, 2000).

Comme Claes et Comeau (1996), d'autres écrits pointent aussi les valeurs parentales comme facteurs d'influence à l'expérience socioscolaire des enfants. Entre autres, la valeur accordée à l'école par les parents serait primordiale dans le cadre des problématiques de réussite et de décrochage scolaires (Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et *al.*, 2000; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Le MELS (2009) souligne d'ailleurs l'apport du

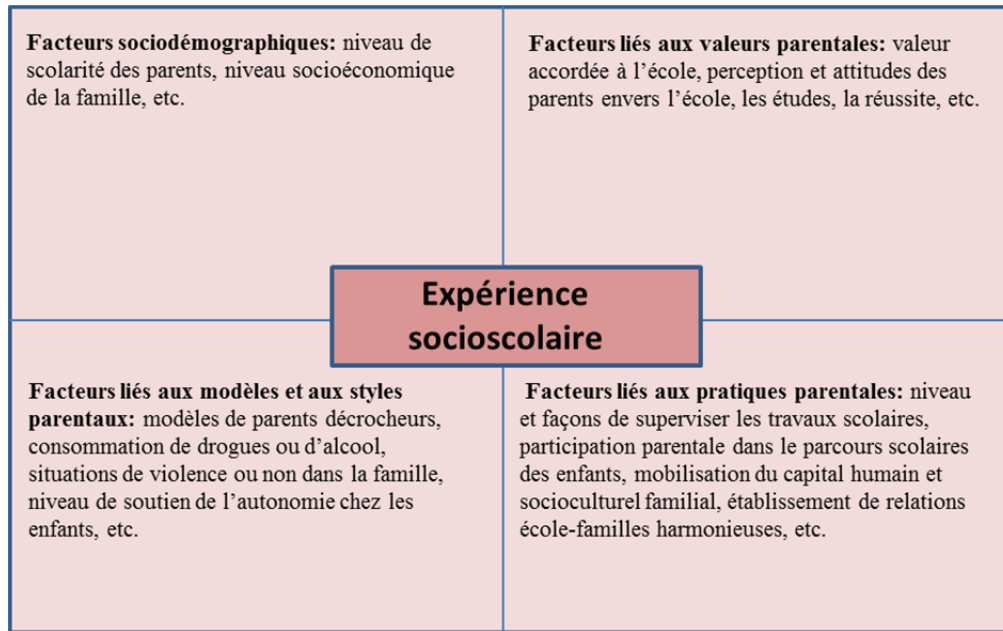
parent pour la valorisation de l'éducation et pour le soutien apporté aux jeunes dans leur expérience socioscolaire. Les attitudes des parents envers le milieu scolaire et les perceptions que ceux-ci ont de l'école semblent aussi être des facteurs à considérer dans ce sens (Bisaillon, 1992; Coslin et Boudarse, 2006; Hrimech et Théorêt, 1997; Hrimech *al.*, 1993; Royer et *al.*, 1995).

Pour étudier l'expérience socioscolaire des élèves, des écrits soulignent aussi l'importance de considérer les modèles et les styles parentaux (Blaya, 2010; Marcotte et *al.*, 2001; Robertson et Collerette, 2005). D'ailleurs, des modèles de décrocheurs dans la famille représenteraient un facteur de risque à la réussite scolaire des enfants (Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et *al.*, 2000; Janosz et LeBlanc, 2005; Langevin, 1994; Robertson et Collerette, 2005), tout comme la consommation d'alcool ou de drogues (Girard, 1991; Janosz et *al.*, 2000) et des situations de violence familiale (Girard, 1991). Plusieurs écrits soutiennent que le style parental démocratique, en contexte occidental, serait celui qui contribuerait le plus positivement à l'expérience socioscolaire des enfants ainsi qu'au développement global de ces derniers (Bouchard et *al.*, 1998; Bouteyre, 2004; Claes et Comeau, 1996; Deslandes, 2010; Deslandes et Royer, 1994; Marcotte et *al.*, 2001; Vatz Laaroussi et *al.*, 2007). Le style parental démocratique se caractérise par des relations parent-enfant positives et affectives, par une sensibilité et une réceptivité des parents, par une contribution des parents au développement de l'autonomie de l'enfant ainsi que par des enseignements et par des encadrements appropriés offerts aux enfants (Deslandes, 2010; Larivée, 2011b). Les résultats d'une recherche de Deslandes, Potvin et Leclerc (2000), faite auprès de jeunes adolescents, vont dans le même sens d'ailleurs; les sujets qui considèrent la supervision de leurs parents comme étant adéquate, qui décrivent leurs parents comme étant chaleureux et les encourageant à développer leur autonomie ont non seulement de meilleurs résultats scolaires, mais ont également des aspirations scolaires élevées, un excellent sens des responsabilités et des habiletés sociales particulièrement développées.

En revanche, plusieurs écrits soulignent les processus familiaux ou les pratiques parentales liés à la scolarité des jeunes comme étant les meilleurs prédicateurs de la réussite éducative scolaire de ces derniers (Bouchard et *al.*, 1998; Deslandes, 2010;

Deslandes et Royer, 1994; Janosz et Le Blanc, 2005; Paratte, Deslandes et Landry, 2007; Robertson et Collerette, 2005; Rousseau, DeBlois et Lapointe, 2007). Par exemple, la supervision parentale pour les travaux scolaires (Hrimech *al.*, 1993a; Marcotte et *al.*, 2001) ainsi que les punitions choisies et les règles établies dans la famille sont susceptibles d'influencer l'expérience socioscolaire des enfants (Girard, 1991; Janosz et *al.*, 2000). En contrepartie, des études quantitatives soulignent l'impact minime du suivi dans les devoirs sur les performances scolaires des élèves (Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2005). Certaines études pointent la participation parentale dans l'expérience socioscolaire des enfants comme l'une des composantes les plus importantes à considérer dans une perspective de réussite scolaire (Cloutier, 1992; Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Kanouté, 2003), d'autre parlent des attentes et des aspirations parentales (Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2005). Selon Kanouté *et al.* (2008), les pratiques parentales concernent également la mobilisation du capital humain et socioculturel de la famille. Effectivement, le type et la qualité de l'engagement parental envers la scolarité des enfants affecteraient l'attitude des élèves envers l'école et envers les travaux scolaires, la confiance en leurs propres capacités d'apprentissage, les comportements des enfants en classe, les aspirations scolaires de ces derniers, etc. (Cloutier, 1992; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001). Selon Bouteyre (2004), l'influence des pratiques éducatives familiales serait plutôt indirecte, en ayant d'abord une influence sur le développement cognitif de l'enfant, puis sur l'expérience socioscolaire de ce dernier. Les «facteurs familiaux» ressortis dans cette section de la thèse sont mis en évidence dans le schéma 4 de la page 63. Sans être exhaustifs, ces derniers illustrent une variété de «facteurs familiaux» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des enfants.

**Schéma 4: Synthèse de «facteurs familiaux» qui sous-tendent l'expérience socioscolaire des élèves (Charette, 2016)**



En bref, les niveaux de facteurs qui ressortent principalement des écrits sont souvent recensés autour de trois axes : des «facteurs individuels», des «facteurs scolaires» et des «facteurs familiaux». Après s'être attardée à l'expérience sociale et scolaire des élèves en général, la partie qui suit se penche plus spécifiquement sur celle des élèves issus de l'immigration.

**2.1.3 À propos des élèves immigrants plus particulièrement**

Bien que les élèves issus de l'immigration soient concernés par les développements précédents au sujet de l'expérience socioscolaire des élèves en général, certaines spécificités les concernent plus particulièrement. Dans cette section du cadre conceptuel, nous présentons d'abord trois lectures de la réussite scolaire des élèves immigrants, inspirées d'un article de Mc Andrew et *al.* (2008) ainsi que deux typologies qui illustrent la diversité des parcours scolaires des élèves immigrants.



### **2.1.3.1 Trois lectures de la réussite scolaire selon la classe sociale, la langue et la culture**

Selon un article de Mc Andrew et *al.* (2008), trois systèmes explicatifs de la réussite scolaire des élèves immigrants semblent dominer les écrits internationaux en ce qui concerne les démarches de recherche plutôt quantitatives, selon la classe sociale, selon la langue ou selon la culture des élèves. La partie qui suit s'inspire des trois systèmes présentés dans l'article de Mc Andrew *et al.* (2008), en y articulant d'autres écrits qui traitent des mêmes thèmes.

D'abord, les théories de la réussite scolaire qui privilégient un angle socioéconomique insistent sur la relation entre la classe sociale et les résultats scolaires des élèves (Mc Andrew et *al.*, 2008). Plus explicitement, «cette école de pensée met l'accent sur les déficits qu'entraîne la pauvreté en termes de capital culturel et éducatif, soit directement ou indirectement par le type de stratégies d'intégration qu'elle induit au sein des familles immigrantes» (Mc Andrew et *al.*, 2008, p.180). Par exemple, des résultats scolaires faibles seraient surtout imputés à un déficit culturel et à un manque d'implication des familles dans la scolarisation des enfants (Mc Andrew et *al.*, 2009). Aussi, le fait de se retrouver en situation financière incertaine pourrait rendre quelques parents non disponibles pour suivre leurs enfants dans leurs apprentissages scolaires et pourrait les amener à faire passer les soucis scolaires au deuxième plan (Bérubé, 2004; Bisailon, 1992; Migeot-Alvarado, 2000). Dans le même sens, Bouteyre (2004) soutient qu'un milieu plus particulièrement défavorisé aurait plus de risque d'être touché par des carences alimentaires, un manque d'hygiène, un manque d'espace pour la vie quotidienne et pour la réalisation des tâches scolaires, un manque de loisirs organisés et par l'absence de modèles linguistiques. Dans une étude de Mc Andrew et *al.*, (2011) déjà mentionnée, les élèves qui fréquentaient une école de milieu défavorisé diplômaient moins souvent que leurs pairs des écoles de milieux favorisés. Toutefois, l'impact de ce facteur sur le cheminement scolaire des élèves immigrants était beaucoup moins important qu'escompté (Ledent et *al.*, 2011).

L'appartenance sociale aurait toutefois moins d'influence sur la réussite scolaire des élèves immigrants que pour l'ensemble des élèves (Anisef et *al.*, 2005; Kanouté et

Lafortune, 2010; Mc Andrew et *al.*, 2008). Dans l'article de Mc Andrew et *al.* (2008), des élèves issus de l'immigration de même classe socioéconomique que des élèves natifs du Canada présentent d'ailleurs des performances supérieures à leurs pairs. Selon Kanouté et Lafortune (2010, p.143),

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.

D'autres théories tentent d'expliquer la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration en privilégiant plutôt un angle linguistique. Plusieurs écrits soulignent effectivement un lien indéniable entre la maîtrise de la langue de scolarisation et la réussite scolaire des élèves d'origine immigrante (Armand et *al.*, 2005; Bouteyre, 2004; Coslin, 2006; Dalgalian, 2005; Gibson, 1991; Mc Andrew et *al.*, 2008; Verdelhan et Vigner, 2005). La maîtrise de la langue du pays d'accueil conditionne sans aucun doute la réussite scolaire par le fait que la langue est l'instrument principal de transmission dans l'espace scolaire (Verdelhan et Vigner, 2005). Entre autres, les matières à forte composante linguistique et culturelle comme le français ou l'histoire pourraient s'avérer plus difficiles pour les élèves allophones et immigrants que les sciences ou que les mathématiques par exemple (Armand, 2005; Mc Andrew et *al.*, 2008). Selon Cummins (1991, cité par Suárez-Orozco et *al.*, 2010), afin de pouvoir compétitionner avec des élèves qui ont la langue majoritaire comme langue maternelle, les élèves allophones doivent s'exercer durant cinq à sept ans. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010) soulignent aussi la maîtrise de la langue comme facteur de l'intégration sociale en milieu scolaire; l'intégration scolaire avait été soulignée comme composante de l'expérience socioscolaire dans une section antérieure.

Dans cette perspective de la réussite scolaire, une grande importance est donc accordée à des facteurs tels que l'âge d'arrivée dans le système scolaire (Anisef et *al.*, 2005; Bouteyre, 2004; Giroux et Yves, 1998; Kanouté, Duong, Audet et Lafortune, 2007; Provencher, 2008) et la durée de résidence dans la société d'accueil (Gibson, 1991; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010). Ainsi, l'arrivée tardive des enfants dans le milieu scolaire de la société d'accueil ainsi que le faible nombre d'années d'exposition et

d'intégration des familles immigrantes au contexte scolaire québécois agiraient comme facteur de risque à la réussite scolaire des élèves (Anisef et *al.*, 2005; Giroux et Yves, 1998; Kanouté et *al.*, 2007). Selon Armand et *al.* (2005), les capacités de distanciation et de réflexion sur la langue seraient un atout permettant de pallier en partie certaines difficultés de maîtrise de la langue de l'espace scolaire, surtout en ce qui concerne les apprentissages en lecture et en écriture.

En contrepartie, certaines études ont montré que le poids de la langue ne joue pas sur la mobilité éducationnelle de tous les élèves, certains en seraient effectivement moins affectés que d'autres (Mc Andrew, 1994; Mc Andrew et *al.*, 2008; Mc Andrew et Proulx, 2000). Entre autres, dans le cadre d'un mémoire de maîtrise, Daignault (2009) a fait une étude sur trois cohortes d'élèves québécois nouvellement inscrits en première secondaire des années scolaires 1995-1996, 1996-1997 et 1997-1998. Dans les conclusions de la recherche, l'auteur souligne une différence de réussite scolaire selon l'appartenance ethnolinguistique des élèves d'origine immigrante. Par exemple, les élèves locuteurs des langues maternelles chinoise, italienne, arabe et vietnamienne se démarquent par des performances scolaires élevées. À l'inverse, les élèves locuteurs des langues maternelles russe, créole et espagnol réussissent généralement moins bien (Daignault, 2009). Ce type de données de recherche remet en question plusieurs écrits qui font l'hypothèse qu'une culture familiale éloignée de la culture scolaire de la société d'accueil présente un facteur de risque important à la réussite des élèves immigrants, sachant que la langue est une dimension importante de la culture (Bérubé, 2004; Chomentowski, 2009; Mesmin, 1993). Il semble que des élèves locuteurs de l'espagnol et du créole, par exemple, aient une moins bonne mobilité éducationnelle que des élèves locuteurs de l'arabe, alors que pourtant le français est beaucoup plus proche des langues espagnoles et créoles (Mc Andrew, 1994).

Mc Andrew et *al.* (2011), dans une étude faite au Québec, faisant ressortir l'interaction potentielle entre diverses variables, soulignent que «les jeunes qui n'ont pas le français ni comme langue maternelle ni comme langue d'usage obtiennent davantage leur diplôme» (p.78). Selon Mc Andrew et *al.* (2011), il est nécessaire de considérer les régions d'origine des enfants concernés par ces résultats, puisque certains sous-groupes

extrêmement performants à l'école québécoise ne déclarent que très rarement le français comme langue maternelle ou d'usage, comme certains enfants originaires de l'Europe de l'Est ou de l'Asie de l'Est, entre autres. D'ailleurs, selon Ledent et *al.* (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 plusieurs cas, les valeurs et la mobilisation familiales autour de l'expérience socioscolaire des élèves semblent pallier certaines explications de la réussite scolaire basées sur un «handicap culturel» lié à la langue des familles d'origine immigrante (Gibson et Bhachu, 1991; Kanouté et *al.*, 2008; Lee, 1991; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010).

L'article de Mc Andrew et *al.* (2008) présente également un ensemble d'explications en lien avec les caractéristiques des cultures d'origine des populations immigrantes. L'article parle des rapports des individus et des groupes minoritaires avec la société d'accueil, du modèle d'intégration proposé par le nouveau milieu de vie et de la similarité entre les valeurs propres à une culture et les caractéristiques qui prédisent la réussite scolaire. Entre autres, Mc Andrew et *al.* (2008) parlent de caractéristiques et de valeurs comme : le conformisme, le respect de l'autorité, la valorisation de l'éducation et le sens de l'effort. Dans le même sens, dans une étude d'Archer et Francis (2007), des membres du personnel enseignant interrogés croyaient que la réussite scolaire des élèves britanniques d'origine chinoise était attribuable à la valeur accordée par les familles à l'éducation, aux valeurs d'ordre moral et à la de collectivité. Dans une recherche de Gibson et Bhachu (1991) sur des élèves immigrants sikhs d'Angleterre et des États-Unis, des expériences de réussite scolaire sont aussi observées, malgré des obstacles liés au racisme et à la discrimination, à des statuts socioéconomiques défavorisés, à des conflits de valeurs parfois importants entre les parents et le personnel enseignant ainsi que la nécessité d'apprendre d'une nouvelle langue pour les sous-groupes concernés. L'explication proposée dans ce chapitre de livre soulève les croyances du groupe ethnoculturel auquel les élèves sont identifiés, notamment, de pratiques inspirées par des traditions culturelles et religieuses qui mettent l'accent sur l'éducation comme promotion et comme mobilité socioéconomique (Gibson et Bhachu, 1991). Lorsque les élèves immigrants sikhs d'Angleterre sont eux-mêmes interrogés, ces derniers soulignent

d'ailleurs les attentes élevées de leurs parents envers leur réussite scolaire et la présence de modèles de réussite dans leur réseau social proche ou élargi pour justifier leur réussite (Gibson et Bhachu, 1991). Dans une autre étude, effectuée aux États-Unis, les Coréens, les Chinois et les Japonais qui maîtrisaient bien l'anglais se retrouvent dans le 90<sup>e</sup> percentile en lecture, en écriture et en mathématiques dans le milieu scolaire californien (Lee, 1991). La recherche de Lee (1991), qui se concentre entre autres sur la réussite scolaire d'élèves coréens aux États-Unis, souligne des différences culturelles souvent importantes entre ce sous-groupe d'élèves et la société hôte. Selon Lee (1991), la réussite scolaire des élèves coréens peut s'expliquer par les standards et les attentes scolaires élevés des parents envers leurs enfants, par les attentes perçues par les jeunes de leurs parents et du personnel enseignant envers eux, par des structures familiales souvent conventionnelles, par une longue tradition coréenne de la valeur de l'éducation et par l'adhésion des enfants à des valeurs qui visent à sauvegarder l'honneur de la famille. Ces deux études illustrent bien le système explicatif inspiré de la culture exposé dans l'article de Mc Andrew et al. (2008). Aussi, les deux études soulèvent l'importance de la famille dans l'expérience socioscolaire des élèves.

En ce qui concerne des systèmes explicatifs de la réussite scolaire liés à la culture, la thèse du handicap culturel a aussi été passablement évoquée depuis les années soixante-dix dans les écrits (Chomentowski, 2009; Queiroz, 2010). Cette théorie suppose qu'un écart entre la culture familiale et la culture scolaire engendre un handicap culturel chez l'enfant et que la rupture entre l'institution et la famille représente le premier ancrage de l'échec scolaire des enfants qui sont coincés entre ces deux cultures (Chomentowski, 2009; Sirin et Ryce, 2010). Le personnel du milieu scolaire aurait alors comme tâche de compenser les handicaps des familles (Queiroz, 2010). Dans cette optique, des écrits soulignent d'ailleurs qu'il serait plus facile de s'adapter au nouvel environnement scolaire pour les étrangers qui auraient une culture proche de la culture de la société d'accueil, par exemple, les porteurs et les porteuses de cultures latines en France, et qu'il serait plus difficile de s'adapter pour les étrangers qui auraient une culture radicalement différente de celle de la société d'accueil (Bouteyre, 2004; Sirin et Rice, 2010). Cette théorie a été critiquée dans les écrits, surtout en raison de sa pathologisation du milieu d'origine des élèves et aussi pour ses explications lacunaires des cas atypiques d'élèves

qui ne réussissent pas, alors que la culture scolaire semble à proximité de la culture familiale, et des cas d'élèves qui réussissent, alors que la culture du milieu scolaire semble à une distance notable de la culture familiale (Lafortune, 2012; Tardif-Grenier, 2015).

En somme, les lectures de la réussite scolaire explorées par l'article de Mc Andrew et *al.* (2008) font ressortir l'impossibilité d'expliquer le parcours scolaire des élèves immigrants au regard d'un groupe de facteurs en particulier. Aussi, de façon transversale aux divers systèmes explicatifs explorés, il semble que la famille ait une place non négligeable dans l'expérience des élèves immigrants à l'école. Afin d'exposer la variété des expériences socioscolaires des élèves issus de l'immigration, des recherches ancrées dans des démarches plutôt qualitatives ont permis d'élaborer des typologies, à partir d'élèves d'origine immigrante aux États-Unis et au Québec, comme on peut le voir dans la partie qui suit.

### ***2.1.3.2 Des typologies qui illustrent une diversification des parcours scolaires***

Cinq années d'études effectuées auprès de familles américaines d'origine immigrante ont permis à Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010) d'élaborer une typologie de l'expérience socioscolaire des élèves immigrants, qui s'inscrit sur un continuum des élèves engagés aux élèves potentiellement décrocheurs. Dans le cadre de cette recherche longitudinale, l'équipe de recherche a étudié des élèves immigrants qui avaient passé au moins les deux tiers de leur vie au pays d'origine, qui avaient entre neuf et quatorze ans et qui avaient une langue maternelle différente de l'anglais lors de leur arrivée aux États-Unis. Les élèves interrogés dans le cadre de cette recherche provenaient de l'Amérique centrale (Nicaragua, El Salvador, Honduras et Guatemala), de la République populaire de Chine, de la République dominicaine, d'Haïti et du Mexique. Au début de la recherche, 407 élèves issus de l'immigration composaient l'échantillon; cinq ans plus tard, 309 élèves étaient toujours présents. Le nombre de garçons et de filles était réparti de façon presque équivalente entre les sujets et les caractéristiques de ces derniers étaient fort variées au regard de leurs milieux socioéconomique et familial ainsi que de leur langue maternelle. La typologie présentée par Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010) tient compte, entre autres : de l'engagement scolaire des élèves, de leur maîtrise de la langue

du pays d'accueil, de leur histoire prémigratoire et du capital social familial. Les cinq types déclinés par l'équipe de recherche sont détaillés dans les lignes qui suivent :

- 1) **Les élèves aux performances scolaires élevées (24%)**: Les élèves de ce type ont habituellement de bons résultats scolaires, même dans la langue de l'espace scolaire du pays d'accueil. Ils ont généralement une structure familiale biparentale et un capital familial élevé mobilisé pour la réussite scolaire des enfants. Ces élèves ne rapportent presque pas de problèmes de violence dans leur école et peu de tensions familiales à la maison. De façon générale, ils sont optimistes, motivés et sont engagés dans leurs études. Les élèves d'origine chinoise sont les plus représentés dans cette catégorie, tandis que les élèves d'origine haïtienne sont le moins représentés.
- 2) **Les élèves évolutifs (11%)**: Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les élèves qui se trouvent dans cette catégorie constituent l'exception et non la règle. Ce type d'élèves commence au bas de l'échelle en raison de traumatismes prémigratoires (problèmes politiques dans le pays d'origine, décès d'un parent, séparations familiales difficiles), mais lorsqu'ils s'acclimatent à la culture américaine et qu'ils guérissent tranquillement de leurs blessures, ceux-ci se concentrent davantage sur le travail scolaire et améliorent leurs résultats. D'autres élèves de ce type, à l'aide de personnes-guides ou du soutien de membres de la communauté, rejoignent rapidement leurs pairs *aux performances élevées*. De façon générale, les élèves de ce type sont plutôt engagés dans leur scolarité. Il est intéressant de noter que 66% des élèves d'origine chinoise se classent dans cette catégorie ou dans le type précédent. Aussi, les élèves de sexe féminin sont plus représentées que leurs pairs masculins dans cette catégorie.
- 3) **Les élèves en chute lente (24%)**: Ces élèves sont généralement classés dans des niveaux scolaires plus bas que leurs profils leur permettent, s'habituant souvent à faire moins d'efforts que ce qu'ils sont capables de faire. Dans la majorité des cas, les élèves de ce type ont des parents avec peu d'expérience dans le milieu scolaire et manquent de soutien tangible dans l'accomplissement des tâches scolaires. La maîtrise sommaire de la langue du pays d'accueil nuit généralement aux

performances scolaires de ce type d'élèves. Il est intéressant de noter que les élèves originaires de l'Amérique centrale ont davantage tendance à se retrouver dans cette catégorie. Au sujet du sexe des sujets qui se trouvent dans cette catégorie, il ne semble pas y avoir de différence de genre notable, tout comme pour le type suivant d'ailleurs.

- 4) **Les élèves en chute précipitée (27%)**: Ces élèves ont souvent des histoires prémigratoires difficiles et arrivent dans la société d'accueil dans des circonstances problématiques. Ils se présentent dans leur nouvel environnement avec des rêves qu'ils n'arrivent pas à conserver dans l'adversité. Les élèves de ce type ont peu de modèles scolaires et leurs performances scolaires sont habituellement faibles. *Les élèves en chute précipitée* n'ont généralement pas beaucoup d'opportunités quant à la maîtrise de la langue de la société d'accueil. Les élèves originaires de la République dominicaine sont surreprésentés dans cette catégorie.
  
- 5) **Les élèves aux performances scolaires faibles (14%)** : Les élèves de ce type obtiennent dès le départ des performances scolaires pauvres et poursuivent dans cette voie. Ceux-ci vivent souvent dans des conditions de pauvreté, où leur famille ne détient que très peu de ressources. Aussi, ce type d'élève est plus susceptible d'évoluer dans un foyer monoparental ou d'avoir des mères peu éduquées que les *élèves aux performances élevées*, par exemple. Ce type d'élèves, tout comme le type précédent d'ailleurs, rapporte également plus de tensions familiales que les *élèves aux performances scolaires élevées*. Les élèves qui se retrouvent dans cette catégorie préfèrent souvent travailler plutôt qu'étudier, dans des emplois réguliers ou dans le cadre d'activités liées au marché noir. *Les élèves aux performances scolaires faibles* sont très peu engagés dans leur scolarité et sont souvent victimes de ségrégation. Les garçons impliqués dans la recherche se retrouvent deux fois plus dans cette catégorie que leurs consœurs féminines.

Les profils présentés par Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010) permettent surtout de suivre l'évolution scolaire d'élèves d'origine immigrante, puisque la recherche se déroule sur cinq ans. Aussi, la typologie permet de mettre en lumière des profils d'élèves



immigrants à risque de décrocher : *les élèves en chute lente, les élèves en chute précipitée et les élèves aux performances scolaires faibles* et note le poids des conditions sociales prémigratoires et aussi des dynamiques d'établissement dans la société d'accueil sur le parcours scolaire des élèves.

D'autres auteures ont préféré se concentrer sur des trajectoires d'élèves immigrants en situation de réussite (Kanouté et *al.*, 2008). En effet, grâce à une recherche effectuée auprès de familles immigrantes des villes de Montréal et de Sherbrooke durant l'année scolaire 2003-2004, Kanouté et *al.* (2008) ont élaboré une typologie qui souligne des modèles de réussite scolaire d'élèves québécois d'origine immigrante. La recherche de Kanouté et *al.* (2008) concerne vingt-quatre cas d'élèves ayant presque tous passé par une classe d'accueil à leur arrivée dans la province (quinze filles et neuf garçons). Pour la cueillette de données, des entrevues ont été réalisées auprès d'élèves, mais aussi auprès de parents et de membres du personnel enseignant. Les familles répondantes étaient au Québec depuis trois à dix ans et provenaient de milieux ethnoculturels diversifiés : d'Afrique subsaharienne (5), de pays arabo-musulmans (7), d'Amérique latine (7), d'Europe de l'Est (4) et d'Haïti (1). La typologie de Kanouté et *al.* (2008) se décline en trois types, comme le montrent les paragraphes qui suivent :

- 1) **La réussite scolaire dans une continuité familiale** : Cette réussite chez les jeunes est accompagnée d'un niveau de scolarité élevé chez les parents et de familles qui soutiennent l'expérience socioscolaire des élèves, où le capital familial social est élevé et mobilisé. Les parents de ce type sont en général exigeants et vigilants, revendiquent l'efficacité des méthodes d'enseignement, de la formation de qualité pour le personnel scolaire et ont habituellement une bonne capacité de négociation avec l'école. Pour ces familles immigrantes, la réussite scolaire est vue comme une norme et comme une tradition familiale. Les jeunes de ce type maîtrisent généralement assez bien le métier d'élève et visent souvent la perfection.
- 2) **La réussite scolaire comme promotion sociale** : Le capital social de ces familles est moins élevé que pour le type précédent. Les parents ne saisissent pas toutes les opportunités du curriculum, mais s'y accrochent néanmoins pour un avenir

meilleur pour leurs enfants. Ces familles proviennent souvent de pays où le système scolaire était moins structuré que celui du Québec et où la conjoncture du pays d'origine était souvent concernée par des difficultés économiques. Pour les familles de ce type, l'immigration est donc perçue comme un nouveau départ, comme la possibilité d'imprimer une pente ascendante à la trajectoire sociale familiale. La réussite scolaire est liée à l'intégration dans la société d'accueil et le rôle du personnel enseignant est considéré comme étant très important pour l'expérience socioscolaire des enfants. L'élève de ce type a un réseau de soutien assez large et considère l'apport affectif du réseau des pairs comme étant important. Aussi, la famille a plus souvent recours aux organismes communautaires que pour le type précédent.

- 3) **La réussite scolaire pour la famille :** Le profil de ces familles est plutôt hétérogène du point de vue du capital social. Généralement, les familles immigrantes de ce type ont un lien très fort avec leur pays d'origine. Les enfants sont ici porteurs de la réussite comme enjeu familial, collectif et national; ils désirent réussir *pour* la famille. Ici, la réussite est vue comme nécessaire afin de se distinguer socialement. Les familles de cette catégorie utilisent beaucoup les ressources de leurs communautés religieuse et ethnique afin de favoriser l'intégration des enfants dans le système scolaire québécois et l'intégration de la famille dans la société d'accueil.

La typologie de Kanouté et *al.* (2008) permet surtout de mettre en lumière la place centrale de la famille dans des expériences socioscolaires positives d'élèves d'origine immigrée, soutenant aussi l'intimité de nombreux projets migratoires familiaux et de projets scolaires des enfants (Anisef et *al.*, 2005; Berthelier, 2006; Bouchamma, 2009; Bouteyre, 2004; Kanouté et Lafortune, 2011b; Lafortune, 2012; McAndrew et *al.*, 2009; Suárez-Orozco, 1991; Vatz Laaroussi et *al.*, 2007). Également, la typologie de Kanouté et *al.* (2008) évoque divers motifs qui sous-tendent la mobilisation des familles autour de l'expérience socioscolaire des enfants. En bref, des typologies effectuées auprès de populations immigrantes aux États-Unis et au Québec montrent la diversité des parcours scolaires des élèves d'origine immigrée. Plusieurs exemples de réussite scolaire ont été

illustrés dans les typologies de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco *et al.* (2010) et de Kanouté *et al.* (2008). De façon transversale aux deux typologies, le soutien social et les valeurs familiales représentent des appuis importants à l'expérience socioscolaire des enfants impliqués dans les deux études. La partie qui suit s'attarde particulièrement aux élèves récemment immigrés.

#### **2.1.4 À propos d'élèves récemment immigrés**

Dans la section qui suit, nous nous penchons spécifiquement sur l'expérience socioscolaire d'un sous-groupe d'élèves immigrants en particulier : les élèves récemment immigrés. Ainsi, nous soulignons certains enjeux généraux de leur établissement dans la société d'accueil et certains enjeux de leur expérience socioscolaire.

##### ***2.1.4.1 Des enjeux généraux de l'immigration récente pour les enfants***

Les écrits relèvent plusieurs défis généraux rencontrés par les élèves récemment immigrés à leur arrivée dans la société d'accueil, puisque ces derniers sont, d'abord et avant tout, des enfants en processus d'adaptation à un nouveau milieu de vie. L'impact du changement de contexte est différent d'un enfant à l'autre et dépend principalement de diverses conditions de la prémigration, de la migration et de l'établissement dans la société d'accueil (Kanouté *et al.*, 2008). La *prémigration* concerne principalement les raisons de la migration : bouleversements politiques dans le pays d'origine, situations familiales violentes, espoirs d'une vie meilleure pour la famille ou les enfants, etc. (Audet *et al.*, 2010; Suárez-Orozco, Gaytán *et al.*, 2010). La *migration* est la mobilisation pour la réalisation du projet migratoire; elle est souvent structurée autour d'un rêve, d'une mobilité sociale significative ou autour d'un projet familial collectif (Kanouté *et al.*, 2008). L'*établissement dans la société d'accueil* est lié, entre autres, aux conditions socioéconomiques générales du pays d'accueil, à la situation socioéconomique de la communauté à laquelle s'identifie les individus ou à laquelle ils sont identifiés par les membres de la société d'accueil (Kanouté *et al.*, 2008) et aux situations de discrimination ou d'équité vécues par la communauté d'appartenance (Kanouté *et al.*, 2008; Suárez-Orozco, Gaytán *et al.*, 2010). L'établissement dans la société d'accueil peut aussi être concerné par des séparations obligées avec des membres de la famille proche ou élargie (Potvin et Leclercq, 2011; Suárez-Orozco, Gaytán, *et al.*, 2010; Suárez-Orozco, Suárez-

Orozco et *al.*, 2010) ou à des processus de réunification familiale (Potvin et Leclercq, 2011). Les conditions rencontrées durant les diverses phases de la migration sont susceptibles de déterminer des balises pour l'avenir et peuvent influencer les processus d'adaptation et d'intégration des enfants dans les diverses sphères de la société d'accueil, dont l'école (Legault et Fronteau, 2008).

Comme nous l'avons soulevé dans notre problématique, le processus d'acculturation fait partie des défis rencontrés dans la société d'accueil par les enfants récemment immigrés. Le contact avec une nouvelle culture, qui n'est pas la première culture de socialisation de l'enfant, entraîne effectivement ce dernier à transiger avec de nouveaux codes culturels, de nouveaux modes de vie et de nouvelles valeurs, qui sont à une distance variable de ce qu'il connaît (Kanouté, 2002; Suárez-Orozco et Suárez-Marcelo, 1992). Les changements liés à l'acculturation sont multiples (Barampama, 2003) : difficultés de communication avec de nouveaux codes relationnels, perte de statut social, perte du soutien de la famille élargie, perte de personnes qui contribuaient à un sentiment d'appartenance envers une communauté en particulier et à la construction et au maintien d'une identité sociale (Audet et *al.*, 2010; Bouchamma, 2009; Suárez-Orozco et Suárez-Marcelo, 1992; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010), perte de modèles et de guides issus de la société d'origine (Bouchamma, 2009), modification des rôles dans la famille (Kanouté et *al.*, 2008; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010), etc. La maîtrise de la langue de la société d'accueil est également un pôle important du processus d'acculturation pour les enfants allophones (Glick et Bates, 2010; Pries, 2004). La maîtrise de la langue reconnue comme étant majoritaire par la société hôte est non seulement un axe important de l'intégration dans la société d'accueil (Armand, 2005; Bouchamma, 2009; Pries, 2004), mais elle contribue aussi à assurer l'autodétermination, la mobilité sociale et de meilleures possibilités économiques pour l'avenir (Bouchamma, 2009). Si les enfants font face au processus d'acculturation à des degrés différents, il est clair que le processus module, d'une façon quelconque, l'intégration de ceux-ci dans la société, plus généralement, et à l'école, plus particulièrement (Bouchamma, 2009; Kanouté et *al.*, 2008; Legault et Fronteau, 2008).

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, les enjeux liés au processus d'acculturation varieraient selon l'âge des enfants (Alvarado, 1993; Bouchamma, 2009; Lafortune, 2012). Entre autres, il semble que les adolescentes et les adolescents sont plus touchés par le stress d'acculturation que leurs pairs plus jeunes (Bouchamma, 2009). Selon Kanouté (2002, p.178), on parle de stress d'acculturation quand «un individu en contexte d'acculturation, sous l'injonction de codes culturels plus ou moins différents et parfois conflictuels, cherche à imprimer une unité de sens à sa vie au moindre coût». Ainsi, ce dernier vit différents niveaux de déstabilisation, allant d'une légère confusion à la dépression; les niveaux les plus aigus sont appelés stress d'acculturation (Kanouté, 2002). Aussi, la perte d'un réseau de pairs déjà passablement établi au pays d'origine, l'absence de modèles et de guides connus, le manque d'expérience des normes et des pratiques du pays d'accueil, les ruptures avec la langue maternelle et la communauté d'attache pourraient être plus éprouvants pour les jeunes plus vieux que pour les enfants cadets (Bouchamma, 2009). Puisque l'adolescence est déjà marquée par des changements biologiques, cognitifs, émotionnels et sociaux profonds (Deslandes, Ouellet et Rivard, 2007), ainsi que par le double besoin de s'identifier et de se démarquer (Kanouté, 2003), cette période de la vie peut être mise à rude épreuve dans un contexte d'immigration (Suárez-Orozco, Gaytán et *al.* 2010).

D'autres défis liés à l'établissement dans la société d'accueil sous-tendent aussi le contexte migratoire des jeunes d'origine immigrante. Selon certains écrits (Gosselin-Gagné, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011b; Mc Andrew et *al.*, 2011; Provencher, 2008), les familles récemment immigrées ont plus de chance de résider dans une zone défavorisée à leur arrivée dans leur nouveau milieu de vie. Dans cette optique, des recherches pointent les quartiers défavorisés comme étant plus susceptibles d'être touchés par certaines problématiques d'ordre social, comme le décrochage scolaire (Bouchamma, 2009; Parent et Paquin, 1994). Bien que cette situation soit souvent temporaire et que les familles concernées tentent de contourner ou d'éviter les effets négatifs liés à la défavorisation (Lafortune, 2012), plusieurs cumulent quand même des défis liés à une situation socioculturelle particulière ainsi qu'à une situation socioéconomique précaire pendant un certain temps (Bouteyre, 2004).

Pries (2004), dans une étude effectuée en Allemagne, soulevait la réflexion de familles récemment immigrées à savoir si elles retournaient au pays d'origine ou si elles effectuaient une deuxième migration vers un nouveau milieu de vie. Pour les familles qui ne sont que de passage dans la société d'accueil, les stratégies mises en place pour assurer l'intégration sociale, économique et professionnelle des différents membres de la famille dans la société hôte sont souvent limitées. Une ambivalence quant au retour probable dans le pays d'origine peut être un défi à l'intégration des enfants dans la société d'accueil (Bouteyre, 2004).

Dans un autre ordre d'idées, les préoccupations familiales liées aux conditions d'établissement dans la société d'accueil sont souvent partagées par les différents membres de la famille (Audet et *al.*, 2010; Davar, 2008; Farver, Eppe et Ballon, 2006; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi, 2001; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Plusieurs de ces préoccupations ont d'ailleurs été évoquées dans la partie 1.3.2 de notre problématique : recherche d'un logement, recherche d'emploi pour les parents, processus d'acculturation de chacun des membres de la famille, reconstruction d'un réseau social, etc. Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010) soulignent aussi la nécessité que les enfants prennent en charge certaines tâches dans la famille, comme la cuisine, le gardiennage ou la traduction, lorsque leurs parents doivent cumuler plusieurs emplois à la fois ou se plier à des horaires différents de ceux de leurs enfants. D'ailleurs, les difficultés d'intégration socioéconomique des parents et le stress qui en découle joueraient à des degrés divers sur la dynamique familiale et sur les processus de socialisation et d'intégration des jeunes dans la société d'accueil (Audet et *al.*, 2010; Bouchamma, 2009; Mondain et Couton, 2011). Ainsi, dans certains cas, les enfants sont susceptibles de devenir dépositaires des angoisses, des ambitions, des rêves et des conflits parentaux (Suárez-Orozco et Suárez-Marcelo, 1992).

Les défis généraux d'établissement et d'intégration rencontrés par les enfants récemment immigrés lors de leur arrivée dans la société d'accueil sont donc nombreux. Également, l'immigration en famille semble impliquer le partage des préoccupations et d'inquiétudes entre les membres de la famille, liées à un quotidien en mouvance. Ainsi, les conditions d'établissement rencontrées par les familles dans leur nouveau milieu de vie semblent

représenter une toile de fond à l'expérience socioscolaire des enfants. La partie qui suit se penche sur des défis qui relèvent plus particulièrement de l'expérience d'élèves récemment immigrés à l'école comme telle.

#### **2.1.4.2 Des enjeux spécifiques à l'intégration socioscolaire des élèves**

L'intégration des enfants récemment immigrés dans la société d'accueil est multidimensionnelle (Legault et Fronteau, 2008). Pour les enfants en âge de fréquenter l'école, le milieu scolaire est sans aucun doute une partie cruciale de cette intégration, entre autres, par son caractère obligatoire et universel (Legault et Fronteau, 2008). Plusieurs recherches faites aux États-Unis, en France et au Canada, notamment, soulignent la superposition du stress d'acculturation, lié aux conditions générales d'établissement de la famille dans la société d'accueil, avec l'adaptation à un nouveau milieu scolaire pour les élèves récemment immigrés (Kanouté et *al.*, 2008; Luzincourt, 2007; NaWong et Hughes, 2006; Suárez-Orzco, Gaytán et *al.*, 2010). Selon Kanouté et Lafortune (2010), le stress des nouveaux apprentissages scolaires serait souvent intellectuellement complexe et identitairement éprouvant. D'ailleurs, certains jeunes vivent des frustrations à cet égard, considérant qu'ils perdent certains acquis scolaires obtenus au pays d'origine (Kanouté et *al.*, 2008). Ces défis sont d'autant plus grands lorsque les jeunes ne maîtrisent pas la langue de l'espace scolaire (Alvarado, 1993; Audet et *al.*, 2010; Mesmin, 1993; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010) ou lorsque l'histoire migratoire des enfants implique une scolarisation interrompue par exemple (Armand et *al.*, 2005). Au sujet d'élèves québécois d'origine haïtienne, Lafortune (2012) parle non seulement de la maîtrise de la langue comme défi à la réussite éducative scolaire, mais aussi des difficultés de certains élèves à lire les codes et le mode de fonctionnement du système scolaire québécois. La modification du réseau des pairs et l'établissement de nouvelles relations avec les adultes du milieu scolaire peuvent aussi occasionner un stress pour les élèves récemment immigrés (Kanouté et *al.*, 2008). Ainsi, les élèves récemment immigrés ne connaissent et ne maîtrisent que rarement tous les aspects du système scolaire de leur nouveau milieu de vie, ce qui ne leur permet pas d'en retirer tous les avantages (Kanouté et Lafortune, 2011b).

Dans une recherche effectuée auprès d'élèves montréalais d'origine immigrante de dix à dix-huit ans, Audet et *al.* (2010) soulignent aussi la difficulté pour certains jeunes de conjuguer les attentes de leurs parents avec celles de l'école et de leurs pairs. D'autres recherches mettent aussi en lumière la difficulté de certains jeunes à gérer la distance entre le milieu familial et le milieu scolaire, dont l'enfant occupe l'interface (Kanouté, 2007a). Kanouté et *al.* (2008) rappellent, dans un article, que la construction de sens chez l'enfant s'inspire de la culture familiale, de l'histoire migratoire et de la trajectoire scolaire de l'élève, entre autres.

D'autres défis éducationnels des élèves récemment immigrés semblent être plutôt modulés par des caractéristiques du milieu scolaire. Entre autres, des recherches en France soutiennent que le décrochage scolaire des élèves immigrants est souvent le résultat d'un enseignement inadapté aux besoins de ceux-ci (Bouteyre, 2004; Schiff, 2004). Aussi, Schiff (2004) s'interroge sur les modalités d'évaluation et de classement des élèves immigrants, ce qui est aussi exploré dans des travaux faits au Québec (Armand, 2005; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Kanouté et *al.*, 2008). Schiff (2004) parle de décalages fréquents entre les années de scolarité effectuées par les enfants dans leur pays d'origine et le classement de ces derniers dans le système scolaire français. L'auteure parle également d'une confusion fréquente entre la maîtrise de la langue de l'espace scolaire et les connaissances scolaires de l'élève (Schiff, 2004).

Au Québec, une équipe de recherche s'est attardée à divers modèles de service, mis en place dans huit écoles de la région du Grand Montréal, pour faciliter l'intégration des élèves allophones d'origine immigrante dans le milieu scolaire, en croisant le regard de divers protagonistes (Armand, 2012b). Il semble que certaines améliorations puissent être apportées à égard. Entre autres, il semble qu'il y ait iniquité dans les procédures de repérage et d'identification ainsi dans les modalités d'évaluation des différentes commissions scolaires et écoles étudiées. Aussi, l'article d'Armand (2012b) soulève quelques écueils en ce qui concerne les pratiques déployées ou non dans les écoles pour favoriser l'intégration socioscolaire des élèves allophones, dans le secteur ordinaire surtout : formation du personnel, soutien linguistique offert aux élèves, etc. Dans un article qui s'attarde plus spécifiquement à des élèves récemment immigrés au Québec, en



situation de grands retards scolaires (élèves qui ont plus de trois ans de retards scolaires par rapport à la norme québécoise), Armand (2005) souligne le manque d'outils appropriés pour diagnostiquer les difficultés des élèves à leur arrivée dans le système scolaire québécois, le défi de créer des groupes homogènes et l'arrivée de nouveaux élèves tout au long de l'année scolaire.

Anisef et *al.* (2005) soulèvent aussi la faiblesse de l'accueil des élèves de la première génération au sein du système scolaire québécois. À cet effet, des services d'accueil et de soutien en francisation mis en place dans plusieurs écoles du Québec visent à favoriser l'intégration des élèves récemment arrivés dans la province (MEES, 2015). Pour être efficace, la mise en place de ces services doit par contre éviter trois écueils importants : la submersion des élèves nouvellement arrivés en classe ordinaire sans soutien suffisant et approprié, la marginalisation des élèves dans un réseau scolaire parallèle qui limite les contacts linguistiques et sociaux avec des locuteurs et des locutrices qui maîtrisent mieux la langue qu'eux et l'exclusion des élèves nouveaux arrivants des autres services offerts par l'école comme ceux de la psychologie, de l'orthopédagogie et de l'orthophonie (Armand, 2005; Armand, 2012b). Dans cette même optique, des auteures insistent sur la transition des classes d'accueil au régulier qui, dans certains cas, entraînent une double déstabilisation pour les élèves d'origine immigrante (Alvarado, 1993; Kanouté et *al.*, 2008; Lafortune, 2012; Laurin, 1993; Schiff, 2004). Potvin et Leclercq (2011) soulignent aussi une situation paradoxale, soit celle de diriger plusieurs jeunes nouvellement arrivés dans la province au secteur des adultes, alors que celui-ci propose moins de services de soutien et d'encadrement que le secteur des jeunes et que les jeunes récemment immigrés sont souvent considérés à risque au regard de leur expérience socioscolaire.

Plus largement, le degré de discrimination, de tolérance et d'ouverture du milieu scolaire de la société d'accueil peut aussi avoir une incidence sur l'expérience socioscolaire des jeunes issus de l'immigration ou identifiés comme étant des minorités visibles (Blaya, 2010; Bouchamma, 2009; Hohl et Kanouté, 2011; Lafortune, 2012; Sirin et Ryce, 2010). Dans ce sens, Bouteyre (2004) parle du risque que le milieu scolaire ne considère les enfants qu'au travers certains de leurs traits culturels et que ces derniers deviennent un alibi aux échecs scolaires. Dans d'autres cas, des préjugés favorables envers certaines

communautés peuvent également faire pression sur les élèves. Par exemple, dans une recherche d'Archer et Francis (2007), des membres du personnel enseignant interrogés disaient avoir inévitablement des attentes élevées envers les élèves immigrants d'origine asiatique. Une recherche de Charette (2009), au Québec, montre le même phénomène envers des élèves arabophones.

Des écrits soulignent aussi l'invisibilité de pratiques inéquitables aux yeux des protagonistes du milieu scolaire, mais qui seraient tout de même subies par certains groupes minoritaires en particulier (Kanouté, 2007d; Thésée et Carr, 2007). D'autres parlent d'un déséquilibre et de sentiments de menace ressentis par des membres du réseau scolaire envers le pluralisme qui caractérise la clientèle scolaire (Fleurant, 1993; Hohl et Normand, 2000). Des études mettent d'ailleurs en lumière la nécessité que le personnel du milieu scolaire connaisse mieux les forces, les défis et l'histoire migratoire des enfants issus des minorités et de l'immigration, afin d'améliorer l'efficacité de leur intervention auprès d'eux (Glick et Bates, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et *al.*, 2010; Sirin et Ryce, 2010).

En bref, certains enjeux spécifiques au contexte migratoire traversent l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés, qu'ils soient plutôt liés aux conditions d'établissement de la famille dans la société d'accueil ou à la réussite et à l'intégration des enfants dans le milieu scolaire. La partie qui suit fait une synthèse de la première partie de notre cadre conceptuel.

### **2.1.5 Synthèse sur l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés**

L'expérience des enfants à l'école sollicite divers thèmes, notions et concepts, comme : le décrochage scolaire, les concepts de facteur de protection, de facteurs de risque et de résilience, la réussite scolaire, la réussite éducative, etc. Dans les écrits, le concept de réussite scolaire tend à s'affiner en des concepts qui englobent davantage de composantes de l'expérience sociale et scolaire des élèves et qui recourent les trois missions de l'école, soit de qualifier, d'instruire et de socialiser. Ainsi, des concepts comme la réussite éducative scolaire, l'intégration scolaire et l'expérience socioscolaire semblent mieux décrire la complexité de l'expérience des élèves à l'école et s'ancrer davantage dans une perspective écosystémique de la réussite scolaire. Dans le cadre de notre étude,

nous avons choisi de recourir au concept d'expérience socioscolaire, dont les diverses composantes ont été rassemblées dans le schéma 1 de la page 53. Aussi, bien qu'une perspective écosystémique semble être plus représentative de la réalité socioscolaire des élèves, des synthèses ont été faites sur divers protagonistes et contextes qui sous-tendent l'expérience socioscolaire : des «facteurs individuels», des «facteurs scolaires» et des «facteurs familiaux». Dans le cadre de notre projet de recherche, nous empruntons plus particulièrement la porte des facteurs familiaux, puisque nous nous intéressons au soutien scolaire apporté par des parents récemment immigrés à leurs enfants dans le milieu scolaire québécois. De façon générale, cette section a surtout permis de montrer la complexité de l'expérience socioscolaire des élèves.

Plus particulièrement en ce qui concerne les élèves immigrants, nous avons exploré des systèmes explicatifs de la réussite scolaire, inspirés d'un article de Mc Andrew et *al.* (2008), surtout issus de démarches quantitatives de recherche. Les systèmes sont construits autour de trois groupes de facteurs : la classe sociale, la langue et la culture. L'exploration de ces systèmes nous a surtout permis de montrer qu'un système à lui seul ne peut pas expliquer la réussite scolaire d'un sous-groupe d'élèves en particulier. Également, les trois lectures de la réussite scolaire proposées dans l'article de Mc Andrew et *al.* (2008) ont permis de mettre en lumière l'importance de la famille dans les parcours scolaires des élèves. Dans le même sens, deux typologies qui concernent l'expérience socioscolaire d'élèves immigrants aux États-Unis et au Québec ont été explorées, dans lesquelles la famille a également une place prépondérante (Kanouté et *al.*, 2008; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010). Aussi, les typologies explorées ont permis de témoigner de la diversité des parcours scolaires des élèves immigrants.

Finalement, nous nous sommes attardées à divers enjeux qui traversent particulièrement l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés. Principalement, des enjeux d'établissement dans la société d'accueil ont été explorés comme toile de fond à l'expérience des enfants à l'école : diverses facettes du processus d'acculturation, la situation socioéconomique et le lieu de résidence de la famille à l'arrivée dans la province, le partage de préoccupations familiales, etc. Aussi, des enjeux qui découlent précisément du milieu scolaire de la société ont été abordés : nouveaux apprentissages

scolaires, nouvelle langue de scolarisation, modalités d'évaluation et de classement du milieu scolaire, modèles de service offerts aux élèves récemment immigrés, etc. De façon générale, il semble que divers angles puissent être empruntés pour étudier l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés. La deuxième partie de notre cadre s'attarde au rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés.

## **2.2 Le rapport à l'école et à la scolarisation des parents récemment immigrés**

Par le fait de la fréquentation scolaire obligatoire dans plusieurs sociétés occidentales, les adultes récemment immigrés avec des enfants d'âge scolaire conjuguent rapidement le contexte d'immigration à l'exercice de la parentalité et, de surcroît, à celui de parent d'élève (Bérubé, 2004; Kanouté, 2007b; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011a). Ainsi, plusieurs parents sont rapidement invités à se positionner envers l'institution scolaire fréquentée par leurs enfants et à construire leur rôle de parent d'élève selon divers enjeux qui découlent de leur nouveau milieu de vie (Bérubé, 2004; Kanouté, 2007b; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011a). Dans cette deuxième partie du cadre conceptuel, nous explorons tout d'abord, de façon générale, la place des parents d'élèves dans la scolarisation de leurs enfants. Ensuite, plus précisément, nous nous penchons sur la situation de parents d'élèves récemment immigrés. Ainsi, nous abordons plus largement certaines conditions de leur établissement dans la société d'accueil et, plus spécifiquement, certaines facettes de leur intégration à l'école. Diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève sont recensées pour les parents en général et pour les parents immigrants. Enfin, quelques recherches sur le rapport à l'école québécoise de parents immigrants sont explorées.

### **2.2.1 La place des parents d'élèves dans la scolarisation des enfants**

Au cours des dernières décennies, le parent d'élève a pris une place particulièrement significative dans les recherches, dans les pratiques et dans les préoccupations de nombreux milieux scolaires (Carignan et *al.*, 2003; Deslandes et Royer, 1994; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Llevot, 2008; Larivée, 2011b; Montandon, 1996; Tanguay, 1998; Vatz Laaroussi, 1996). Dans cette section du chapitre, nous abordons brièvement l'évolution du rôle de parent d'élève au Québec pour les parents en général. Ensuite, à la

lumière des écrits explorés, nous survolons quelques avantages de la mobilisation parentale pour l'expérience socioscolaire des enfants et quelques facteurs qui semblent conditionner cette mobilisation.

### **2.2.1.1 L'évolution du rôle de parent d'élève**

Dans diverses sociétés européennes et nord-américaines, de nombreux écrits ont documenté l'importance du rôle parental dans l'expérience socioscolaire des élèves ainsi que de collaborations école-familles qui soutiennent la réussite des élèves (Asdih, 2012; Cloutier, 1992, 2008; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Royer, 1994; Larivée, 2011a; Larivée, 2011b; Leithwood, 2009; Paratte et *al.*, 2007; Claes et Comeau, 1996; Kalubi et Lessieux, 2006; Prévôt, 2008; Robertson et Collerette, 2005; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Selon Cloutier (2008, p.197),

La famille est, de loin, le premier contexte de développement de l'enfant. Au-delà du lègue capital que représente le patrimoine génétique transmis par le père et la mère à l'enfant, la famille est le principal créneau de son développement socioaffectif, à travers les premiers liens d'attachement, les racines identitaires primaires, les modèles relationnels de base, les expériences affectives, cognitives et sociales les plus puissantes de l'enfance.

Ainsi, la famille serait centrale pour les enfants en participant à toutes les facettes de leur développement : psychologique, social, cognitif, affectif et scolaire (Boudarse, 2006; Cloutier, 1992; Gouveia, 1993; Hepworth Berger, 2008; Kanouté, 2002; Masurel, 2008; Royer et *al.*, 1995).

Sans avoir changé du tout au tout, le rôle de parent d'élève s'est plutôt transformé durant les dernières décennies, plus particulièrement dans les sociétés où la fréquentation scolaire est obligatoire (Montandon, 1996). Au Québec, c'est surtout depuis 1960 qu'un discours sur les parents a été développé. À partir de ce moment, les parents ont été considérés comme des protagonistes-clés dans le fonctionnement de l'école (Hohl, 1996). En 1971, des structures formelles comme les comités d'école ont été instaurées, les parents ont été amenés à participer de manière consultative au milieu scolaire et leurs droits individuels se sont améliorés par l'accès à l'émission régulière de bulletins scolaires pour leurs enfants (Hohl, 1996). Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, c'est en 1977, par le biais de la *Charte de la langue française*, que les

familles immigrantes ont dû s'intégrer au système scolaire francophone du Québec (Gouvernement du Québec, 2012). Depuis, le MEQ a inscrit l'importance du rôle parental dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001a; MEQ, 2006), de même pour le MELS (2009), dans son plan d'action : *Tous ensemble pour la réussite scolaire*.

Depuis les dernières années, dans les écrits surtout, le discours sur la participation parentale a tranquillement dérivé vers un discours plutôt axé sur les collaborations et les partenariats école-familles, ces concepts mettant davantage l'accent sur le dynamisme du processus et sur l'engagement de plusieurs partenaires pour la réussite éducative de l'élève : l'école, la famille, le jeune et la communauté (Bilodeau et *al.*, 2011; Deslandes et Royer, 1994 ; Deslandes, 2007; Larose et *al.*, 2004; MELS, 2009). Pour qu'il y ait partenariat, il doit y avoir une reconnaissance de la place, des ressources et des capacités de chacun des protagonistes dans la prise en charge de la scolarité de l'enfant, un respect mutuel, une volonté de négocier avec l'autre et une mise en commun des objectifs, des informations, des responsabilités et des compétences de chacun et de chacune (Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement [CERI], 1997; Chomentowski, 2009; Kanouté et Lafortune, 2011b).

Bien que dans les écrits officiels, l'implication parentale, les collaborations et les partenariats soient promus, il est tout de même nécessaire de souligner la persistance de quelques hiatus avec la pratique (Boulanger et *al.*, 2011). En effet,

si l'implication parentale semble faire référence à des représentations communes et partagées ainsi qu'à des actions clairement identifiées par les différents acteurs concernés, notamment les parents et les enseignant[e]s, la réalité est tout autre et montre la nécessité de mieux définir l'implication parentale, car elle laisse entrevoir un flou conceptuel ainsi que des interprétations et des attentes multiples. (Larivée, 2011, p.7)

En somme, depuis les années 1960, la participation des parents dans le vécu scolaire des enfants continue d'être sollicitée. Cette dernière fait de plus en plus place, dans les écrits et dans les discours officiels, aux partenariats école-familles, bien que quelques hiatus persistent dans la pratique. La partie qui suit explore quelques avantages de l'implication des parents dans l'expérience socioscolaire des enfants.

### **2.2.1.2 Des avantages de la mobilisation parentale**

L'exploration d'écrits, dans une section précédente, a montré que les parents peuvent influencer l'expérience socioscolaire de leurs enfants, et ce, de diverses façons. Précédemment, nous avons souligné : la valeur accordée à l'école et à la scolarité par les parents, les attitudes des parents envers l'école, les modèles et les styles parentaux véhiculés dans la famille, le niveau et la forme de soutien affectif envers leurs enfants, les processus familiaux et les pratiques parentales, le niveau et la forme de mobilisation du capital social, humain et culturel familial et la qualité des relations école-familles (Bisaillon, 1992; Blaya, 2010; Bouchard et *al.*, 1998; Coslin et Boudarse, 2006; Deslandes, 2010; Deslandes et Royer, 1994; Hrimech et *al.*, 1993a; Janosz et *al.*, 2000; Janosz et Le Blanc, 2005; Kanouté et *al.*, 2008; Marcotte et *al.*, 2001; Paratte et *al.*, 2007; Robertson et Colletterte, 2005; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005).

Il semble que les avantages d'un soutien scolaire parental et de relations école-familles harmonieuses soient multiples pour les enfants. Si les études ne sont pas toujours claires sur l'impact de l'implication parentale pour les performances scolaires des élèves (Fan et Chen, 2001; Larivée, 2011a), divers avantages semblent tout de même découler de la mobilisation parentale. Entre autres, des études parlent de l'amélioration de la motivation scolaire de ces derniers, du développement d'attitudes positives envers l'école et envers les travaux scolaires ainsi qu'une plus grande confiance des enfants en leurs capacités d'apprentissage (Deslandes et Lafortune, 2001; Deslandes et Royer, 1994; NaWong et Hughes, 2006). Deslandes et Bertrand (2004) parlent également d'un meilleur développement global pour les enfants. Goupil (1997) soulève l'amélioration des comportements des enfants à l'école. Aussi, selon Jeynes (2005), lorsque les parents sont impliqués dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants, les perceptions des membres du personnel sur les enfants en seraient souvent améliorées.

Pour les parents et pour l'école, l'implication parentale et les collaborations école-familles favoriseraient, notamment, la convergence des habiletés des parents comme éducateur et de l'expertise du personnel scolaire comme tuteur pédagogique, et ce, au profit de tous les protagonistes engagés auprès de l'élève (école, communauté, parents, élève) (Deslandes et Lafortune, 2001; Deslandes et Royer, 1994; Goupil, 1997; Hepworth

Berger, 2008; Larose, Terrisse, Lenoir et Bédard, 2004). Certains écrits soulignent l'apport des relations école-familles pour favoriser une certaine congruence entre l'école et la famille, au sujet des messages, des objectifs et des pratiques éducatives des deux milieux (Belleville, 2009; Deslandes et Lafortune, 2001; Goupil, 1997).

De façon générale, qu'ils s'attardent à un aspect ou à un autre de l'implication parentale, les écrits semblent plutôt unanimes sur le fait que la mobilisation parentale a souvent des impacts positifs sur l'expérience socioscolaire des enfants. La partie qui suit expose divers facteurs qui structurent l'implication des parents dans l'expérience socioscolaire des enfants.

### ***2.2.1.3 Des facteurs qui modulent la mobilisation parentale***

La recherche documente divers facteurs et modalités susceptibles d'influencer l'implication des parents en général dans l'expérience socioscolaire des enfants, par lesquels les parents récemment immigrés sont souvent concernés également. Certes, il y a tous les facteurs abondamment documentés par la sociologie et qui sont relatifs au capital humain et socioculturel des familles. Ainsi, en général, un profil de parent instruit et à l'aise financièrement serait positivement corrélé à une importante mobilisation familiale (Kanouté et Lafortune, 2011b). Cependant, il semble aussi que certains facteurs extrinsèques aux parents peuvent influencer leur participation dans la scolarisation de leurs enfants, c'est ce que nous abordons dans les lignes qui suivent.

Dans ce sens, la mise en place de stratégies par l'école pour promouvoir le rôle du parent dans l'expérience socioscolaire des enfants influence sans doute la participation de ce dernier (Deslandes, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Larivée, 2011b; Leithwood, 2009). Par exemple, selon Deslandes et Bertrand (2004), des conseils personnalisés et individualisés offerts par les membres du personnel aux parents entraîneraient une meilleure participation de ces derniers à la maison, en ce qui concerne le suivi scolaire des enfants. Au secondaire, plus précisément, le parent aurait tendance à s'impliquer lorsqu'il reçoit des invitations de la part du personnel enseignant, mais encore plus lorsque son jeune lui-même l'invite à le faire (Deslandes, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004). Au regard des invitations faites aux parents, Cloutier (1992) précise par contre qu'un équilibre dans les invitations est adéquat : trop de demandes adressées aux



familles mèneraient souvent à une forme d'échecs, tandis que des demandes insuffisantes engendraient une perte du potentiel familial. D'autres écrits soulignent l'importance d'éviter de perturber le système de vie des familles en leur mettant trop de pression ou en leur créant une dépendance envers les membres du personnel scolaire (Boutin, 2007 cité par Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

Selon Deslandes et Royer (1994), il semble que certains membres du personnel enseignant voient la participation parentale comme un surplus de travail, ce qui ne favorise pas toujours les offres de participation faites aux parents. Certaines caractéristiques des membres du personnel scolaire influencent aussi, dans un sens ou dans un autre, les offres de participation faites aux parents, comme : leur âge, la qualité et les modalités de leur formation, leur origine sociale, leur image de soi, leur niveau de compétences dans divers domaines, le niveau et la qualité de la formation reçue en ce qui concerne les relations école-familles, la stabilité de l'identité professionnelle, leur niveau de confort dans les contacts avec les parents, le degré de positivisme envers leur travail et la considération des parents avec ou sans stéréotypes (Belleville, 2009; Montandon, 1996).

Selon Janosz et LeBlanc (2005), le type d'école fréquentée par les enfants pourrait aussi influencer l'actualisation du rôle de parent d'élève. Dans ce sens, une école performante serait parfois liée à un meilleur soutien accordé aux parents par le personnel scolaire et à une meilleure communication entre les divers protagonistes qui gravitent autour de l'élève. L'implantation géographique et la taille des écoles pourraient aussi influencer certaines modalités des relations école-familles (Montandon, 1996).

Également, certaines caractéristiques des élèves, comme leur âge, leur sexe, leur personnalité, leurs antécédents scolaires (Deslandes et Royer, 1994) et leurs résultats scolaires (Montandon, 1996) auraient une influence sur la participation parentale. Aussi, il semble que de façon générale, l'implication des parents dans le parcours scolaire des élèves varie en fonction du niveau scolaire fréquenté par les enfants (Deslandes, 2010). Dans ce sens, des écrits soulignent la diminution de l'implication parentale associée à l'entrée au secondaire pour les enfants; plusieurs parents désirent favoriser le développement l'autonomie chez leurs enfants ou voient moins l'impact de leur

contribution à ce niveau du scolaire (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Deslandes et Royer, 1994; Glick et Bates, 2010; Larivée, 2011b).

En somme, il semble que des facteurs qui proviennent des élèves, des familles, de l'école et que leurs interactions entre eux mettent la table à diverses modalités de l'implication parentale. Dans les segments qui suivent, nous nous attardons plus précisément à la situation des parents d'élèves récemment immigrés.

### **2.2.2 En ce qui concerne les parents d'élèves récemment immigrés**

Comme nous l'avons mentionné dans la problématique, pour les familles qui immigreront avec des enfants en âge de fréquenter l'école, des enjeux généraux de l'immigration se conjuguent rapidement à des enjeux scolaires. Ainsi, divers enjeux généraux de l'immigration servent de toile de fond au rapport à l'école des parents et à la scolarisation de leurs enfants. Aussi, la rencontre du milieu scolaire de la société d'accueil et des protagonistes qui y évoluent présente un défi pour les parents récemment immigrés. Ces aspects sont abordés dans la partie qui suit. Aussi, des pistes d'action, recensées dans des recherches, qui ont pour but de favoriser la maîtrise des enjeux scolaires par les parents d'origine immigrante sont présentées.

#### ***2.2.2.1 Des stratégies d'adaptation et d'intégration à la société d'accueil***

Que le projet migratoire familial soit volontaire ou non, il entraîne des changements plus ou moins grands pour les membres de la famille et pour l'unité familiale comme entité (Vatz Laaroussi, 1993). L'immigration est une période transitoire souvent déstabilisante qui entraîne les individus et les groupes dans des adaptations au changement. De multiples écrits documentent diverses façons de gérer le changement en contexte migratoire. Entre autres, les concepts d'identité et de stratégies identitaires sont largement abordés dans les écrits. En effet, le concept d'identité a été exploré par plusieurs disciplines et a évolué sous plusieurs formes au fil du temps. Une définition inspirée de Lipiansky (1990) apparaît être une belle prémisse au développement du concept : l'identité est à la fois la perception subjective que le sujet a de son individualité et l'ensemble des caractéristiques qui lui sont attribuées de l'extérieur, c'est la perception de soi sous le regard d'autrui. L'identité est la volonté d'exister et d'être reconnu par un individu ou par un groupe d'individus (Mucchielli, 1986). Cette dernière peut être

individuelle, familiale, groupale, sociale, culturelle, professionnelle, ethnique ou autre (Mucchielli, 1986). Selon Camilleri (1989), le concept d'identité se définit 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 s'opérationnalise donc par l'«ensemble intégré des caractéristiques de différents ordres à partir desquels la personne se reconnaît et se fait reconnaître par autrui» (Kanouté, 2007b, p.123).

L'identité s'articule autour de référents matériels, physiques, historiques et psychoculturels, aussi appelés marqueurs identitaires (Mucchielli, 1986). L'identité est en quelque sorte circonstancielle, c'est-à-dire que les référents mobilisés, convoqués ou non, ne sont pas les mêmes d'une situation d'interaction à l'autre, selon le contexte et l'utilité du référent (Kanouté, 2007b; Kastarsztein, 1990; Taboada-Leonetti, 1990). Les marqueurs identitaires peuvent aussi être attribués par autrui, ce qu'on appelle l'identité assignée (Mucchielli, 1986). D'ailleurs, dans un rapport dominant dominé, la capacité d'action des personnes dominées sur leur définition propre de leur identité est souvent diminuée (Taboada-Leonetti, 1990).

Quelques aspects font plus spécialement consensus auprès de spécialistes qui se penchent sur le concept d'identité. Entre autres (Lipiansky, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1990) :

- La perspective dynamique de l'identité : l'identité est le produit d'un processus qui intègre les expériences de vie;
- La multidimensionnalité du concept d'identité : des situations diverses vécues par un individu ou un groupe d'individus engendrent des réponses diverses qui mènent à un tout structuré, cohérent et fonctionnel;
- L'existence de l'identité par l'interaction entre le sujet et le monde qui l'entoure : c'est par le rapport à l'autre que l'individu se constitue;
- Le caractère mouvant de l'identité, malgré l'unité et la continuité aussi associées au concept.

En effet, bien que l'identité soit plutôt stable, celle-ci peut se modifier et se réorganiser, en subissant des altérations, des reproductions et des négociations (Camilleri, 1989; Mucchielli, 1986). L'identité est une dynamique d'aménagements permanents des différences qui vise généralement comme finalité l'équilibre et l'évitement des

contradictions (Camilleri, 1989). C'est d'ailleurs en ce sens qu'interviennent les stratégies identitaires qui se définissent 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'interactions, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (sociohistoriques, culturelles, psychologiques) de cette situation (Lipiansky et *al.*, 1990, p.24).

Ainsi, des dissonances ou des conflits peuvent perturber les référents identitaires d'une personne ou d'un groupe; ces derniers tenteront généralement de préserver leur intégrité en tentant de rester eux-mêmes, tout en s'adaptant à la réalité environnante (Camilleri, 1989; Manço, 2006; Mucchielli, 1986). Dans ce contexte, les individus ou les groupes vivent souvent des tensions intrinsèques entre leur identité affirmée et leur identité assignée par autrui (Kanouté, 2007b). Selon Camilleri (1990), l'équilibre est atteint lorsque les personnes concernées par les perturbations arrivent à accorder les représentations et les valeurs auxquelles elles s'identifient avec leur environnement.

Puisque le concept d'identité est davantage mobilisé au contact d'autrui, il devient sans aucun doute partie prenante dans des enjeux d'immigration. Selon Vasquez (1990), la rupture de la personne immigrante avec son milieu d'origine et avec les modèles à partir desquels elle a été socialisée crée une coupure avec sa continuité historique et risque de bousculer grandement son identité. Par conséquent, les personnes immigrantes élaborent des stratégies identitaires afin de gérer les conflits internes et externes dans lesquels les place la situation migratoire (Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Des chercheuses et des chercheurs décrivent les stratégies identitaires comme étant la capacité d'action des individus sur le choix de leur groupe d'appartenance et de référence (Lipiansky et *al.*, 1990).

De nombreuses typologies ont été élaborées en ce qui concerne les stratégies identitaires en contexte d'immigration. Généralement, les typologies oscillent entre des démarches positives d'ajustements psychosociaux (articulation d'éléments divergents de deux cultures) et des démarches plus négatives d'évitement, d'attaque ou de défense (Lipiansky, 1990; Manço, 2006; Mucchielli, 1986). Taboada-Leonetti (1990) relève aussi un type de stratégies identitaires qui «servent» les personnes ou les groupes en renforçant

la stigmatisation des aspects attribués par l'*Autre*, en transformant l'identité assignée en aspects positifs ou se servant de l'identité assignée tout en étant conscients de l'inégalité du rapport. Camilleri (1989,1990) traite plutôt de stratégies d'évitement et de modération des conflits visant à diminuer les contradictions internes de l'individu en situation d'hétérogénéité ethnoculturelle. L'auteur dénote des stratégies d'évitement par cohérence simple - où les codes environnementaux conflictuels sont généralement mis à l'écart, des stratégies d'évitement par cohérence complexe - où les codes environnementaux divergents sont normalement articulés aux codes existants et des stratégies de modération des conflits de valeur - où les individus tentent de désamorcer les contradictions. Selon Manço (2006), c'est lorsque la situation transitoire du conflit identitaire est dépassée que les personnes arrivent à se construire une identité psychosociale valorisante et cohérente, à définir leur appartenance à un ou à plusieurs groupes et à se projeter à nouveau dans l'avenir.

L'angle de la culture et des stratégies d'acculturation est également emprunté dans les écrits pour explorer diverses façons de gérer le changement. Selon Camilleri (1989, p.27), la culture se définit comme :

(...) l'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.

La culture est donc un ensemble d'unités de sens et de significations acquises selon les expériences vécues et est transmise par le biais de la socialisation (Bornstein et Cote, 2006; Kanouté, 2007b). En ce sens, la culture peut être considérée comme l'invention collective d'une philosophie de l'existence, d'une forme d'expression de l'humain dans sa relation à son environnement total, à lui-même et à son imaginaire (Camilleri, 1989). Pour Kanouté (2007b), des nombreuses définitions de la culture se dégagent surtout l'idée d'espace de sens partagé par des porteurs et des porteuses de culture; la culture est donc une création de sens partagé entre les membres d'un groupe ou de sous-groupes (Camilleri, 1989). La culture est une balise potentielle aux représentations, aux attitudes et aux comportements des individus et des groupes sociaux (Kanouté, 2007b). Selon

Kanouté (2007b), la saillance culturelle d'un groupe peut être située à différents pôles : la langue, la religion ou les valeurs. Davar (2008), dans un mémoire de maîtrise, parle aussi de l'état mental des personnes ou des groupes, d'opérations psychiques, de types de comportements, de savoir-faire, de modes d'organisation collectifs formels ou informels, d'idéaux reproduits dans la socialisation des enfants.

Lorsqu'une culture est amenée à se modifier, on parle généralement de processus d'acculturation. Nous avons abordé le processus d'acculturation dans la problématique, mais nous rappelons ici la définition adoptée à cet égard : un processus global d'adaptations psychologiques et culturelles vécu par un individu ou par un groupe, résultant de l'influence entre des groupes ethnoculturels qui sont en contact de façon récurrente ou prolongée et qui ont des cultures de première socialisation qui varient à des degrés divers, menant à des modifications subséquentes dans les références identitaires initiales des personnes ou des groupes concernés (Berry, 2005; Berry, 2006; Bornstein et Cote, 2006; Kanouté, 2002; Kanouté, 2007c; Kanouté et Lafortune, 2011a). Le processus d'immigration en est un d'acculturation, conjuguant «les changements économiques, sociaux et identitaires vécus et intégrés de manière diachronique et dynamique.» (Berry, 2006; Legault et Fronteau, 2008; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999; Vatz Laaroussi, 2001).

Une recension des écrits au sujet des processus d'acculturation nous a permis de ressortir cinq stratégies d'acculturation mises en place par les personnes et les groupes en vue de rencontrer l'interculturalité au quotidien. Ces dernières sont dirigées par des orientations envers le groupe d'origine ou le groupe d'accueil, une préférence pour maintenir une identité et un héritage spécifique ou le désir de participer pleinement à la société d'accueil avec d'autres groupes ethnoculturels (Berry, 2006). Voici les cinq stratégies d'acculturation principalement rencontrées dans les écrits :

- 1) *L'intégration* : Cette stratégie est soutenue par un intérêt à la fois pour l'héritage de la société d'origine et pour la culture de la société d'accueil. Les individus ou les groupes qui adoptent cette stratégie ont pour but de conserver le patrimoine culturel tout en s'ouvrant aux rapports quotidiens avec les membres et les institutions de la société d'accueil (Berry, 2006; Manço, 2006). Kanouté (2002)

- décrit cette stratégie comme la synthèse et la réconciliation entre deux pôles d'allégeance culturelle.
- 2) *L'assimilation* : Cette stratégie concerne la mise de côté de l'héritage culturel issu de la société d'origine pour se laisser absorber par la culture de la société d'accueil (Berry, 2006; Manço, 2006). C'est une «déculturation plutôt complète de la culture d'origine, ou (par) son reniement, jumelée à une resocialisation active dans celle de la société d'accueil» (Kanouté, 2002, p.177).
  - 3) *La séparation (l'auto-ségrégation)* : Cette stratégie met en avant la culture d'origine en évitant les rapports avec les membres et les institutions de la société d'accueil (Berry, 2006; Manço, 2006). Ici, «il y a un repli total sur la culture d'origine et un rejet de celle de la société d'accueil» (Kanouté, 2002, p.178).
  - 4) *La marginalisation* : Cette stratégie combine un manque d'intérêt pour la culture d'origine ainsi que pour les rapports sociaux dans la société d'accueil (Berry, 2006; Manço, 2006). «La marginalisation désigne l'attitude des immigrant[e]s qui adoptent une distance d'avec leur culture d'origine sans pour autant investir celle du pays d'accueil» (Kanouté, 2002, p.177).
  - 5) *L'individualisme* : Cette dernière stratégie accorde une préférence à la définition identitaire en tant qu'individu, sans nécessairement nier les appartenances collectives (Kanouté, 2002).

Plusieurs écrits soulignent «l'intégration» comme étant le mode le plus choisi par les personnes qui immigrent en Amérique du Nord et en Europe; cette stratégie d'acculturation serait d'ailleurs la plus adaptative des cinq (Arends-Tòth et Van de Vijver, 2006; Berry, 2006; Farver, Epe et Ballon, 2006; Hong, Roisman et Cheng, 2006; Kanouté, 2002). L'intégration permet à l'individu ou aux groupes d'éliminer les tensions dans les rapports à l'environnement étranger, tout en restant ancrée de façon variable dans des références anciennes (Camilleri, 1989). En revanche, les individus et les groupes n'ont pas toujours le choix des stratégies d'acculturation qu'ils mettent en place dans un contexte donné. En effet, la société d'accueil peut renforcer certaines formes d'acculturation ou imposer des contraintes dans le choix des stratégies, surtout dans le cas de rapports intergroupes de domination (Berry, 2006).

Pour rendre compte des réaménagements identitaires qui surviennent à la suite de la migration, que l'on choisisse l'angle des stratégies identitaires ou des processus d'acculturation, on est souvent amené à considérer ce qui se joue en famille. Selon Chun (2006), la façon de s'organiser de la famille, sa façon de fonctionner, de répondre au changement et d'interagir dans différents contextes contribue aux expériences familiales d'acculturation. Les familles construisent des stratégies pour faire face au changement, issues des acquis, des expériences, des contraintes et des ruptures ressentis et portés par chaque membre du groupe familial (Vatz Laaroussi, 2001). Les familles issues des communautés culturelles sont donc «porteuses de pratiques familiales alternatives, de stratégies familiales qui contribuent à la socialisation des parents et de leurs enfants» (Gouveia, 1993, p.445).

Dans un contexte d'immigration, la famille est porteuse d'un projet migratoire (Vatz Laaroussi, Rachédi et Helly, 2008; Vatz Laaroussi, 2007), duquel les enfants et les parents sont les différents vecteurs (Battaglini et *al.*, 2002; Bouteyre, 2004). Plus précisément, selon Vatz Laaroussi (2001), les enfants sont les vecteurs d'un projet migratoire, fondamentalement porté par les parents. Bien que chaque individu prenne éventuellement un chemin de vie distinct, l'auteure note que l'immigration et l'insertion se font d'abord et avant tout en famille (Vatz Laaroussi, 2001, 2008).

C'est le plus souvent en famille que [les personnes immigrantes] s'installent et s'implantent dans leur nouveau milieu de vie : l'école des enfants, le système de santé périnatal, les services sociaux de suivi des familles représentent les premiers contacts quasi obligatoires et qui vont se poursuivre longtemps dans la société d'accueil (Vatz Laaroussi, 2001, p. 7).

La famille immigrante comme entité est donc un vecteur de l'intégration dans le nouveau milieu de vie, médiatrice avec les institutions sociales et catalyseur de résilience (Vatz Laaroussi, 2001; Vatz Laaroussi, 2007; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.* 2008).

Dans des recherches qui exploraient les stratégies d'insertion-acculturation de familles immigrées à Sherbrooke et à Chicoutimi, des familles originaires du Vietnam, du Mali, d'ex-Yougoslavie, de pays latino-américains et arabo-musulmans exposaient des rapports à la société d'accueil, qui peuvent aussi être observés dans les rapports aux institutions



sociales comme l'école (Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Le rapport des familles à la société d'accueil était décrit selon les processus suivants :

- ✓ ***L'Être ensemble*** : ce principe consiste à agir en famille afin d'être plus fort face à l'inconnu, à agir ensemble dans la continuité de la famille. Les tâches, les façons d'aborder l'extérieur et de régler les problèmes sont décidées ensemble, ce qui dérange parfois les équipes d'intervention de la société d'accueil (milieu social, milieu scolaire, milieu de la santé), lorsque les familles trouvent une solution par elles-mêmes avant d'aller rencontrer les institutions de la société d'accueil. En ce qui concerne le milieu scolaire spécifiquement, les familles qui se trouvent dans cette catégorie s'attendent à mettre en place des collaborations école-familles égalitaires.
- ✓ ***La substitution*** : Ce principe concerne la possibilité pour les membres de la famille de se substituer les uns aux autres de manière conjoncturelle. Les décisions prises par les membres sont éminemment familiales et n'ont pas besoin d'être négociées explicitement pour être partagées. Plusieurs parents de ces familles participent aux conseils d'administration des associations de sport ou aux conseils de parents à l'école et peuvent parfois se faire remplacer par leur conjoint ou par leur conjointe s'ils doivent s'absenter à des réunions. Cette façon de procéder ne convient pas toujours aux milieux sociaux de la société d'accueil.
- ✓ ***La représentation*** : selon ce principe, la distribution des représentations s'effectue par compétences, généralement issues du pays d'origine. C'est une façon de redonner une valeur et du sens aux compétences qui ne sont pas reconnues dans le milieu professionnel du nouveau milieu de vie. Dans certains cas, les équipes d'intervention peuvent associer cette façon de faire à des reliquats de traditions culturelles, ce qui peut en déranger certains.

Afin de mieux comprendre les stratégies déployées par les familles en contexte migratoire, il faut garder en tête quelques éléments de base. Entre autres, dans le contexte migratoire, la famille est le quasi unique référent de continuité, le seul groupe permanent et présent dans les trajectoires de rupture liées à l'immigration, elle est le lien entre le passé, le présent et l'avenir (Bérubé, 2004; Cohen-Emerique, 1989; Vatz Laaroussi,

1993; Vatz Laaroussi, 2001; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.*, 2008). La famille est souvent la seule appartenance légitime et actualisable (Vatz Laaroussi, 2001), elle est le refuge des références et des racines des différents membres qui la constituent (Cohen-Emerique, 1989; Lalhou, 2008). Pendant plusieurs années, les recherches visant à orienter les politiques et les interventions pour les populations immigrantes considéraient comme seul réseau de référence les communautés ethniques des sociétés d'origine et d'accueil des personnes immigrantes et considéraient souvent la famille immigrante en termes de coûts sociaux et de dysfonctionnements (Vatz Laaroussi, 2001; Vatz Laaroussi, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Pourtant, «les processus familiaux à l'œuvre tant dans la trajectoire migratoire que dans les dynamiques d'insertion sont primordiaux pour l'intégration» (Bérubé, 2004, p.IX).

En somme, la recherche aborde souvent la gestion du changement en contexte migratoire par le concept de stratégies identitaires ou par celui de processus d'acculturation. Aussi, Vatz Laaroussi et *al.* (1999) ont élaboré une typologie qui permet d'aborder la gestion du changement en famille. Dans certains cas, les stratégies explorées permettent de retrouver l'équilibre à la rencontre d'un nouveau milieu de vie, dans d'autres cas, les stratégies d'adaptation au changement permettent d'actualiser les forces de chacun des membres de la famille dans le contexte migratoire. Le tronçon suivant montre comment certains enjeux de l'établissement dans la société d'accueil servent de toile de fond à l'actualisation du rôle de parent d'élève, dans certains cas.

#### ***2.2.2.2 Des enjeux de l'établissement comme toile de fond à la mobilisation scolaire***

Dans la problématique et dans une section consacrée aux enfants (section 2.1.3.1), nous avons exploré quelques défis généraux susceptibles d'être rencontrés par les familles lors de leur établissement dans la société d'accueil. Comme il a déjà été mentionné, les enjeux d'établissement et de l'immigration en famille influencent sans aucun doute, à des degrés divers, le rapport à l'école et à la scolarisation des parents récemment immigrés. Le défi d'établissement qui ressort le plus souvent dans les écrits et qui semble prendre le plus de place dans l'expérience d'intégration des adultes dans la société d'accueil est l'insertion socioprofessionnelle (Bahi et Piquemal, 2013; Kanouté et *al.*, 2010; Legault et Fortin,

1995). D'ailleurs, selon Kanouté et *al.* (2010), l'avenir des familles immigrantes dans la société d'accueil serait soutenu par deux enjeux principaux : la réussite scolaire des enfants et l'insertion socioprofessionnelle des parents. Il faut quand même noter qu'il y a aussi plusieurs histoires de réussite en ce qui concerne l'insertion socioprofessionnelle des adultes immigrants, même si notre thèse en documente plutôt les défis. Dans cette optique, Misiorowska (2011) s'est d'ailleurs intéressée *aux trajectoires socioprofessionnelles de nouveaux arrivants travailleurs qualifiés au Québec, qui pensaient avoir réussi leur insertion.*

Généralement, les familles récemment immigrées ont des espoirs importants en ce qui concerne l'accès à des emplois à la hauteur de leurs compétences (Kanouté et *al.*, 2010 ; Kanouté et Lafortune, 2010). Malheureusement, plusieurs adultes immigrants subissent une déqualification professionnelle à leur arrivée dans leur nouveau milieu de vie (Arcand et *al.*, 2009; Bahi et Piquemal, 2013; Boudarbat et Cousineau, 2010; Chen et *al.*, 2010; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Par conséquent, certains parents se retrouvent dans une situation de vulnérabilité sociale et économique à laquelle ils ne s'étaient pas préparés avant leur arrivée (Kanouté et Lafortune, 2010; Michel, 2007; Mondain et Couton, 2011). N'arrivant pas à moyenner à leur juste valeur leurs qualifications professionnelles (Kanouté et *al.*, 2010), certains parents se retrouvent en position d'infériorité par rapport à ce qu'ils étaient dans la société d'origine, mais aussi, par rapport aux autres membres actifs de la société d'accueil. Ainsi, plusieurs parents subissent des désillusions et des déceptions au regard de leur projet migratoire (Bouteyre, 2004). Aussi, certains parents se trouvent ainsi à travailler dans des domaines sous-payés ou à faire de longues heures de travail (Mondain et Couton, 2011). Certaines recherches attirent l'attention sur la portée de la déqualification professionnelle au plan économique et social (Boudarbat et Cousineau, 2010; Chen et *al.*, 2010; Mondain et Couton, 2011). Le stress et les difficultés de l'insertion socioprofessionnelle rencontrés par les parents peuvent sans doute les éloigner du parcours scolaire de leurs enfants, pendant un certain temps du moins (Kanouté et Lafortune, 2010; Mondain et Couton, 2011).

Kanouté (2008), qui traite plus particulièrement de parents issus de milieux immigrants ou défavorisés, évoque trois ensembles de facteurs pour expliquer l'implication des

parents dans l'expérience socioscolaire des enfants, liées au profil des familles, à leurs conditions de vie et à un certain déphasage école-famille. Il est vrai que pour les parents immigrants, en plus des facteurs qui influencent la mobilisation des parents d'élèves en général, ces derniers sont concernés par certains facteurs spécifiques à leur condition immigrante. Plusieurs facteurs ont été catégorisés par Kanouté (2008), mais ont aussi été abordés par d'autres recherches dont les références sont ici ajoutées. En vrac, mais de façon non exhaustive :

- ***Le profil des familles*** : le niveau de scolarité des parents (Bouchamma, 2009; Kanouté, 2002; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Montandon, 1996), le nombre d'enfants dans la famille, la structure familiale (Deslandes et Royer, 1994), le style parental, les ressources sociales et psychologiques accessibles aux parents, leur perception de leur enfant, leurs attitudes envers l'école, leurs appartenances religieuses et ethnoculturelles (Eccles et Harold, 1996) et leurs expériences passées et présentes avec l'école et avec la société en général (Belleville, 2009; Deslandes et Royer, 1994; Hepworth Berger, 2008), leurs ambitions et leurs projets pour leur enfant (Montandon, 1996); le degré de maîtrise de la langue de l'espace scolaire (Bouchamma, 2009; Kanouté, 2002; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010), les caractéristiques du parcours migratoire de la famille (Kanouté et Lafortune, 2010; St-Fleur, 2007), le nombre d'années de résidence dans la société d'accueil (Bouchamma, 2009; Kanouté et Lafortune, 2010);
- ***Les conditions de vie des familles immigrantes*** : la situation socio-économique dans le pays d'accueil (Crosnoe et Kalil, 2010; Michel, 2007), les emplois occupés par les parents ou des situations de chômage et des expériences d'exclusion dans la société d'accueil (Kanouté, 2008), des horaires de travail rigides et chargés, des problèmes de transport, des problèmes de gardiennage pour les enfants en bas âge (Belleville, 2009), la peur d'être en contact avec des figures d'autorité (Hohl, 1996; Leithwood, 2009), la situation de la communauté ethnoculturelle d'identification dans le pays d'accueil, l'expérience d'intégration de la famille (St-Fleur, 2007; Kanouté et Lafortune, 2010);

- ***Le déphasage école-famille au sujet d'attentes et de représentations des rôles de l'école et des parents:*** la perception des parents de l'école de la société d'accueil, la perception de leur rôle dans le projet scolaire de l'enfant (Michel, 2007), la distance entre la culture du pays d'origine et celle du pays d'accueil (St-Fleur, 2007), la capacité des parents à articuler les éléments de la société d'origine à ceux de la société d'accueil (Bouchamma, 2009; Changkakoti et Akkari, 2008), un manque de connaissances sur l'école et ses institutions, un réseau social limité pour l'aide au décodage du milieu scolaire (Crosnoe et Kalil, 2010); la compréhension du parent de son rôle parental (Deslandes, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Eccles et Harold, 1996; Larivée, 2011), le sentiment du parent de sa compétence de parent d'élève (Belleville, 2009; Deslandes, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Eccles et Harold, 1996; Larivée, 2011b).

Selon des études de Gibson (1991) et de Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010), faites aux États-Unis, les parents qui combinent un faible niveau d'éducation et une faible maîtrise de la langue du groupe majoritaire hésiteraient davantage à s'insérer dans les affaires de l'école. D'autres études faites au Québec et en France vont aussi dans le même sens (Hohl, 1996; Perier, 2015), soulignant la difficulté des parents qui ont ce profil à accompagner leurs enfants dans un système scolaire qui leur paraît souvent complexe et parfois même hostile. En contrepartie, la combinaison de la maîtrise de la langue de l'espace scolaire et d'un haut niveau de scolarité permettrait de détecter les nuances sociales à l'école, d'avoir plus aisément accès et de mieux comprendre les informations scolaires ainsi que d'entrer plus facilement en contact avec des membres de l'école (Gibson, 1991; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010). Aussi, les parents immigrants avec un niveau d'éducation supérieur auraient davantage tendance à interpellier ce qui a le potentiel de menacer la réussite scolaire de leur enfant et essaieraient davantage d'actualiser leur capital humain, social et culturel afin de soutenir la réussite scolaire de leur enfant (Kanouté et Lafortune, 2011b).

En somme, il paraît évident que le contexte migratoire influence de diverses façons le rapport à l'école des parents. La partie qui suit aborde un autre défi, qui a été brièvement souligné dans la problématique, soit le décryptage du système scolaire de la société d'accueil par les parents récemment immigrés et la rencontre de porteurs et de porteuses de culture divers dans le milieu scolaire.

### ***2.2.2.3 La rencontre de l'école et de ses protagonistes***

Dans la problématique de cette thèse, nous avons souligné certaines difficultés pour les parents récemment immigrés en ce qui concerne la conjugaison du contexte d'immigration avec l'exercice de la parentalité et, en outre, avec l'exercice du rôle de parent d'élève. Entre autres, nous avons pointé la difficulté pour plusieurs parents de décoder le milieu scolaire intégré par leurs enfants, souvent dû à un manque d'accompagnement ou un accompagnement inapproprié de l'école. Selon Lallement (2009), afin de comprendre une institution sociale comme l'école, il est plus pertinent de s'attarder à ce qu'elle fait plutôt qu'à ce qu'elle est. Le système scolaire est une institution qui a pour fonction de structurer le monde social et les représentations collectives, qui donne la priorité aux relations, comme «un ensemble de relations entre relations» (Lallement, 2009, p.73). Ainsi, l'école existe par un maillage de relations multidirectionnelles entre différents niveaux de l'écosystème au sein duquel l'élève évolue (école, famille, société, etc.) (Lallement, 2009). Le système scolaire englobe donc divers enjeux sur son action, entre autres, dans ce qu'elle fait avec l'élève : balises mises en place pour favoriser sa réussite scolaire, relations profs-élèves, place de l'élève dans son expérience socioscolaire, emprise de l'élève sur sa réussite scolaire, etc. Aussi, le système scolaire englobe ce qu'il fait du parent : place et rôles accordés au parent dans le projet scolaire de l'élève, accompagnement du parent dans le projet scolaire de l'élève, place du parent dans les relations école-familles, etc.

Puisque les systèmes d'éducation sont des organisations sociales basées sur l'environnement local et global d'une société (Abdallah-Preteuille, 2008; Lorcerie, 2004) et qu'ils définissent en quelque sorte des paramètres de la culture d'un peuple (Pierre-Louis, 1993), il est normal que certains parents d'élèves récemment immigrés se sentent parfois à une certaine distance du système scolaire de la société d'accueil ou qu'ils

rencontrent des difficultés afin de le déchiffrer. Comme il a déjà été mentionné dans la problématique de ce même travail, la compréhension de la scolarité par les parents récemment immigrés semble parfois influencée par ce qu'ils ont connu du système scolaire dans leur société d'origine (Robergeau, 2007; Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). En ce sens, il est intéressant de se pencher sur les différences probables entre les différents systèmes scolaires de ce monde.

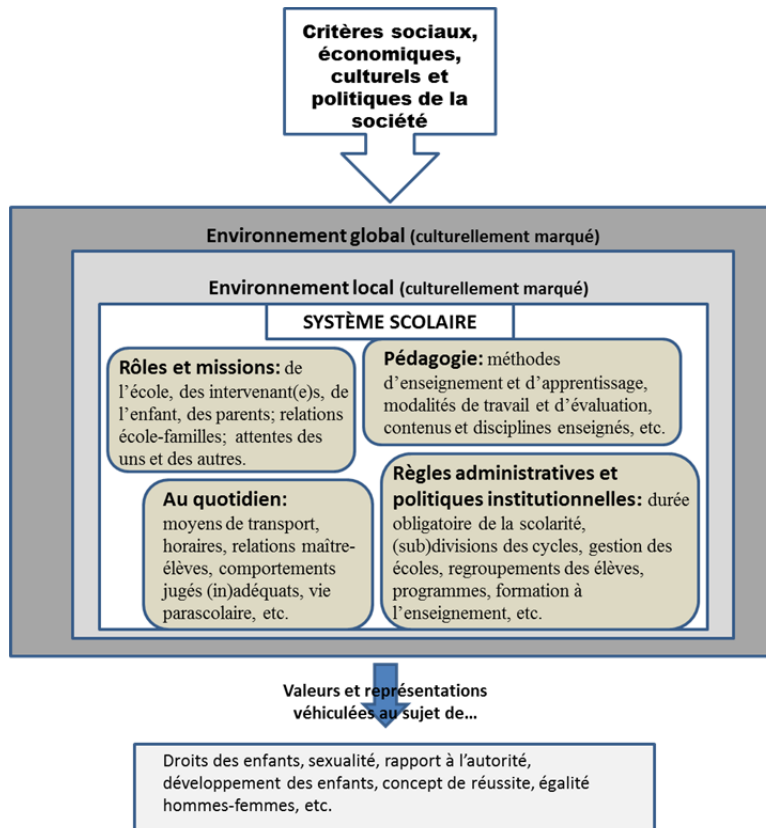
Mis à part la langue de l'espace scolaire, plusieurs éléments du système scolaire peuvent varier d'un pays à l'autre : la durée de la scolarité obligatoire, l'âge d'entrée à l'école, la division et la subdivision des cycles d'enseignement, la nature des établissements, le regroupement des élèves, la formation et le perfectionnement du personnel enseignant, la gestion des écoles, la vie parascolaire et les méthodes d'enseignement (Lefranc et *al.*, 1982). Dans une étude qui visait à faire l'état des lieux d'échanges scolaires en France, pour le primaire et pour le secondaire, et en Europe, pour l'enseignement supérieur, des élèves s'exprimaient sur les différences entre les systèmes scolaires de leurs sociétés d'origine et d'accueil. Ces derniers notaient des disparités au niveau des horaires et des heures de travail, des modalités de travail et d'évaluation, de l'organisation scolaire, des méthodes d'enseignement et des méthodes pédagogiques, des moyens de transport pour se rendre à l'école, des relations avec les membres du personnel, des programmes, des disciplines enseignées, des comportements jugés adéquats ou non dans les différents milieux scolaires (Groux et Porcher, 2000).

Hohl (1996), dans une étude qui traite entre autres de la mission de socialisation de l'école québécoise, souligne que lorsque des éléments du système scolaire sont constitutifs de ce dernier et profondément intériorisés en tant que catégorie de pensée et de schèmes d'action par les membres du personnel du milieu scolaire, ces derniers ne sont que très rarement explicités aux parents qui proviennent d'autres systèmes. C'est souvent le cas en ce qui concerne les attentes différenciées des parents immigrants et du milieu scolaire pour les rôles assumés par les uns et par les autres pour le parcours scolaire de l'enfant (Alvarado, 1993; Deniger et *al.*, 2009; Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007; Michel, 2007; Montandon, 1996; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010). Le rapport à l'école des parents immigrants serait aussi modulé par leurs représentations

d'enjeux qui concernent l'enfant : le droit des enfants, leur rapport à l'autorité, le concept de réussite (Chomentowski, 2009; Vatz Laaroussi et al., 2008), les missions de scolarisation et de socialisation de l'école et de la famille (Chomentowski, 2009; Vatz Laaroussi et al., 2008), l'égalité hommes femmes, l'importance accordée au développement socioémotionnel de l'enfant, le rôle de parent d'élève (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996) et la famille (Améziane Abdellak et Heidenreich, 2005).

En résumé, plusieurs éléments concrets et implicites sont susceptibles de différer d'un système scolaire à l'autre, entraînant des ajustements divers pour les parents d'élèves récemment immigrés (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; Mondain et Couton, 2011). Ces derniers sont synthétisés dans le schéma 5 de la page 103. L'institution scolaire est aussi marquée par des critères sociaux, économiques et politiques de la société dans laquelle elle est ancrée (Abdallah-Preteille, 2008; Lallement, 2009). Ce schéma a contribué à l'élaboration de l'un de nos instruments de collecte de données.

**Schéma 5 : Synthèse d'éléments susceptibles de différer d'un système scolaire à l'autre (Charette, 2016)**





Dans un autre ordre d'idées, divers écrits soutiennent que l'implication des parents d'origine immigrée dans la scolarisation de leurs enfants est parfois soumise à des résistances en provenance du milieu scolaire envers la diversité ethnoculturelle (Hohl et Normand, 2000; Mc Andrew et Audet, 2010; Kanouté, 2003; Kanouté, 2008). À partir d'une étude de Hohl et Normand (2000), effectuée auprès de soixante enseignants et enseignantes, entre autres du milieu scolaire québécois, les chercheuses décrivent quatre positionnements des sujets rencontrés au regard de la gestion de la diversité ethnoculturelle à l'école. Les positionnements explorés s'inscrivent dans un continuum allant d'une accommodation ouverte à une résistance de type autoritaire. En effet, certains membres du personnel des milieux scolaires québécois et européens interrogés avaient parfois tendance à lire les difficultés vécues avec les familles d'origine ethnoculturelle différente de la leur selon un cadre plutôt ethnocentrique (Hohl et Normand, 2000).

Dans une autre étude effectuée aux États-Unis, les chercheuses ont observé des contacts moins fréquents des membres du personnel avec les parents noirs et hispanophones qu'avec les parents américains issus de plus de trois générations (NaWong et Hughes, 2006). Cette implication moindre des minorités ethniques était vue par les membres du personnel scolaire comme un manque de motivation et un désintérêt des parents envers la scolarité de leurs enfants, tandis que les parents concernés confirmaient l'importance de l'implication parentale, croyant que les contacts devaient être amorcés par l'école, faute de savoir eux-mêmes comment s'y prendre avec l'école (NaWong et Hughes, 2006). D'autres recherches soulignent aussi, à des degrés divers, une marginalisation de certains parents par des membres du milieu scolaire (Gibson, 1991; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Aussi, une maîtrise faible de la langue de l'espace scolaire par certains parents entraînerait parfois des fausses interprétations du milieu enseignant; des parents allophones seraient parfois accusés, à tort ou à raison, de ne pas s'intéresser à l'expérience socioscolaire de leur enfant vu leur absence aux rencontres de parents par exemple (Hohl, 1996; Perier, 2015).

Changkakoti et Akkari (2008), dans une méta-analyse sur les relations école-familles immigrantes, soulignent certains problèmes quant à la place accordée aux parents immigrants dans l'expérience des enfants à l'école. Ainsi, il semble que :

L'illusion du partage net des tâches et la persistance de la logique monoculturelle peuvent expliquer un certain nombre des impasses dans les relations parents enseignant[e]s : dans le premier cas, les parents se retrouvent dans une double contrainte : *investissez-vous, mais n'interférez pas* ; dans le deuxième cas, la pression à l'assimilation invalide *a priori* les stratégies familiales et compromet l'efficacité des mesures de soutien aux parents, souvent basées sur la même logique (mesures compensatoires, rééducatives) (p.422).

Plusieurs études notent d'ailleurs l'invisibilité, la méconnaissance ou la non-reconnaissance de certaines stratégies déployées par les familles immigrantes pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants (Gibson, 1991; Moreno et Chuang, 2011; NaWong et Hughes, 2006; Tardif-Grenier, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008; Villiger et *al.*, 2014). Dans une étude de Chomentowski (2009), faite en France, plusieurs membres du personnel scolaire disaient considérer les parents d'élèves immigrants absents, non accessibles et incapables de prendre en mains la scolarité de leur enfant. Plusieurs études faites au Québec et ailleurs soulignent le manque de compréhension ou de connaissance de plusieurs membres du milieu scolaire sur les parcours migratoires des familles et sur les transformations vécues par ces dernières dans le contexte d'immigration (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Potvin et *al.*, 2015; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008).

Plusieurs recherches ont déconstruit le mythe selon lequel les parents immigrants seraient démissionnaires envers l'expérience socioscolaire de leur enfant (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; NaWong et Hughes, 2006), mais malgré ces nouvelles connaissances, certaines représentations et certaines pratiques du milieu scolaire ne semblent changer qu'à très petits pas, alors que «le degré d'ouverture à la diversité qui prévaut dans le milieu est un déterminant important de l'expérience d'insertion de l'immigrant[e] dans la société d'accueil et des stratégies d'adaptation qu'il [ou qu'elle] adoptera» (Bérubé, 2004, p.9). Les attitudes de l'école envers les parents peuvent non seulement faciliter

l'implication parentale, mais peuvent également constituer un facteur facilitant pour l'exercice global de la parentalité (Kanouté, 2007a).

En définitive, la rencontre de l'école pour les parents récemment immigrés implique la rencontre de porteurs et de porteuses de culture ainsi que la rencontre d'une institution sociale ancrée dans un contexte en particulier. La partie qui suit présente des pistes d'action, recensées dans des recherches, qui ont pour but de favoriser la maîtrise des enjeux scolaires par les parents d'origine immigrante.

#### ***2.2.3.4 Quelques pistes d'action pour une meilleure maîtrise des enjeux scolaires***

Puisque la participation parentale est vue comme un levier à la réussite éducative scolaire de l'élève et que certains parents récemment immigrés semblent rencontrer des défis divers à la mise en pratique de cette facette de leur rôle de parent d'élève, des écrits font ressortir des pistes d'action visant à favoriser le rapport à l'école des parents d'élèves qui sont en contexte d'immigration. Les pistes présentées dans cette section ne représentent pas l'intégralité des pistes possibles, mais semblent être un bon départ en ce sens. Les pistes explorées concernent les parents récemment immigrés, mais aussi, dans bien des cas, les parents immigrants de façon plus générale et les parents appartenant ou identifiés comme étant des minorités ethniques.

Pour soutenir l'effort de mobilisation des familles immigrantes autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants, plusieurs écrits proposent des changements en profondeur à divers niveaux du milieu scolaire. En effet, plusieurs changements peuvent être mis à profit au niveau des politiques, des programmes, de la formation du personnel enseignant et des droits des familles immigrantes afin de réellement favoriser le rapport des parents immigrants au milieu scolaire québécois, dont quelques exemples sont présentés ici :

- ✓ Se préoccuper de la diversification du personnel scolaire (Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010);
- ✓ Inviter le personnel enseignant à porter un regard positif sur la diversité, en évitant les pièges des clichés misérabilistes, sexistes ou racistes (Kanouté et Lafortune, 2011b);

- ✓ Mieux former le personnel scolaire aux problématiques auxquelles les familles immigrantes sont confrontées en contexte d'immigration pour mieux accompagner les enfants et leur famille (Changkakoti et Akkari, 2008; Charette, 2009; Kanouté et *al.*, 2010);
- ✓ Soutenir, chez le personnel enseignant et chez les parents immigrants, une vision complémentaire et harmonieuse de l'apprentissage du français et de la langue maternelle des enfants (Armand, 2012);
- ✓ Faciliter l'ancrage de tous les enfants au curriculum à travers les activités d'enseignement; encourager les enfants à utiliser leurs références socioculturelles qui n'entrent pas en conflit avec les paramètres de la culture scolaire (Kanouté et Lafortune, 2011b);
- ✓ Inscrire plus explicitement la diversité ethnoculturelle dans les politiques institutionnelles (Kanouté et Lafortune, 2010 ; Charette 2009 ; Potvin, Mc Andrew et Kanouté, 2006);
- ✓ Inviter à la reconnaissance du droit des familles à s'exprimer sur les enjeux éducatifs, à remettre en question les normes de fonctionnement et de socialisation de l'école (Kanouté et Lafortune, 2010);
- ✓ Favoriser la diffusion des résultats des recherches au niveau du corps enseignant, des instances du milieu scolaire, des associations de parents et des communautés locales (Changkakoti et Akkari , 2008);
- ✓ Mettre en place davantage de politiques et de mesures qui visent spécifiquement les parents d'origine immigrante et les relations écoles-familles immigrantes, surtout à la lumière de ce qui a été exposé dans la section 1.2.3 de cette thèse.

Dans un autre ordre d'idées, pour permettre une meilleure maîtrise des enjeux scolaires par les parents immigrants, il est essentiel que les membres du personnel enseignant en connaissent un peu plus sur les élèves d'origine immigrante qui évoluent dans leur classe (Laurin, 1993). Pour ce faire, il est primordial de documenter les défis des familles immigrantes à leur arrivée dans la société d'accueil (Audet et *al.*, 2010; Hohl, 1996; Kanouté et Lafortune, 2010) et d'informer le milieu enseignant de la diversité des trajectoires migratoires des familles immigrantes (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Les

membres du personnel des écoles doivent être conscients que le projet migratoire des familles imprime une couleur particulière aux stratégies développées par les parents au regard de la scolarisation de leurs enfants (Kanouté et *al.*, 2008). D'autres écrits soulignent la nécessité que l'école en connaisse plus sur les grandes lignes des pratiques sociales des familles immigrantes (Kanouté, 2007b; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010) et que cette dernière soit informée de certaines particularités culturelles des familles pour mieux les comprendre (Audet et *al.*, 2010; Kanouté et *al.*, 2010).

De façon concrète, Hepworth Berger (2008) propose aux individus qui travaillent dans les écoles de poser un regard sur leur propre histoire, sur leurs propres modèles et sur leurs préjugés afin de mieux se connaître et d'être mieux préparés à entrer dans des mondes différents des leurs. Dans le même sens, Kanouté (2007b) croit que les membres du personnel enseignant doivent apprendre à se décentrer et à objectiver leur propre système de référence pour admettre d'autres perspectives que celles auxquelles ils sont habitués. Les membres du personnel scolaire doivent prendre conscience de leur propre identité culturelle pour ressaisir leur regard à travers les perceptions, les représentations et les appréciations qu'ils ont de l'autre (Kanouté, 2007b). Afin de favoriser l'implication des parents dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants, l'école et les divers protagonistes qui la composent doivent non seulement avoir des attitudes d'ouverture envers les familles récemment immigrées (Kanouté et Lafortune, 2010; Laurin, 1993), mais doivent nécessairement reconnaître le capital socioculturel de chacune des familles (Kanouté et Lafortune, 2010; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Plusieurs recherches pointent d'ailleurs le personnel scolaire comme clé dans la trajectoire, dans les processus de changement et d'intégration de plusieurs familles immigrantes (Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). À ce sujet, selon Cohen-Emerique (1989), la formation enseignante devrait être davantage axée sur la préparation aux relations complexes, relativisées et multidimensionnelles de l'école avec des porteurs et des porteuses de culture divers.

À l'inverse, les parents immigrants doivent aussi améliorer leur compréhension du système scolaire. Une meilleure connaissance du système scolaire de la société d'accueil sécuriserait les parents et leur permettrait de mieux accompagner leurs enfants dans leur expérience socioscolaire (Laurin, 1993; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008). Plusieurs familles

immigrantes ont d'ailleurs besoin de soutien dans le décodage du système scolaire et dans la connaissance des ressources du milieu (Kanouté et Lafortune, 2010). L'école a donc un rôle important à jouer à ce sujet; il est essentiel que cette dernière rende la culture scolaire transparente aux yeux des parents immigrants (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). D'ailleurs, selon Gayet (1999a), l'inégalité scolaire commence par l'inégalité d'accès à l'information par les parents. De façon générale, il faut donc favoriser la circulation de l'information (Changkakoti et Akkari, 2008; Kherroubi, 2008b; Monceau, 2008; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008) et l'apprentissage mutuel de l'univers de l'un et de l'autre (Mondain et Couton, 2011).

Afin de permettre aux parents d'origine immigrante de mieux maîtriser les enjeux du milieu scolaire intégré par leurs enfants, il est nécessaire que ce dernier soit proactif en osant des pratiques innovantes qui rejoignent le plus de parents possible (Changkakoti et Akkari, 2008; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Dans cette optique, l'école doit donc inviter les parents à s'impliquer en tenant compte de leur contexte de vie, de leurs disponibilités et de leurs autres obligations (Deslandes, 2010). Par exemple, l'école peut offrir des séances d'apprentissage de la lecture à des groupes de parent-enfant, des cours du soir pour l'enseignement du français aux parents allophones, une garderie gratuite lors de rencontres école-parents (Laurin, 1993). Aussi, l'école peut proposer aux enfants et à leurs familles des activités qui valorisent leur langue d'origine, comme le projet sac à histoires (Armand, 2012a). Les membres du personnel scolaire doivent offrir à tous les niveaux des occasions de participation en faisant varier la nature, les lieux, les heures et la durée des activités de manière à contrer les contraintes multiples des familles (Larivée, 2011b). Par exemple, dans une recherche de Monceau (2008), effectuée auprès de parents et de membres du personnel scolaire en France, l'intérêt des parents était spécialement noté pour des rencontres informelles avec le milieu scolaire. Aussi, les parents et les membres du personnel enseignant doivent être amenés à entrer en contact pour favoriser le partage d'une compréhension commune de l'environnement socio-éducatif scolaire des élèves (Kanouté, 2003; Laurin, 1993). Mondain et Couton (2011) proposent d'aménager des espaces de dialogue au sein des écoles, où des échanges école-famille peuvent prendre place.

Selon certains écrits, les offres de participation faites aux parents par le milieu scolaire atteignent souvent un public restreint, qui a déjà une connaissance relativement bonne de l'institution scolaire (Kanouté, 2007a; Monceau, 2008). En d'autres mots, ce sont souvent les mêmes parents qui participent à la vie scolaire de l'école (Kherroubi, 2008b). Selon la typologie d'Epstein (2011), abordé précédemment, les ressources et les services de la communauté auraient intérêt à être identifiés et à être intégrés dans les relations école-familles afin de renforcer les programmes scolaires, les pratiques familiales, le développement de l'enfant et les apprentissages des élèves. Au sujet des familles en général, Deslandes (2010) souligne l'apport de la communauté en ce qui concerne la construction et l'exercice du rôle parental et l'établissement de relations école-familles harmonieuses. L'auteure parle d'un soutien au rôle parental, d'activités mises sur pied pour les enfants, de ressources pour les parents et de ponts avec les ressources du milieu (Deslandes, 2010).

Dans une recherche de Bilodeau et *al.* (2011), mentionnée plus tôt, les auteures soulignent l'importance des organismes communautaires pour l'accueil et l'intégration des familles immigrantes, certes, mais aussi comme facilitateur de la communication entre l'école et la famille, surtout lorsqu'un protagoniste du milieu scolaire sert d'intermédiaire entre les deux milieux. Les organismes communautaires explorés, dans le quartier de Parc Extension de Montréal, offraient aussi des services adaptés aux populations issues de l'immigration récente, par exemple : des activités à faibles coûts, des services à proximité des résidences des familles, l'accès à des transports collectifs et à des services de garde à l'enfance (Bilodeau et *al.*, 2011).

En résumé, afin de permettre aux parents d'origine immigrante d'avoir une meilleure maîtrise des enjeux du milieu scolaire de la société d'accueil, quelques pistes d'action ressortent des écrits. Il semble que des changements en profondeur dans les politiques, dans la formation enseignante et dans le droit des familles immigrantes soient nécessaires pour améliorer la maîtrise des enjeux scolaires par les parents et, en outre, par les parents immigrants. Aussi, la connaissance réciproque du milieu scolaire et des familles immigrantes est nécessaire. Finalement, les offres de participation faites aux parents par

le milieu scolaire devraient être variées, afin de rejoindre le maximum de parents possible. La partie qui suit explore diverses dimensions de l'implication parentale.

### **2.2.3 Diverses déclinaisons du rôle de parent d'élève**

Divers travaux se penchent sur l'implication parentale et font ressortir diverses façons que les parents peuvent emprunter pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Epstein, 2011; Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2003, 2005; Larivée, 2011a). Dans cette section, nous explorons des déclinaisons du rôle de parent d'élève pour les parents en général et pour les parents immigrants, plus particulièrement.

#### **2.2.3.1 Pour des parents en général**

Dans ce sens, Fan et Chen (2001) se sont attardés à l'impact de l'implication parentale sur les progrès scolaires des enfants dans le cadre d'une méta-analyse faite sur vingt-cinq travaux de recherches, retrouvés dans les écrits anglophones. La méta-analyse de Fan et de Chen (2001) se distingue par une méthodologie qui ne concerne que des recherches empiriques. Dans leur étude, Fan et Chen (2001) définissent les dimensions suivantes pour étudier l'implication parentale et son impact sur les résultats scolaires des enfants :

- **Les communications parents-enfants sur l'école;**
- **La supervision des devoirs et des activités à la maison;**
- **Les attentes et les aspirations parentales à l'égard de l'école et de la scolarisation;**
- **Les contacts et la participation des parents à l'école.**

Fan et Chen (2001) identifient «les attentes parentales» comme dimension ayant un impact significatif sur les progrès scolaires des enfants, ce qu'ils observent beaucoup moins pour la dimension «suivi dans les devoirs». À cet effet, les auteurs croient que le suivi dans les devoirs pourrait être plus souvent mis en place par les parents dont les enfants éprouvent déjà des difficultés à l'école, ce qui expliquerait son faible impact sur les résultats scolaires de plusieurs.

Jeynes (2005) a aussi fait une méta-analyse à partir de quarante et une études qui traitaient de l'implication parentale, plus précisément en milieu scolaire primaire et



urbain. La méta-analyse de Jeynes (2005), faite à partir de travaux de recherche en anglais, permet de ressortir différentes variables de l'implication parentale, comme :

- **Les attentes des parents envers les enfants;**
- **Les pratiques de littératie dans la famille;**
- **Les communications parents-enfants sur l'école;**
- **Le suivi dans les devoirs;**
- **Le style parental.**

L'auteur parle aussi de la participation des parents sur les lieux physiques de l'école. De façon générale, Jeynes (2005) observe un impact important de la participation parentale sur le parcours scolaire des enfants qui évoluent dans des écoles primaires de milieu urbain, autant pour les élèves en général que pour les élèves issus de minorités ethniques. Tout comme c'était le cas pour Fan et Chen (2001), la méta-analyse de Jeynes (2005) montre un impact significatif des attentes parentales sur les résultats scolaires des enfants. Aussi, de façon un peu moins importante, mais non négligeable, les pratiques de littératie des parents avec les enfants et les communications parents-enfants semblent aussi avoir un impact sur les résultats scolaires de ces derniers. L'étude de Jeynes (2005) met ainsi l'accent sur des déclinaisons de l'implication parentale qui sont difficilement observables pour le milieu scolaire, comme l'explique 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. (...) Thus, it is not particular actions such as attending school functions, establishing household rules, and checking student homework that yielded the statistically significant effects size. Rather, variables that reflected a general atmosphere of involvement produced the strongest results (Jeynes, 2005, p.262).

Dans ce sens, il semble que plusieurs parents influencent les progrès scolaires de leurs enfants plus qu'ils ne le pensent et que les façons de soutenir l'expérience socioscolaire des enfants divergent parfois des façons généralement proposées par l'école (Jeynes, 2005). Entre autres, la méta-analyse de Jeynes (2005) soulève peu d'impacts du suivi dans les devoirs sur le parcours scolaire des enfants, ce qui contredit certaines croyances en provenance du milieu scolaire au sujet de pratiques exemplaires devant être mises en place par les parents d'élèves. Il semble que diverses composantes de l'implication

parentale soient beaucoup plus subtiles et plus efficaces pour soutenir l'expérience socio scolaire des enfants. Finalement, l'auteur soutient que le soutien scolaire des parents pourrait permettre de réduire les écarts de réussite entre les élèves en général et des sous-groupes d'élèves qui cumulent certaines vulnérabilités.

Afin de préciser les diverses modalités d'implication des parents dans l'expérience socioscolaire des enfants, Epstein (2011) a élaboré une typologie, abondamment évoquée dans les écrits (Deslandes et Lafortune, 2001; Deslandes et Royer, 1994; Jeynes, 2003; Larivée, 2011a; Tardif-Grenier, 2015). Cette dernière est principalement construite selon le point de vue de l'école et présente divers contextes par lesquels le milieu scolaire peut stimuler la participation des parents dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants. La typologie d'Epstein (2011) se décline en six types :

- 1) **La fonction parentale** (*Parenting*) : Ce type d'implication concerne l'établissement de conditions, dans l'environnement familial et à la maison, qui permettent à l'enfant d'accomplir adéquatement son métier d'élève. Concrètement, cela peut inclure : la préparation de l'enfant à l'école, l'accueil au retour de l'école (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003 ; Larivée, 2011a, 2011b). Pour les élèves plus âgés, ce type de participation parentale peut aussi inclure le fait d'être conseillés par leurs parents dans leur choix de cours ou d'entretenir des discussions parents-jeunes sur l'école (Deslandes et Lafortune, 2001);
- 2) **La communication entre l'école et la maison** (*Communicating*): Ce type d'implication touche l'échange d'informations entre l'école et la famille au sujet des programmes scolaires et du progrès de l'élève. La participation des parents aux réunions avec des membres du personnel enseignant illustre notamment ce type d'implication (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003 ; Larivée, 2011b);
- 3) **Le bénévolat** (*Volunteering*) : Ce type d'implication concerne la présence des parents à l'école de façon ponctuelle ou régulière à des activités diverses, par exemple, la participation de certains à des sorties éducatives (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Larivée, 2011);

- 4) **L'apprentissage à domicile** (*Learning at home*) : Ce type d'implication parentale touche au soutien apporté aux enfants par les parents dans les tâches scolaires effectuées à la maison : la supervision, le suivi des devoirs et des leçons de l'enfant, le soutien dans la vie et dans les travaux scolaires, l'intérêt des parents pour les résultats scolaires de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003 ; Larivée, 2011b);
- 5) **La participation à des instances éducatives** (*Decision making*) : Ce type d'implication parentale est noté chez les parents qui participent aux décisions de l'école, qui deviennent représentatifs d'autres parents d'élèves par leur leadership. Les parents concernés par ce type participent aux comités de parents, à des assemblées, à des conseils d'établissement ou à d'autres comités décisionnels (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Larivée, 2011b);
- 6) **La collaboration avec la communauté** (*Collaborating with community*) : Les parents qui se retrouvent dans ce type identifient et s'approprient les services et les ressources de la communauté pour enrichir leur potentiel familial, les programmes scolaires et le développement de l'enfant.

Dans le même sens que la typologie d'Epstein (2011), des élèves du secondaire interrogés sur la participation de leurs parents dans leur expérience socioscolaire déclinaient le concept de participation parentale selon : le soutien affectif accordé par les parents, les interactions parents-enfants sur le quotidien scolaire, les communications parents-école et les communications parents-enfants sur l'actualité et sur les projets des jeunes (Deslandes et Cloutier, 2005).

Diverses dimensions de l'implication parentale sont mises en lumière dans ces travaux, comme : les attentes et les aspirations parentales, les communications parents-enfants, la supervision des devoirs, la participation à des activités scolaires, le recours à des ressources de la communauté, etc. Toutefois, des écrits soutiennent que les parents immigrants seraient peu représentés dans les typologies d'implication parentale qui traitent des parents en général (Moreno et Chuang, 2011; Villiger et *al.*, 2014). Dans ce sens, la partie qui suit expose une typologie de Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.* (2008) qui

étudie spécialement l'implication de parents immigrants à l'école et dans la scolarisation de leurs enfants.

### **2.2.3.2 Pour des parents immigrants**

En effet, il semble que les déclinaisons générales de l'implication parentale, mises à jour dans diverses études, ne révèlent que rarement la spécificité des familles immigrantes, sans doute parce que ce n'était pas l'objectif de telles recherches. Dans ce sens, Moreno et Chuang (2011) soulignent l'invisibilité des stratégies des familles culturellement différentes dans la typologie d'Epstein. À ce sujet, afin de mettre en lumière diverses stratégies des familles immigrantes en lien avec leur implication dans le vécu scolaire de leur enfant, Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.* (2008) ont élaboré une typologie de partenariats école-familles immigrantes qui se décline en six modèles. La typologie se base sur des recherches ayant eu lieu à Montréal et à Sherbrooke, entre 2003 et 2005, auprès de familles d'origine immigrée. Voici les six types, construits par Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.* (2008), à partir des données recueillies :

- 1) ***L'implication assignée***: Ce modèle de partenariat semble être plus particulièrement associé aux familles défavorisées ayant un niveau scolaire inférieur à la moyenne. Les familles de ce type s'impliquent selon les voies assignées par l'école : rencontres, réunions, implication dans les activités parascolaires, etc. Dans ce cas de figure, le pouvoir et les savoirs sont attribués à l'école, ainsi que les missions de socialisation, d'instruction et d'éducation;
- 2) ***La collaboration partenariale***: Les familles de ce modèle ont généralement un plus haut niveau de scolarité et un meilleur statut socio-économique. Elles semblent être sur un pied d'égalité avec l'école; il y a une reconnaissance mutuelle des protagonistes et un partage des missions. L'apport du parent dans la scolarité des enfants lui permet de participer à la société en exerçant sa citoyenneté;
- 3) ***La collaboration avec espace de médiation*** : Ce modèle est souvent associé à des parents allophones qui ont une faible scolarisation et des ressources financières limitées, depuis la société d'origine à la société d'accueil. Le principe d'égalité n'est pas présent dans ce modèle. Un espace de médiation entre l'école et la famille, par

exemple, un organisme communautaire ou une association ethnique, prend souvent en charge l'éducation, la socialisation et l'instruction des enfants;

- 4) ***La collaboration avec distance assumée*** : Les familles de ce modèle ont souvent un faible statut socio-économique. En raison d'un écart culturel et linguistique important, l'école et la famille se tiennent plutôt à distance; le principe d'égalité n'est pas en vigueur entre les deux protagonistes. La famille est souvent soutenue par une communauté religieuse ou ethnique qui assure les missions d'éducation et de socialisation de l'enfant. L'école s'occupe alors de l'instruction et est perçue par les familles comme la possibilité pour leur enfant d'accéder à un emploi;
- 5) ***La collaboration fusionnelle*** : Ce modèle regroupe des familles qui ont une scolarisation plutôt élevée, mais un niveau socio-économique assez faible s'expliquant par une dégradation notable du pays d'origine au pays d'accueil. Dans ce modèle, on parle de relations personnalisées entre les parents et le personnel enseignant, de reconnaissance mutuelle et d'une école présente au sein de la famille. Les missions d'instruction, de socialisation et d'éducation sont surtout assumées par la famille;
- 6) ***La collaboration en quête de visibilité*** : Ce modèle est constitué de familles qui ont aussi vu leurs statuts social et professionnel chuter à leur arrivée dans le pays d'accueil. Il semble correspondre à une étape transitoire entre deux modèles et vise une meilleure représentation des communautés immigrantes dans les instances scolaires.

La typologie de Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.* (2008) met notamment en évidence l'importance du milieu communautaire dans l'établissement de partenariats entre l'école et plusieurs familles immigrantes. D'ailleurs, d'autres écrits soulignent aussi la place stratégique de la communauté dans l'intégration de familles récemment immigrées dans la société et à l'école québécoises (Bilodeau et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2011) et ailleurs au Canada (Farmer et Labrie, 2008; Jacquet et Masinda, 2014). Aussi, tout comme le soulignait Jeynes (2005), il semble que diverses dimensions de l'implication parentale sont plutôt subtiles et qu'elles se déclinent en marge de l'école, dans certains cas. Ainsi,

l'exploration de ces travaux divers permet de faire ressortir divers contextes dans lesquels s'actualise le rôle de parent d'élève, entre autres : à la maison, à l'école et dans la communauté. Pour illustrer concrètement le rapport de parents immigrants au milieu scolaire de la société d'accueil, la partie qui suit recense quelques recherches qui se sont penchées sur les perceptions de parents d'origine immigrante au sujet du système scolaire québécois.

#### **2.2.4 Des recherches québécoises auprès de parents d'élèves immigrants**

Plusieurs études, principalement ancrées dans des démarches qualitatives, se sont attardées au rapport qu'entretiennent les familles d'origine immigrante avec le système scolaire de la société québécoise, et ce, selon des perspectives diverses (Benoit et *al.*, 2008; Hohl, 1996 ; Michel, 2007; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). Dans cette partie de la thèse, nous nous penchons sur quelques-unes d'entre elles.

##### **2.2.4.1 Des parents à une distance maximale de l'école**

La première recherche explorée est un projet d'Hohl (1996), dont quelques balises ont déjà été mentionnées, comme rappel : l'étude s'attardait à saisir les représentations que des parents immigrants, analphabètes, issus de milieux défavorisés, allophones, d'origine haïtienne et salvadorienne, avaient de l'école de leur enfant, dont la plupart se retrouvaient en situation d'échec scolaire, sans que les parents en soient nécessairement conscients. Par une série d'entrevues effectuées dans la langue maternelle des sujets, des représentations du système scolaire québécois ont été dévoilées.

De façon générale, des divergences ont été remarquées entre les représentations des parents immigrants et les représentations véhiculées par certains membres du personnel scolaire de la société d'accueil. Entre autres, alors que la mission de scolarisation semblait faire consensus pour les deux parties, la mission de socialisation assumée par l'école ne faisait pas l'unanimité. En effet, plusieurs parents interrogés au cours de la recherche croyaient que la mission de socialisation relevait plutôt de leur ressort et que celle-ci ne devait pas être investie par l'école. Dans certains pays, les rôles de l'école et de la famille sont très distincts et sont volontairement séparés (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1993; St-Fleur, 2007), pouvant ainsi conduire à des incompréhensions pour certains parents immigrants. Pour le milieu scolaire québécois, la socialisation est une

mission intériorisée depuis longtemps et fait intégralement partie du programme de formation de l'école québécoise (Hohl, 1996; MEQ, 2001a; MEQ, 2006). Par conséquent, elle n'est pas toujours explicitée auprès des parents.

Hohl (1996) a aussi noté une représentation floue des fonctionnalités de l'école chez plusieurs parents interrogés, entre autres, en ce qui concerne la position géographique de l'école, les objectifs et les attentes de l'école, la division des degrés scolaires et le fonctionnement des classes d'accueil. Hohl (1996) a également soulevé une représentation floue des parents de la définition du rôle de parent d'élève instituée par le milieu scolaire. D'ailleurs, pour plusieurs parents interrogés, le milieu scolaire de la société d'accueil était associé à des sentiments d'impuissance et de souffrance. Les parents en question disaient se retrouver face à une école qu'ils ne connaissaient pas et qu'ils ne comprenaient pas. Aussi, plusieurs parents interviewés disaient croire que leurs conditions de vie et que leurs difficultés d'intégration dans la société québécoise n'étaient pas connues du personnel scolaire.

La recherche d'Hohl (1996) a sans aucun doute permis de documenter les incompréhensions de parents d'origine immigrante au sujet du système scolaire québécois ainsi que la méconnaissance réciproque de l'école et de familles issues l'immigration, surtout de celles qui sont à une distance maximale de l'école. Aussi, l'étude a mis en lumière la souffrance ressentie par plusieurs parents envers le processus de scolarisation de leurs enfants dans le contexte d'immigration. Le prochain projet de recherche explore plutôt les perceptions de parents immigrants sur l'école québécoise au travers les relations école-familles immigrantes.

#### ***2.2.4.2 Des perceptions des relations école-familles immigrantes***

Benoit et *al.* (2008) ont fait une étude auprès de parents issus de l'immigration récente dans deux écoles du quartier Parc Extension de Montréal. Les chercheuses avaient comme objectif de documenter les relations école-familles par des groupes de discussion effectués avec des parents immigrants aux situations socio-économiques précaires, surtout issus des communautés musulmanes sud-asiatiques. Dans cette recherche, les parents interrogés avaient en général des perceptions positives de l'école du Québec, surtout sur les points suivants : l'accessibilité à l'éducation, la disponibilité du personnel

enseignant, les relations entre les élèves et leurs titulaires, certaines modalités d'apprentissage (jeux, chansons, créativité), la disponibilité des ressources et le sentiment général de sécurité dégagé par l'école. De nombreux parents interrogés dans l'étude de Benoit et *al.* (2008) entretenaient des perceptions remplies d'espoir au regard de l'école. Ces derniers disaient croire que le contexte de la société d'accueil facilitait la réussite de leur enfant et permettait à ceux-ci d'atteindre une meilleure qualité de vie que les possibilités offertes au pays d'origine. Malgré les difficultés vécues par certains parents à trouver leur place dans l'expérience socioscolaire des enfants et la peur de certains de ne pas arriver à transmettre l'héritage culturel familial dans le contexte de migration, les parents interviewés percevaient généralement l'avenir de leur enfant de façon positive dans la société québécoise. Bouteyre (2004) prétend par contre que des aspirations parentales élevées peuvent parfois se modifier à la rencontre de la fatalité de mauvais résultats scolaires pour leurs enfants. Dans le même ordre d'idées, Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.* (2010) soulignent, dans leur typologie de *l'élève engagé à l'élève décrocheur*, la tendance de la majorité des élèves immigrants (sauf des élèves d'origine chinoise) à avoir des performances à la baisse au fil du temps passé dans la société d'accueil.

Les insatisfactions des parents en ce qui concerne le milieu scolaire québécois étaient souvent attribuées au gouvernement. Puisque les groupes de discussion avaient lieu à l'école même, il est difficile de savoir si les personnes interviewées ont entièrement exprimé leurs réserves et leurs mécontentements au sujet du milieu scolaire de la société d'accueil, le phénomène de désirabilité sociale étant sans doute à considérer. Par contre, puisque le taux de participation fut élevé, il a été possible de constater l'investissement de plusieurs parents immigrants dans les relations avec l'école. Quelques parents ont quand même critiqué la discipline à l'école, la décrivant comme étant trop laxiste. Ce manque d'autorité, relevé par certains sujets, était vu comme une absence de soutien à l'autorité parentale. Ce point de vue était aussi partagé par certains parents d'origine haïtienne dans la recherche d'Hohl (1996) et revient dans d'autres études effectuées auprès de parents immigrants (Bérubé, 2004; Kanouté et *al.*, 2010; Michel, 2007; St-Fleur, 2007). D'autres parents interrogés soulignaient aussi la divergence entre leurs valeurs et leurs conceptions de l'école et celles du milieu enseignant. Les thèmes suivants semblaient plus



particulièrement poser problème : les valeurs liées aux religions, les enjeux concernant les devoirs, les modalités d'enseignement de l'écriture, le développement de l'autonomie et l'enseignement de l'éducation sexuelle, souvent jugé précoce.

Le projet de recherche de Benoit et *al.* (2008) a permis d'enrichir la recherche au sujet des satisfactions et des insatisfactions de parents d'origine immigrante à propos de l'école québécoise et de réitérer l'intérêt de ces derniers envers l'expérience socioscolaire de leur enfant dans la société d'accueil. La partie suivante présente des données issues d'une recherche sur les collaborations écoles-familles immigrantes, dans deux régions du Québec : Montréal et Sherbrooke.

#### ***2.2.4.3 Des collaborations école-communauté-familles immigrantes***

Cette recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) avait entre autres comme objectif de mettre en lumière les stratégies souvent invisibles des familles immigrantes envers le milieu scolaire, tout en mettant l'accent sur des profils de familles où évoluent des élèves en situation de réussite scolaire. Le projet a eu lieu dans les villes de Montréal et de Sherbrooke et privilégiait l'entrevue pour interroger, entre autres, des parents issus de l'immigration. Trois types de mobilisation des familles immigrantes pour la réussite scolaire des enfants en milieu d'accueil ont été mis en valeur par des entrevues et ont été précisés dans un article de Kanouté et *al.* (2008). Ces derniers ont déjà été présentés dans la section 2.1.3.2.

En ce qui concerne plus précisément le rapport des parents immigrants au milieu scolaire de la société d'accueil, tout comme il était noté dans la recherche de Benoit et *al.* (2008), plusieurs parents posent un regard sur l'école selon l'avenir projeté pour leurs enfants. Ainsi, la majorité des personnes interviewées voient l'école du pays d'accueil comme une possibilité d'ascension sociale et économique, un outil dans l'acquisition d'un métier, une possibilité d'obtenir une place de choix dans la société, un lieu d'épanouissement et de fierté pour l'enfant et un endroit idéal pour développer la curiosité des enfants. Par conséquent, plusieurs parents interrogés au cours de cette recherche plaçaient beaucoup d'espoir entre les mains du système scolaire québécois, certains étant même prêts à sacrifier leur propre carrière pour la réussite scolaire de leur enfant. Tout comme c'était le cas pour la recherche d'Hohl (1996), les parents interviewés décrivaient les rôles de

l'école, principalement, autour de deux axes : la scolarisation - lire, écrire, former, préparer à l'emploi et la socialisation - institution de savoir-être, éducation, préparation de bons citoyens. Contrairement aux recherches précédentes, les parents interrogés dans la recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) ne semblaient pas revendiquer aussi énergiquement la mission de socialisation endossée par l'école. À ce sujet, nous émettons l'hypothèse suivante : les parents immigrants qui ont des enfants en situation de réussite scolaire, réalisant davantage l'effectivité de leur projet migratoire, seraient moins tentés d'émettre des critiques à l'égard des missions du système scolaire québécois.

Lors des entrevues, des familles ont exprimé leur appréciation de l'école en la comparant à celle de leur pays d'origine. Outre les conditions objectives d'éducation qui sont vues comme étant plus facilitantes au Québec qu'au pays d'origine, comme d'autres recherches le relèvent aussi (Benoit et *al.*, 2008; Bérubé, 2004; Saulnier et Quinéart, 2004), de nombreuses familles interrogées soulignent la gentillesse et l'ouverture des membres du personnel scolaire envers les parents au Québec, aussi soulignées dans d'autres recherches (Bérubé, 2004; Saulnier et Quénéart, 2004). Plusieurs parents de la recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) se disaient enclins à établir des relations de confiance avec les membres du personnel de l'école et reconnaissaient l'apport de ces derniers dans l'expérience socioscolaire de leur enfant (aussi dans Hohl, 1996). Quelques parents interviewés identifiaient même certains membres du personnel enseignant comme personnes-clés dans la résilience et dans la reconstruction de leur famille dans la société québécoise (aussi dans Bouteyre, 2004; Kanouté et *al.*, 2008). À la lumière des écrits, il semble d'ailleurs que le rôle des membres du personnel enseignant dans les processus d'intégration et de résilience des familles pourrait être davantage exploré, en vue de faire valoir leur apport pour les familles immigrantes.

Quelques disparités entre les parents immigrants interrogés et l'école du Québec ont par ailleurs été soulignées. Entre autres, les uns et les autres n'avaient pas toujours la même façon de se représenter l'enfant et ses droits, les rapports hommes femmes et la place accordée au développement socio-émotionnel de l'enfant. Aussi, quelques parents disaient parfois trouver lourdes les demandes de l'école et critiquaient l'ingérence du personnel intervenant dans leur vie familiale (aussi dans Fils-Aimé, 2011; Hohl, 1996;

Saulnier et Quéniart, 2004). Dans le même sens que la recherche de Benoit et *al.* (2008), des parents disaient ne pas trouver l'école du Québec suffisamment exigeante envers les enfants. Il semble que les insatisfactions des familles immigrantes aient surtout été explorées par les entrevues dans les écrits, ces dernières pourraient être davantage approfondies à l'aide de méthodes différentes, afin de permettre aux parents d'exprimer plus librement et plus spontanément leur appréciation du système scolaire québécois.

Le projet de Vatz Laaroussi et *al.* (2005) a surtout permis de mettre en lumière le rapport de parents immigrants au système scolaire québécois, avec des enfants en situation de réussite scolaire. La recherche a notamment permis de souligner les aspirations scolaires et socioprofessionnelles élevées de nombreux parents envers leurs enfants. Aussi, celle-ci a permis de révéler le rôle des enseignants et des enseignantes dans les processus migratoires et scolaires de certaines familles. La partie qui suit traite plus spécifiquement du rapport à l'école de parents d'origine haïtienne, puisque ce dernier a été grandement exploré dans divers projets de recherche au Québec.

#### **2.2.4.4 Quelques recherches sur des parents d'origine haïtienne**

Plusieurs recherches au Québec se sont attardées au rapport des parents d'origine haïtienne au milieu scolaire québécois. Parmi d'autres :

- *Lafortune (2012)* : Principalement par des entretiens approfondis à caractère biographique faits auprès de jeunes, mais aussi par des entrevues faites auprès de parents, de membres du personnel enseignant et d'autres personnes significatives pour les jeunes dans leurs trajectoires scolaires, l'auteure documente le rapport aux savoirs de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé en posant un regard croisé sur la situation d'intérêt;
- *Fils-Aimé (2011)* : Entre autres, par des questionnaires et des entrevues réalisées auprès d'élèves du secondaire de la couronne nord de Montréal, ainsi que quelques entrevues effectuées auprès de parents d'élèves, l'auteur avait pour but d'expliquer le désintérêt manifesté par des élèves haïtiens à l'égard des sciences et des technologies au secondaire;
- *St-Fleur (2007)* : Par des entrevues effectuées auprès de membres du personnel de la direction et de l'enseignement, de parents haïtiens et de parents québécois

- d'origine haïtienne, l'auteure avait comme objectif de se pencher sur l'influence du contexte prémigratoire sur l'implication de familles haïtiennes dans le suivi scolaire de leur enfant au Québec;
- *Michel (2007)* : Aussi par des entrevues, l'auteur avait entre autres comme objectif de décrire la participation de parents d'origine haïtienne hautement scolarisés dans la vie scolaire de leur enfant;
  - *Robergeau (2007)* : Par des entrevues individuelles et des discussions de groupe, principalement, auprès de parents d'origine haïtienne et de leur enfant âgé entre quinze et dix-neuf ans, l'auteure désirait entre autres documenter des trajectoires de réussite scolaire d'élèves haïtiens évoluant dans le milieu scolaire québécois;
  - *Pierre-Louis (1993)* : Par des entrevues semi-dirigées effectuées auprès de trente parents haïtiens, l'auteure voulait documenter la perception du parent de l'école québécoise selon l'hypothèse que cette dernière était influencée soit par les valeurs de la culture d'origine, soit par les valeurs privilégiées par la culture du milieu d'accueil.

En ce qui concerne les missions du milieu scolaire, tout comme les recherches précédentes, plusieurs parents ont mis l'accent sur la responsabilité d'instruction accordée à l'école du Québec (Pierre-Louis, 1993; Michel, 2007). Certains ont aussi souligné l'importance de l'école pour les perspectives d'avenir de leurs enfants (Lafortune, 2012; Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007) ou pour la valorisation sociale des familles dans le milieu d'accueil (Robergeau, 2007). Dans la recherche de St-Fleur (2007), la valeur accordée à l'école était reconnue par la plupart des parents, certains idéalisaient d'ailleurs le système scolaire québécois et exerçaient une pression importante sur leurs enfants au regard de la réussite scolaire. Dans plusieurs études, des parents interviewés disaient avoir de bonnes relations avec les membres du personnel de l'école du Québec et avoir confiance en eux (Fils-Aimé, 2011; Lafortune, 2012; Michel, 2007; Robergeau, 2007). Certains parents accordaient même à l'école un pouvoir presque absolu en ne se donnant pas le droit d'intervenir sur des facettes du scolaire (St-Fleur, 2007). André (2015), dans une thèse, souligne les exigences presque uniquement matérielles et financières de l'école envers les parents en Haïti, ce qui explique peut-être qu'une fois arrivés au Québec, plusieurs ne savent pas comment s'impliquer autrement

dans l'expérience socioscolaire de leur enfant (Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007). Alvarado (1993) souligne ces mêmes difficultés pour les familles issues de cultures plutôt traditionnelles.

Tout comme pour les recherches précédentes, les discours des parents immigrants haïtiens ont révélé des inconforts et des insatisfactions envers le milieu scolaire québécois. Entre autres, plusieurs qualifiaient la discipline des écoles québécoises comme étant trop souple et laxiste (Dejean, 1978; Fils-Aimé, 2011; Hohl, 1996; Pierre-Louis, 1993; Robergeau, 2007; St-Fleur, 2007). Toutefois, dans la recherche de Michel (2007), effectuée spécifiquement auprès de parents hautement scolarisés, plusieurs parents disaient être satisfaits du volume de travail donné aux élèves, qu'ils considéraient comme étant trop élevé en Haïti. Dans une recherche de Bérubé (2004), un parent de l'Europe de l'Est et un parent du Moyen-Orient mettaient aussi l'accent sur les méthodes progressistes du système scolaire québécois, qui laissent la place à l'expression personnelle des élèves, qui respectent le rythme d'apprentissage et les besoins des enfants (aussi dans Kanouté et *al.*, 2010; Michel, 2007). À un niveau plus pédagogique, des recherches de Robergeau (2007) et de Dejean (1978) soulignent des différences entre les systèmes scolaires d'origine et d'accueil des familles immigrantes haïtiennes au sujet des processus de classement, du niveau des mathématiques et des sciences, de certaines méthodes d'enseignement et d'apprentissage, des systèmes de notation, des modes d'évaluation et de marquages culturels de la langue française.

Ces nombreuses recherches permettent sans aucun doute de mieux comprendre le rapport à l'école de parents d'origine haïtienne et peuvent favoriser la compréhension des membres du personnel scolaire envers les problématiques vécus par ce sous-groupe de parents. Par contre, les études multiples sur un même groupe ethnoculturel courent le risque de mener à des généralisations et à des extrapolations de la part du milieu scolaire, ces dernières invitent donc à la vigilance dans les lectures qui en sont faites.

En bref, quelques recherches au Québec ont étudié le rapport des parents immigrants au milieu scolaire de la société québécoise. Quelques données convergent à cet égard. Par exemple, des parents de diverses recherches revendiquent la mission de socialisation endossée par l'école, plusieurs parents soulignent l'importance de l'école pour assurer la

promotion sociale de leurs enfants dans la société d'accueil et les espoirs placés en l'école pour accéder à une vie meilleure sont partagés par plusieurs parents. Les conditions objectives d'éducation et les relations avec les membres du personnel enseignant semblent appréciées par plusieurs. D'autres perceptions du milieu scolaire québécois, recueillies dans diverses recherches, semblent plutôt partagées. Entre autres, tous les parents ne sont pas d'accord au sujet de la quantité de devoirs donnés aux élèves et des exigences de l'école envers les élèves, de l'efficacité de certaines méthodes d'enseignement et de certaines modalités d'apprentissage. Dans les recherches qualitatives explorées dans cette section de la thèse, il est par contre intéressant de noter que l'angle des RS ne semble que très peu investi. Grâce aux écrits explorés, nous avons explicité le rapport à l'école et à la scolarisation de parents immigrants, dont celui de parents récemment immigrés, la partie qui suit en fait une synthèse.

### **2.2.5 Synthèse du rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés**

Avant de nous attarder précisément au rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés, nous avons d'abord exploré le rapport à l'école des parents en général. Dans cette optique, nous avons vu que le rôle de parent d'élève continue d'être sollicité dans les écrits et dans les discours officiels depuis les années soixante, bien qu'il demeure, toutefois, certaines réticences de la part du milieu scolaire dans la pratique. Nous avons exploré quelques avantages de la mobilisation parentale pour l'expérience socioscolaire des élèves et avons abordé divers facteurs qui semblent la moduler.

En ce qui concerne spécifiquement les parents récemment immigrés, différentes façons de gérer le changement en contexte migratoire ont été explorées. Dans ce sens, nous avons abordé les processus de stratégies identitaires et d'acculturation. Aussi, nous avons vu par une typologie de Vatz Laaroussi et *al.* (1999) que certaines stratégies sont précisément déployées «en famille». Au sujet du rapport à l'école des parents immigrants précisément, nous avons abordé des enjeux de l'immigration comme toile de fond au rapport à l'école des parents récemment immigrés, dont l'insertion socioprofessionnelle. Nous avons vu que certains facteurs plus spécifiques aux parents immigrants influencent

leur mobilisation scolaire. Au regard de l'école précisément, nous avons vu que l'institution scolaire intégrée par les enfants dans la société d'accueil est susceptible de comporter de multiples différences avec l'institution qui était fréquentée au pays d'origine et que la rencontre de porteurs et de porteuses de culture divers engendre également certains défis. Cette recension des écrits nous a permis d'illustrer la nécessité de prendre en compte divers enjeux généraux de l'immigration pour étudier le rapport à l'école et la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés. Aussi, nous avons proposé quelques pistes d'intervention pour favoriser la maîtrise des enjeux scolaires par les parents récemment immigrés. Il semble qu'il y ait encore des améliorations à apporter à cet égard puisque diverses recherches continuent de souligner le besoin des parents d'être mieux ou différemment accompagnés dans le milieu scolaire de la société d'accueil.

Nous avons aussi exploré divers écrits qui traitent de l'implication parentale et de ses dimensions diverses, ce qui nous a surtout permis de montrer que le rôle de parent d'élève s'actualise dans divers contextes et sous des formes diverses. Aussi, ces écrits nous ont permis de soulever l'importance de considérer des déclinaisons de l'implication parentale qui sont peu visibles pour le milieu scolaire. Des formes de collaborations école-familles particulières, mais non exclusives, aux parents immigrants ont été abordées grâce à une typologie de Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.* (2008). Dans ce sens, il semble que la communauté prenne souvent une place importante dans les relations école-familles immigrantes.

Enfin, des recherches faites auprès de parents québécois issus de l'immigration ont aussi été présentées. Certaines s'attardaient au rapport à l'école de parents immigrants en situation de vulnérabilité, d'autres s'attardaient à un groupe ethnoculturel en particulier, d'autres étudiaient surtout les déclinaisons des collaborations école-familles pour les élèves en situation de réussite scolaire. Toutefois, nous remarquons que l'angle des représentations n'est pratiquement pas investi. La partie qui suit explore le concept de RS, puisque c'est à travers celui-ci que nous avons décidé de nous attarder au rapport à l'école de parents d'élèves récemment immigrés.

## **2.3 Le concept de représentations sociales (RS)**

Afin de nous attarder au rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves québécois récemment immigrés, nous adoptons l'angle des RS. Ces dernières sont souvent comparées à d'autres concepts de la psychologie sociale (idéologie, catégorisation, attitude, etc.). Pour notre étude, nous avons choisi le cadre des RS puisqu'il semble permettre d'aborder en profondeur et de façon complexe les perceptions de parents récemment immigrés sur l'école et la posture de ces derniers envers la scolarisation de leurs enfants dans la société d'accueil. Ainsi, dans une perspective psychosociale, la dernière partie de notre cadre conceptuel explicite d'abord les trois orientations théoriques qui dominent les écrits au sujet du concept de RS. Ensuite, diverses fonctions des RS sont exposées. Enfin, les paramètres choisis afin de guider notre projet de recherche sont posés.

### **2.3.1 Trois orientations théoriques pour le concept de RS**

Le concept de RS a été introduit par Durkheim en 1898; à ce moment, il prenait forme sous l'étiquette de «représentations collectives» (Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau, Moliner, Guimelli et Abric, 2012; Seca, 2001). C'est le sociologue français Moscovici, en 1961, qui a tranquillement fait dériver la notion vers celle de «représentations sociales» (Moscovici, 1984; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Seca, 2001; Valence, 2010). Depuis, le concept a été employé dans diverses disciplines (psychanalyse, philosophie, psychologie cognitive, psychologie sociale, économie, etc.) et a été étudié selon diverses avenues méthodologiques (Abric, 2003; Lebrun, 2001; Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Seca, 2001). Trois orientations théoriques ressortent principalement des écrits en ce qui concerne l'étude des RS : l'approche sociogénétique, l'approche structurale et l'approche sociodynamique (Moliner et Guimelli, 2015; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Valence, 2010). Ces dernières sont soutenues par des objectifs qui diffèrent légèrement d'une orientation à l'autre et recourent à des méthodes diverses, mais se recoupent tout de même en plusieurs points. Dans les paragraphes qui suivent, nous présentons les concepts fondamentaux qui sous-tendent chacune des trois orientations.



### **2.3.1.1 Les RS selon l'approche sociogénétique**

Bien que l'approche sociogénétique des RS ait été l'une des premières à voir le jour, elle n'est que rarement nommée comme telle dans les écrits. De façon générale, on y fait plutôt référence en se reportant à son initiateur, Moscovici, qui a mis en place les bases de la théorie. L'auteur décrit les RS comme étant des phénomènes spécifiques, rattachés à des modes particuliers de compréhension et de communication qui créent à la fois la réalité et le sens commun des individus et des groupes (Moscovici, 1984). Au fil du temps, la recherche a fait évoluer le concept (Abric, 1993; Deschamps et Moliner, 2008; Jodelet, 2003; Moliner, 1996), ce dernier se décrit maintenant comme «une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social» (Jodelet, 2003, p.53). Sans mettre l'accent sur la composition des RS, l'approche sociogénétique en distingue tout de même trois dimensions : les informations et les connaissances sur un objet, le champ de la représentation et l'attitude qui oriente globalement le groupe à l'égard d'un objet social en particulier (Deschamps et Moliner, 2008; Moliner, 1996). Plus précisément, les RS seraient un ensemble d'informations, d'attitudes, d'idéologies, d'images, d'opinions, de croyances et de valeurs sur un objet (Jodelet, 2003).

Selon l'approche sociogénétique des RS, trois conditions sont nécessaires à l'émergence d'une RS (Moliner, 1993; Moliner, 1996; Seca, 2001; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012):

- **La dispersion de l'information** : C'est l'impossibilité pour un groupe social ou pour la société en général de rassembler l'intégralité des informations sur un objet ou sur un phénomène généralement nouveau (Moliner, 1993; Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012). La dispersion de l'information concerne aussi des prises de position diverses sur un même objet social qui entraînent des distorsions, des désaccords ou des biais dans un groupe social ou dans la société en général (Seca, 2001; Rateau et Lo Monaco, 2013);
- **La focalisation** : C'est le fait de traiter l'information de façon sélective en occultant ou en accentuant certaines caractéristiques d'un objet afin de l'adapter au système de valeurs, aux attentes et aux normes du groupe d'appartenance

auquel les personnes s'identifient (Moliner, 1993; Seca, 2001; Valence, 2010; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Vidal et *al.*, 2006);

- ***La pression à l'inférence*** : C'est la mise en commun d'informations, de croyances, d'hypothèses et de spéculations à propos d'un objet social ainsi que l'émergence de positions majoritaires sur un objet social dans différents groupes sociaux (Deschamps et Moliner, 2008; Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012); c'est le fait d'établir un code commun afin d'adapter la complexité d'un objet aux actions et à la communication entre les individus ou entre des groupes d'individus (Moliner, 1993; Seca, 2001).

L'approche sociogénétique se concentre plus particulièrement sur la genèse et sur le développement des RS, elle accorde une grande importance aux processus cognitifs associés à leur formation, soit l'objectivation et l'ancrage (Jodelet, 1989; Rateau et Lo Monaco, 2013; Moliner et Guimelli, 2015; Rateau et *al.*, 2012). L'objectivation est un processus qui permet de transformer un objet abstrait en images concrètes (Deschamps et Moliner, 2008; Moliner, 1992; Seca, 2001). Ce processus permet de «détacher l'objet du champ auquel il appartient pour être approprié par les groupes qui, en les projetant dans leur univers propre, peuvent mieux les maîtriser» (Rateau et Lo Monaco, 2013, p.8). L'ancrage semble être une prolongation de l'objectivation dans sa finalité d'intégration à la nouveauté et d'interprétation du réel, il permet d'incorporer l'étrange au familier, d'investir un objet de signification spécifique dans un système plus large de références (Doise, 1989; Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Seca, 2001). Le processus d'ancrage permet aussi de créer un cadre de référence commun aux membres d'un groupe social donné (Bonardi et Roussiau, 1999; Jodelet, 1989; Moliner, 2009). Ainsi, «chaque groupe social donné va rattacher l'objet à ses propres réseaux de significations, garants de son identité (...). L'objet devient un médiateur et joue un rôle important dans les relations entre les groupes » (Rateau et Lo Monaco, 2013, p.8)

Selon l'approche sociogénétique, les RS sont généralement stables, mais peuvent se transformer sous certaines conditions. En ce sens, des individus ou des groupes doivent entrer en contact avec une source ou avec un contexte qui introduit un point de vue différent du groupe social auquel ils s'identifient (Mugny et *al.*, 2009; Valence, 2010).

Aussi, la divergence doit être dérangeante et doit amener une remise en question significative pour le groupe social concerné, elle doit avoir un impact sur son histoire et doit défier son système de référence (Guimelli, 1993; Mugny et *al.*, 2009). Selon Valence (2010), ce seraient les processus de régulation de la situation conflictuelle qui provoqueraient des transformations cognitives susceptibles de modifier les RS des groupes ou des individus.

En résumé, l'approche sociogénétique des RS concerne surtout la genèse des RS et est soutenue par le rapport que les individus et les groupes entretiennent avec leur environnement. La partie subséquente aborde une deuxième orientation théorique qui traite aussi du concept de RS : l'approche structurale.

### ***2.3.1.2 Les RS selon l'approche structurale***

L'approche structurale des RS est particulièrement appuyée par des chercheurs comme Abric, Flament, Moliner, Rateau, Rouquette et Guimelli. Cette approche définit les RS comme, à la fois, un processus sociopsychologique d'appropriation de la réalité (Abric, 1989; Beauregard, 1996; Garnier et Rouquette, 2000; Moliner, 1996) et un produit composé d'opinions, d'attitudes, de croyances et d'informations sur un objet (Di Giacomo, 1986; Flament, 1986; Garnier et Rouquette, 1999). Alors que «les représentations comme processus» rejoignent l'approche sociogénétique des RS, «les représentations comme produit» font la spécificité de l'approche structurale.

Selon cette théorie, les RS comportent deux dimensions à la fois distinctes et complémentaires, soient : le noyau central et les éléments périphériques (Abric, 1993; Moliner et Guimelli, 2015; Roussiau et Bonardi, 2002; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Valence, 2010). Le noyau central (Abric, 1989), aussi appelé système central (Garnier et Rouquette, 1999; Roussiau et Bonardi, 2002) ou noyau structurant (Jodelet, 1989), est constitué d'une définition indissociable de l'objet (Seca, 2001), d'éléments qui font consensus dans un groupe, d'une zone muette non exprimée par le sujet (Abric, 2003; Chokier et Moliner, 2006) et de modalités d'inscription dans la société (histoire, objectifs et mémoire collective) (Bonnec, 2002; Deschamps et Moliner, 2008; Roussiau et Bonardi, 2002). Le noyau central assure la constance de la représentation en résistant au changement, c'est la partie stable et commune de la

représentation (Abric, 1989; Abric, 1993; Deschamps et Moliner; 2008; Roussiau et Bonardi, 2002; Rateau et Lo Monaco, 2013). Ainsi, le noyau central assure deux fonctions : il est générateur de sens pour l'ensemble du champ représentationnel et il organise la représentation (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Valence, 2010). C'est donc par le noyau central que les éléments périphériques ont une valeur et une signification (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Valence, 2010).

Les éléments périphériques, aussi appelés systèmes périphériques (Deschamps et Moliner, 2008; Garnier et Rouquette, 1999), schèmes périphériques (Moliner, 1992) ou script (Flament, 1986), se structurent autour du noyau central qui détermine les relations entre les différents éléments périphériques (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Valence, 2010). Relevant de l'opérateur, ces derniers s'adaptent aux contextes du moment présent (Moliner, 1992; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012). Pour leur part, les éléments périphériques regroupent des descriptions, des opinions, des informations sur l'objet, des attitudes, des codes linguistiques, des croyances, des images, l'histoire et les expériences individuelles évolutives (Roussiau et Bonardi, 2002). Les éléments périphériques d'une RS agissent comme mécanisme de défense pour le noyau central, ceux-ci peuvent ainsi donner lieu à des prises de position interindividuelles différenciées au sein d'un groupe, tout en restant compatibles avec le noyau central (Abric, 1993; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012).

Selon Moliner (1993, 1996), qui inscrit principalement ses travaux de recherche dans l'approche structurale, certaines conditions sont nécessaires à l'étude d'un objet pour adopter la perspective des RS. L'auteur les compte au nombre de cinq et elles se décrivent comme suit :

- 1) **La présence d'un objet polymorphe** : L'objet qui induit une représentation doit apparaître sous diverses formes, à divers moments, pour divers groupes. Ainsi, ce n'est pas la nature de l'objet qui suscite une représentation, mais plutôt sa valeur sociale pour des groupes sociaux donnés;
- 2) **L'existence d'un groupe** : Un groupe social doit exister et doit être en position d'interaction avec l'objet de représentation. Le groupe peut prendre naissance par l'intermédiaire de l'objet (configuration structurelle) ou encore un groupe

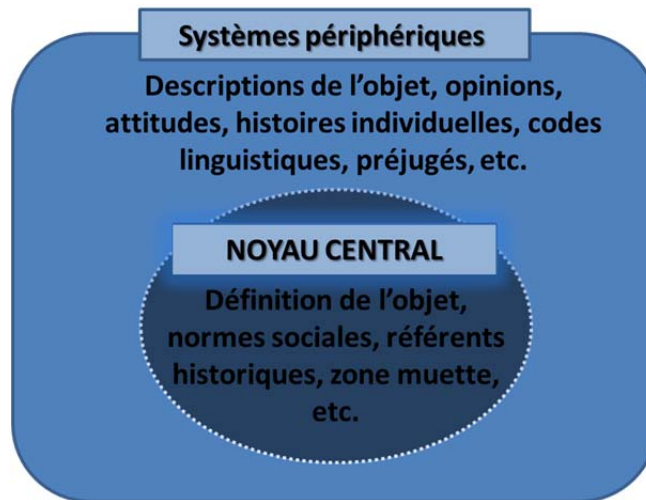
- préexistant peut se mobiliser autour d'un objet nouveau ou d'un objet qui se présente à lui de manière équivoque (configuration conjoncturelle);
- 3) **La présence d'un enjeu** : Les enjeux motivent le processus représentationnel, ils permettent de fonder l'identité des individus par rapport à un objet ou d'assurer la survie d'un groupe en tant qu'identité spécifique;
  - 4) **Une dynamique sociale** : Un groupe social donné doit entretenir des relations avec d'autres groupes sociaux. La représentation d'un objet est donc produite par rapport à quelqu'un d'autre, elle est au centre d'interactions sociales;
  - 5) **L'absence d'instances de contrôle et de régulation** : Il ne doit pas y avoir d'instances ou de systèmes orthodoxes qui imposent une idéologie, des règles ou des lois au groupe social concerné par l'objet de représentation.

L'approche structurale des RS s'attarde surtout à l'état stabilisé des représentations ainsi qu'à leur transformation. Dans l'optique de la structure «noyau central/éléments périphériques», les RS subissent trois types de transformations qui résultent généralement de contradictions entre représentations et pratiques sociales. D'abord, l'approche parle de transformations résistantes. Dans cette optique, les contradictions entre les RS et les pratiques sont gérées par les éléments périphériques qui agissent comme mécanismes de défense pour le noyau central et qui peuvent se transformer tout en laissant le noyau temporairement intact (Abric, 1993; Guimelli et Jacobi, 1990; Mugny et *al.*, 2009). Ensuite, l'approche structurale parle de transformations progressives. Dans ce cas, les nouvelles pratiques réveillent et activent des thèmes en dormance dans le champ représentationnel (Guimelli, 1993), qui prennent de plus en plus de place dans une représentation et qui entraînent éventuellement une transformation en douceur du noyau central (Abric, 1993; Guimelli, 1993; Guimelli et Jacobi, 1990; Mugny et *al.*, 2009). Puis, l'approche parle de transformations brutales, où les éléments périphériques n'arrivent pas à gérer les contradictions (Abric, 1993); ce déséquilibre cognitif entraîne généralement une transformation plutôt radicale du noyau central (Guimelli et Jacobi, 1990).

En résumé, l'approche structurale des RS propose de dépasser le cadre génétique des RS et amène l'idée du noyau central qui a un rôle primordial dans les représentations. Le

schéma 6 de la page 133 propose une illustration du concept de RS, comme celui-ci est décrit par l'approche structurale. Les pointillés dans le schéma montrent l'intimité entre les deux dimensions des RS. Aussi, ceux-ci rappellent que les RS ne sont pas immuables et qu'elles peuvent subir des transformations. La partie qui suit le schéma expose la troisième orientation théorique des RS : l'approche sociodynamique.

**Schéma 6: Composition d'une RS selon l'approche structurale** – (Inspirée de Charette, 2009)



### **2..3.1.3 Les RS selon l'approche sociodynamique**

L'approche sociodynamique des RS est particulièrement endossée par Doise, Clémence, Lorenzi-Cioldi et Palmonari. Cette dernière propose un modèle théorique qui vise à «concilier la complexité structurelle des RS et leur insertion dans des contextes sociaux et idéologiques pluriels» (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012). Doise (1986, p.85) définit les RS comme «des principes générateurs de prises de position liées à des insertions spécifiques dans un ensemble de rapports sociaux, qui organisent les processus symboliques intervenant dans ces rapports». Dans cette optique, les RS sont composées de principes d'opposition, de hiérarchisation, de dichotomie, d'adaptation, d'assimilation et de différenciation catégorielle (Doise, 1989). Par rapport aux deux autres approches, l'approche sociodynamique précise donc les relations entretenues entre les RS et les positions sociales des individus et des groupes. Également, elle souligne que les prises de position dépendent des situations dans lesquelles elles sont produites (Rateau et Lo

Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012). Ainsi, l'approche s'inscrit directement dans la lignée de Moscovici en insistant sur le processus unissant les rapports sociaux et les RS (Bonardi et Roussiau, 1999; Fraysse, 2000; Moliner et Guimelli, 2015; Palmonari et Doise, 1986).

Dans ce sens, les RS précéderaient les rapports sociaux, en étant pourvues d'attentes, de contenus mentaux, de jugements et de connaissances sur les groupes et sur les individus (Palmonari et Doise, 1986). Elles participeraient aussi au déroulement même des rapports sociaux en orientant, en guidant et en déterminant les comportements des individus (Dargentas, 2002; Doise et Palmonari, 1986; Forges, 2003). Elles joueraient même un rôle de marqueur identitaire en suscitant des prises de position communes ou divergentes à propos d'objets ayant une valeur d'enjeu (Deschamps et Moliner, 2008; Rateau et Lo Monaco, 2013). Puis, la structure des rapports sociaux définirait un ensemble de règles, de normes et de valeurs qui opéreraient des régulations dans le système cognitif des individus et dans les représentations de ces derniers (Deschamps et Moliner, 2008).

L'approche sociodynamique des RS s'inspire du processus d'ancrage défini par Moscovici, mais se décline en trois dimensions (Deschamps et Moliner, 2008; Doise, 1992) :

- ***L'ancrage psychologique*** qui permet l'élaboration de processus individuels se matérialisant en prises de position diversifiées autour de points de repère communs à un groupe, auxquels les sujets adhèrent avec des intensités différentes (Bonardi et Roussiau, 1999; Doise, 1992; Valence, 2010);
- ***L'ancrage sociologique*** qui concerne plutôt l'appartenance ou l'insertion de l'individu dans le tissu social (Bonardi et Roussiau, 1999), la position des groupes sociaux dans l'environnement sociétal (Valence, 2010);
- ***L'ancrage psychosociologique*** qui désigne l'imbrication des RS dans les dynamiques sociales (Deschamps et Moliner, 2008); «il porte sur la diversité des positionnements sociaux qui impulsent les prises de position» (Valence, 2010, p.76). Ce type d'ancrage concerne concrètement la manière dont les individus se définissent par rapport à d'autres éléments du champ social, par exemple, par

rapport aux enfants, aux personnes âgées, à l'engagement professionnel, à la liberté ou au racisme (Doise, 1992).

L'approche sociodynamique propose une définition très semblable à l'approche sociogénétique au sujet des processus de transformation des RS. Par ailleurs, l'approche sociodynamique ajoute l'idée selon laquelle le changement nécessité par la rencontre d'une source ou d'un contexte au point de vue divergent doit être perçu comme irréversible par le groupe social concerné. Sinon, les individus ou les groupes optent pour une économie cognitive en déniaient les changements et en évitant de remettre en question leurs représentations (Guimelli, 1993; Mugny et *al.*, 2009). L'approche sociodynamique des RS ajoute aussi que la dissonance est plus ou moins significative et transformatrice si elle provient de l'intérieur ou de l'extérieur du groupe social auquel l'individu s'identifie (Guimelli et Jacobi, 1990), si la source est experte ou novice ou si elle représente le groupe minoritaire ou le groupe majoritaire (Mugny et *al.*, 2009).

En bref, l'approche sociodynamique définit le concept de RS comme des prises de position individuelles qui ne font pas toujours consensus dans un groupe social donné, bien qu'elles se construisent autour de principes, d'enjeux et de points de référence communs. Les prises de position sont déterminées par la place occupée par les individus dans la société et interviennent en amont, en aval et durant les interactions sociales. Bien que les trois orientations théoriques explorées aient des objectifs et des points d'ancrage qui diffèrent légèrement, il semble que les trois perspectives convergent lorsqu'il est question des fonctions des RS, comme nous l'abordons dans la section qui suit.

### **2.3.2 Les fonctions des RS : convergence des orientations théoriques**

Les trois orientations théoriques des RS, principalement retrouvées dans les écrits, diffèrent à des degrés divers sur la façon d'étudier le concept. Là où les trois approches convergent, c'est surtout en ce qui concerne les fonctions des RS. Dans les lignes qui suivent, nous explicitons les fonctions des RS pour les individus et pour les groupes de façon transversale aux trois orientations théoriques explorées. Dans ce sens, cinq fonctions ressortent principalement de la recherche :



- 1) **Fonction de savoir et de catégorisation** : Les RS sont responsables de décrire et de saisir la nature d'un objet (Moliner, 1996). Elles permettent, de façon collective, d'acquérir des connaissances et de rassembler des informations sur le réel (Jodelet, 1989; Moliner, 1996; Roussiau et Bonardi, 2001). Elles permettent aussi de catégoriser et de réduire la complexité de l'environnement en rattachant les objets inconnus à des catégories familières (Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Seca, 2001).
- 2) **Fonction de construction et d'interprétation de la réalité** : Les RS participent aux processus de signification des objets et d'interprétation de l'environnement (Garnier et Rouquette, 2000, Jodelet 1989), elles permettent non seulement de comprendre, d'expliquer et de maîtriser la réalité (Abric, 1994a; Dargentas, 2002; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012), mais elles permettent aussi de précodifier des situations et d'anticiper les attentes d'autrui (Bazier, 2001; Giroux et Garnier, 2001).
- 3) **Fonction identitaire** : Les RS permettent l'émergence et le maintien de l'identité et de certaines spécificités chez des groupes sociaux (Abric, 1994a; Bonnac, 2002; Giroux et Garnier, 2001; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012). Les identités élaborées sont généralement gratifiantes (Bendriss, 2005; Seca, 2001) et en cohérence avec les valeurs et les normes propres du groupe social auquel les individus s'identifient (Bendriss, 2005; Dargentas, 2002). Ainsi, les représentations supposent un renforcement de la cohésion sociale (De Rosa et Mormino, 2002), puisqu'elles permettent le partage d'opinions et de positions communes dans un groupe donné (Bonnac, 2002). Elles participent également à la régulation des interactions sociales (Moliner, 1996).
- 4) **Fonction d'orientation des comportements** : Les RS, de façon plus prescriptive, guident et déterminent les comportements des individus et des groupes (Abric, 1994a; Dargentas, 2002; Doise et Palmonari, 1986; Forges, 2003; Giroux et Garnier, 2001; Guimelli, 1993; Moliner et Guimelli, 2015; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Seca, 2001), en évoquant des prises de position dans les rapports sociaux et en intervenant dans la construction des pratiques individuelles et sociales (Doise, 1989; Garnier et Rouquette, 2000; Jodelet, 1989; Moliner,

1996). Gigling (2001) nuance par contre le lien entre les représentations et les pratiques, l'auteur soutient que les RS définiraient les conditions contraignantes des pratiques sans les dicter explicitement.

- 5) ***Fonction de justification des comportements*** : Les RS légitiment les actions posées, les prises de position et les comportements individuels et collectifs qui concernent les individus, les groupes et autrui (Giroux et Garnier, 2001; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012), faisant souvent paraître l'image de l'endogroupe comme étant plus favorable à celle de l'exogroupe (Abric, 1994a; Bendriss, 2005).

En somme, les RS permettent de saisir un objet social et de se l'approprier selon une réalité sociale propre à un groupe donné. Ainsi, les RS sont organisées et partagées au sein d'un même groupe social, collectivement produites à l'occasion d'interactions et socialement utiles (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012). Le tableau 2 de la page 138 propose une synthèse des trois orientations théoriques des RS discutées dans cette partie du travail. La section qui suit le tableau met en place les paramètres retenus des différentes orientations théoriques des RS qui permettent de mener à bien notre projet de recherche.

**Tableau 2 : Synthèse des trois orientations théoriques des RS : sociogénétique, structurale et sociodynamique (Charette, 2016)**

| Orientation théorique | Principaux auteurs et auteures                       | Composition des RS  | Concepts fondamentaux   | Caractéristiques unissant les trois orientations   | Fonctions des RS  |
|-----------------------|--|---|---|--|---|
| <b>Sociogénétique</b> | Moscovici, Jodelet                                   | Informations, attitudes, idéologies, images, opinions, croyances, valeurs.  | Genèse et développement des RS; connaissances socialement élaborées et partagées; consensus.<br><br>Dispersion de l'information, focalisation et pression à l'inférence; Objectivation et ancrage.  | Les rapports sociaux, les interactions et les pratiques sociales sont au cœur du concept de RS.<br><br>Il existe des référents communs dans un groupe social donné.<br><br>Les RS sont un processus. | Savoir et catégorisation.<br><br>Construction, interprétation de la réalité.  |
| <b>Structurale</b>    | Abric, Guimelli, Rateau, Rouquette, Moliner, Flament | Définitions de l'objet, opinions, attitudes, codes individuels, préjugés, normes sociales, référents historiques.         | Produit de l'activité mentale; processus psychosocial d'appropriation de la réalité;<br><br>Noyau central stable et organisateur de la RS – systèmes périphériques flexibles.<br><br>Transformations en résistance, brutale ou progressive. |  | Construction ou maintien de l'identité.<br><br>Orientation des comportements. |
| <b>Sociodynamique</b> | Doise, Palmonari, Lorenzi-Cioldi, Clemence           | Principes d'opposition, de hiérarchisation, de dichotomie, d'adaptation, de différenciation catégorielle, d'assimilation. | Dynamiques des RS et des interactions;<br><br>Principes organisateurs; insertions sociales; points de référence communs; prises de position variées.<br><br>Ancrage psychologique, sociologique et psychosociologique.                      |  | Justification des comportements.  |

### **2.3.3 Les paramètres choisis du concept de RS**

Après avoir exploré diverses définitions du concept de RS au regard de trois orientations théoriques à la fois distinctes et complémentaires, cette section du travail présente les éléments retenus dans les diverses approches pour élaborer le cadre conceptuel dans lequel s'ancre notre étude, plus précisément, de ceux qui guident le choix de nos méthodes, la construction de nos outils de collecte de données et l'analyse de nos résultats. Dans cette perspective, nous testons d'abord les questions de Moliner (1996), en vue de confirmer la pertinence d'avoir recours aux RS dans le cadre de notre étude. Aussi, nous réfléchissons à notre objet d'étude au regard des fonctions des RS. Pour terminer, nous proposons une définition qui croise les approches sociodynamique et structurale des RS.

#### ***2.3.3.1 L'étude d'un objet social selon les questions de Moliner***

D'abord et avant tout, il faut savoir que pour qu'il y ait représentation, il doit nécessairement y avoir un sujet (Vidal et *al.*, 2006) et un objet (Grize, 1989; Jodelet, 1989), mais que tout objet n'engendre pas nécessairement l'élaboration d'une RS (Moliner, 1993). De ce fait, avant de nous lancer dans l'étude du rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves québécois récemment immigrés selon l'angle des RS, nous devons nous assurer de la pertinence de ce choix. Deux perspectives ont été abordées précédemment au sujet de conditions nécessaires à l'émergence ou à l'existence d'une RS, l'une découlant de l'approche sociogénétique (dispersion de l'information, focalisation et pression à l'inférence), l'autre de l'approche structurale des RS (cinq questions de Moliner). Nous proposons d'interroger notre projet de recherche selon le cadre proposé par Moliner (1993, 1996), puisqu'il nous apparaît particulièrement complet et que les questions construites par l'auteur se veulent spécifiquement un outil préalable aux démarches exploratrices qui recourent au concept de RS.

Dans ce sens, notre recherche propose de s'attarder aux représentations que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi qu'aux enjeux de scolarisation qui y sont liés, pour mieux comprendre leur rapport à l'école dans la société d'accueil et les diverses façons qu'ils ont de décliner le rôle de parent d'élève. Dans cette optique :

- 1) **Sommes-nous en présence d'un objet polymorphe?** Le système scolaire de la société d'accueil revêt sans aucun doute des formes diverses pour les parents récemment immigrés qui connaissent d'abord la forme du système scolaire inspiré de leur pays d'origine. Aussi, le système scolaire québécois représente un objet polymorphe pour divers groupes sociaux : parents immigrants, élèves, membres du personnel, protagonistes du milieu communautaire, etc. L'objet est aussi polymorphe lorsqu'il est difficile à saisir cognitivement, ce qui semble être le cas pour les parents issus de l'immigration. Ces derniers tentent effectivement de construire leur compréhension du système scolaire du milieu d'accueil à partir d'informations incomplètes. Aussi, le système scolaire et les enjeux qui y sont associés ont une valeur sociale incontestable pour la société en général et pour les parents récemment immigrés, qui voient en l'école les chances de promotion sociale et d'intégration de leurs enfants dans la société d'accueil.
  
- 2) **Sommes-nous en présence d'un groupe social?** Les parents récemment immigrés au Québec avec enfants d'âge scolaire représentent en effet un groupe social qui se regroupe autour de certaines caractéristiques communes : ils ont un projet migratoire familial, ils vivent un processus d'acculturation à des degrés différents, ils entrent rapidement et obligatoirement en interaction avec le système scolaire du Québec. Dans ce cas-ci, le système scolaire québécois survient comme un objet nouveau pour les parents récemment immigrés (configuration conjoncturelle). Par contre, l'école peut également participer à la naissance de groupes de parents qui se mobilisent autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (configuration structurelle), grâce à des organismes communautaires, à des communautés ethniques ou religieuses ou autres.
  
- 3) **Sommes-nous en présence d'un enjeu?** D'abord, les comités de parents, les organismes de participation des parents (OPP), les associations et toutes les instances qui impliquent la participation de parents illustrent l'enjeu de l'école pour les parents en général, desquels les parents issus de l'immigration font partie. L'école est non seulement un passage obligé dans le processus d'intégration des familles nouvellement arrivées dans la province, mais elle représente souvent

l'accès à un diplôme, qui conduit à l'ascension sociale dans la société d'accueil. Comme nous l'avons souligné dans notre problématique, pour la majorité des parents récemment immigrés, la réussite scolaire des enfants dans la société d'accueil fait intégralement partie de l'effectivité du projet migratoire familial. Ainsi, l'école et la scolarisation semblent représenter des enjeux pour les parents récemment immigrés et leurs enfants.

- 4) Les représentations des parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois s'inscrivent-elles dans une dynamique sociale?** Les parents récemment immigrés entretiennent sans aucun doute des relations avec plusieurs groupes sociaux dans le contexte scolaire de la société d'accueil, plus particulièrement avec divers membres du personnel scolaire, avec des intervenantes et des intervenants des milieux communautaires, avec d'autres parents d'élèves, avec leurs enfants et leurs camarades de classe, etc. Les RS des parents sur le système scolaire leur sont entre autres utiles puisqu'ils partagent l'espace scolaire avec d'autres groupes sociaux pour qui l'école et la scolarisation sont aussi des enjeux.
- 5) Existent-ils des instances qui contrôlent et régularisent les RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire de la société d'accueil?** Dans la plupart des cas, les familles récemment immigrées qui fréquentent les écoles publiques ou privées francophones au Québec ne se soumettent pas à des systèmes orthodoxes qui leur imposent des règles et des lois. Elles sont donc libres de construire leur propre représentation du système scolaire québécois. Elles peuvent se joindre les unes aux autres de façon volontaire, selon des champs d'intérêt ou des expériences semblables.

Comme il est possible de le constater, notre objet d'étude semble très bien répondre aux questions de Moliner (1993, 1996). Dans ce sens, il semble pertinent d'avoir recours au concept de RS pour explorer le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves québécois récemment immigrés. La partie qui suit appuie d'autant plus notre choix de grille de lecture, au regard des fonctions des RS.

### **2.3.3.2 La pertinence du concept de RS au regard de leurs fonctions**

Les RS endossent diverses fonctions, comme nous l'avons souligné dans une section précédente. En ce qui concerne le rapport à l'école des parents d'élèves récemment immigrés, nous croyons que les RS interviennent de la façon suivante :

- 1) **Fonction de savoir et de catégorisation** : La construction de représentations sur le système scolaire de la société d'accueil pour les parents récemment immigrés leur permettrait de saisir les enjeux de l'école et de la scolarisation dans leur nouveau milieu de vie en rattachant divers éléments de l'école québécoise au système scolaire connu dans leur pays d'origine. Les RS permettraient aussi à certains groupes de parents de partager entre eux les informations maîtrisées au sujet du milieu scolaire de la société d'accueil afin d'en réduire la complexité.
- 2) **Fonction de construction et d'interprétation de la réalité** : Les informations rassemblées collectivement sur le système scolaire de la société d'accueil permettraient aux parents récemment immigrés de mieux interpréter la réalité de la société d'accueil et, ainsi, de mieux saisir divers enjeux du milieu scolaire. Entre autres, les RS des parents leur permettraient d'anticiper et de décoder les attentes des membres du personnel scolaire, les rôles de chacun des protagonistes qui gravitent autour de l'école et de l'élève lui-même, les missions de l'école, etc.
- 3) **Fonction identitaire** : Les RS des parents récemment immigrés au sujet du milieu scolaire de la société d'accueil favoriseraient les regroupements de parents, le renforcement de certaines communautés et le maintien d'identités ethnoculturelles, entre autres, par divers réseaux élaborés pour soutenir l'intégration des familles récemment immigrées à l'école du Québec. Aussi, les RS pourraient favoriser la cohésion sociale pour des parents qui partagent des opinions et des prises de position particulières envers l'école, au regard de leurs motifs d'immigration par exemple. Les RS des parents sur l'école permettent aussi à ces derniers de s'identifier ou de se distinguer d'autres groupes sociaux.
- 4) **Fonction d'orientation des comportements** : Les RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois pourraient guider les modalités de leur implication dans l'expérience socioscolaire de leur enfant, l'actualisation de leur rôle de parent d'élève et les relations établies avec l'école. Aussi, les RS

évoqueraient une prise de position des parents par rapport à d'autres groupes sociaux (autres parents, membres du personnel scolaire, camarades de leurs enfants, etc.), influençant ainsi la construction de diverses pratiques individuelles et sociales.

5) ***Fonction de justification des comportements*** : Les RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire pourraient permettre de justifier leurs actions envers l'école, comme le fait d'appeler l'école à plusieurs reprises pour s'intéresser aux progrès de leurs enfants, surtout lorsque l'école est vue comme une occasion de promouvoir l'enfant et sa famille socialement. Dans un autre sens, les RS pourraient justifier le fait que des parents ne se présentent pas à l'école, s'ils ne s'accordent pas le droit d'intervenir dans les décisions de l'école, par exemple.

Dans cette optique, il semble que les RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire et sur les enjeux qui y sont associés fassent partie de leur processus d'acculturation et que ces dernières participent à leur intégration dans le milieu scolaire de la société d'accueil. Nous croyons qu'en envisageant une meilleure compréhension des RS des parents, nous pourrions mieux comprendre leur rapport à l'école et mieux soutenir l'actualisation de leur rôle de parent d'élève dans le contexte migratoire. La partie suivante propose une définition du concept de RS qui superpose des notions inspirées de l'approche sociodynamique et des éléments de l'approche structurale.

### ***2.3.3.3 Une définition du concept de RS inspirée de deux orientations théoriques***

Puisque cette étude propose de s'attarder au rapport à l'école de parents récemment immigrés au regard du contexte d'immigration familiale et de la réussite scolaire des enfants, il semble que le recours à l'approche sociodynamique des RS soit plus particulièrement approprié. En effet, nous nous intéressons plus particulièrement aux RS de parents récemment immigrés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine au regard de leurs prises de position et des rapports sociaux qui prennent place autour de l'objet social représenté par l'école. Dans ce sens, le concept d'ancrage qui se décline en trois dimensions nous interpelle plus particulièrement : l'ancrage



psychologique, l'ancrage sociologique et l'ancrage psychosociologique. Dans le cadre de notre projet, les deux premiers types sont plus particulièrement mis à profit.

Dans le cas de l'ancrage psychologique, le concept de l'approche sociodynamique est ici superposé à la définition du concept de RS de l'approche structurale. En effet, selon l'approche sociodynamique, l'ancrage psychologique est décrit comme l'élaboration de processus individuels de l'organisation du contenu d'une représentation qui se matérialise en prises de position diversifiées autour de points de repère communs à un groupe, auxquels les sujets adhèrent avec des intensités différentes (Bonardi et Roussiau, 1999; Doise, 1992; Valence, 2010). Bien que l'approche structurale des RS traite aussi du concept comme processus, elle met surtout l'accent sur les RS comme produit composé de deux dimensions interdépendantes : d'un noyau structurant stable qui fait consensus dans un groupe donné (points de repère communs à un groupe) et d'éléments périphériques adaptables qui se différencient d'un individu à l'autre (processus individuels de l'organisation du contenu d'une représentation qui se matérialisent en prises de position diversifiées). Il semble donc que les approches structurales et sociodynamiques des RS se rejoignent en ce sens. Dans cette optique, l'analyse suggère de définir les points de repère communs à un groupe et d'en appréhender les variations individuelles et interindividuelles (Valence, 2010; Rateau et *al.*, 2012). La combinaison des deux approches facilitera la mise en place de notre méthodologie, notamment de nos outils de collecte de données.

Par contre, pour «rendre compte de la générativité des RS et du rôle de celles-ci dans le maintien des rapports sociaux» (Valence, 2010, p.71), l'approche sociodynamique parle aussi d'ancrage sociologique, ce qui s'avère également essentiel dans le cadre de notre projet de recherche. Les principes organisateurs évoqués par l'approche sociodynamique des RS permettent d'élaborer un cadre de références communes à un groupe, sans que ces dernières constituent la base définitionnelle des RS (Valence, 2010). L'approche sociodynamique des RS suppose donc qu'il existe des références communes à un groupe sur un objet, mais que chaque individu n'y fait pas référence de la même manière avec la même importance (Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Valence, 2010). Selon cette théorie, saisir une RS oblige à saisir le contexte social dans lequel cette

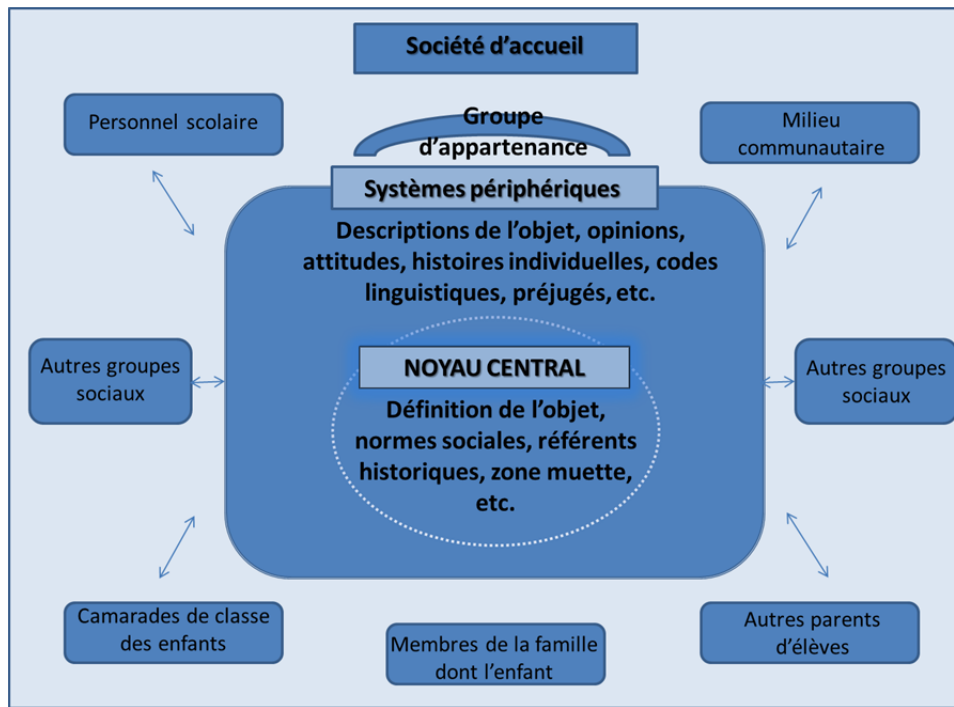
dernière apparaît, se construit et se transforme (Valence, 2010). Le concept d'ancrage sociologique de l'approche sociodynamique permet donc d'enraciner les représentations des parents récemment immigrés sur les systèmes scolaires québécois et d'origine dans les réalités sociales qui les entourent et dans les rapports qu'ils entretiennent avec d'autres groupes sociaux. L'ancrage sociologique concerne l'appartenance ou l'insertion de l'individu dans le tissu social, celui-ci permet donc de s'attarder aux représentations d'un individu sur un objet, en tenant compte de sa situation dans un groupe social donné (les parents d'élèves récemment immigrés) et dans l'environnement sociétal (la société québécoise).

Les approches sociodynamique et structurale des RS soulignent aussi la transformation des RS dans différents contextes, comme celui de l'immigration. Comme il a déjà été expliqué plus en détail, par le processus d'acculturation, les parents d'origine immigrante vivent des déséquilibres et des discontinuités desquels ne se soustraient pas leurs représentations sur divers objets du champ social. Puisque la rencontre du système scolaire québécois est inévitable pour les parents immigrants avec des enfants d'âge scolaire, l'ajustement de leurs représentations sur l'école et sur la scolarisation de leurs enfants est sans doute inévitable.

En somme, la perspective des RS devrait nous permettre d'accéder de manière compréhensive au rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves québécois récemment immigrés. Aussi, cette perspective devrait nous permettre de mieux saisir et de mieux comprendre les stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil québécoise pour, à la fois, favoriser l'exercice du rôle parental dans le contexte d'immigration et pour favoriser l'établissement de relations école-familles qui soutiennent les élèves issus de l'immigration. Le schéma 7 de la page 146 présente la combinaison des approches sociodynamique et structurale qui guide la construction des outils de collecte de données et qui inspire l'analyse des données. Une synthèse du concept de RS est proposée après la présentation du schéma.

## Schéma 7 : Combinaison des approches sociodynamique et structurale des RS

(Charette, 2016)



### 2.3.4 Synthèse du concept de RS

Dans le champ de la psychologie sociale, trois orientations théoriques du concept de RS sont plus particulièrement présentes dans les écrits. Les approches explorées dans cette partie du travail ne sont pas exclusives en soi et semblent plus souvent se compléter que se contredire. À des degrés différents, les trois approches accordent une place notable aux rapports sociaux et aux pratiques sociales, que ce soit dans la naissance des représentations, dans leur lien dynamique avec les interactions sociales ou dans la transformation des RS. Alors que les approches sociogénétique et sociodynamique se concentrent plus particulièrement sur les représentations naissantes, l'approche structurale s'attarde plus spécifiquement aux RS stabilisées. De façon transversale, les trois orientations théoriques ont permis de mettre en lumière diverses fonctions des RS : *fonction de savoir et de catégorisation, fonction de construction et d'interprétation de la réalité, fonction identitaire, fonction d'orientation des comportements et fonction de justifications des comportements*. Ces fonctions des RS permettent de supposer qu'une meilleure compréhension des RS pourrait permettre une meilleure compréhension des

comportements et des stratégies mises en place par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants en contexte d'immigration.

Puisque toute représentation nécessite un objet, mais que tout objet n'engendre pas nécessairement une représentation, les questions de Moliner ont permis de vérifier la pertinence d'étudier les RS de parents d'élèves récemment immigrés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. La superposition des approches sociodynamique et structurale des RS a aussi permis de mettre en place une structure des RS ancrée dans le niveau psychologique comme dans le niveau sociologique des parents immigrants, ce qui inspirera la construction de nos outils de collecte de données. Dans les lignes qui suivent, nous présentons une synthèse générale de notre cadre conceptuel et nous posons nos objectifs de recherche.

## **2.4 Synthèse du cadre conceptuel et objectifs de recherche**

Grâce à notre recension des écrits, nous avons d'abord fait un large tour d'horizon de la problématique de réussite scolaire. L'exploration d'écrits divers nous a permis d'illustrer la complexité de l'expérience scolaire et sociale des élèves. Ainsi, nous avons montré qu'il semble plus pertinent de s'attarder à l'expérience des élèves à l'école selon une approche englobante, qui tient compte de tous les milieux dans lesquels l'élève évolue et de leurs interactions entre eux. Pour notre projet de recherche, nous avons choisi de recourir au concept d'expérience socioscolaire, puisque ce dernier rejoint bien la perspective écosystémique qui inspire notre projet, en intégrant l'expérience migratoire des jeunes, «des logiques proprement scolaires et des socialisations plurielles provenant de l'interaction avec la famille, les pairs et les protagonistes scolaires» (Potvin et *al.*, 2010, p,520).

L'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés semble être traversée par des enjeux spécifiques susceptibles de les placer en position plus particulièrement vulnérable dans le contexte migratoire, bien que plusieurs trajectoires d'élèves montrent aussi des profils réussis (Kanouté et *al.*, 2008; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010). D'ailleurs, les typologies explorées ont, entre autres, fait ressortir l'ancrage de l'expérience socioscolaire des élèves dans le contexte migratoire plus largement et l'importance des valeurs et du soutien familiales afin d'appuyer cette expérience. Dans ce

sens, notre recension des écrits s'est ensuite attardée au rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés.

Tout comme pour les enfants, il semble que le rapport à l'école des parents d'élèves récemment immigrés s'ancre plus largement dans diverses conditions d'établissement rencontrées dans la société d'accueil. Pour plusieurs parents, des espoirs élevés envers le milieu scolaire de la société d'accueil et une maîtrise approximative des enjeux scolaires dans le nouveau milieu de vie se superposent souvent. Dans ce sens, nous avons montré que les RS semblent jouer un rôle important dans la construction du rôle de parent d'élève pour les parents récemment immigrés. Les RS permettent aux parents de lier des éléments du nouveau milieu rencontré à des catégories familiales inspirées du pays d'origine, de définir l'objet social représenté par l'école, de porter un jugement sur cet objet et de mettre en place certaines pratiques au regard de l'objet social concerné. Aussi, il semble que les parents récemment immigrés mettent en place des stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants qui se déclinent parfois à l'écart de l'école. Dans cette optique, la communauté semble avoir un rôle non négligeable dans l'actualisation du rôle de parent d'élève pour plusieurs parents récemment immigrés. Aussi, il semble que l'actualisation du rôle de parent d'élève se décline parfois différemment des modalités de l'implication parentale proposées par le milieu scolaire.

Somme toute, nous n'avons pas recensé de recherches québécoises qui s'attardent de façon exhaustive aux représentations de parents immigrés sur le système scolaire québécois. Aussi, aucune recherche ne semble avoir croisé les points de vue de parents récemment immigrés et d'intervenants ou d'intervenantes du milieu communautaire sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés : représentations des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine, déclinaisons du rôle parental.

Ainsi, dans le cadre du présent projet de recherche, nous trouvons pertinent d'étudier les représentations sociales de parents d'élèves récemment immigrés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine et les stratégies que ces derniers déploient à l'intérieur et à l'extérieur des modalités de l'implication parentale émises par l'école pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte

d'immigration. Nous planifions d'étudier ces éléments en croisant le regard de deux groupes de protagonistes, pour favoriser une mise en perspective de la situation d'intérêt. Ainsi, les objectifs suivants sont émis:

- 1. Décrire et analyser les représentations sociales (RS) que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine;**
- 2. Décrire et analyser les stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant dans la société d'accueil;**
- 3. Décrire et analyser le regard porté par des intervenants et des intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI) sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés.**

Dans ce deuxième chapitre, nous avons fait une recension des écrits autour des trois concepts suivants : l'expérience socioscolaire d'élèves récemment immigrés (Armand, 2005; Audet et *al.*, 2010; Bouchamma, 2009; Bouteyre, 2004; Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011b; Mc Andrew et *al.*, 2011; Schiff, 2004; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010) le rapport à l'école de parents d'élèves récemment immigrés (Benoit et *al.*, 2008; Hohl, 1996; Hohl et Normand, 2000; Mc Andrew et Audet, 2010; Mondain et Couton, 2011; Kanouté, 2003; Kanouté, 2008; NaWong et Hughes, 2006; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005), et le concept de représentation sociale (RS) (Abric, 1993; Deschamps et Moliner, 2008; Doise, 1989; Guimelli et Moliner, 2015; Jodelet, 2003; Moliner, 1996; Moscovici, 1984; Rateau et Lo Monaco, 2013; Rateau et *al.*, 2012; Seca, 2001; Valence, 2010). Le chapitre qui suit explicite le cadre méthodologique qui nous a permis de répondre à la question et aux objectifs de notre recherche.

### **Chapitre 3 : Cadre méthodologique**

Dans ce troisième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique choisi et mis en place pour répondre à nos objectifs de recherche. D'entrée de jeu, ces derniers sont rappelés ci-dessous :

- 1. Décrire et analyser les représentations sociales (RS) que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine;**
- 2. Décrire et analyser les stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant dans la société d'accueil;**
- 3. Décrire et analyser le regard porté par des intervenants et des intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI) sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés.**

Nous considérons le choix méthodologique comme un faisceau d'idées directrices qui orientent un projet de recherche, sans se résumer à un «cadre purement technique qui réduit la recherche à un ensemble de procédures linéaires» (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1997, p.13). Cependant, nous croyons également que le cadre méthodologique doit exposer le plus clairement possible les stratégies opérationnelles employées pour mener à terme une recherche (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011). Tout comme Mongeau (2008) le souligne, nous estimons que :

La présentation détaillée et précise de nos méthodes de collecte et d'analyse des données doit permettre aux lecteurs et lectrices de mieux appréhender nos résultats et de juger comment et à quelles conditions ceux-ci peuvent être utilisés dans leur propre contexte de pratique et de recherche. (p.80)

Dans cette section de la thèse, nous présentons donc la posture épistémologique dans laquelle s'ancre notre étude, nous spécifions les procédures qui ont permis de recruter les personnes ayant participé à notre collecte de données et présentons de brefs portraits des échantillons recrutés. Également, nous explicitons l'architecture de nos instruments de recherche, la conduite de la collecte de données sur le terrain ainsi que les méthodes

choisies pour le traitement et pour l'analyse des données. Aussi, nous abordons les limites de nos choix méthodologiques et les précautions éthiques prises en compte dans la mise en œuvre de notre projet. Nous terminons le chapitre par un schéma qui synthétise les grandes lignes de notre cadre méthodologique.

### **3.1 Posture épistémologique : une approche qualitative, interprétative, exploratoire**

Dans les recherches en sciences sociales de façon générale, et en éducation plus particulièrement, il semble y avoir surtout deux traditions épistémologiques, soit le paradigme positiviste, souvent associé aux méthodologies dites quantitatives, et le paradigme interprétatif, plutôt au cœur des méthodologies dites qualitatives (De Ketele et Maroy, 2006; Deschenaux et Laflamme, 2007; Deschenaux, Laflamme et Belzile, 2011). Au fil du temps, ces deux types de méthodologie ont souvent été mis en opposition (Paillé, 2006; Pourtois et Desmet, 2007). Cependant, de plus en plus de chercheurs et de chercheuses adoptent une vision non dichotomique des deux traditions, reconnaissant la part de chacune pour «faire progresser la connaissance du monde et la possibilité d'agir sur lui» (De Ketele et Maroy, 2006, p.223). À l'instar d'autres écrits, nous estimons qu'il existe diverses manières d'interroger le monde (Pourtois, Desmets et Lahaye, 2006; De Ketele et Maroy, 2006). Dans le cadre de notre projet de recherche, la plus adéquate et la plus cohérente est une démarche qualitative interprétative.

En effet, en concordance avec nos objectifs de recherche, une démarche qualitative interprétative favorise l'accès à un ensemble «de données sur les perceptions de protagonistes locaux «de l'intérieur», à l'aide d'un processus d'attention approfondie, de compréhension empathique (*Verstehen*) et de préconceptions mises en suspens ou entre parenthèses sur les sujets abordés» (Miles et Huberman, 2003, p.21). Selon Groulx (1997), les démarches qualitatives permettent d'étudier «les spécificités socioculturelles de milieux de vie» (p.58) et d'introduire à la fois un pluralisme et un relativisme dans la définition des phénomènes sociaux. Ce type de démarche favorise la mise en lumière de points de vue invisibles de personnes ou de groupes (Groulx, 1997), comme ceux de parents d'élèves récemment immigrés, dans le cas qui nous intéresse. Au regard du contexte migratoire en particulier, Kanouté et Lafortune (2011b) soulignent l'apport de la



démarche qualitative pour faire ressortir la singularité de certains processus d'acculturation.

La démarche qualitative interprétative qui soutient notre projet de recherche est également exploratoire, puisqu'elle cible la compréhension d'un objet d'étude avec un regard nouveau (Lamoureux, 2000; Van der Maren, 1996). Comme nous l'avons mentionné dans la problématique de cette thèse, aucune étude québécoise ne semble s'être attardée de façon exhaustive aux représentations que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. Aussi, aucune recherche n'a exploré, à notre connaissance, le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés en croisant le regard de ceux-ci avec celui d'ICSI.

Dans la partie qui suit, nous explicitons les stratégies d'échantillonnage ayant permis de recruter les sujets ciblés par notre collecte de données et présentons les principales caractéristiques de l'échantillon recruté.

### **3.2 Procédures de recrutement et échantillon**

Puisque notre projet de recherche s'inscrit dans une démarche qualitative interprétative exploratoire, l'échantillonnage de type non probabiliste orienté a été privilégié. Ce dernier permet effectivement d'accéder à une connaissance détaillée de personnes ancrées dans un contexte social, selon des critères spécifiques (Miles et Huberman, 2003; Mongeau, 2008; Poupart et *al.*, 1997). L'échantillon a également été complété par la technique de «boule de neige», selon laquelle certains parents rencontrés ont recommandé d'autres parents de leur réseau social correspondant aux critères recherchés et susceptibles de vouloir participer à notre collecte de données (Mongeau, 2008; Pires, 1997). Dans cette section du chapitre, nous présentons donc les principaux critères de sélection des parents établis dans un plan initial de collecte de données, ajustés au fil de la démarche de recrutement. Aussi, nous présentons les critères de sélection fixés pour le recrutement des ICSI. Enfin, nous explicitons notre démarche de recrutement et exposons brièvement le profil des deux groupes de sujets finalement recrutés.

### **3.2.1 Révision des critères de recrutement**

Des critères de sélection avaient été fixés dans le plan initial de recrutement et ont été légèrement révisés au contact du terrain. Ainsi, nous avons planifié de rencontrer des familles immigrantes demeurant au Québec depuis six mois à cinq ans. Le délai de six mois visait à laisser aux familles un temps d'adaptation à leur nouvel environnement avant que ces dernières ne soient sollicitées pour la participation à une recherche, les défis d'établissement liés à l'immigration étant souvent nombreux, comme nous les avons documentés dans les chapitres précédents. Le délai de cinq ans était fixé selon une définition de Statistique Canada qui considère les familles récemment immigrées comme étant «établies au Canada depuis moins de cinq ans» (Statistique Canada, 2008, encadré 1). À la suite de la rencontre des familles sur le terrain, nous avons décidé d'ouvrir le critère de sélection aux familles qui vivaient au Québec depuis cinq à dix ans également, tout en gardant l'expression «récemment immigrées» pour la présentation des données. Cette décision a été prise à cause de certaines difficultés de recrutement et aussi parce que des familles dont la durée de résidence au Québec se situait entre cinq et dix ans souhaitaient participer à notre collecte de données. Aussi, le terrain nous a permis de constater que certains défis, avec l'école notamment, persistaient pour plusieurs de ces familles, même après un séjour de plus de cinq ans au Québec.

Dans un autre ordre d'idées, nous avons envisagé de recruter des familles résidant à Montréal puisque, comme nous l'avons mentionné dans la problématique de cette thèse, de nombreuses familles récemment immigrées s'établissent dans la métropole au Québec. Finalement, une famille vivant en banlieue de Montréal a aussi pris part à la collecte de données, surtout parce que cette exception ne s'éloignait pas trop du critère de sélection initialement posé.

Aussi, alors que nous voulions recruter des parents en mesure de s'exprimer en français ou en anglais, puisque ces deux langues représentent la langue maternelle et la deuxième langue maîtrisée par la chercheuse, l'espagnol a également été mis à profit finalement (troisième langue maîtrisée par la chercheuse). Les familles hispanophones ont été d'une richesse non négligeable pour documenter les cas de parents qui ne maîtrisent ni le français ni l'anglais.

Alors que l'exercice du rôle de parent d'élève au pays d'origine paraissait essentiel dans notre plan initial de recrutement pour que les parents puissent nous parler des différences perçues et vécues entre les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine, les entrevues ont montré que les parents comparaient souvent l'école du Québec à celle qu'ils avaient eux-mêmes fréquentée durant leur enfance ou au rôle de parent d'élève assumé par leurs parents à ce moment de leur vie. Ce critère de recrutement est donc devenu : «parent dont au moins un enfant est né au pays d'origine», ce qui semblait suffisant pour recruter des parents qui avaient déjà exercé le rôle parental au pays d'origine, sans nécessairement que leur enfant y ait fréquenté l'école.

Nous avons également statué que les familles rencontrées devaient avoir des enfants fréquentant l'école publique francophone au Québec. Cependant, quelques familles dont les enfants fréquentaient l'école privée ont signalé leur intérêt pour notre collecte de données. Ainsi, le critère sur la fréquentation de l'école publique a été levé, s'ouvrant aussi à des familles dont les enfants fréquentaient l'école francophone privée au Québec. Les familles concernées par cette caractéristique ont révélé des stratégies parentales inédites pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, dont le financement de l'école privée, malgré de modestes moyens financiers.

Le niveau scolaire des enfants et des jeunes n'était pas un critère mis à profit dans le cadre de nos stratégies d'échantillonnage, puisque les parents d'élèves étaient au centre de la démarche de recherche.

Ainsi, en se basant sur le cadre conceptuel de cette thèse et en tenant compte des contraintes du terrain de recherche, les parents recrutés pour notre collecte de données devaient finalement répondre aux critères suivants:

- **Parents d'élèves immigrants;**
- **Au Québec depuis six mois à dix ans;**
- **Provenant de quatre pays d'origine différents;**
- **Résidant dans la grande région métropolitaine de Montréal;**
- **Dont les enfants fréquentent l'école publique ou privée francophone au Québec;**

- **Parlant le français, l'anglais ou l'espagnol;**
- **Dont au moins un enfant est né au pays d'origine.**

Pour favoriser un regard croisé sur la situation d'intérêt, nous avons considéré le recrutement d'un autre groupe de sujets, soit les ICSI. Comme nous l'avons mentionné dans la problématique de cette thèse, les ICSI travaillent à la fois dans un organisme communautaire et dans le milieu scolaire québécois. Ces derniers sont interpellés sous des noms divers sur le terrain : agents communautaires, agents de liaison, intervenants ou intervenantes communautaires, responsables communautaires du volet jeunesse en milieu multiculturel, etc. Bien que les tâches de chacun et de chacune des ICSI ne soient pas toujours les mêmes, il semble que les ICSI aient un objectif commun, que nous avons mentionné plus tôt, soit de : «favoriser le développement et la consolidation d'un réseau multisectoriel et multidisciplinaire travaillant de connivence avec la famille pour que l'enfant ou le jeune immigrant chemine au mieux de son potentiel dans le système scolaire québécois» (TCRI, 2015, p.3). Le travail d'ICSI, au cœur de la rencontre des familles immigrantes avec l'école, permet un accès privilégié aux enjeux de l'immigration en famille et au rapport à l'école des parents en contexte migratoire (TCRI, 2015). C'est d'ailleurs pour la position stratégique que les ICSI occupent dans le parcours de plusieurs familles récemment immigrées au Québec que ces protagonistes ont été considérés pour une deuxième phase de collecte de données. Ainsi, les critères de recrutement suivants ont été posés:

- **Au moins six ICSI;**
- **D'au moins trois régions administratives différentes au Québec;**
- **Des hommes et des femmes;**
- **Certains nés au Canada, certains nés à l'extérieur du pays.**

En fin de compte, la flexibilité dont nous avons fait preuve dans le recrutement des participants et des participantes pour notre collecte de données est courante dans les recherches qualitatives (Blanchet et Gotman, 2013). Pour notre part, elle nous a permis d'enrichir notre échantillon ainsi que l'analyse des données. Dans la partie qui suit, nous détaillons les stratégies mises en place pour recruter notre échantillon, principalement en collaboration avec trois organismes communautaires de Montréal.

### **3.2.2 Démarches de recrutement des participants et des participantes**

À la suite de l'acceptation du devis par le jury et de la délivrance du certificat d'éthique par l'Université de Montréal (voir annexe 1), des stratégies de recrutement ont été mises en place. Dans plusieurs terrains de recherche, les «modes d'accès indirects» aux participants et aux participantes, «par l'entremise de tiers, institutionnels ou personnels», pour «maximiser les chances d'acceptation» (Blanchet et Gotman, 2013, p.53) sont mis à profit. Dans cette logique, nous avons choisi de passer par l'intermédiaire d'organismes communautaires pour recruter l'échantillon de parents recherchés. Des recherches montrent d'ailleurs que ces organismes représentent un dispositif important dans l'établissement de nombreuses familles immigrantes. Comme nous l'avons mentionné dans la problématique de cette thèse, il semble aussi que certains parents récemment immigrés collaborent avec plus d'aisance avec les organismes communautaires qu'elles ne le font avec le milieu scolaire (Bilodeau et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2011; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008).

Dans ce sens, trois organismes communautaires ont donc été sollicités. Ces derniers ont été choisis pour leur emplacement géographique sur l'île de Montréal au regard de leurs missions d'accueil et d'intégration de populations immigrantes. Afin d'amorcer les contacts nous permettant de démarrer la collecte de données, nous avons envoyé un premier courriel aux directions des trois organismes communautaires concernés en juin 2013, intitulé *Sollicitation d'un terrain de recherche*. Dans ce courriel, nous présentions notre projet de recherche ainsi que nos attentes de collaboration et nous fournissions nos coordonnées. Puisque les dynamiques de collaboration ont été différentes dans les trois cas, nous les présentons séparément dans les paragraphes qui suivent. Également, des collaborations qui ont pris place de façon imprévue sont présentées.

#### ***3.2.2.1 Collaborations avec le premier organisme communautaire***

Quelques jours après l'envoi de notre courriel de sollicitation au premier organisme communautaire, la direction nous a contactée afin de fixer un rendez-vous avec nous. Malheureusement, en raison de problèmes de santé, nous avons dû annuler la rencontre prévue, qui a été reportée sans problème quelques mois plus tard, en octobre 2013. Lors de cette première rencontre avec la direction, nous lui avons présenté notre projet de

recherche. Notons que chaque fois que la présentation de notre projet de recherche est évoquée dans cette section de la méthodologie, cette dernière concerne les éléments suivants : sujet, objectifs et nature de la recherche, caractéristiques des familles recherchées et implication requise de ces dernières lors de la collecte de données. La direction nous a posé des questions d'éclaircissement sur notre projet de recherche et des ententes de collaboration ont été convenues. Puis, la direction de l'organisme nous a proposé de faire une deuxième rencontre avec l'équipe d'intervention de l'organisme, pour établir des procédures de collaboration concrètes avec celle-ci.

Cette deuxième rencontre a eu lieu en novembre 2013. À ce moment, nous avons à nouveau présenté le projet de recherche, nous avons répondu à certaines questions de l'équipe d'intervention, qui nous a suggéré d'offrir une compensation financière de l'ordre de 20\$ à 25\$ aux familles participant à la collecte de données. Les ententes de collaboration discutées durant cette rencontre étaient les suivantes :

- Un local serait mis à notre disposition sur les lieux physiques de l'organisme communautaire en vue de faire des rencontres avec les familles;
- Les intervenants et les intervenantes repéreraient des familles selon les critères susmentionnés, ils leur présenteraient brièvement le projet de recherche et ils obtiendraient leur approbation pour nous transmettre leurs coordonnées.

L'établissement d'une relation réciproque de qualité, de confiance et de transparence entre nous et l'équipe d'intervention a été essentiel. Les collaborations avec une première intervenante nous ont menée à de nombreuses références. Des relances ont dû être faites pour les deux autres membres de l'équipe. Somme toute, les relations établies avec ce premier organisme communautaire ont été très positives.

Lorsque nous avons en mains les coordonnées des parents recrutés par l'équipe d'intervention, nous les rejoignons lors d'un premier contact téléphonique. Notons que lorsqu'il est question de «premier contact téléphonique» avec les parents intéressés par le projet dans cette section de la méthodologie, la même procédure est toujours adoptée. Lors du premier contact téléphonique avec les parents, nous nous présentons et nous nous informons de leur langue préférée pour communiquer avec nous : le français,

l'anglais ou l'espagnol. Ensuite, dans la langue choisie, nous présentions le projet de recherche. Après que les parents aient accepté verbalement de participer à la collecte de données, nous prenions rendez-vous avec eux. Les parents choisissaient la journée, l'heure et l'endroit du rendez-vous; nous leur propositions de les rencontrer à leur domicile ou sur les lieux physiques de l'organisme communautaire. Également, les parents nous donnaient leur adresse courriel pour que nous leur envoyions le formulaire de consentement dans la langue de leur choix (voir annexes 2, 3 et 4). Les parents étaient invités à lire le formulaire de consentement avant de nous rencontrer et à préparer des questions au besoin.

De façon générale, les familles contactées se montraient très ouvertes et disponibles dès le premier contact téléphonique. Dans le cadre d'une entrevue, «la personne interviewée tend à se faire une représentation de l'interviewer ou de l'intervieweuse relative à celle qu'il a de la personne ayant joué le rôle d'intermédiaire pour la prise de contact» (Blanchet, 2003, p.150). En ce sens, la relation de confiance établie entre les parents et l'équipe d'intervention de l'organisme communautaire nous a probablement été favorable.

En fin de compte, quinze familles ont été recrutées grâce aux stratégies d'échantillonnage élaborées avec ce premier organisme communautaire, dont l'une a été recrutée par la technique de «boule de neige». Par contre, deux familles n'ont pas pu être considérées aux fins d'analyse des données, comme nous l'expliquons ultérieurement.

### ***3.2.2.2 Collaborations avec le deuxième organisme communautaire***

Tout comme dans le premier cas, la direction du deuxième organisme communautaire a communiqué avec nous en réponse à notre courriel de sollicitation. Par contre, cette dernière n'était pas disponible pour nous rencontrer, malgré son désir de collaboration. À sa demande, nous avons donc fait une deuxième tentative en septembre 2013, où cette fois, un rendez-vous a été fixé. Lors de la rencontre, nous avons présenté notre projet de recherche à la direction, celle-ci nous a posé des questions d'éclaircissement sur notre étude et nous a suggéré d'offrir une compensation financière aux familles participantes. Après nous l'être fait suggérer à deux reprises, nous avons décidé de concrétiser l'idée, en ajoutant l'élément «compensation financière de 25\$» au formulaire de consentement.

Les ententes de collaboration prises avec le deuxième organisme communautaire étaient les suivantes:

- La direction nous a demandé de produire un dépliant expliquant notre projet de recherche qu'elle s'engageait à remettre à des familles au profil recherché. Malheureusement, cette stratégie de recrutement n'a pas donné de résultat; aucune famille n'est entrée en contact avec nous à la suite de la distribution des dépliants par la direction de l'organisme;
- La direction nous a mis en contact avec l'intervenante responsable du volet scolaire au sein de l'organisme communautaire, afin que nous participions à des cafés-rencontres organisés avec des parents d'élèves immigrants à l'école secondaire du quartier. Avec cette intervenante, il a été convenu que le projet de recherche serait présenté à la fin de chacune des rencontres. Malheureusement, les cafés-rencontres ont été annulés à maintes reprises. Quand nous avons finalement pu assister à une première rencontre, seulement deux familles étaient présentes : la première avait déjà participé à la collecte de données (référée par le premier organisme communautaire) et la deuxième ne souhaitait pas participer à notre projet.

Dans le cadre d'un deuxième café-rencontre, deux familles ont finalement été recrutées, puis chacune d'entre elles a référé une autre famille de son réseau social - technique de «boule de neige». Le recrutement de ces quatre familles coïncide avec le moment où nous avons décidé d'offrir de faire des entrevues en espagnol. D'ailleurs, la population rencontrée au sein du deuxième organisme communautaire était en grande partie hispanophone. Après avoir obtenu les coordonnées des parents intéressés, nous faisons un premier contact téléphonique avec eux.

En fin de compte, quatre familles ont été recrutées avec l'aide du deuxième organisme communautaire. Les collaborations établies avec l'intervenante du volet scolaire de l'organisme ont été chaleureuses et ouvertes, mais ont mis en lumière certaines difficultés pour la recherche à recruter des sujets dans certains contextes.



### **3.2.2.3 Collaborations avec le troisième organisme communautaire**

Contrairement aux deux premiers cas, nous n'avons pas eu de réponse au premier courriel de sollicitation envoyé en juin 2013 à la direction du troisième organisme communautaire. Nous avons donc fait une deuxième tentative en septembre 2013, pour laquelle nous n'avons pas eu de retour non plus. Puisque la constitution de l'échantillon était appréciable, grâce aux deux autres organismes communautaires, nous avons mis cette troisième collaboration en veilleuse pendant un certain temps. Puis, en février 2014, après être arrivée à un point de saturation d'exploitation du réseau du premier organisme communautaire et après avoir constaté que les choses ne bougeaient pas beaucoup pour le deuxième, nous avons fait une troisième tentative de sollicitation auprès de la direction, par téléphone cette fois. Ce dernier essai a mené à une prise de rendez-vous, fixé quelques semaines après l'appel téléphonique.

Lors de cette rencontre, nous avons présenté notre projet de recherche, la direction nous a posé des questions d'éclaircissement sur notre étude et une entente de collaboration a été établie selon les trois volets suivants :

- La direction nous a mise en contact avec l'intervenante responsable du volet scolaire au sein de l'organisme communautaire pour qu'elle puisse nous recommander des familles aux profils recherchés; l'intervenante ne nous a pas référé de familles. Œuvrant comme ICSI au sein de l'organisme, cette dernière a par contre été rencontrée durant notre deuxième phase de collecte de données;
- La direction nous a mise en contact avec la personne responsable des activités organisées pour les familles immigrantes dans l'organisme communautaire afin que nous puissions y prendre part et que nous présentions notre projet de recherche lors de ces activités. Ainsi, une famille s'est montrée intéressée par notre collecte de données, nous avons recueilli ses coordonnées, puis nous l'avons jointe lors d'un premier contact téléphonique;
- La direction nous a mise en contact avec la personne responsable de la coordination du volet jeunesse d'un autre organisme qui travaille particulièrement auprès de populations réfugiées, immigrantes et sans statut. Cette prise de contact nous a conduite à la collecte des données faite auprès des ICSI.

De façon générale, les collaborations avec ce troisième organisme communautaire ont pris plus de temps à se mettre en place et ont permis de recruter une seule famille. En revanche, elles ont mené à la collecte de données auprès des ICSI, permettant ainsi d'enrichir considérablement l'analyse des données.

#### **3.2.2.4 Autres collaborations**

D'autres collaborations ont pris place de façon imprévue afin de compléter l'échantillon recherché. Entre autres, l'une des directions des organismes communautaires déjà impliqués dans la démarche de recrutement des parents a suggéré d'ouvrir la collecte de données aux personnes bénévoles et employées de l'organisme qu'elle dirigeait, puisque plusieurs correspondaient au profil des parents que nous recherchions. Une deuxième direction a aussi accepté de mettre à profit cette démarche. Puisque le nombre de familles désirées en vue de constituer notre échantillon n'était toujours pas complet, cette suggestion a été acceptée.

Ainsi, les directions ont transmis par courriel, aux personnes visées, une lettre dans laquelle nous présentions notre projet de recherche et où figuraient nos coordonnées. Puisque l'invitation avait été envoyée par un protagoniste représentant une figure d'autorité au sein de leur milieu de travail ou de bénévolat et que nous désirions éviter de «brouiller le cadre contractuel de communication» avec les parents sollicités (Blanchet et Gotman, 2013, p.54), certaines précautions essentielles ont été prises. En effet, nous précisions dans la lettre que l'organisme n'était qu'un intermédiaire entre les familles au profil recherché et la chercheuse. Ainsi, nous soulignons le fait que la direction de l'organisme ne saurait pas s'ils participaient ou non à la collecte de données. Lorsque des parents issus de cette stratégie de recrutement communiquaient avec nous, l'importance de leur consentement libre et éclairé était à nouveau soulignée. Sinon, le premier contact téléphonique se déroulait de la même façon qu'expliquée précédemment. Finalement, quatre familles ont donc été recrutées par cette stratégie d'échantillonnage.

Une autre collaboration a été établie avec une enseignante montréalaise au niveau primaire qui avait entendu parler de notre projet de recherche et qui désirait y prendre part. Œuvrant dans une école pluriethnique, l'enseignante nous a contactée afin de nous proposer de présenter le projet de recherche aux parents des élèves de sa classe.

L'enseignante nous a demandé d'écrire une lettre qui présentait le projet de recherche, envoyée aux parents par le sac d'école de leurs enfants. Préférant ne refuser aucune collaboration, nous avons profité de cette occasion pour entrer en contact avec de nouvelles familles. Tout comme c'était le cas pour la stratégie explicitée dans le paragraphe précédent, nous avons aussi pris certaines précautions essentielles, toujours pour éviter de brouiller le cadre de communication avec les familles (enseignante comme intermédiaire, aucune obligation à participer, etc.). La collaboration établie avec cette enseignante a permis de recruter trois familles supplémentaires, ce qui a permis de compléter notre échantillon de parents.

En ce qui concerne le recrutement des ICSI, la direction du troisième organisme communautaire nous a mis en contact avec la coordinatrice du volet jeunesse d'un autre organisme. Cette dernière nous a invitée à un colloque qui rassemblait des protagonistes des milieux scolaires et communautaires québécois, parmi lesquels il y avait des ICSI. À nos yeux, ces derniers semblaient être une ressource riche afin de favoriser un regard croisé et privilégié sur l'expérience des familles immigrantes dans le milieu scolaire québécois. Ainsi, dans le cadre de ce colloque, nous avons échangé des cartes professionnelles avec sept ICSI, que nous avons ensuite contactés par courriel pour leur présenter notre projet de recherche et pour les inviter à participer à notre collecte de données. Sur les sept ICSI, six ont accepté notre invitation; la septième disait travailler plus particulièrement auprès des jeunes et des enfants et ne considérait pas apporter un éclairage suffisant à nos objectifs de recherche.

En somme, diverses stratégies ont permis de recruter notre échantillon de recherche, finalement composé de vingt-cinq familles (dont cinq couples père-mère) et de six ICSI. Le tableau 3 de la page 163 résume les stratégies de recrutement nous ayant permis de rassembler notre échantillon final. La partie qui suit le tableau 3 présente brièvement le portrait des personnes qui ont participé à notre collecte de données.

**Tableau 3 : Collaborations ayant permis le recrutement de l'échantillon désiré (Charette, 2016)**

| <b>Protagonistes impliqués dans la collecte</b>                                    | <b>Portes d'entrée pour accéder aux familles</b>                                 | <b>Familles recrutées</b>   | <b>Personnes recrutées</b>                | <b>Personnes retenues à des fins d'analyse</b>  |
|--|--|---|---|---|
| <b>Premier organisme communautaire</b>   | Références faites par l'équipe d'intervention.                                   | 15 familles dont l'une recrutée par la technique de «boule de neige». | 19 parents, dont 4 couples père-mère.     | 13 parents (dont 4 couples père-mère dont les deux membres sont considérés ensemble). |
|  | Message envoyé aux bénévoles et employé(e)s de l'organisme.                      | 3 familles.   | 3 parents.                                | 3 parents.  |
| <b>Deuxième organisme communautaire</b>  | Dépliants distribués aux familles.   | Aucune suite.   |   |   |
|  | Mise en contact avec une intervenante de l'organisme - volet scolaire.           | 4 familles dont deux recrutées par la technique de «boule de neige».  | 4 parents.                                | 4 parents.  |
|  | Message envoyé aux bénévoles et employé(e)s de l'organisme.                      | 1 famille.  | 1 parent.                                 | 1 parent.   |
| <b>Troisième organisme communautaire</b>   | Mise en contact avec une intervenante de l'organisme –volet scolaire.            | Aucune suite.   |   |   |
|  | Mise en contact avec un intervenant de l'organisme- volet activités culturelles. | 1 famille.  | 1 parent.                                 | 1 parent.   |
|  | Mise en contact avec la responsable d'un autre organisme.                        | Aucune famille.   | 2 intervenants et 4 intervenantes (ICSI). | 6 ICSI.   |
| <b>Enseignante de la région de Montréal</b>  | Message envoyé aux parents dans le sac d'école des enfants.                      | 3 familles.   | 4 parents, dont un couple père-mère.      | 3 parents (dont 1 couple père-mère dont les deux membres sont considérés ensemble).   |
| <b>Total des participants et des participantes considérés à des fins d'analyse</b> |  | <b>25 familles</b> (dont cinq couples père-mère).<br><b>6 ICSI.</b>   |   |   |

### **3.2.3 Profils de l'échantillon recruté pour la collecte de données**

Cette section de la thèse présente de brefs portraits des parents et des ICSI qui constituent l'échantillon final de notre projet de recherche. Les profils des deux mères qui ont été exclues de l'analyse des données ne sont pas présentés dans les lignes qui suivent.

#### ***3.2.3.1 Bref portrait des parents***

Les vingt-cinq familles rencontrées sont originaires des pays suivants : Algérie (5/25), Cameroun (1/25), Cuba (1/25), Égypte (3/25), Haïti (1/25), Maroc (3/25), Mexique (5/25), Moldavie (1/25), Pérou (2/25), Rwanda (2/25) et Tunisie (1/25). Dix-sept familles sur vingt-cinq ont été admises au Canada dans la catégorie «Immigration économique» (17/25) et huit sur vingt-cinq ont été admises dans la catégorie «Populations réfugiées» (8/25). Les langues maternelles des familles rencontrées sont : l'arabe (9/25), le créole (1/25), l'espagnol (8/25), le kabyle (3/25), le kinyarwanda (2/25), le medumba (1/25) et le roumain (1/25). Puisque les langues maternelles de chacun des parents et des enfants différaient par moments, nous considérons ici les langues maternelles des enfants, déclarées par les parents. Au moment des entrevues, les parents avaient des enfants âgés de deux à vingt et un ans; certains n'avaient pas encore intégré le milieu scolaire québécois, d'autres fréquentaient le secteur de l'accueil, d'autres avaient effectué un passage par l'accueil et étaient au secteur ordinaire ou en cheminement particulier au moment de l'entrevue et d'autres fréquentaient le secteur ordinaire depuis leur arrivée dans la province. Deux parents disaient principalement parler le français avec leurs enfants à la maison (2/25), quinze disaient privilégier exclusivement ou presque la langue maternelle des enfants (15/25) et huit parents disaient mélanger les deux langues (maternelle et française) (8/25).

Les tableaux 4 à 7 des pages 165 à 173 présentent certaines caractéristiques sociodémographiques des familles ainsi que les défis les plus saillants du parcours migratoire familial, notés par les parents eux-mêmes. Notons que des noms fictifs ont été attribués aux parents rencontrés par souci d'anonymat, avec néanmoins la préoccupation de respecter leur identification à un groupe ethnoculturel ou à une religion en particulier. Pour de plus amples détails, l'annexe 6 brosse des portraits détaillés des familles qui ont participé à notre collecte de données.

**Tableau 4 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis moins de dix-huit mois (Charette, 2016)**

| FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS MOINS DE 18 MOIS (1) |                |                         |                      |  |   |                     |  |
|---|----------------|-------------------------|----------------------|--|---|---------------------|--|
| Famille et membres rencontrés                           | Pays d'origine | Catégorie d'immigration | Au Québec, depuis... | Langue maternelle                        | Âge et niveau scolaire des enfants                          | Passage à l'accueil | Principaux défis relevés par les parents   |
| <b>Aissa</b><br>(la mère)                               | Algérie        | Économique              | Six mois             | Kabyle                                   | 8 ans, 3 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Non.                | Transformation temporaire de la cellule familiale; Réorganisation des rôles dans la famille; Perte du réseau social;   |
|   |                |                         |                      |  | 13 ans, 2 <sup>e</sup> secondaire, secteur ordinaire.       | Non.                | Perte du statut socioprofessionnel; Insertion difficile sur le marché du travail; Déséquilibres et remises en question (psychologiques);<br><br>Rencontre d'une société bureaucratifiée, différente du pays d'origine, d'un nouveau système scolaire et de nouvelles valeurs de socialisation. |
| <b>Belsma</b><br>(la mère)                              | Algérie        | Économique              | Six mois             | Kabyle (mère)<br>Arabe (père et enfants) | 13 ans, 1 <sup>re</sup> secondaire, secteur ordinaire.      | Non.                | Apprentissages au sujet du quotidien dans la société d'accueil (rouages administratifs pour la recherche d'emploi, de logement, l'ouverture de comptes bancaires, etc.);   |
|   |                |                         |                      |  | 16 ans, 4 <sup>e</sup> secondaire, secteur accueil.         | Oui.                | Insertion difficile sur le marché du travail; Non-maîtrise de l'anglais exigé sur le marché du travail; Retour aux études; Adaptation au coût de la vie.   |
| <b>Khalil</b><br>(la mère)                              | Maroc          | Économique              | Sept mois            | Arabe                                    | 3 ans, garderie à temps partiel.                            | -                   | Insertion difficile sur le marché du travail; Adaptation au coût de la vie.  |
|   |                |                         |                      |  | 7 ans, 1 <sup>re</sup> année du primaire, secteur accueil.  | Oui.                | Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation.   |

### FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS MOINS DE 18 MOIS (2)

| <b>Famille et membres rencontrés</b>  | <b>Pays d'origine</b> | <b>Catégorie d'immigration</b> | <b>Au Québec, depuis...</b> | <b>Langue maternelle</b> | <b>Âge et niveau scolaire des enfants</b>                    | <b>Passage à l'accueil</b> | <b>Principaux défis relevés par les parents</b>   |
|---------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--|----------------------------|---|
| <b>Sohag</b><br>(le père et la mère)  | Égypte                | Économique                     | Dix mois                    | Arabe                    | 14 ans, 2 <sup>e</sup> secondaire, secteur accueil.          | Oui.                       | Apprentissages du quotidien dans la société d'accueil (recherche d'informations pour les soins, pour les programmes d'études, etc.);<br><br>Insertion difficile sur le marché du travail;<br>Retour aux études;<br><br>Reconstruction du réseau social.   |
|                                       |                       |                                |                             |                          | 15 ans, 3 <sup>e</sup> secondaire, secteur accueil.          | Oui.                       |   |
| <b>Raouda</b><br>(le père et la mère) | Égypte                | Économique                     | Sept mois                   | Arabe                    | 12 ans, 6 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Oui.                       | Insertion difficile sur le marché du travail;<br><br>Rencontre d'un nouveau système scolaire;<br>Passage par les classes d'accueil pour les enfants;<br><br>Rencontre d'une société bureaucratisée, différente du pays d'origine (relations humaines, organisation des services, etc.);<br><br>Reconstruction du réseau social. |
|                                       |                       |                                |                             |                          | 15 ans, 3 <sup>e</sup> secondaire, secteur accueil.          | Oui.                       |   |

**Tableau 5 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis plus de dix-huit mois et moins de trois ans (Charette, 2016)**

| <b>FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS PLUS DE 18 MOIS ET MOINS DE 3 ANS (1)</b> |                       |                                |                             |                          |   |                            |   |
|---|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|----------------------------|---|
| <b>Famille et membres rencontrés</b>  | <b>Pays d'origine</b> | <b>Catégorie d'immigration</b> | <b>Au Québec, depuis...</b> | <b>Langue maternelle</b> | <b>Âge et niveau scolaire des enfants</b>                   | <b>Passage à l'accueil</b> | <b>Principaux défis relevés par les parents</b>   |
| <b>Azzouz</b><br>(le père)  | Algérie               | Économique                     | Dix-huit mois               | Arabe                    | 2 ans, à la maison.   | -                          | Insertion difficile sur le marché du travail;   |
|   |                       |                                |                             |                          | 4 ans, à la maison avec la mère.                            | -                          | Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation;  |
|   |                       |                                |                             |                          | 9 ans, niveau inconnu, secteur accueil.                     | Oui.                       | Apprentissage de la langue française.   |
|   |                       |                                |                             |                          | 12 ans, niveau inconnu, secteur accueil.                    | Oui.                       |   |
| <b>Morales</b> (la mère)  | Cuba                  | Économique                     | Dix-huit mois               | Espagnol                 | 9 ans, 2 <sup>e</sup> année du primaire, secteur accueil.   | Oui.                       | Apprentissage de la langue française;<br><br>Rencontre d'un nouveau système scolaire et de nouvelles valeurs de socialisation;<br><br>Retour aux études; Conciliation travail-famille-études. |
| <b>Combarel</b><br>(la mère)  | Moldavie              | Économique                     | Deux ans                    | Roumain                  | 4 ans, garderie.  | -                          | Apprentissage de la langue française;   |
|   |                       |                                |                             |                          | 8 ans, 2 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Oui.                       | Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation;<br><br>Insertion difficile sur le marché du travail; Retour aux études;<br>Conciliation travail-famille-études.                              |



**FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS PLUS DE 18 MOIS ET MOINS DE 3 ANS (2)**

| <b>Famille et membres rencontrés</b>          | <b>Pays d'origine</b> | <b>Catégorie d'immigration</b> | <b>Au Québec, depuis...</b> | <b>Langue maternelle</b> | <b>Âge et niveau scolaire des enfants</b>                   | <b>Passage à l'accueil</b> | <b>Principaux défis relevés par les parents</b>   |
|---|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|----------------------------|---|
| <b>Ntahondakirira</b><br>(le père et la mère) | Rwanda                | Réfugiée                       | Deux ans                    | Kinyarwanda              | 13 ans, niveau inconnu, secteur accueil.                    | Oui.                       | Insertion difficile sur le marché du travail; Situation financière précaire;  |
|   |                       |                                |                             |                          | 16 ans, niveau inconnu, secteur cheminement particulier.    | Oui.                       | Traumatisme vécu au pays d'origine (adaptations psychologiques).  |
| <b>Ghali</b><br>(le père et la mère)          | Égypte                | Économique                     | Deux ans et demi            | Arabe                    | 9 ans, 4 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Oui.                       | Apprentissage de la langue française;   |
|   |                       |                                |                             |                          | 13 ans, 1 <sup>re</sup> secondaire, secteur ordinaire.      | Oui.                       | Insertion difficile sur le marché du travail; Non-maîtrise de l'anglais exigé sur le marché du travail; Retour aux études; Déséquilibres et remises en question (psychologiques); |
|   |                       |                                |                             |                          |   |                            | Apprentissages du quotidien dans la société d'accueil;  |
|   |                       |                                |                             |                          |   |                            | Reconstruction du réseau social; Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation.   |

**Tableau 6 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis trois à cinq ans (Charette, 2016)**

| FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS 3 à 5 ANS (1) |                |                         |                      |   |  |                     |   |
|--|----------------|-------------------------|----------------------|---|--|---------------------|---|
| Famille et membres rencontrés                    | Pays d'origine | Catégorie d'immigration | Au Québec, depuis... | Langue maternelle                         | Âge et niveau scolaire des enfants                           | Passage à l'accueil | Principaux défis relevés par les parents  |
| <b>Harrouche</b><br>(le père et la mère)         | Algérie        | Économique              | Cinq ans             | Kabyle<br>(parents)<br>Arabe<br>(enfants) | 4 ans, garderie.   | -                   | Discrimination (milieu de travail);<br>Conciliation travail-famille;  |
|  |                |                         |                      |   | 8 ans, 2 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire.  | Non.                | Rencontre d'une société bureaucratifiée, différente du pays d'origine; Rencontre d'un nouveau système scolaire;                                       |
|  |                |                         |                      |   | 10 ans, 4 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Non.                | Apprentissages du quotidien dans la société d'accueil.  |
| <b>Lounissi</b><br>(la mère)                     | Algérie        | Réfugiée                | Quatre ans           | Arabe                                     | 15 ans, niveau inconnu, école spécialisée.                   | Oui.                | Adaptation au coût de la vie;<br>Conciliation travail-famille;<br><br>Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation;<br><br>Perte du réseau social. |
| <b>Rheda</b><br>(la mère)                        | Maroc          | Économique              | Trois ans et demi    | Arabe                                     | 2 ans, à la maison avec la mère.                             | -                   | Reconstruction du réseau social;  |
|  |                |                         |                      |   | 6 ans, 1 <sup>re</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Non.                | Insertion difficile sur le marché du travail; Retour aux études; Conciliation travail- famille-études;  |
|  |                |                         |                      |   | 9 ans, 2 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire.  | Non.                | Adaptation au coût de la vie;<br><br>Réorganisation du quotidien familial; Équilibre familial et de couple en péril.                                  |

**FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS 3 à 5 ANS (2)**

| <b>Famille et membres rencontrés</b> | <b>Pays d'origine</b> | <b>Catégorie d'immigration</b> | <b>Au Québec, depuis...</b> | <b>Langue maternelle</b> | <b>Âge et niveau scolaire des enfants</b>                      | <b>Passage à l'accueil</b> | <b>Principaux défis relevés par les parents</b>  |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--|----------------------------|--|
| <b>Hamida</b><br>(la mère)           | Tunisie               | Économique                     | Cinq ans et demi            | Arabe                    | 13 ans, 1 <sup>re</sup> secondaire, secteur ordinaire.         | Non.                       | Transformation de la cellule familiale; Réorganisation des rôles dans la famille;  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 17 ans, 1 <sup>re</sup> année au collégial, secteur ordinaire. | Non.                       | Perte du statut socioprofessionnel; Identité remise en question;<br><br>Apprentissages du quotidien dans la société d'accueil (recherche d'informations pour les soins, pour les programmes d'études, etc.).<br><br>Rencontre d'un nouveau système scolaire. |
| <b>Juarez</b><br>(la mère)           | Mexique               | Réfugiée                       | Cinq ans                    | Espagnol                 | 6 ans, 1 <sup>re</sup> année du primaire, secteur ordinaire.   | Non.                       | Traumatisme vécu au pays d'origine (adaptations psychologiques);   |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 9 ans, 3 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire.    | Non.                       | Apprentissage de la langue française; Perte du réseau social; Reconstruction du réseau social; Recherche de logement; Instabilité financière.  |
| <b>Douala</b><br>(le père)           | Cameroun              | Économique                     | Cinq ans                    | Medumba                  | 3 ans, Centre de la petite enfance (CPE).                      | -                          | Transformation de la cellule familiale; Réorganisation des rôles dans la famille;  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 5 ans, prématernelle, secteur ordinaire.                       | -                          | Instabilité financière.  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 12 ans, 1 <sup>re</sup> secondaire, secteur ordinaire.         | Non.                       |  |

**FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS 3 à 5 ANS (3)**

| <b>Famille et membres rencontrés</b> | <b>Pays d'origine</b> | <b>Catégorie d'immigration</b> | <b>Au Québec, depuis...</b> | <b>Langue maternelle</b> | <b>Âge et niveau scolaire des enfants</b>              | <b>Passage à l'accueil</b> | <b>Principaux défis relevés par les parents</b>   |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|--|----------------------------|---|
| <b>Rios</b><br>(la mère)             | Pérou                 | Économique                     | Trois ans et demi           | Espagnol                 | 2 ans, garderie.                                       | -                          | Apprentissage de la langue française;   |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 13 ans, 1 <sup>re</sup> secondaire, secteur ordinaire. | Oui.                       | Recherche de logement;  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 14 ans, 3 <sup>e</sup> secondaire, secteur ordinaire.  | Oui.                       | Transformation de la cellule familiale; Réorganisation des rôles dans la famille;   |
| <b>Napanca</b><br>(la mère)          | Pérou                 | Économique                     | Trois ans et demi           | Espagnol                 | 5 ans, prématernelle, école privée.                    | Non.                       | Apprentissage de la langue française;   |
|                                      |                       |                                |                             |                          |  |                            | Perte du statut socioprofessionnel; Insertion difficile sur le marché du travail; Discrimination (milieu de travail).   |
| <b>Lafortune</b><br>(la mère)        | Haïti                 | Réfugiée                       | Quatre ans                  | Créole                   | 16 ans, 5 <sup>e</sup> secondaire, école privée.       | Non.                       | Perte du statut socioprofessionnel; Insertion difficile sur le marché du travail; Instabilité financière;   |
|                                      |                       |                                |                             |                          |  |                            | Perte du réseau social; Reconstruction du réseau social; Séparation des membres de la famille; Déséquilibres et remises en question (psychologiques);<br><br>Traumatisme vécu au pays d'origine (adaptations psychologiques). |

**Tableau 7 : Synthèse des caractéristiques des familles arrivées au Québec depuis plus de cinq ans (Charette, 2016)**

| FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS + DE 5 ANS (1) |                |                         |                      |                   |  |                     |   |
|---|----------------|-------------------------|----------------------|-------------------|--|---------------------|---|
| Famille et membres rencontrés                     | Pays d'origine | Catégorie d'immigration | Au Québec, depuis... | Langue maternelle | Âge et niveau scolaire des enfants                           | Passage à l'accueil | Principaux défis relevés par les parents  |
| <b>Amid</b><br>(le père)                          | Maroc          | Économique              | Neuf ans et demi     | Arabe             | 8 ans, 4 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire.  | Non.                | Insertion difficile sur le marché du travail; Déséquilibres et remises en question (psychologiques);                    |
|   |                |                         |                      |                   | 13 ans, 2 <sup>e</sup> secondaire, secteur ordinaire.        | Non.                | Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation.  |
| <b>Kayitesi</b><br>(la mère)                      | Rwanda         | Réfugiée                | Neuf ans             | Kinyarwanda       | 6 ans, 1 <sup>re</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Non.                | Transformation de la cellule familiale; Réorganisation des rôles dans la famille;                                       |
|   |                |                         |                      |                   | 14 ans, 2 <sup>e</sup> secondaire, secteur ordinaire.        | Oui.                | Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation;  |
|   |                |                         |                      |                   | 15 ans, 3 <sup>e</sup> année secondaire, secteur ordinaire.  | Oui.                | Insertion difficile sur le marché du travail;<br>Traumatisme vécu au pays d'origine (adaptations psychologiques).       |
| <b>Sanchez</b><br>(la mère)                       | Mexique        | Économique              | Neuf ans             | Espagnol          | 11 ans, 6 <sup>e</sup> année du primaire, secteur ordinaire. | Non.                | Apprentissage de la langue française; Insertion difficile sur le marché du travail; Discrimination (milieu de travail); |
|   |                |                         |                      |                   | 14 ans, 2 <sup>e</sup> secondaire, école privée.             | Oui.                | Équilibre familial et de couple en péril;<br>Rencontre de nouvelles valeurs de socialisation.                           |

**FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS + DE 5 ANS (2)**

| <b>Famille et membres rencontrés</b> | <b>Pays d'origine</b> | <b>Catégorie d'immigration</b> | <b>Au Québec, depuis...</b> | <b>Langue Maternelle</b> | <b>Âge et niveau scolaire des enfants</b>   | <b>Passage à l'accueil</b> | <b>Principaux défis relevés par les parents</b>   |
|--------------------------------------|-----------------------|--------------------------------|-----------------------------|--------------------------|---|----------------------------|---|
| <b>Estrada</b><br>(la mère)          | Mexique               | Réfugiée                       | Huit ans                    | Espagnol                 | 5 ans, garderie.  | -                          | Recherche de logement;  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 17 ans, 4 <sup>e</sup> secondaire, secteur ordinaire.                                   | Oui.                       | Apprentissage de la langue française;<br>Insertion difficile sur le marché du travail; Retour aux études; Instabilité financière;<br>Reconstruction d'un réseau social.   |
| <b>Rodriguez</b><br>(la mère)        | Mexique               | Réfugiée                       | Huit ans                    | Espagnol                 | 13 ans, 1 <sup>re</sup> secondaire, secteur ordinaire.                                  | Oui.                       | Apprentissage de la langue française;<br>Insertion difficile sur le marché du travail; Instabilité financière;  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 15 ans, 2 <sup>e</sup> secondaire, secteur ordinaire.                                   | Oui.                       | Déséquilibres et remises en question (psychologiques);  |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 17 ans, 4 <sup>e</sup> secondaire, école spécialisée.                                   | Oui.                       | Rencontre d'un nouveau système scolaire et de nouvelles valeurs de socialisation.   |
|                                      |                       |                                |                             |                          | 21 ans, a quitté le niveau collégial.   | Oui.                       |   |
| <b>Chavez</b><br>(la mère)           | Mexique               | Réfugiée                       | Six ans                     | Espagnol                 | 15 ans, 4 <sup>e</sup> secondaire, secteur cheminement particulier (renvoi de l'école). | Oui.                       | Apprentissage de la langue française;<br>Discrimination (statut de réfugiées);<br>Insertion difficile sur le marché du travail; Instabilité financière;<br>Déséquilibres et remises en question (psychologiques). |

Après avoir présenté le profil des parents rencontrés, nous exposons brièvement le profil des ICSI recrutés pour notre collecte de données.

### **3.2.3.2 Bref portrait des ICSI**

Les six ICSI rencontrés œuvrent dans quatre régions administratives différentes du Québec: les Laurentides (1), Laval (1), Montréal (3) et la Capitale-Nationale (1), parmi lesquels nous comptons quatre femmes et deux hommes. Les pays de naissance des ICSI sont le Canada (2/6), le Mexique (2/6), l'Algérie (1/6) et la Colombie (1/6). Les langues maternelles des ICSI sont l'arabe (1/6), l'espagnol (3/6) et le français (2/6). Au moment des entrevues, l'expérience de travail des ICSI dans la profession allait d'un peu plus d'un mois à huit ans. Les tâches des ICSI relèvent généralement de l'une ou de plusieurs des cinq fonctions suivantes : accueillir les familles immigrantes à l'école du Québec; informer les familles au sujet de leur établissement dans la société d'accueil et de leur intégration à l'école; organiser des activités pour les jeunes ou pour les parents immigrants; faire de la médiation entre les familles immigrantes et l'école; assurer l'innovation dans l'accueil et dans l'intégration des familles immigrantes à l'école québécoise. Certains ICSI rencontrés assumaient toutes ces fonctions à la fois durant leur mandat, alors que d'autres n'assumaient qu'une seule d'entre elles. La variabilité des tâches des ICSI illustre en partie l'émergence de cette catégorie professionnelle, à la recherche de balises plus claires.

Les clientèles auprès de qui les ICSI œuvrent sont des parents d'élèves immigrants, des élèves immigrants ou encore les deux. Les familles immigrantes auprès desquelles les ICSI œuvrent ont des profils diversifiés : avec enfants qui évoluent au niveau secondaire ou au niveau primaire, admises dans la catégorie «Populations réfugiées» ou «Immigration économique», issues d'une immigration récente ou d'une immigration plus ancienne. Le tableau 8 de la page 175 résume le profil des ICSI recrutés, tandis que le tableau 9 de la page 176 synthétise les différentes tâches qu'ils assumaient au moment de l'entrevue. Les abréviations *F* et *H* dans le premier tableau signifient respectivement *Femme* et *Homme*. Pour les mêmes raisons que celles évoquées pour les parents, des noms fictifs ont été attribués aux ICSI rencontrés. La partie qui suit les tableaux 8 et 9 explicite la collecte de données faite auprès des deux groupes de sujets.

**Tableau 8 : Principales caractéristiques des ICSI rencontrés (Charette, 2016)**

| <b>ICSI par régions</b>           | <b>Sexe</b> | <b>Pays d'origine</b> | <b>Langue maternelle</b> | <b>Expérience comme ICSI</b> | <b>Domaine de formation</b>                  | <b>Clientèle</b>  |
|-----------------------------------|-------------|-----------------------|--------------------------|------------------------------|--|---|
| <b>Mélanie (Laurentides)</b>      | F           | Canada                | Français                 | Deux ans                     | Éducation; Herboristerie; Sciences sociales. | Parents d'élèves et élèves de familles réfugiées surtout, récemment immigrés, niveau secondaire.            |
| <b>Annabelle (Laval)</b>          | F           | Canada                | Français                 | Un mois et demi              | Études internationales.                      | Parents d'élèves de classes d'accueil; niveau primaire.   |
| <b>Aleyda (Montréal)</b>          | F           | Mexique               | Espagnol                 | Un an                        | Droit.                                       | Élèves et parents d'élèves d'écoles pluriethniques d'immigrations ancienne et récente; niveau secondaire.   |
| <b>Maria (Montréal)</b>           | F           | Mexique               | Espagnol                 | Quatre ans                   | Communications; Ressources humaines.         | Parents d'élèves (surtout) et élèves récemment immigrés; niveau primaire.                                   |
| <b>Nassim (Montréal)</b>          | H           | Algérie               | Arabe                    | Huit ans                     | Philosophie; Droit et sciences économiques.  | Élèves d'écoles pluriethniques d'immigrations ancienne et récente; niveau secondaire.                       |
| <b>David (Capitale-Nationale)</b> | H           | Colombie              | Espagnol                 | Trois ans                    | Service social.                              | Parents d'élèves (surtout) et élèves de familles réfugiées, récemment immigrées (surtout); niveau primaire. |



**Tableau 9 : Synthèse des fonctions et des tâches assumées par les ICSI rencontrés  
(Charette, 2016)**

| <b>Fonctions assumées par les ICSI</b> | <b>Principales tâches mentionnées par les ICSI durant les entrevues</b>  |
|--|--|
| <b>Accueil</b>                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Établissement d'un protocole d'accueil pour les familles récemment immigrées qui intègrent le milieu scolaire québécois;</li> <li>✓ Accueil des familles récemment immigrées dans le milieu scolaire; premier contact avec les familles avant leur entrée à l'école.</li> </ul>   |
| <b>Information</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aide pour compléter les documents relatifs à l'école ou à leur établissement dans la société d'accueil;</li> <li>✓ Présentation et explications au sujet de l'école (quotidien scolaire, parcours scolaire, services de l'école, relations entre les divers protagonistes, etc.);</li> <li>✓ Références faites vers les ressources appropriées à l'école ou dans la communauté;</li> <li>✓ Partage d'outils au sujet de la communauté.</li> </ul>   |
| <b>Organisation d'activités</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Mise en place ou animation de l'aide aux devoirs, d'échanges linguistiques, d'activités interculturelles ou d'autres activités de socialisation pour les jeunes;</li> <li>✓ Mise en place ou animation de cafés-rencontres pour les parents immigrants sur des sujets connexes à l'école ou au rôle parental.</li> </ul>  |
| <b>Médiation</b>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Collaborations avec l'école pour faciliter l'établissement de relations école-familles harmonieuses et efficaces;</li> <li>✓ Intervention auprès d'enfants ou de parents pour régler un conflit ou aborder une problématique particulière vécue à l'école (en situation de crise surtout);</li> <li>✓ Sensibilisation du personnel scolaire au sujet des contextes migratoires et des enjeux associés;</li> <li>✓ Contribution au développement de l'autonomie des familles et de l'école dans les relations école-familles;</li> <li>✓ Création d'un lien de confiance avec les familles.</li> </ul> |
| <b>Innovation</b>                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Réflexions sur de meilleures façons de répondre aux besoins des familles immigrantes en milieu scolaire.</li> </ul>   |

### **3.3 Collecte de données**

Dans cette section de la thèse, nous présentons les méthodes de collecte de données choisies pour atteindre nos objectifs de recherche : l'entrevue semi-dirigée et la technique d'associations libres. Aussi, nous détaillons la façon dont les rencontres ont été menées

auprès des parents et des ICSI. Finalement, nous abordons les grandes dimensions de nos instruments de collecte de données.

### **3.3.1 Méthodes de collecte de données**

Notre démarche de collecte de données s'est construite à l'aide de deux méthodes. D'abord, pour les parents comme pour les ICSI, nous avons eu recours à l'entrevue semi-dirigée pour recueillir les représentations et les perceptions de ces deux groupes sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés. Ensuite, à l'instar de divers écrits qui soulignent l'intérêt d'avoir recours à une approche pluriméthodologique pour favoriser l'accès à la complexité des RS (Abric, 1994b; Apostolidis, 2003; Grenon, Larose et Carignan, 2013), nous avons aussi employé la technique d'associations libres auprès des parents. Ces deux méthodes sont détaillées dans les sections qui suivent.

#### **3.3.1.1 Entrevue semi-dirigée**

L'entrevue a prouvé sa pertinence et son utilité, notamment, dans de nombreuses thèses et de nombreux mémoires qui se sont attardés au concept de RS (Blackburn, 2012; Jules, 2014; Lacerte, 2006; Martin, 2014; Rousson, 2014). Selon Abric (1994b), l'entrevue est une méthode indispensable à toute étude sur les RS. L'entrevue se traduit par la production d'un discours par un sujet, dans le cadre d'une interaction avec une personne qui interviewe (Vidal et al., 2006). Pour notre projet de recherche, nous avons privilégié l'emploi de l'entrevue semi-dirigée puisque cette méthode permet aux sujets de «parcourir des questions ouvertes comme ils l'entendent, selon un axe central proposé par la chercheuse» (Mucchielli, 2009, p.122). Aussi, nous désirions enrichir notre matériel d'analyse et le contenu de notre recherche en favorisant l'afflux d'informations nouvelles qui n'avaient pas émergé de notre cadre conceptuel (Poupart, 1997). Également, l'entrevue permet de recueillir le point de vue de protagonistes sur un sujet en particulier, en accédant de manière compréhensive à leurs représentations et à leurs perceptions, en obtenant un matériel ancré dans leurs réalités personnelles et sociales (Roussiau et Bonardi, 2001; Van der Maren, 1996), ce qui concorde avec nos objectifs de recherche relatifs aux parents ainsi qu'aux ICSI.

En ce qui concerne plus précisément le recueil des RS, l'entrevue permet «de recueillir les contenus discursifs qui sont exprimés par les membres du groupe concernant un objet social donné (...), constitués d'opinions, de croyances, d'idées et d'attitudes constituant le champ représentationnel de l'objet en question» (Moliner et Guimelli, 2015, p.38). L'entrevue semi-dirigée permet de recueillir le contenu des représentations (Abric, 1994b; Vidal et *al.*, 2006) et de repérer l'ancrage des individus ou des groupes dans les rapports sociaux (Valence, 2010). Dans le cadre de notre recherche, nous désirions, entre autres, explorer les RS de parents récemment immigrés sur l'école en tant qu'objet social. Ainsi, le recours à l'entrevue semi-dirigée selon une approche exploratoire nous semblait pertinent.

Le recours à l'entrevue semi-dirigée nous a aussi permis d'établir un climat de confiance avec les sujets rencontrés (Lamoureux, 2000), ce qui était nécessaire avec des parents qui avaient parfois peur de parler ou de se dévoiler, comme dans le cas de certaines familles allophones ou admises au Canada comme réfugiées. Inspirées de l'entretien compréhensif décrit par Kaufmann (2011), entre autres, les entrevues semi-dirigées menées auprès des parents et des ICSI étaient ainsi balisées :

- La chercheuse s'était approprié le schéma d'entrevue en vue de partir du même cadre pour tous les sujets. Puis, l'entrevue pouvait dériver du schéma pour favoriser la liberté des personnes interviewées;
- La chercheuse faisait preuve d'une présence engagée durant les entrevues, pour encourager la personne interviewée à faire de même, tout en respectant les principes de neutralité d'une démarche qualitative de recherche;
- La chercheuse était à l'écoute et faisait preuve d'empathie envers la personne interviewée afin de la relancer, de l'encourager à approfondir certaines idées ou à éclaircir certains points que cette dernière apportait à la discussion.

L'entrevue est une méthode de collecte de données qui comporte toutefois certaines contraintes. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes butée à certaines limites financières, entre autres, puisque les coûts qui sont liés à la méthode sont élevés, notamment en raison du temps requis pour effectuer les entrevues et en raison des déplacements que celles-ci requièrent (Lamoureux, 2000). Également, nous avons dû

faire preuve de vigilance au regard de la possible émergence de barrières linguistiques, étant donné que le français n'était pas la langue maternelle des parents rencontrés, même si le français était parlé de manière fonctionnelle par plusieurs d'entre eux. Pour diminuer l'impact de cette limite, nous avons proposé aux parents de faire les entretiens dans leur langue préférée parmi le français, l'anglais ou l'espagnol. Aussi, les sujets pouvaient passer d'une langue à l'autre au cours de leur entretien. Nous avons également dû faire preuve de vigilance lors du traitement des données, afin de nous assurer d'une traduction juste des propos, ancrée dans le contexte de production du discours des sujets. À cet égard, des personnes bilingues ont collaboré avec nous, afin de traduire les documents présentés aux parents et les données recueillies auprès d'eux.

L'entretien peut également induire le phénomène de désirabilité sociale, selon lequel les personnes interrogées tentent de répondre aux questions pour préserver leur estime de soi, autant à leurs propres yeux qu'aux yeux des autres (Lamoureux, 2000). Pour contrer cet effet, la technique de substitution proposée par Abric (2003) a été employée dans l'élaboration de certaines questions d'entretien. Cette dernière vise à réduire la pression normative chez les personnes rencontrées en leur permettant d'exprimer leurs idées en les attribuant à une catégorie d'appartenance plus large, par exemple, pour les parents interrogés : *Selon vous, est-ce que l'école est compréhensive envers les parents immigrants?* Cette technique invite par contre à la prudence puisque les éléments ressortis par les sujets n'appartiennent qu'hypothétiquement à leurs propres représentations et prises de position sur un objet. En effet, les sujets peuvent aussi «produire la représentation du groupe de référence qu'on leur propose» (Abric, 2003, p.78) sans nécessairement y adhérer. Afin de contrer le phénomène de désirabilité sociale et de favoriser un regard plus riche sur les RS des parents immigrants, l'entretien semi-dirigé a été combiné à la technique d'associations libres pour le groupe de parents en particulier, comme il est vu dans la partie qui suit.

### **3.3.1.2 Technique d'associations libres**

Dans le cas des rencontres avec les parents, nous avons donc combiné l'entretien semi-dirigé à une autre méthode de collecte de données : la technique d'associations libres (Abric, 1994b). La technique d'associations libres découle des méthodes associatives en

général, souvent considérées pour recueillir des RS sur un objet social et s'inscrit principalement dans l'approche structurale des RS. Les méthodes associatives permettent d'accéder facilement et rapidement aux éléments qui composent l'univers sémantique d'une RS (Abric, 1994b; Bonardi et Roussiau, 1999; Grenon et *al.*, 2013; Moliner et Guimelli, 2015; Vidal et *al.*, 2006), ce qui s'avère avantageux dans le cadre d'un projet de recherche de niveau doctoral. Dans un premier temps, les techniques associatives invitent généralement les sujets à évoquer les mots qui leur viennent à l'esprit au regard d'un terme inducteur. Dans certains cas, la technique choisie restreint les sujets à un nombre précis de mots, alors que dans d'autres cas, les sujets peuvent exprimer librement le nombre de mots désirés (Abric, 2003; De Rosa, 1995; Moscovici, 1976; Vergès, 1992). Dans un deuxième temps, plusieurs techniques associatives visent à repérer la structure et l'organisation de la représentation émise en invitant les sujets à faire des associations entre les mots évoqués (Abric, 1994b; Abric, 2003; Carassus et Dosquet, 2010; De Rosa, 1995). Dans le cadre de notre projet de recherche, ce deuxième temps des méthodes associatives n'était pas nécessaire, puisque la technique d'associations libres servait de prémisse à l'entrevue semi-dirigée et visait surtout à favoriser la spontanéité des sujets lors de la collecte de données et de réduire certains biais de l'entrevue. En effet, la technique d'associations libres a permis aux parents d'exprimer librement et spontanément leurs représentations sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine (Bonardi et Roussiau, 1999; Carassus et Dosquet, 2010; Vidal et *al.*, 2006), sans les soucis lexicaux et syntaxiques qu'exige l'entrevue, surtout parce que la langue employée lors des rencontres n'était pas toujours la langue maternelle des parents. Aussi, la technique d'associations libres permettait de contourner le phénomène de désirabilité sociale en favorisant l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui n'auraient peut-être pas été évoqués dans des productions discursives (Abric, 1994b; Abric, 2003; De Rosa, 1995).

D'un autre côté, la technique d'associations libres comporte aussi certaines limites. Entre autres, cette méthode de collecte de données peut tout de même induire certaines barrières linguistiques pour les parents qui complètent parfois l'exercice dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Afin de diminuer les impacts de cette limite, nous avons proposé aux parents de compléter l'exercice en anglais, en français ou en espagnol.

Aussi, les éléments qui ressortent de la technique d'associations libres doivent être analysés et interprétés en fonction du contexte de production (Carassus et Dosquet, 2010; Vergès, 1992). Selon Valence (2010), les représentations contextualisées où il y a objectivation des connaissances ne devraient être qu'une première étape à l'étude des RS. «Autrement dit, quand l'analyse a délimité l'organisation d'un champ représentationnel, elle doit ensuite appréhender sa dimension socio-objective» (Valence, 2010, p.71). Afin d'atteindre la dimension sociale des représentations et de l'insérer dans les dynamiques de l'immigration et de la réussite scolaire, l'entrevue semi-dirigée a aussi été employée, comme nous l'avons déjà expliqué.

En résumé, nous avons eu recours à la technique d'associations libres en début de rencontre avec les parents, puis à l'entrevue semi-dirigée pour favoriser l'accès à la complexité de leurs RS, notamment. Pour recueillir les données auprès des ICSI, l'entrevue semi-dirigée a été mise à profit. La conduite des rencontres faites avec les deux groupes de sujets est détaillée dans les lignes qui suivent.

### **3.3.2 Conduite des rencontres et instruments de collecte des données**

D'emblée, nous précisons quelques éléments de façon transversale au sujet de la conduite des entrevues. Les rencontres avec les deux groupes de sujets avaient lieu à différents moments de la journée; les rendez-vous ont pris place entre 9h00 et 21h00. Nous confirmions les rendez-vous avec les sujets la veille par téléphone ou par courriel. Si la personne rejointe n'était plus disponible pour la rencontre, nous vérifions son désir de se désister de la collecte de données; en cas contraire, nous prenons un nouveau rendez-vous avec elle. Lors de la confirmation du rendez-vous, les parents étaient invités à nous dire quelle carte-cadeau ils désiraient recevoir en guise de remerciements, dans une pharmacie ou dans une épicerie à distance de marche de leur domicile. Puisque les rencontres avec les deux groupes de sujets étaient quelque peu différentes dans leur déroulement, nous les présentons distinctement dans les paragraphes qui suivent. Également, nous explicitons l'architecture de nos instruments de collecte de données.

#### **3.3.2.1 Avec les parents**

La collecte de données auprès des parents s'est déroulée de janvier à mars 2014. Tous les parents ont été rencontrés en face à face; une seule entrevue a été complétée par

téléphone, par manque de temps lors de la rencontre en personne. Les parents ont majoritairement choisi de nous recevoir à leur domicile (15/25), d'autres nous ont rencontrée dans les locaux des organismes communautaires (2/25), dans leur milieu de travail (5/25) ou dans un endroit public (bibliothèque, restaurants-cafés) (3/25); les précautions nécessaires étaient alors prises afin que la chercheuse et le parent soient le plus isolés possible (Blanchet, 2003). S'il est vrai que des écrits proposent de faire les rencontres selon les mêmes dispositions lorsque c'est possible (moment de la journée, endroit, etc.) (Blanchet, 2003; Lamoureux, 2000), les parents ont été rencontrés à leur convenance et selon leurs disponibilités afin de favoriser leur aise.

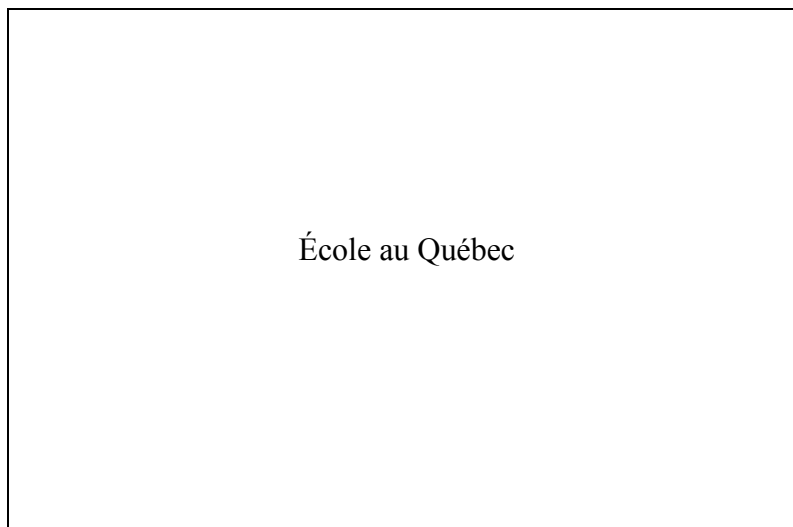
Les entrevues se sont déroulées dans l'une des trois langues choisies par les parents : l'anglais (2/25), le français (17/25) ou l'espagnol (6/25). Par conséquent, un schéma d'entrevue a été élaboré en français, puis a été traduit et adapté en anglais et en espagnol. Certaines entrevues se sont aussi déroulées à la fois en français et en espagnol. En effet, certains parents hispanophones demandaient de faire l'entrevue en français, mais passaient à l'espagnol pour exprimer certaines idées en particulier ou pour s'exprimer plus spontanément. Aussi, l'intervieweuse changeait d'une langue à l'autre, sans en avertir le parent, lorsqu'elle sentait que ce dernier avait de la difficulté à s'exprimer en français sur certains aspects en particulier. Afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions d'entrevue, nous les avons préalablement testées auprès de parents récemment immigrés qui ne faisaient pas partie de la collecte officielle de données.

La majorité des entrevues ont été enregistrées (22/25); seulement trois parents ont refusé qu'elles le soient (3/25). Aussi, un parent a demandé d'arrêter l'enregistrement à un moment durant l'entrevue pour partager des détails plus personnels de son expérience pré-migratoire et a ensuite autorisé à ce que l'entrevue soit enregistrée à nouveau, aucune note n'a été prise à ce sujet afin de respecter le parent en question. Dans le cas des entrevues qui n'ont pas été enregistrées, les notes prises lors des rencontres ont été retranscrites dans les douze heures, pour favoriser la mémorisation du maximum de détails au sujet de la rencontre et une retranscription plus juste des éléments de discussion (Deslauriers, 1982).

Le déroulement des rencontres avec les parents avait lieu comme suit :

- ✓ Présentation de la chercheuse en personne (première présentation faite par téléphone);
- ✓ Lecture du formulaire de consentement avec les parents (si ces derniers ne l'avaient pas déjà fait avant la rencontre);
- ✓ Questions des parents sur le projet de recherche le cas échéant;
- ✓ Signature du formulaire de consentement.

La rencontre débutait par la technique d'associations libres. Concrètement, nous présentions une feuille blanche aux parents au milieu de laquelle était inscrite l'expression *École au Québec*, *School in Quebec* ou *Escuela en Quebec*, comme l'exemple suivant le montre :



La consigne suivante était donnée aux parents (traduite en anglais et en espagnol également) : «Écrivez ou dictez-moi tous les mots qui vous viennent à l'esprit quand vous voyez l'expression : *École au Québec*.» Aucune contrainte de temps ou de nombre de mots n'était imposée aux sujets. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi d'administrer la technique d'associations libres de deux façons; les parents interrogés pouvaient choisir de compléter l'exercice à l'oral, dans lequel cas nous notions les mots dictés sur la feuille, ou de compléter l'exercice à l'écrit par eux-mêmes. Cette précaution a été prise afin d'éviter d'augmenter le sentiment de vulnérabilité sociale ressentie chez



certaines personnes interrogées. Une fois complété, l'exercice d'associations libres fait par le parent était temporairement mis de côté et une entrevue semi-dirigée prenait place.

De façon générale, les questions d'entrevue allaient du plus général au plus particulier, visant ainsi l'établissement d'un lien de confiance avec les parents (Lamoureux, 2000). Ainsi, l'entrevue débutait par des questions sociodémographiques sur les familles, ce qui permettait de rassembler des informations générales sur les parents interrogés ainsi que sur leurs enfants. La prise de ces informations avait entre autres pour but d'enrichir l'analyse des données. Le schéma se dirigeait ensuite vers des questions plus précises portant sur la condition immigrante des familles ainsi que sur l'expérience des parents et des enfants à l'école du Québec. À ce moment, le parent était amené à nous expliquer les mots ressortis dans le cadre de l'exercice d'associations libres. Puisque nous avons généralement créé des liens de confiance avec les parents à cette étape de l'entrevue, le parent expliquait assez librement les mots ressortis. Le schéma d'entrevue servait de guide durant les entrevues, afin d'assurer une certaine uniformité dans la façon de mener les rencontres, bien que les questions n'étaient pas systématiquement posées à chacun des parents rencontrés. En concordance avec les deux premiers objectifs de notre recherche, rappelés au début du présent chapitre, et inspirés du cadre conceptuel de cette thèse, voici les trois principales sections de notre schéma d'entrevue :

**A) Projet migratoire en général et expérience comme parent :** (*Toile de fond des objectifs 1 et 2*). Dans cette partie du schéma d'entrevue, le parent était invité à discuter brièvement de son histoire d'immigration de son pays d'origine à la société québécoise (motifs d'immigration, conditions d'établissement dans la société d'accueil, etc.). Aussi, il était plus spécifiquement invité à partager son expérience de parent en contexte d'immigration. Les questions contenues dans cette section ont entre autres permis de créer un lien de confiance avec les parents, mais aussi d'enrichir notre compréhension de leurs représentations et des stratégies déployées pour soutenir leurs enfants à l'école du Québec. En effet, le cadre conceptuel retenu pour ce projet de recherche souligne l'expérience migratoire comme toile de fond à l'expérience scolaire des familles.

- B) Représentations des systèmes scolaires des sociétés d'accueil et d'origine et expérience comme parent d'élève :** (*Objectif 1 : Décrire et analyser les représentations sociales (RS) que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine*). Dans cette partie du schéma d'entrevue, le parent était tout d'abord invité à expliquer les mots ressortis dans l'exercice d'associations libres fait en début de rencontre. Le parent était ensuite amené à s'exprimer sur le système scolaire du Québec, en le comparant au système scolaire connu dans son pays d'origine, plus précisément sur des thèmes qu'il n'avait pas ou peu abordés dans l'exercice d'associations libres, par exemple : missions de l'école, rôles de l'enfant, de l'école et des parents dans la scolarisation; fonctionnement de l'école; méthodes d'enseignement et d'évaluation, relations école-familles, attentes des uns et des autres, accessibilité à des ressources permettant de mieux comprendre l'école du Québec; quotidien scolaire, valeurs de socialisation véhiculées à l'école, etc.;
- C) Perception du parent de l'expérience socioscolaire de l'enfant dans la société d'accueil et stratégies parentales déployées pour soutenir cette expérience:** (*Objectif 2 : Décrire et analyser les stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant dans la société d'accueil*). Dans cette partie de l'entrevue, le parent était d'abord amené à exprimer ses perceptions au regard de l'expérience socioscolaire de son enfant dans les sociétés d'accueil et d'origine. Les thèmes suivants étaient abordés au sujet de l'enfant : secteur et niveau scolaires intégrés dans la société d'accueil, niveau fréquenté dans la société d'origine, résultats scolaires, observations et mesures transmises par le personnel enseignant au sujet de la réussite scolaire et du comportement de l'enfant, comportement et attitude de l'enfant envers et à l'école, aspirations scolaires et futures des enfants, degré de motivation, estime de soi, assiduité, processus d'intégration à l'école du Québec, réseau social des enfants dans les milieux scolaires d'accueil et d'origine. Aussi, le parent était invité à s'exprimer sur le soutien apporté à leurs enfants pour soutenir leur expérience socioscolaire : liens entre le projet socioscolaire de l'enfant et le projet migratoire de la famille, pratiques parentales déployées dans les sociétés d'accueil

et d'origine pour soutenir l'enfant-élève, présence du parent à l'école, type d'aide offerte à l'enfant à la maison, niveau d'utilisation des ressources de la communauté, degré et types de valorisation de l'école, relations entretenues avec l'école, etc.

Aussi, inspirée du concept de RS, nous nous sommes assurée que notre schéma d'entrevue englobait certaines fonctions des RS, soit la fonction descriptive (qui permet de décrire et de définir un objet social), la fonction prescriptive (qui permet de relever des pratiques mises en œuvre par rapport à un objet) et la fonction d'évaluation (qui permet de porter un jugement sur un objet social) (Moliner et Guimelli, 2015). Les schémas d'entrevues administrés aux parents sont présentés en détail aux annexes 7, 8 et 9, respectivement en français, en anglais et en espagnol. Notons que le schéma d'entrevue a dû être légèrement modifié en cours de collecte de données puisque, après avoir effectué les deux premières rencontres avec les parents, nous nous sommes rendu compte que ces derniers consacraient un temps énorme à raconter les diverses étapes de leur projet migratoire. Sans occulter l'importance de celui-ci, quelques questions ont été retirées du schéma à ce sujet pour laisser un peu plus de place à une discussion axée sur le rapport à l'école et à la scolarisation des parents dans la société d'accueil. Ainsi, les schémas présentés en annexes sont les versions définitives qui ont été employées durant les rencontres.

### **3.3.2.2 Avec les ICSI**

La collecte de données auprès des ICSI a eu lieu durant les mois d'avril et de mai 2014. Il était proposé aux ICSI de faire les entrevues par téléphone, par *Skype* ou en personne. Un ICSI a choisi de faire l'entrevue par téléphone (1/6); deux ICSI ont décidé de rencontrer la chercheuse sur leur milieu de travail dans leur organisme communautaire d'attache (2/6); deux ICSI ont choisi de rencontrer la chercheuse sur leur milieu de travail dans leur école d'attache (2/6) et une ICSI a invité la chercheuse à la rencontrer à son domicile (1/6). Toutes les entrevues ont eu lieu en français et ont été enregistrées. Les rencontres avec les ICSI se sont déroulées ainsi : présentation de la chercheuse, lecture du formulaire de consentement (si ce n'était pas déjà fait), questions des ICSI sur le projet de

recherche (le cas échéant) et signature du formulaire (voir annexe 5). Après, l'entrevue débutait.

Les entrevues effectuées auprès des ICSI visaient à favoriser la construction d'un regard croisé sur la situation d'intérêt et concernaient surtout le troisième objectif de notre thèse. Le schéma d'entrevue administré aux ICSI était constitué de questions sociodémographiques d'abord, puis était construit de quatre grands blocs qui se résument comme suit :

- A) **Nature du travail d'ICSI** : Dans cette partie du schéma d'entrevue, les ICSI étaient amenés à discuter des fonctions et des rôles assumés au sein de leur organisme communautaire d'attache et du milieu scolaire, nous permettant de cerner leur place dans l'expérience scolaire de nombreuses familles récemment immigrées au Québec;
- B) **Perception des besoins des familles immigrantes relativement à l'école** : Dans cette partie du schéma d'entrevue, les ICSI étaient amenés à exposer leurs perceptions des besoins des familles immigrantes en ce qui concerne le rapport à l'école et à la scolarisation des enfants dans la société d'accueil. Aussi, les défis et les facteurs facilitant l'établissement des parents dans la société québécoise et dans l'actualisation de leur rôle de parent d'élève étaient discutés. Enfin, nous invitons les ICSI à suggérer des moyens permettant de répondre aux besoins des parents;
- C) **Perception des stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil** : Dans cette partie de l'entrevue, les ICSI étaient invités à nous partager leurs perceptions et leurs observations des stratégies déployées par les parents immigrants, surtout qui sont récemment immigrés, pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil;
- D) **Pratiques déployées par les ICSI pour faciliter le rapport à l'école des parents récemment immigrés au Québec** : Cette section de l'entrevue permettait d'entendre les pratiques déployées par les ICSI pour faciliter le rapport à l'école de parents récemment immigrés au Québec. Nous invitons surtout les

ICSI à nous faire part de pratiques qui semblaient fonctionner, tant au niveau des perspectives adoptées que des gestes quotidiennement posés.

Le schéma d'entrevue est détaillé à l'annexe 10 de cette thèse. Finalement, les schémas d'entrevue administrés aux parents et aux ICSI se sont inspirés du cadre conceptuel de notre thèse et avaient pour but de couvrir nos trois objectifs de recherche. Dans le tronçon suivant, nous exposons les procédures de traitement choisies pour analyser les données recueillies.

### **3.4 Démarche qualitative de traitement et d'analyse des données**

Avant de présenter les procédures choisies et mises à profit pour traiter et analyser les données recueillies dans le cadre de notre étude, quelques éléments sont statué. D'abord, il a été choisi d'inclure les mots ressortis durant l'exercice d'associations libres dans les transcriptions de verbatim de chacun des parents rencontrés et, par conséquent, de les analyser selon la même méthode que celle employée pour les verbatim d'entrevues. Aussi, puisque cinq couples (père-mère) ont été rencontrés et que les discours des deux parents se confondaient et s'entrecoupaient, la plupart du temps, nous avons choisi de les considérer comme un seul et même sujet pour le traitement des données. C'est d'ailleurs pourquoi les données font référence à vingt-cinq parents, bien que trente parents aient été concrètement rencontrés. Dans un autre ordre d'idées, deux mères ont dû être écartées du traitement et de l'analyse des données. D'abord, la première mère concernée répondait succinctement aux questions durant son entrevue, il semblait y avoir de nombreuses difficultés de compréhension et d'interprétation des sujets abordés entre elle et la chercheuse. Aussi, la mère donnait souvent des explications qui traitaient de sujets peu liés à nos questions et à nos objectifs de recherche. La deuxième mère en question a été référée par un des organismes communautaires sans respecter les critères de sélection recherchés : ses enfants étaient tous d'âge préscolaire et elle n'avait eu aucun contact avec l'école québécoise depuis son arrivée dans la province. Puisque cette mère avait été sollicitée par l'organisme communautaire et qu'elle se montrait intéressée par notre projet, nous avons tout de même décidé de la rencontrer. Malgré nos efforts en vue de rediriger son entrevue vers des thèmes liés à notre recherche, son discours était plutôt construit autour de son expérience personnelle avec sa belle-famille au pays d'origine.

Par conséquent, nous avons décidé de ne pas traiter les données recueillies durant son entrevue. Ainsi, dans les paragraphes qui suivent, nous détaillons la procédure adoptée pour coder les données recueillies auprès de vingt-cinq parents et de six ICSI. Aussi, nous explicitons notre analyse à la fois verticale et transversale des données.

#### **3.4.1 Codification des données selon une analyse de contenu**

D'abord, toutes les entrevues enregistrées et les notes prises durant les entrevues non enregistrées ont été transcrites sous forme de verbatim dans le logiciel *Word*, qui ont ensuite été importés dans le logiciel d'analyse qualitative *QDA Miner*. Nous avons choisi ce logiciel de traitement des données puisqu'il permet un codage valide et rigoureux. Le logiciel développé par *Provalis Research* permet entre autres de «coder des données textuelles, d'annoter, d'extraire et de réviser des données et des documents codés» (Recherches Provalis, p.4)<sup>12</sup>, il permet donc de manipuler les données avec plus de facilité et d'aisance que c'est le cas avec *Word*, par exemple.

Le traitement de nos données s'est fait selon une analyse thématique de contenu, par codage mixte. Pour Mucchielli (2009), l'analyse de contenu désigne «un ensemble de méthodes d'analyse de documents, le plus souvent textuels, permettant d'explicitier le ou les sens qui y sont contenus ou les manières dont ils parviennent à faire effet de sens» (p.36). En concordance avec nos objectifs de recherche, l'analyse de nos données a été qualitative. Elle s'est donc exercée sur un corpus regroupant un ensemble de verbatim, tirés d'entrevues, travail étant destiné à «explicitier *in fine* la ou les significations» des données recueillies (Mucchielli, 2009, p.36). Selon Blanchet et Gotman (2013), l'analyse de contenu ne doit pas avoir une prétention d'objectivité absolue, car elle est une activité de production de sens, donc une lecture orientée d'une certaine façon.

Plus précisément, le codage consiste à donner des étiquettes à des unités de sens repérés dans des verbatim, les unités de sens étant souvent des extraits formés de mots, de phrases ou même de paragraphes (Miles et Huberman, 2003). Tout en restant le plus près du sens commun, les codes permettent de transformer des données brutes en une première formulation signifiante (Mucchielli, 2009). Dans le cadre de notre étude, le codage a été

---

<sup>12</sup> [www.provalisresearch.com/Documents/ODAMiner3f.pdf](http://www.provalisresearch.com/Documents/ODAMiner3f.pdf)

mixte, c'est-à-dire que nous l'avons d'abord construit à partir d'une liste de codes inspirés de notre cadre conceptuel et des schémas d'entrevue. Les thèmes étaient associés à des catégories et à des sous-catégories, permettant de «subsumer un sens plus général sous un ensemble d'éléments bruts du corpus ou d'éléments déjà traités et dénommés (codifiés)» (Mucchielli, 2009, p.17), lesquels étaient ensuite associés à des codes. Dans le cas des parents, par exemple, ce travail a mené au codage suivant:

- ❖ Représentations des parents au sujet du système scolaire québécois (thème) – forme scolaire (catégorie) - méthodes d'enseignement (sous-catégorie) représenté sous le code *RS-FOR-METH* ;
- ❖ Stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants (thème) – maison (catégorie) – aide dans les devoirs (sous-catégorie) représentée sous le code *STRA-MAIS-DEV*.

Ensuite, nous avons repéré dans le corpus des thèmes généraux récurrents et des catégories qui n'avaient pas été déjà soulignés dans la liste initiale des codes (Mucchielli, 2009). Pour ce faire, une lecture intensive du corpus a permis de s'appropriier le matériel recueilli lors de la collecte de données et de faire ressortir, dans chacune des entrevues, les unités de sens à coder et éventuellement à analyser; il s'agissait de faire ressortir l'information du bruit (Van der Maren, 1996). Cette lecture des entrevues nous a ensuite permis de faire émerger de nouveaux thèmes et de créer de nouveaux codes qui ont enrichi la liste initiale de codes. Aussi, nous avons modifié quelques codes déjà existants dans leur formulation, afin de mieux tenir compte du vocabulaire utilisé spontanément par les personnes interrogées (Van der Maren, 1996). Voici quelques codes qui ont émergé du corpus :

- ❖ Représentations des parents au sujet du système scolaire québécois (thème) – mission de qualification (catégorie) – enseignement de l'anglais (sous-catégorie) représenté sous le code *RS-QUAL-ANG*;
- ❖ Stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants (thème)- maison (catégorie)- choix de l'école privée (sous-catégorie) représentée sous le code *STRA-MAIS-ÉCOPRI*.

Afin d'obtenir un codage efficace et rigoureux, nous avons vérifié qu'un même extrait ne soit pas codé par une autre unité de sens concurrente et que les mêmes codes soient attribués de manière systématique aux mêmes unités de sens (Van der Maren, 1996). Pour ce faire, un lexique définissant les codes accompagnés d'exemples a été construit dans le logiciel *QDA Miner*, évitant le plus possible des interprétations multiples d'un même code (Van der Maren, 1996).

Après avoir fait un premier codage et avoir amorcé passablement l'analyse des données, nous nous sommes par contre butée à un obstacle, soit celui de la décontextualisation. Effectivement, nous nous sommes rendu compte que les extraits codés dans le logiciel *QDA Miner* étaient trop succincts pour révéler leur contexte. Par conséquent, nous avons décidé de reprendre le traitement des données du début, dans un nouveau projet du logiciel. Ce fut ardu et long, mais ce fut une bonne décision puisque le résultat du codage fut semblable au premier, en ce qui concerne l'attribution d'un même code à un même segment. Surtout, la contextualisation des segments codés nous a permis de manipuler ceux-ci avec beaucoup plus de rigueur par la suite. Après cette deuxième codification, nous avons vérifié que les catégories étaient «*exclusives* afin d'éviter les chevauchements, *exhaustives* afin de couvrir la totalité du document, *évidentes* afin d'assurer une certaine objectivité et pertinentes par rapport à nos objectifs de recherche» (Dorais, 1993, p.15).

Finalement, le codage du corpus qui concerne les parents s'est notamment effectué à partir des thèmes et de grandes catégories suivantes :

- ❖ **Histoire migratoire** : événements vécus au pays d'origine, raisons de la migration, liens avec le réseau social au pays d'origine, etc.;
- ❖ **Défis/facteurs facilitant l'établissement dans la société d'accueil** : insertion socioprofessionnelle, reconstruction du réseau social, rencontre de situations discriminantes, organisation travail-famille-retour aux études, ressources de la communauté, ressources du gouvernement, caractéristiques personnelles, etc.;
- ❖ **Représentations des systèmes scolaires d'accueil et d'origine** : méthodes d'enseignement et gestion des apprentissages, valeurs de socialisation dans les



- milieux scolaires, place accordée à l'avenir des enfants, place accordée au parent par l'école, etc.;
- ❖ **Perception de l'expérience socioscolaire des enfants dans les sociétés d'accueil et d'origine** : résultats académiques, réseau social, relations de l'enfant avec les membres du personnel, motivation, assiduité, etc.;
  - ❖ **Stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil** : «à la maison» (fonction parentale, soutien dans les devoirs, exercices supplémentaires, etc.); «à l'école» (bénévolat, rencontres de parents, revendications faites à l'école, etc.); «en lien avec la communauté» (entraide dans le réseau immigrant, activités parascolaires, etc.).

Les catégories qui ont été réutilisées dans la codification des entrevues faites auprès des ICSI concernent surtout les RS des parents et les stratégies déployées par ces derniers pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, puisque c'est surtout à ce sujet que les données étaient croisées. Sinon, d'autres codes ont été créés. Le codage s'est notamment effectué à partir des thèmes et des grandes catégories suivantes :

- ❖ **Nature du travail des ICSI** : accueil, information, organisation, médiation, innovation, etc.;
- ❖ **Perception des besoins des familles immigrantes relativement à l'école** : défis rencontrés par les familles, facteurs facilitant le rapport à l'école des parents, besoins plus particulièrement criants des familles, etc.;
- ❖ **Perception des stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil** : soutien dans les devoirs, recours à des ressources extérieures, développement de pratiques de littératie avec les enfants, valorisation des études et pression à la réussite, etc.);
- ❖ **Pratiques déployées par les ICSI pour faciliter le rapport à l'école des parents récemment immigrés au Québec**: partir du bon pied, proposer des solutions qui répondent à des besoins concrets, reconnaître diverses postures aux parents immigrants, etc.

En somme, les données recueillies à l'aide de la technique d'associations libres pour les parents ont été fusionnées aux verbatim d'entrevue de ceux-ci. Puis, à partir du logiciel *QDA Miner*, le traitement des données recueillies auprès des parents et des ICSI s'est fait selon une analyse thématique de contenu par codage mixte.

### **3.4.2 Analyse verticale et transversale des données**

Selon Mucchielli (2009), la catégorisation des données représente «un début de théorisation, car le chercheur ou la chercheuse fait appel à l'ensemble de ses connaissances, la catégorisation met en œuvre des paradigmes de ses références qui interviennent alors comme système implicite de perception-compréhension» (p.17). Dans le cadre de notre étude, l'analyse des données et le travail d'interprétation se sont d'abord faits de façon verticale, c'est-à-dire que les thèmes abordés par chacun des sujets ont été passés en revue séparément pour en faire la synthèse (Blanchet et Gotman, 2013). Puis, une analyse transversale a permis de révéler les différentes formes sous lesquelles apparaissait le même thème d'un sujet à l'autre (Blanchet et Gotman, 2013). Ainsi, chaque objectif a été repris et analysé au regard des réponses données par les personnes interrogées dans chacune des sections du schéma d'entrevue. Par exemple, les verbatim ressortis grâce à la partie B du schéma d'entrevue avec les parents ont été traités pour répondre à notre premier objectif de recherche. Évidemment, les verbatim d'autres sections du schéma d'entrevue pouvaient aussi répondre aux différents objectifs. L'analyse transversale des données visait principalement à repérer les répétitions, les contradictions, les compléments d'information, les divergences et les ressemblances entre les sujets de notre étude, comme c'est particulièrement le propos d'une démarche qualitative de recherche d'ailleurs (Paillé et Mucchielli, 2012).

Finalement, au fur et à mesure des entrevues, nous en sommes venue à un découpage selon quatre points pour analyser les RS des parents : 1) l'intégration scolaire, sociale et professionnelle des élèves assurée par l'école; 2) le développement intellectuel et la forme scolaire à l'école du Québec; 3) divers enjeux de socialisation véhiculés à l'école et dans la société québécoise; 4) les relations école-familles immigrantes à l'école québécoise.

Pour répondre au deuxième objectif de notre thèse, les données recueillies ont été catégorisées en trois groupes de stratégies, celles qui sont déployées : 1) «à la maison»; 2) «à l'école» et 3) «en lien avec la communauté». Alors que certaines stratégies ont été identifiées comme telles par les parents au cours des entrevues, d'autres ont été repérées par la chercheuse lors de l'analyse des données.

Le troisième objectif de notre thèse visait à explorer le regard porté par des ICSI sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés. D'abord, les données relevées auprès des ICSI ont été analysées de façon verticale, puis de façon transversale en vue d'être croisées avec les données recueillies auprès des parents, principalement en ce qui concerne les RS et les stratégies déployées par ces derniers. Le croisement des regards a permis de mettre en perspective certaines nuances, certaines différences et certaines ressemblances entre le discours des parents et celui des ICSI.

Ensuite, nous avons décidé de présenter les pratiques de trois ICSI, considérées comme étant efficaces pour accompagner des parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois. En ce sens, les discours des trois protagonistes n'ont pas été analysés dans leur intégralité, les informations portant directement sur des pratiques considérées gagnantes, selon les perceptions des ICSI, ont surtout été examinées.

Pour terminer, nous avons croisé les besoins exprimés par les parents, les besoins des parents perçus par les ICSI et certaines pratiques saillantes des ICSI en vue de proposer des pistes d'intervention pour un meilleur accompagnement des parents d'élèves récemment immigrés à l'école du Québec. La partie qui suit soulève des limites de notre méthodologie et des précautions éthiques prises en compte dans la mise en œuvre de notre projet de recherche.

### **3.5 Limites et précautions éthiques**

Afin de bien saisir la portée des données recueillies inhérentes à une recherche, il est nécessaire de reconnaître les forces et les faiblesses de la méthodologie retenue. Bien que l'approche qualitative présente plusieurs forces au regard de notre étude, cette dernière invite toutefois à la prudence en ce qui concerne la subjectivité de la chercheuse dans l'entreprise de la démarche scientifique, puisque celle-ci représente le principal outil de

collecte de données (Anadón, 2013; Karsenti et Savoie-Zajc, 2004; Lamoureux, 2000). Afin de contrer cette limite, nous avons tenté de demeurer objective en nous distançant de nos présupposés, de nos idéologies, de nos postulats et de nos autres *a priori*, et ce, à toutes les étapes du processus de recherche (Lessard-Hébert, Goyette et Boutin, 1995; Van der Maren, 2009). Aussi, s'il est vrai que notre cadre conceptuel a inspiré la construction de nos schémas d'entrevue, la forme semi-dirigée des entretiens a favorisé l'afflux d'informations nouvelles (Poupart, 1997). Selon Crahay (2006), «l'enfermement dans la singularité de l'individu» (p.36) est une autre limite de l'approche qualitative; l'analyse transversale des données a tenté d'en diminuer l'impact. Pour éviter une certaine redondance, le tableau 10 de la page 197 synthétise les forces et les limites de nos méthodes de collecte de données, abordées dans la section 3.3.1 de ce même chapitre.

Concernant le traitement et l'analyse des données, des précautions ont été prises afin d'éviter que celles-ci soient tributaires de nos interprétations (Carassus et Dosquet, 2010; Vidal et *al.*, 2006). Entre autres, le double codage que nous avons effectué, comme nous l'avons expliqué précédemment, a favorisé la validation des codes choisis. La traduction des données invitait aussi à la vigilance. Dans notre cas, nous nous sommes assurée que la traduction des outils de collecte de données et des données recueillies était la plus exacte possible et que le sens des propos tenus par les sujets était maintenu lors des traductions. Pour ce faire, une personne bilingue a relu les verbatim d'entrevues en espagnol et en anglais et a confirmé les résumés d'entrevues que nous en avons faits en français.

En ce qui concerne les précautions éthiques liées à notre projet de recherche, conformément aux politiques en vigueur à l'Université de Montréal, nous avons obtenu un certificat d'éthique et les recommandations prescrites ont été soigneusement appliquées. Le consentement éclairé des personnes participant à la recherche a été assuré; une lettre qui expliquait le sujet, les objectifs et la nature de la recherche, l'implication requise par les sujets ainsi que les noms de la chercheuse et de la directrice de la recherche a été fournie aux participants et aux participantes quelques jours avant de les rencontrer (Lamoureux, 2000). Les sujets ont été informés de la possibilité de refuser de

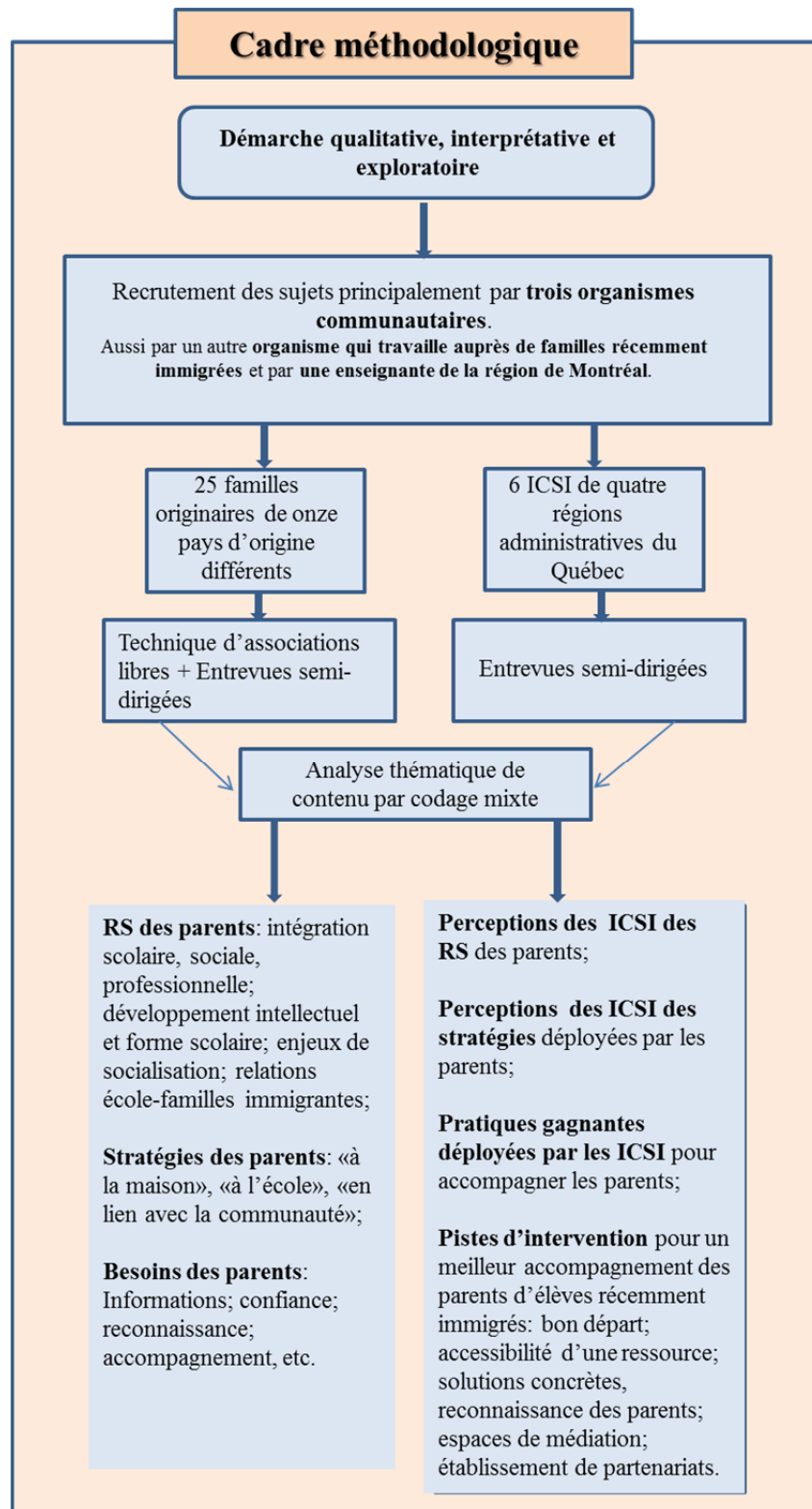
répondre à certaines questions ou de se retirer de la recherche à tout moment (Lamoureux, 2000). Les données recueillies ont été traitées de façon anonyme et confidentielle et sont conservées sur une clé USB qui bénéficie d'une protection avec un mot de passe. Les données recueillies n'ont servi et ne serviront qu'aux fins de la recherche et seront ensuite détruites, comme prescrit par le certificat d'éthique (Lamoureux, 2000). Nos résultats de recherche seront publiés dans des revues afin d'être accessibles à la communauté scientifique et seront vulgarisés afin d'être accessibles aux personnes ayant participé à la collecte de données.

En nommant et en reconnaissant les limites de la méthodologie retenue pour un projet de recherche en particulier, comme nous venons de le faire, il est plus facile de réduire les biais qui peuvent en découler. Le schéma 8 de la page 198 synthétise le cadre méthodologique dans lequel s'ancre notre thèse de doctorat.

**Tableau 10 : Forces et limites de nos méthodes de collecte de données (Charette, 2016)**

| <b>Forces et limites des instruments de collecte de données</b> |  |
|---|--|
| <b>ENTREVUE SEMI-DIRIGÉE</b>                                    |  |
| <b>Forces</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet l'établissement d'un lien de confiance personne intervieweuse/personne interviewée;</li> <li>• Donne accès de manière compréhensive aux représentations des personnes rencontrées en obtenant un matériel ancré dans leurs réalités personnelles et sociales;</li> <li>• Permet l'enrichissement du matériel d'analyse et du contenu de la recherche en favorisant l'afflux d'informations nouvelles.</li> </ul> |
| <b>Limites</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Occasionne des limites financières (temps et déplacement);</li> <li>• Peut entraîner la présence du phénomène de désirabilité sociale;</li> <li>• Peut occasionner des barrières linguistiques.</li> </ul>  |
| <b>TECHNIQUE D'ASSOCIATIONS LIBRES</b>                          |  |
| <b>Forces</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Permet de s'exprimer sans les soucis lexicaux et syntaxiques qu'exige l'entrevue;</li> <li>• Permet l'expression libre et spontanée des sujets;</li> <li>• Permet d'accéder facilement et rapidement aux éléments qui composent l'univers sémantique d'une représentation.</li> </ul>   |
| <b>Limites</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nécessite l'interprétation des éléments ressortis en fonction du contexte de production;</li> <li>• Peut occasionner des barrières linguistiques;</li> <li>• A intérêt à être combinée avec un autre instrument de collecte de données.</li> </ul>  |

Schéma 8 : Synthèse de notre cadre méthodologique (Charette, 2016)



## **Chapitre 4. Présentation, analyse et discussion des données**

Dans ce quatrième chapitre, nous présentons, analysons et discutons des résultats de notre collecte de données de façon simultanée, évitant ainsi une certaine redondance et nous inscrivant dans une tradition d'écriture de rapport scientifique courante en recherche qualitative. Le chapitre est divisé en cinq sections. La première présente des conditions d'établissement expérimentées par certains parents récemment arrivés au Québec, comme toile de fond à leur rapport à l'école et à la scolarisation de leurs enfants. La deuxième section s'attarde aux RS des parents rencontrés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. La troisième section se penche sur les stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil. La quatrième section met les discours des parents en perspective en les croisant avec les données recueillies auprès des ICSI. Aussi, les pratiques de trois ICSI qui semblent soutenir l'expérience des parents et des enfants récemment immigrés au Québec sont explorées. Pour terminer, la cinquième section propose des pistes d'intervention aux milieux scolaires et communautaires pour accompagner les parents d'élèves récemment immigrés de façon efficiente à l'école du Québec.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, nous désirons toutefois préciser quelques éléments au sujet de la présentation des données. D'abord, les sous-titres donnés aux diverses sections de ce chapitre s'inspirent des codes attribués lors du traitement des données dans le logiciel *QDA Miner*. Ensuite, tous les éléments permettant d'identifier les personnes rencontrées ont été rendus anonymes (noms et prénoms, école et organismes communautaires fréquentés par les familles, milieu de travail des parents, etc.). Aussi, lorsque des extraits de verbatim ne révèlent pas le contexte des propos émis par la personne interviewée, des éléments de la question posée ou mentionnés par le sujet dans une citation antérieure sont insérés entre crochets. Pour terminer, de nouvelles références sont introduites dans cette section de la thèse en vue d'appuyer des catégories qui ont émergé du corpus, qui n'avaient pas été ou que très peu abordées dans le cadre conceptuel de notre thèse.



## **4.1 Conditions d'accueil et d'établissement de familles récemment immigrées**

Dans cette section de l'analyse, nous présentons les données recueillies auprès des parents qui relèvent de conditions d'établissement expérimentées dans la société d'accueil, entre autres évoquées durant la section A de leur schéma d'entrevue, mais également à d'autres moments durant les rencontres. Même si les schémas administrés aux parents étaient surtout structurés autour de leur expérience de parent d'élève, la majorité des discours étaient grandement traversés par divers méandres du processus d'immigration. Selon nous, l'analyse de ces conditions permet une meilleure compréhension du rapport à l'école des parents et de certaines modalités de leur mobilisation scolaire. Ainsi, l'insertion socioprofessionnelle, la reconstruction du réseau social et le processus d'acculturation sont abordés dans les lignes qui suivent.

### **4.1.1 L'insertion socioprofessionnelle dans la société d'accueil**

À l'instar d'écrits explorés dans le cadre conceptuel de cette thèse, les parents rencontrés lors de notre collecte de données recensent de nombreux défis liés à leur parcours migratoire. À cet égard, presque tous les parents (23/25) soulignent la difficulté à s'insérer sur le plan socioprofessionnel dans leur nouveau milieu de vie (Kanouté et *al.*, 2010; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.*, 2008). Malgré des initiatives du gouvernement québécois visant à faciliter l'insertion des immigrants et des immigrantes sur le marché du travail, il semble que ce défi demeure pour plusieurs (Bouarbat et Cousineau, 2010; Renaud et Cayn, 2006). Seulement deux parents<sup>13</sup> parmi ceux rencontrés, le père et la mère d'un même couple, se sont insérés sur le marché du travail avec facilité, se disant d'ailleurs conscients des difficultés rencontrées par leurs pairs à ce sujet. Misiorowska (2011), dans une thèse qui s'attarde à des trajectoires socioprofessionnelles réussies d'adultes immigrants au Québec, souligne qu'une proportion rare de personnes récemment immigrées accède à une «requalification directe» lors de leur arrivée dans la société d'accueil, comme ça semble notamment être le cas de la mère Harrouche. En effet, cette dernière a trouvé un emploi à la hauteur de ses compétences et de sa formation acquises au pays d'origine, et ce, quelques mois après

---

<sup>13</sup> Père Harrouche et mère Harrouche.

son arrivée dans la province. Par contre, l'insertion de cette mère dans son nouveau milieu de travail n'a pas été sans embûches, cette dernière explique effectivement y avoir subi de la discrimination. Le père Harrouche occupe un emploi dans son domaine de formation aussi, mais à un niveau inférieur aux compétences et aux qualifications acquises dans son pays d'origine. Cette situation professionnelle semble par contre assumée, afin de subvenir aux besoins de sa famille dans le nouveau contexte de vie, rappelant un peu la *déqualification choisie*, aussi décrite par Misorowska (2011).

Globalement, les défis recensés par les autres parents rencontrés au regard de leur insertion socioprofessionnelle concernent surtout trois aspects : une non-reconnaissance sur le marché du travail québécois des diplômes, des compétences et de l'expérience de travail acquis au pays d'origine (Bahi et Piquemal, 2013; Boudarbat et Cousineau, 2010; Chen, Smith et Mustard, 2010; Chica et Charest, 2008; Misorowska, 2011; Renaud et Cayn, 2006), des procédures administratives complexes avec le gouvernement ou avec les ordres professionnels pour la reconnaissance des équivalences de formation (Boudarbat et Cousineau, 2010; Renaud et Cayn, 2006) ou une maîtrise insuffisante de l'anglais requise dans divers milieux de travail (Bamba et Morin, 2014; Boudarbat et Cousineau, 2010; Kadiri Hassani, 2008). Dans la problématique de cette thèse, nous avons souligné que les caractéristiques de qualification, de scolarisation et de maîtrise de la langue française chez les personnes admises au Québec avaient pour but de faciliter leur intégration dans la société (Turcotte, 2010; Gouvernement du Québec, 2015c; MICC, 2011), ce qui ne semble pas nécessairement se concrétiser pour les personnes qui ne combinent pas la maîtrise de la langue anglaise à celle de la langue française, plus particulièrement pour certains milieux professionnels du moins (Piché, 2004).

D'ailleurs, la non-maîtrise de l'anglais comme embûche à l'insertion socioprofessionnelle émerge principalement de nos données chez les parents qui ont été acceptés au Québec grâce à leur maîtrise du français. Ces derniers expriment parfois de la surprise ou de la frustration à cet égard, comme ce père originaire de l'Égypte : «Par contre, à Montréal, tu dois être bilingue. C'est fou, c'est partout! Dans tout emploi, ils m'ont demandé si je savais l'anglais.» Selon un ouvrage qui étudie l'histoire de diverses vagues d'immigration au Québec (Berthiaume, Corbo et Montreuil, 2014), les populations immigrantes

originaires du Maghreb (Maroc, Algérie et Tunisie) seraient souvent affectées par la méconnaissance de l'anglais pour leur insertion sur le marché du travail québécois, d'autant plus lorsque ces dernières choisissent de s'établir dans les grandes villes à leur arrivée dans la province, où «même les emplois précaires exigent un bilinguisme fonctionnel» (Berthiaume et *al.*, 2014, p.239). Les parents de notre étude affectés par cette difficulté d'insertion socioprofessionnelle résident à Montréal, sont généralement maghrébins et dans certains cas égyptiens.

Les parents Sohag trouvent également difficile de ne pas avoir de contacts dans le réseau socioprofessionnel qu'ils tentent d'intégrer, comme le montre l'extrait suivant :

Nous avons des amis immigrants ici, mais... Je veux dire quelque chose. Ici, je ne peux pas travailler sans connaître quelqu'un dans l'industrie par exemple. (...) C'est vrai, je ne donne pas d'argent à quelqu'un comme chez nous en Égypte, mais je dois connaître quelqu'un ici dans la même compagnie ou dans la même industrie pour être recommandée. (Mère originaire de l'Égypte)

Ce témoignage rejoint l'un des constats fait dans une étude d'Arcand, Lenoir-Achdjian et Helly (2009), qui s'attarde à la portée du réseau social de populations maghrébines immigrantes pour leur insertion socioprofessionnelle à Montréal et à Sherbrooke. Selon Arcand et *al.* (2009), les populations étudiées ne manquent pas de réseaux sociaux comme tels, mais plutôt de réseaux susceptibles d'influencer positivement leur recherche d'emploi, ce qui ressemble à la situation décrite par la mère Sohag.

Nos données mettent en lumière certains effets d'une insertion socioprofessionnelle difficile, dont une précarité financière, aussi liée à un coût de la vie plus élevé au Québec qu'au pays d'origine pour plusieurs parents (13/25)<sup>14</sup>. D'autre part, plus des deux tiers des parents (18/25)<sup>15</sup> disent spécialement ressentir l'impact de la recherche d'emploi et de la déqualification socioprofessionnelle sur leur santé physique et mentale, à des degrés divers. Les symptômes évoqués sont : stress, anxiété, remises en question identitaires,

---

<sup>14</sup> Parents Sohag, parents Ntahondakirira, mère Lounissi, mère Belsma, mère Khalil, mère Aissa, mère Rheda, mère Juarez, père Douala, mère Lafortune, mère Estrada, mère Rodriguez, mère Chavez.

<sup>15</sup> Mère Aissa, mère Belsma, mère Khalil, parents Raouda, père Ghali, mère Rheda, mère Hamida, mère Rios, mère Napancca, mère Lafortune, père Amid, mère Kayitesi, mère Sanchez, mère Rodriguez, mère Chavez, mère Morales, mère Combarel, parents Sohag.

impressions d'injustice et de dévalorisation. Cinq parents parmi ceux rencontrés (5/25)<sup>16</sup> disent même se sentir dans un état général «qui flirte de près avec la dépression». Ces résultats vont dans le même sens que des données analysées par Chen et *al.*, (2010), relevées auprès de populations immigrantes au Canada, qui soulignent la possible détérioration générale de l'état de santé des adultes immigrants qui n'arrivent pas à actualiser leur potentiel de productivité et leur capital humain dans leur nouveau milieu de vie.

Dans un autre sens, nos résultats font ressortir un aspect moins documenté dans les écrits, en ce qui concerne certains avantages d'un délai d'insertion plus long que prévu sur le marché du travail. En effet, trois mères (3/25)<sup>17</sup> soulèvent la chance inattendue d'accorder plus de temps à leurs enfants pour les soutenir dans leur intégration à l'école et dans la société en général, avançant d'ailleurs que ce soutien n'aurait pas été possible si elles avaient occupé un emploi.

Aussi, tout comme d'autres études le font (Bernier, 2012; Duchesne, 2010; Guilbert et Prévost, 2009; Misirowska, 2011), nos résultats de recherche illustrent la combinaison de plusieurs projets d'immigration à un retour aux études pour les adultes immigrants. En effet, onze parents<sup>18</sup> ont complété une certification dans la société d'accueil au moment de l'entrevue et quatre<sup>19</sup> disent l'envisager dans un avenir rapproché (demandes d'admission ou recueil d'informations sur les programmes offerts en cours) (15/25). Le retour aux études est souvent fait dans un domaine connexe aux formations complétées au pays d'origine et, dans certains cas, il représente une occasion pour les parents de s'orienter dans une nouvelle branche. Toutefois, tout comme c'est le cas pour l'insertion socioprofessionnelle, certains parents (5/25)<sup>20</sup> soulèvent des défis liés à un retour aux études : l'âge tardif pour effectuer un retour à l'école et le nombre d'années passées loin des «bancs d'école» ainsi qu'un sentiment désagréable d'invalider un certain nombre

---

<sup>16</sup> Les parents concernés par cet énoncé disaient préférer taire les difficultés rencontrées. Nous avons décidé de ne pas les identifier, même par leurs noms fictifs.

<sup>17</sup> Mère Hamida, mère Rios, mère Juarez.

<sup>18</sup> Père Amid, mère Kayitesi, mère Sanchez, mère Estrada, père Azzouz, mère Morales, mère Combarel, mère Belsma, père Sohag, parents Ghali, mère Juarez.

<sup>19</sup> Mère Rheda, mère Chavez, mère Khalil, mère Rios.

<sup>20</sup> Père Sohag, mère Belsma, père Ghali, mère Rios, mère Raouda.

d'années d'expérience cumulées au pays d'origine. D'autres parents (6/25)<sup>21</sup> avancent plutôt des difficultés liées à la conciliation travail-études-famille. Un retour aux études peut effectivement représenter une contrainte structurelle supplémentaire à celles déjà rencontrées par les parents lors de leur établissement dans la société d'accueil (Kanouté et *al.*, 2008).

En somme, nos résultats rejoignent ceux de plusieurs recherches quant aux défis d'insertion socioprofessionnelle des adultes récemment immigrés et quant aux priorités accordées à la recherche d'un travail par plusieurs familles (Bouarbat et Cousineau, 2010; Chen et *al.*, 2010; Misiorowska, 2011; Kanouté et *al.*, 2010). Par ailleurs, nos résultats font aussi ressortir l'enjeu de la maîtrise de l'anglais dans l'insertion socioprofessionnelle de certains parents et des effets inattendus, plutôt positifs, d'une insertion différée sur le marché du travail pour trois mères en particulier.

#### **4.1.2 La reconstruction du réseau social dans le nouveau milieu de vie**

À l'instar de nombreux écrits (Audet et *al.*, 2010; Battaglini et *al.*, 2002; Bornstein et Bohr, 2011; Potvin et Leclercq, 2011; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010), nos résultats soulignent aussi la transformation du réseau social du pays d'origine au pays d'accueil comme défi du processus d'immigration en famille. Dans ce sens, les parents rencontrés parlent surtout de la perte du soutien de la famille élargie ou d'un réseau social établi depuis longtemps au pays d'origine comme ressource humaine ou financière (4/25)<sup>22</sup> et de la séparation temporaire ou permanente avec des membres de la famille nucléaire, surtout pour la réorganisation des rôles dans la famille qui en découle souvent (5/25)<sup>23</sup>. Nos résultats font aussi ressortir certaines perturbations au niveau du couple (5/25)<sup>24</sup>, corroborant d'autres études qui s'attardent de façon exhaustive à ces dynamiques en contexte spécifique d'immigration (Ataca et Berry, 2002; Barampama, 2003; Spasojević, Heffer et Snyder, 2000). Aussi, trois parents

---

<sup>21</sup> Mère Morales, mère Combarel, mère Rheda (époux), mère Estrada, parents Harrouche, mère Lounissi.

<sup>22</sup> Mère Lafortune, mère Aissa, mère Lounissi, mère Juarez.

<sup>23</sup> Mère Aissa, mère Hamida, père Douala, mère Rios, mère Kayitesi.

<sup>24</sup> Mère Rheda, mère Sanchez, parents Harrouche, mère Khalil, mère Rodriguez.

(3/25)<sup>25</sup> disent spécialement ressentir le manque de réseautage par un quotidien marqué par «une course constante à l'information» (père originaire de l'Algérie).

D'autre part, plusieurs parents rencontrés notent la disponibilité et l'accessibilité à diverses ressources de la communauté pour faciliter leur établissement au Québec. Entre autres, trois parents parmi ceux rencontrés (3/25)<sup>26</sup> disent avoir reçu l'aide de pairs immigrants, pour la recherche d'un logis au Québec, lorsqu'ils étaient toujours au pays d'origine. Une fois arrivés dans la province, plusieurs parents (10/25)<sup>27</sup> disent avoir reçu l'aide de connaissances issues d'une immigration plus ancienne (de quelques mois à quelques années), principalement rencontrées à travers des communautés religieuses ou dans des organismes communautaires, pour les guider dans la découverte de leur nouveau milieu de vie. Aussi, plus de la moitié des parents (13/25)<sup>28</sup> disent apprécier l'apport des organismes communautaires qui offrent une variété de ressources et de services accessibles aux familles : aide dans les démarches pour trouver un logis ou pour trouver un emploi, soutien pour répondre à des besoins d'habillement ou d'alimentation, offres d'activités pour briser l'isolement ou de soutien moral dans les diverses étapes traversées durant le processus d'immigration, etc. L'extrait de verbatim suivant illustre à la fois le soutien d'organismes communautaires et de membres de la communauté immigrante pour une famille originaire du Cameroun :

C'est beaucoup grâce à [cet organisme communautaire] mon insertion professionnelle, mais mon insertion : trouver des maisons, faire toutes mes démarches administratives, j'ai eu l'appui de l'épouse de celui qui nous a accueillis, qui venait aussi d'arriver au Québec, ça faisait comme quatre mois. L'épouse nous a aidés à aller faire notre numéro d'assurance sociale, à aller faire notre carte d'assurance-maladie, etc. C'est elle qui nous a vraiment guidés, c'est elle qui nous a accompagnés à tout moment. Elle nous a montré les magasins où les choses ne coûtent pas trop cher, elle nous a indiqué quelques lieux de dépannage comme des églises et autres. C'est cette personne qui a été vraiment déterminante pour mes petites démarches. (Père originaire du Cameroun)

---

<sup>25</sup> Parents Sohag, père Douala, parents Harrouche.

<sup>26</sup> Mère Belsma et père Azzouz, mère Combarel.

<sup>27</sup> Mère Estrada, mère Morales, parents Sohag, mère Lounissi, père Douala, mère Rios, mère Kayitesi, parents Raouda, mère Juarez, mère Sanchez.

<sup>28</sup> Mère Estrada, mère Morales, mère Lounissi, mère Rheda, mère Juarez, mère Rios, père Douala, mère Belsma, mère Kayitesi, mère Rios, père Azzouz, mère Chavez, mère Khalil.

Ces divers réseaux de sociabilité semblent favoriser l'intégration des parents dans leur nouveau milieu de vie (Assogba, Fréchette et Desmarais, 2000; Deville-Stoetzel et *al.*, 2012; Torres Pérez, 2004) et permettre d'atténuer certains impacts de la perte du réseau social laissé au pays d'origine.

Le bénévolat fait dans des organismes communautaires paraît aussi soutenir l'intégration de plusieurs parents (13/25)<sup>29</sup> dans la société québécoise, leur permettant d'être en contact avec la langue officielle de l'espace social, de s'approprier divers rouages administratifs ainsi que certaines valeurs de socialisation véhiculées dans la société. Aussi, certains parents parlent de se construire une expérience canadienne «de travail». L'extrait suivant illustre les bienfaits ressentis par une mère relativement à son expérience de bénévolat et rejoint des propos de Thomas (2012), dans un article qui traite du bénévolat au Canada, qui souligne que «le travail bénévole étant peut-être plus facile à obtenir que le travail rémunéré pourrait s'avérer particulièrement utile pour faciliter l'intégration sociale et économique des immigrant[e]s dans la société d'accueil» (p.68). Ainsi, cette mère raconte :

Je pense que je me suis intégrée peu à peu, c'est entre autres pour ça que j'ai fait du bénévolat, parce que dans le centre communautaire, il y avait des femmes québécoises, il y avait des femmes arabes, latinos et de partout. Avec ces femmes québécoises, je me suis sentie bien parce qu'elles me traitaient bien. Il y en avait une qui parlait un peu espagnol, elle essayait de m'aider. (...) Par exemple, le café thématique, je restais comme ça. Je ne pouvais ni comprendre ni parler, mais elle me disait de venir quand même. Je pense que ça m'a servi et j'aimais participer aux activités. (...) Aussi, mes enfants allaient à la halte-garderie et je pensais que c'était bien. (...) Et je pense que ça m'a servi pour m'intégrer. (...) Et après, je suis allée dans un autre centre et c'est pour ça, je pense, que je me suis intégrée petit à petit au Québec et à Montréal. (Mère originaire du Mexique)

En bref, les parents immigrants sont généralement amenés à se reconstruire un réseau social en situation post-migratoire. Dans ce sens, les organismes communautaires, les pairs immigrants et les réseaux ethniques ou religieux semblent permettre d'atténuer certains impacts de la perte du réseau laissé au pays d'origine.

---

<sup>29</sup> Mère Juarez, mère Estrada, parents Ntahondakirira, mère Hamida, mère Sanchez, père Douala, mère Chavez, père Amid, père Azzouz, mère Lounissi, mère Rheda, parents Sohag, parents Raouda.

### 4.1.3 Le processus d'acculturation en contexte migratoire

Comme nous l'avons évoqué dans les chapitres précédents, le projet migratoire est généralement traversé par un processus d'acculturation, créé par la conjugaison de divers changements pour les personnes immigrantes et résultant en de multiples ajustements (Berry, 2006; Legault et Fronteau, 2008; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999; Vatz Laaroussi, 2001). Nos résultats mettent d'ailleurs en lumière certains défis liés aux processus d'acculturation vécus par les parents lors de leur établissement dans la société québécoise. Entre autres, plus de la moitié des parents rencontrés (13/25)<sup>30</sup> mentionnent la difficulté à s'approprier diverses normes sociales qui régissent leur quotidien au Québec, dont : les codes souvent implicites qui guident les relations humaines, le rapport aux institutions sociales et certaines valeurs de socialisation véhiculées dans la société.

Comme nous l'avons vu dans la problématique de cette thèse, nos données illustrent aussi le processus d'acculturation qui traverse les pratiques de socialisation familiale en contexte migratoire (Bornstein et Bohr, 2011). Dans ce sens, diverses stratégies d'acculturation sont mobilisées par les parents qui se retrouvent sous «l'injonction de codes culturels conflictuels» (Kanouté, 2002, p.178). L'extrait suivant rappelle les stratégies d'acculturation de type «intégration», décrites dans de nombreux écrits (Berry, 2006; Kanouté, 2002; Manço, 2006), avec une petite prédominance pour le patrimoine culturel de la société d'origine :

When my son is learning about sexuality, about no problem if he has a girlfriend. For me, no problem, but for now, he is thirteen years old, it is not the age for sexual relations, you know. (...) So, I must to make a good tie between all of us and when the school told him about the sexuality, I have to explain to him, from the point of view of the bible, from the point of view of our culture, you know, that's a bridge. (Père originaire de l'Égypte)

À d'autres moments, des parents (11/25)<sup>31</sup> rappellent à leurs enfants avec plus de vigueur le cadre de références familiales valorisé pour guider les actions des différents membres de la famille. L'extrait de verbatim suivant est un exemple qui illustre bien nos propos :

---

<sup>30</sup> Mère Belsma, parents Raouda, père Ghali, mère Aissa, parents Sohag, parents Harrouche, père Azzouz, mère Morales, mère Combarel, père Amid, mère Kayitesi, mère Sanchez, mère Rodriguez.

<sup>31</sup> Père Harrouche, mère Estrada, mère Sanchez, père Ghali, père Azzouz, mère Khalil, mère Hamida, mère Aissa, mère Combarel, mère Lounissi, père Amid.



En Algérie, déjà, on ne parle pas de la sexualité. En Algérie, c'est tabou, on ne discute pas de la sexualité ni en privé ni à l'école, donc quand tu arrives ici et que tu te retrouves avec ce concept, alors, il faut trouver une solution. Oui, c'est venu par l'école parce que tu sais l'école ici, à Montréal, c'est libéral, ils discutent sur la sexualité, sur n'importe quel sujet. (...) Ils ont dit un truc à l'école, je ne sais pas, quand je suis rentrée, elle m'a dit ce qu'elle a dit et j'ai oublié l'histoire. Il y a deux choses, ou bien tu boudes et elle va chercher l'information ailleurs et c'est l'information déformée ou agrandie, alors je lui ai dit, il faut lui donner l'information dans notre contexte, c'est-à-dire elle parle de la sexualité, tu lui parles de la sexualité dans notre contexte, pas dans le contexte de la société ici. (Père originaire de l'Algérie)

Cet extrait démontre en effet une tendance à mettre en avant la culture d'origine plutôt que des références inspirées de la société d'accueil, plus particulièrement apparentée à la stratégie d'acculturation de type «séparation». Cinq parents (5/25)<sup>32</sup> disent particulièrement trouver difficile la négociation avec deux systèmes de référence, comme l'illustrent bien les propos de ce père :

S'il y a un problème dans l'immigration, ce n'est pas les enfants, c'est nous les parents, parce que nous, on fonctionne avec deux systèmes, c'est comme deux logiciels dans un PC [ordinateur], mais deux logiciels qui sont en relation conflictuelle. Dans ma tête, il y a le système marocain, arabe, musulman, convictions, religion, langue, coutumes, histoire, géographie et tout ça. Quand je viens ici, je commence à mémoriser un autre logiciel, un autre système. C'est une culture catholique, française, anglaise, Québec, Canada. Je ne connaissais pas le Québec. Je n'ai jamais entendu parler du Québec. Non, j'ai commencé à rassembler les informations sur la province quand j'ai pris la décision d'immigrer. Alors, quand on vient ici, c'est un autre système qui entre dans la tête et les deux systèmes sont en conflit à chaque instant. (...) Dans ma tête, ils sont en conflit à 100%. Chaque instant, je le vis. Je le vis pour moi, je le vis pour ma femme, je le vis pour ma famille auxiliaire, je le vis à chaque instant. Chaque décision est tachée et signée par ce conflit-là. (Père originaire du Maroc)

Ce témoignage illustre la complexité du processus d'acculturation et la grande difficulté à situer une expérience donnée dans la typologie théorisée par la recherche. Ce père est-il en mode « intégration » ou en mode « séparation »? (Berry, 2006; Kanouté, 2002; Manço, 2006). Dans tous les cas, nous sentons chez lui une tentative de concilier deux pôles d'allégeance culturelle, qui sont conflictuels selon sa perception. D'ailleurs, cet extrait de verbatim illustre le stress d'acculturation vécu par certains parents récemment

---

<sup>32</sup> Père Amid, mère Combarel, mère Sanchez, mère Lounissi, mère Aissa.

immigrés (Berry, 2006; Kanouté, 2002). Pour trois parents en particulier (3/25)<sup>33</sup>, cette difficulté à réconcilier deux «logiciels» conduit vers un retour au pays d'origine ou mène vers une réflexion sérieuse à ce sujet. Dans le cas de la mère Aissa, il semble que cette ambivalence limite les stratégies familiales déployées pour s'intégrer dans la société québécoise (Bouteyre, 2004; Pries, 2004).

Dans un autre ordre d'idées, comme le soulèvent d'autres écrits (Armand, 2005; Bouchamma, 2009; Pries, 2004), nos résultats montrent que le degré de maîtrise de la langue, reconnue comme étant majoritaire par la société hôte, est un axe important du processus d'acculturation et de l'intégration des familles immigrantes dans leur nouveau milieu de vie. Dix parents (10/25)<sup>34</sup>, généralement hispanophones et en partie arabophones, qui ne maîtrisent pas ou que sommairement le français, soulignent lors de leur entrevue la difficulté à se construire un réseau social en dehors des pairs immigrants qui maîtrisent la même langue qu'eux et à transiger avec diverses instances et institutions sans une connaissance suffisante de la langue. Les extraits de verbatim suivant témoignent de cette situation :

Je pense que pour moi, c'était difficile. Le plus difficile, je pense, c'est la langue, un gros défi qui détermine beaucoup de choses. Par exemple, l'expérience la pire que j'ai eue au Québec, c'est à Emploi Québec. (...) Il y a une personne qui travaille là-bas qui était très méchante avec moi, qui n'avait pas de collaboration, qui ne m'avait pas donné la réponse vraiment. Une discrimination. Ce n'est pas parce que je ne pouvais pas expliquer toutes les choses que je dois faire et que je fais... J'ai pleuré pour ça. Puis, j'ai dit ok, j'ai pleuré, maintenant, qu'est-ce que je peux faire? Et j'ai commencé à rédiger en français les choses que je devais expliquer à la dame au comptoir. (Mère originaire de Cuba)

Je suis allée à la pharmacie pour acheter une aiguille pour mettre des choses dans la dinde à la fin de l'année, vous savez? Donc, je mime à la dame avec mes mains parce que je ne sais pas comment dire le mot. Elle me dit : «Est-ce que vous prenez de la drogue?» Et à ce moment-là, j'ai dit oui parce que je n'avais rien compris. (...) Quand je suis revenue chez moi, ils m'avaient donné des outils pour faire de la drogue! J'ai dit oh la, la! Ma fille avait beaucoup ri! (rires de la répondante) (Mère originaire du Mexique)

---

<sup>33</sup> Mère Aissa, père Amid, parents Raouda.

<sup>34</sup> Mère Morales, mère Sanchez, mère Rodriguez, mère Chavez, mère Juarez, mère Rios, mère Napancca, mère Estrada, père Ghali, père Sohag.

Si cette dernière citation démontre une conséquence plutôt amusante de compétences limitées en français, le premier extrait illustre la difficulté pour certains parents à actualiser leur capital humain dans des situations où ils doivent négocier dans une langue qu'ils maîtrisent peu.

En contrepartie, quatre parents (4/25)<sup>35</sup> qui parlaient français à leur arrivée dans la province soutiennent que la maîtrise de la langue privilégiée dans l'espace social de la société d'accueil est loin d'être suffisante pour assurer une intégration réussie au Québec, ce qui concorde avec d'autres écrits qui définissent l'intégration comme un processus multidimensionnel, dont la langue est un paramètre important, sans en être le seul (Legault et Fronteau, 2008; Safi, 2006; Verdelhan et Vigner, 2005).

Dans cette première partie de l'analyse, nous avons exploré les conditions d'établissement les plus discutées par les parents rencontrés, soit l'insertion socioprofessionnelle, la reconstruction du réseau social et le processus d'acculturation. Nous supposons que ces dernières sous-tendent le rapport à l'école des parents et l'actualisation de leur rôle de parent d'élève. Dans la section qui suit, nous présentons et analysons les données recueillies auprès des parents qui concernent leurs RS des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine.

## **4.2 Représentations sociales (RS) des systèmes scolaires d'accueil et d'origine de parents d'élèves récemment immigrés**

Cette partie du chapitre découle principalement du premier objectif de notre projet de recherche qui vise à décrire et à analyser les RS que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. Notre analyse exploite les discours émis par les parents lors de l'exercice d'associations libres qui avait comme terme inducteur : «École au Québec». Aussi, elle relève plus particulièrement, mais non exclusivement, de la section B du schéma d'entrevue administré aux parents qui visait à recueillir leurs RS du système scolaire québécois, tout en le comparant au système scolaire de leur pays d'origine. Une lecture attentive des données sélectionnées pour cette partie du travail a révélé la pertinence d'en structurer le

---

<sup>35</sup> Mère Aissa, mère Harrouche, parents Raouda, mère Belsma.

contenu selon quatre catégories. En effet, il semble que les représentations des parents se rapportent de façon plus ou moins directe aux trois grands volets de la mission de l'école québécoise : qualifier, instruire et socialiser. Aussi, notre corpus met en lumière des RS des parents sur l'école liées aux relations école-familles.

#### **4.2.1 L'intégration scolaire, sociale et professionnelle assurée par l'école**

L'école québécoise se donne pour mission de «rendre possible la réussite scolaire de tous les élèves, de faciliter leur intégration sociale et professionnelle, quelle que soit la voie choisie au terme de leur formation» (MEQ, 2001a, p.3). Cette mission de l'école traverse les RS de plusieurs parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois, découlant souvent de préoccupations d'avenir pour leurs enfants, comme il est vu dans les paragraphes qui suivent.

##### **4.2.1.1 L'avenir des enfants au cœur du projet migratoire familial**

Dans une recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005), qui interroge notamment le sens donné à l'école par des parents issus de l'immigration, un «pragmatisme» semble se dessiner plus spécifiquement autour des missions d'instruction et de qualification de l'école. Sans éclipser la première, nos résultats illustrent une centration encore plus marquée pour la mission de qualification de l'école québécoise. Dans cette optique, l'intégration sociale et professionnelle des enfants immigrants, qui passe notamment par la scolarisation, représente un cadre de référence commun à de nombreux parents rencontrés durant notre collecte de données, comme c'est aussi le cas dans plusieurs écrits que nous avons recensés (Bouchamma, 2009; Changkakoti et Akkari, 2008; Este et Ngo, 2011; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Mondain et Couton, 2011; Moro, 2010; Potvin et Leclercq, 2011; Suárez-Orozco et *al.*, 2011; Vatz Laaroussi, 2008).

En effet, questionnés sur les principales raisons de leur immigration, la majorité des parents rencontrés (16/25)<sup>36</sup> évoquent l'accès à de meilleures possibilités d'avenir pour leurs enfants, advenant grâce à l'école. Ces aspirations se justifient de diverses façons : des parents soulignent la qualité du système scolaire du Québec et les possibilités d'y

---

<sup>36</sup> **Pas les parents suivants:** parents Ntahondakirira, mère Estrada, mère Juarez, mère Napancca, mère Chavez, mère Kayitesi, mère Rodriguez, mère Lafortune et mère Sanchez.

atteindre une scolarité de haut niveau, d'autres croient que l'école au Québec permet aux jeunes d'avoir une place de choix sur le marché du travail mondial et certains parents soulignent à la fois les deux bénéfices de l'école relativement à la qualification et à l'intégration. À ce sujet, l'extrait suivant rappelle les profils familiaux révélés par Kanouté et *al.* (2008) dans un article, mentionné dans notre cadre conceptuel, dans lequel les auteures élaborent une typologie de familles immigrantes, notamment ceux qui voient en l'immigration une occasion de promotion sociale et en la réussite scolaire des enfants une sorte de réparation de l'expérience parentale :

Je n'ai pas eu la chance d'étudier avec tout le nécessaire que les autres avaient. Je suis issu d'une famille modeste, qui n'a pas assez de moyens, j'ai étudié dans des conditions vraiment très difficiles et je voulais donner cette chance-là à mes enfants. Il faut que mes enfants (...) aient la chance de se trouver un travail qu'elles ont choisi, pas un travail qu'elles vont accepter par défaut. (...) Il faut qu'elles réussissent, même si pour moi, ça ne va pas (mon intégration dans la société d'accueil). (Père originaire du Cameroun)

À l'exception de la mère Lounissi, tous les parents qui évoquent explicitement l'école pour expliquer les principales raisons de leur mobilité ont été admis au pays dans la catégorie «Immigration économique». Nous supposons que ces parents avaient une situation socioéconomique assez confortable au pays d'origine pour leur permettre de mûrir la décision d'immigrer et de poser un regard critique sur l'avenir de leurs enfants, en envisageant de partir ailleurs pour que cet avenir advienne sous de meilleurs auspices. Bien que son histoire prémigratoire diverge de celle des autres parents, la mère Lounissi évoque aussi les possibilités d'avenir scolaires et socioprofessionnelles de son enfant en Algérie, jugées quasi inexistantes, pour justifier les raisons l'ayant poussée à fuir son pays d'origine. Comme nous l'avons souligné dans la présentation des profils familiaux au chapitre précédent, l'enfant de la famille Lounissi était exclu de l'école et subissait de l'intimidation au pays d'origine.

Par leur expérience, les mères Lounissi et Khalil apportent un éclairage particulier à certaines occasions scolaires favorables pour les enfants immigrants avec des handicaps ou avec de graves difficultés d'apprentissage dans la société québécoise. La mère Lounissi s'exprime ainsi sur la situation spécifique vécue par son enfant :

On n'avait pas d'opportunités là-bas, on était à la maison. Elle est restée six ans dans une seule classe. (...) Elle n'a rien appris de toute façon. Elle était sourde, je ne le savais pas. Elle piquait des crises d'épilepsie, elle était en absence, les professeurs ne m'ont jamais fait remarquer ça. Par contre, ils me disaient que ce n'était pas normal et pas normal, qu'elle ne devait pas être à l'école avec les enfants normaux. Ils l'ont exclue de l'école. Elle est restée à la maison pendant deux ans. (...) Le très bon côté pour moi au Québec, c'est qu'ils ont accepté ma fille comme un enfant normal. (...) Ma fille s'est sentie humaine ici. (Mère originaire de l'Algérie)

Exclus du milieu scolaire au pays d'origine, ces mères ne considéraient pas l'école comme un vecteur de l'insertion sociale et professionnelle de leurs enfants au sein de la société. Le changement de contexte de la société d'origine à la société d'accueil semble influencer les représentations de ces deux mères au sujet de l'école et de ses missions (Bonardi et Roussiau, 1999; Doise, 1986; Palmonari et Doise, 1986; Valence, 2010).

Dans le même sens, cinq parents originaires de pays divers (5/25)<sup>37</sup> apprécient la qualité du système scolaire public au Québec par rapport à ce qu'ils ont connu au pays d'origine, ce qui est aussi souligné par des parents d'une recherche de Benoit et *al.* (2008). Entre autres, un père compare le milieu scolaire public québécois aux écoles privées de son pays d'origine, comme en témoigne l'extrait suivant :

Ça me fait penser avec l'école des Blancs dans mon pays. (...) Vraiment, il y a une différence entre l'école française, l'école belge et notre école locale, tu vois, qu'il y a un échelon chez les Blancs. (...) J'ai dit même à mes enfants, vous êtes chanceux, vous êtes à l'école française ici. Or, les enfants qui sont à l'école française au pays, ce sont les enfants des ministres, des commerçants, des diplomates. (Père originaire du Rwanda)

Comme pour les mères Khalil et Lounissi, l'école devient alors un outil de promotion sociale avec des possibilités concrètes d'avenir pour les enfants, ce qui n'était pas le cas au pays d'origine. Ces parents rappellent le profil «réussite comme promotion sociale» décrit par Kanouté et *al.* (2008), bien que contrairement à la recherche qui a inspiré l'article, les enfants des familles concernées ici ne sont pas nécessairement en situation de réussite scolaire.

---

<sup>37</sup> Mère Kayitesi, parents Ntahondakirira, parents Ghali, mère Khalil et père Amid.

L'imbrication des projets migratoires des familles et scolaires des enfants se fait aussi sentir à travers la notion de «sacrifice», employée par près de la moitié des parents rencontrés (10/25)<sup>38</sup>. En effet, certains valorisent grandement la société québécoise et la décision d'avoir immigré, en promouvant les sacrifices faits pour accéder à cette situation qui favorise les enfants, comme le montrent les citations suivantes :

Là-bas, ce n'était pas comme ici. (...) Je vivais à merveille avec mon mari. J'avais des week-ends super. Ma raison d'être ici, c'est l'avenir et l'éducation de mes enfants (...) Quand je suis venue ici, m'intégrer, trouver du travail, pour moi et mon mari, c'était difficile au point que j'ai compté retourner, mais je me suis dit, attendez, je suis là pour l'avenir de mes enfants, pour leur éducation, donc il ne faut pas que je renonce. Je sacrifie, oui, je sacrifie. (Mère originaire du Maroc)

Before we came here, we discuss with our kids about we already decided that we will have to leave Egypt, their mother would have to leave her job and I would have to close my office and to leave everything: my company, my family and my country. I told them, it is for you we have to go. We decided you have to go to a safe place, to have good education in this place. So, you have to cooperate with us to achieve your goals. And they appreciate that we leave our lives and here we are starting from the beginning again. (Parents originaires de l'Égypte)

D'autres écrits mentionnent aussi les sacrifices évoqués par certains parents immigrants lors de leur processus d'immigration, toujours dans l'optique de promouvoir les bénéfices encourus par leurs enfants à cet égard (Bahi et Piquemal, 2013; Ganem et Hassan, 2013; Hohl, 1996; Mimeault, LeGall et Simard, 2002; Phinney, Dennis et Osorio, 2006; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008).

À l'instar d'autres études, notre projet de recherche soutient aussi l'atténuation des pertes encourues par certains parents au fil de l'immigration (réseau social laissé derrière, biens matériels laissés au pays d'origine ou dépensés à travers le projet d'immigration, vie socioprofessionnelle abruptement interrompue, etc.) par les possibilités d'avenir pour leurs enfants dans la société d'accueil (Bahi et Piquemal, 2013; Vatz Laaroussi, 2007). Dans ce sens, deux pères soulignent l'impact positif de l'école sur leur projet d'immigration en général : «Because my kids are already happy in school, it gives me the power to suffer and to go back to school and to study» et «même si ce n'est pas toujours facile pour nous, les parents, je dors à l'aise la nuit puisque mes enfants sont heureux et

---

<sup>38</sup> Père Harrouche, mère Lounissi, mère Aissa, mère Belsma, mère Rheda, mère Sanchez, père Douala, père Ntahondakirira, mère Estrada et père Sohag.

qu'ils réussissent à l'école». Pour ces familles, l'école semble représenter un tuteur de résilience dans leur expérience générale d'immigration (Vatz Laaroussi et al., 2005).

S'il est vrai que les meilleures possibilités d'avenir pour les enfants sont au cœur de la très grande majorité des projets migratoires familiaux, il est aussi vrai que ces projections dans l'avenir ne passent pas seulement par le système scolaire et par la scolarisation des enfants dans la société d'accueil. Nos données permettent effectivement de faire ressortir quelques nuances à ce sujet, alors que sept parents parmi ceux rencontrés (7/25)<sup>39</sup>, admis au Québec dans la catégorie «Populations réfugiées», ne mentionnent pas le projet scolaire des enfants comme motivation principale de leur projet d'immigration, pointant plutôt une situation traumatisante vécue au pays d'origine (violence conjugale, rapports intergroupes de domination, catastrophe naturelle, etc.). Par conséquent, dans ce type de projet migratoire, l'avenir des enfants reste central, mais paraît d'abord orienté vers le départ d'un milieu de vie considéré non sécuritaire et non adéquat pour la famille. Pour la plupart des parents concernés par cette situation, la réussite scolaire des enfants apparaît tout de même dans leurs discours, progressivement, comme une condition effective de la réussite de leur projet d'immigration à long terme.

Toutefois, les familles Chavez et Rodriguez (2/25)<sup>40</sup> semblent engluées dans des problèmes de survie aigus à leur arrivée dans la province, restant ainsi dans des stratégies d'urgence qui ne semblent pas faire beaucoup de place à la projection dans l'avenir. Selon Bernier (1993), durant les six premiers mois de leur séjour dans la société d'accueil, les populations réfugiées font souvent face «à l'euphorie de l'arrivée et aux efforts d'adaptation nécessaires à la survie matérielle» (p.88), pour ensuite rencontrer un stress post-traumatique qui peut être passager, mais qui peut aussi s'étendre sur une très longue période. Pour les familles Chavez et Rodriguez, le deuxième cas de figure semble davantage les concerner. Cette attitude contrainte par diverses conjonctures ne veut pas dire, par contre, que les mères Chavez et Rodriguez ne sont pas intéressées par l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

---

<sup>39</sup> Mère Kayitesi, père Ntahondakirira, mère Rodriguez, mère Estrada, mère Juarez, mère Chavez et mère Lafortune.

<sup>40</sup> Mère Chavez et mère Rodriguez.



Deux mères (2/25)<sup>41</sup>, respectivement originaires du Pérou et du Mexique, se distinguent plus particulièrement des parents en général au sujet de la dynamique motivationnelle de leur projet d'immigration, en n'évoquant pas spontanément l'avenir de leurs enfants. Admises au Canada dans la catégorie «Immigration économique» et arrivées dans la province avec des enfants d'âge préscolaire, toutes les deux disent plutôt avoir choisi d'immigrer pour assouvir un désir d'aventure. Par contre, l'avenir de leurs enfants intervient dans leur projet d'immigration au moment de prendre une décision en ce qui concerne un retour probable au pays d'origine, comme le montre l'extrait suivant :

J'ai fini mon certificat en 2008 et j'étais prête. J'ai dit ok, je parle le français, j'ai fait le certificat, je suis prête pour retourner dans mon pays. Mon père m'a dit : «Non! Reste au Québec pour les enfants. Ici, il y a beaucoup de violence, ça commence à être dangereux pour la sécurité.» Alors moi, je peux avoir un futur là-bas, mais c'est quoi le futur pour eux? Alors, ça vaut la peine de rester au Québec. (Mère originaire du Mexique)

En somme, nos résultats de recherche montrent que les prises de position des familles en ce qui concerne leurs motifs d'immigration sont diversifiées et liées en partie à certaines conditions vécues au pays d'origine. Toutefois, les prises de position des parents ont souvent un point de repère commun, auquel les familles adhèrent à des intensités différentes (Bonardi et Roussiau, 1999; Doise, 1992; Valence, 2010), soit l'avenir des enfants advenant par le milieu scolaire de la société d'accueil.

#### ***4.2.1.2 La persévérance scolaire jusqu'au niveau universitaire***

Divers écrits soulignent la forte mobilisation des parents récemment immigrés autour de l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Kanouté et Lafortune, 2011a; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Llevot, 2008; Lafortune, 2012). Selon Suárez-Orozco, Gaytán et *al.* (2010), cette mobilisation accrue concernerait même certains parents moins équipés pour aider leurs enfants à naviguer dans la complexité d'un nouveau système scolaire. Parallèlement, d'autres travaux soulignent le fait que les familles récemment immigrées ont plus de chances de résider en zone défavorisée à leur arrivée au Québec (Bakhshaei, 2015; Gosselin-Gagné, 2014; Kanouté et Lafortune, 2011b; Provencher, 2008).

---

<sup>41</sup> Mère Napancca et mère Sanchez.

Depuis quelques années, en vue de lutter contre le décrochage scolaire, le milieu scolaire québécois encourage la poursuite des études sous toutes les formes de cheminement : études universitaires, formations techniques au niveau collégial, apprentissage d'un métier combiné à la poursuite de la formation générale au niveau secondaire, etc. (Gouvernement du Québec, 2015a). Ces stratégies sont d'autant plus promues dans les milieux défavorisés, où le risque de quitter l'école avant l'obtention du DES est apparemment plus élevé (Gouvernement du Québec, 2015b; MELS, 2009; Hrimech et Théorêt, 1997). Par conséquent, certains parents récemment immigrés au Québec risquent d'expérimenter un déphasage entre les ambitions scolaires qu'ils portent pour leurs enfants et le discours porté par l'école au sujet de la persévérance scolaire, ce qui a d'ailleurs émergé des données.

En effet, durant les entrevues, six mères (6/25)<sup>42</sup> soulignent leur étonnement envers la valorisation des métiers à l'école du Québec. Si la moitié d'entre elles relèvent des éléments positifs à cette valorisation, les autres<sup>43</sup> pensent toutefois «qu'on ne devrait pas encourager les enfants à emprunter ces voies de formation» (mère originaire du Mexique). Les six mères qui se prononcent à ce sujet ont des enfants qui fréquentent ou qui ont fréquenté une école en milieu défavorisé à leur arrivée dans la province, ces dernières ont toutes une formation de niveau universitaire complétée au pays d'origine ainsi que des enfants en situation de réussite scolaire au Québec. Ces mères craignent que les diverses propositions de formation faites par l'école «réduisent» les ambitions scolaires de leurs enfants, comme l'illustre l'extrait de verbatim suivant :

L'année passée, elle est venue me dire : «Maman, c'est la semaine de la persévérance scolaire et tu sais ce qu'ils m'ont dit? Ils m'ont dit que si je ne fais pas l'université, je vais gagner plus que si je faisais l'université. Oui, si je fais un DEC ou un DEP<sup>44</sup>, je vais gagner de l'argent.» Je dis : «QUOI!» Elle était avec cette idée, je l'ai laissée comme ça. J'ai réfléchi. Je lui ai dit : «Ok, bien. Oui c'est vrai, tu peux avoir de l'argent, parce que tu es jeune, tu n'as pas assez de dépenses, tu vis avec moi, mais tu sais qu'à long terme, jamais tu vas sortir de ça? Tu vas faire le travail de la personne qui a fait l'université, elle va gagner plus, elle va travailler moins.» (Mère originaire du Mexique)

---

<sup>42</sup> Mère Sohag, mère Sanchez, mère Combarel, mère Estrada, mère Khalil, parents Raouda.

<sup>43</sup> Mère Estrada, mère Sanchez, parents Raouda.

<sup>44</sup> *Diplôme d'études collégiales [DEC] ou un diplôme d'études professionnelles [DEF].*

D'ailleurs, l'avenir des enfants au Québec et la réalisation d'études universitaires sont intimement liés pour la majorité des parents (20/25)<sup>45</sup>, qui en parlent de façon explicite ou implicite<sup>46</sup> durant leur entrevue. La citation suivante illustre bien nos propos :

Je leur dis que l'école se continue. Je veux que mes enfants réussissent, qu'ils aillent au CEGEP, qu'ils fassent le BAC, la maîtrise et le doctorat. Là, ils sont petits, mais plus tard, nous vieillissons et ils devront s'occuper de nous. Ils doivent avoir étudié pour avoir de bons emplois. (Mère originaire du Rwanda)

Nos résultats dévoilent divers motifs à la valorisation des études universitaires, qui convergent presque tous vers la préoccupation d'une mobilité sociale ascendante maximale pour les enfants dans la société d'accueil garantie par des études de haut niveau et qui favorisent l'accès à des emplois bien rémunérés, stables et socialement valorisés (Kanouté et Lafortune, 2011b; Lenoir, Lenoir, Pudelko et Steinbach, 2008; Vatz Laaroussi et *al.*, 2007). Aussi, quelques parents (3/25)<sup>47</sup> disent croire que leurs enfants doivent se faire une bonne tête, peu importe l'emploi occupé par la suite, comme le montre l'extrait suivant :

Pour moi, personnellement, ce qui est intéressant pour lui, c'est sa vie, ce n'est pas ma vie. Parce qu'il n'est pas obligé d'être ni médecin ni ingénieur. Il peut être un artiste, il peut être un grand dessinateur, parce qu'il est très doué en arts plastiques. Le grand, il est vraiment un peintre quoi. J'ai dit un jour si tu n'arrivais pas à être ingénieur mécanique, un peintre, c'est bien, un chanteur aussi, tu vois. Mais on les encourage toujours à continuer leurs études jusqu'à l'université. Même si tu veux plus tard être un joueur de foot, tu vas garder quand même quelque chose à côté avec tes études. (Mère originaire de l'Égypte)

Une mère originaire du Mexique<sup>48</sup> se démarque particulièrement avec un enfant qui cumule de nombreuses difficultés dans son parcours à l'école secondaire du Québec et qui vise des études universitaires pour son enfant au Québec. Il est possible que cette mère soit peu consciente des impératifs du milieu scolaire pour que son enfant poursuive une scolarité de haut niveau. Dans le même sens, Bouteyre (2004), au sujet de parents immigrants originaires du Mexique, parle de parents «qui manquent parfois

---

<sup>45</sup> PAS LES PARENTS SUIVANTS : père Ntahondakirira, mère Khalil, père Amid, mère Lounissi, mère Rodriguez.

<sup>46</sup> *En projetant pour leurs enfants des professions qui exigent des études universitaires : professions en pharmacie, en ingénierie, en aviation, etc.*

<sup>47</sup> Père Douala, père Amid, parents Raouda.

<sup>48</sup> Mère Chavez.

d'informations quant aux exigences des cursus amenant aux professions qu'ils convoient pour leurs enfants» (p.53). Bien que les souhaits ambitieux et persistants de cette mère semblent en contradiction avec l'expérience socioscolaire fragile de son enfant au Québec, ces derniers illustrent tout de même la place centrale de l'avenir du jeune dans le projet migratoire familial.

Dans l'article de Kanouté et *al.* (2008) déjà mentionné, un profil de famille intitulé «la réussite scolaire inscrite dans une continuité familiale» décrit un modèle de parents avec un capital scolaire élevé, qui soutient l'expérience socioscolaire des enfants de manière structurée et en mesure de revendiquer l'efficacité des apprentissages scolaires. Nos résultats mettent en lumière quatre mères (4/25)<sup>49</sup> dont les profils s'apparentent à celui-ci et pour lesquelles la poursuite d'une tradition familiale ou culturelle d'universitaires prend beaucoup d'importance, comme en témoigne l'extrait de verbatim suivant :

Si moi-même j'ai une maîtrise, leur papa a une maîtrise, mon papa à moi a deux maîtrises, ma mère en a une, mon grand-père était médecin (...), l'autre grand-père était avocat, et là, je parle dans les années 1900. Déjà, on est vraiment rendus loin dans l'histoire. Donc, pour nous, l'éducation, c'est comme quelque chose de normal, cependant, je n'obligerai jamais un enfant à faire quelque chose qu'il ne veut pas. (Mère originaire de la Tunisie)

En ce qui concerne les parents qui ne parlent pas de l'obtention de diplômes d'études universitaires pour leurs enfants (5/25)<sup>50</sup>, ces derniers soulignent tout de même l'importance et la valeur des études à divers moments de leur entrevue. Dans ce sens, les mères Lounissi et Khalil notent que le simple fait de pouvoir fréquenter l'école au Québec est une amélioration considérable des conditions effectives de vie pour leurs enfants et pour leurs possibilités d'avenir. Le père Ntahondakirira mentionne aussi l'importance des études et de l'avenir de ses enfants, sans expliciter des moyens concrets par lesquels peut résulter l'avenir espéré. Globalement, le discours de ce père montre qu'il ne s'est pas encore approprié le fonctionnement de l'école au Québec, principalement en raison de soucis liés à une situation encore instable dans la société d'accueil : recherche active d'un emploi, situation financière précaire, inquiétudes liées à l'adhésion de ses enfants à des groupes délinquants, etc. Les parents Amid et Rodriguez,

---

<sup>49</sup> Mère Sanchez, mère Napancca, mère Hamida et mère Lafortune.

<sup>50</sup> Mère Khalil, mère Lounissi, père Ntahondakirira, père Amid et mère Rodriguez.

qui vivent au Québec depuis plus de cinq ans, parlent d'expériences socioscolaires ponctuées de défis pour leurs enfants, ce qui explique peut-être qu'ils ne visualisent ou ne visent pas d'études de niveau universitaire pour ceux-ci. Aussi, selon Suárez-Orozco, Gaytán et *al.* (2010), les aspirations scolaires élevées des parents immigrants pour leurs enfants se déclinent souvent à la rencontre de défis systémiques rencontrés à l'école comme dans la société en général, ce qui semble être le cas de la mère Rodriguez, d'ailleurs.

En somme, les études universitaires dans la société québécoise constituent un paramètre essentiel de la persévérance scolaire pour plusieurs parents récemment immigrés. Cette perspective de la persévérance scolaire est parfois en décalage avec un milieu scolaire québécois qui encourage tous les types de parcours de formation, une perspective encore plus prégnante en milieux défavorisés, où plusieurs familles récemment immigrées s'installent à leur arrivée dans la province.

#### ***4.2.1.3 La maîtrise de l'anglais pour l'insertion socioprofessionnelle***

Pour un certain groupe de parents en particulier, l'effectivité de la mission de qualification de l'école québécoise passe aussi par sa capacité à transmettre aux élèves la maîtrise de l'anglais. D'ailleurs, l'élément «anglais» a émergé de notre corpus de façon qualitativement plus importante qu'anticipée, comme embûche à l'insertion socioprofessionnelle de certains parents, mais également comme lacune du milieu scolaire québécois. En effet, des parents essentiellement originaires du Maroc, de l'Algérie et de l'Égypte (6/25)<sup>51</sup> critiquent le manque de concordance entre l'offre d'enseignement de l'anglais dans les écoles du Québec et les exigences du marché du travail québécois. Ces parents semblent craindre que leurs enfants subissent le même sort qu'eux lors de leur insertion sur le marché du travail, en raison d'une maîtrise insuffisante de la langue de Shakespeare. Plusieurs écrits estiment que les ambitions scolaires élevées des parents pour leurs enfants sont d'autant plus importantes lorsqu'ils subissent eux-mêmes une certaine déqualification lors de la migration (Charlot et Rochex, 1996; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Krahn et Taylor, 2005; Mondain et Couton, 2011), ce qui semble être le cas de certains parents de notre étude

---

<sup>51</sup> Mère Belsma, parents Ghali, parents Raouda, mère Rheda, père Amid et parents Harrouche.

relativement à l'élément «anglais». Plus précisément, le nombre d'heures attribuées à l'enseignement de l'anglais dans la grille horaire scolaire et la qualité d'enseignement de la langue sont critiqués, comme le démontrent les extraits de verbatim suivants :

Alors, maintenant mon fils reçoit comme deux heures ou deux heures et demie ou trois heures par semaine d'anglais. Il reçoit des notes comme 80 sur 100, 8 sur 10. Quand je lui pose la question, est-ce que tu connais quelques mots? Il ne connaît absolument rien! Donc, pourquoi ces deux heures? (Père originaire du Maroc)

Le petit prenait l'anglais en Égypte, encore plus difficile que les Québécois ici. Je vois le niveau de l'anglais que le petit prend ici. Il prenait ça quand il était en 3<sup>e</sup> primaire [et là, il est en 6<sup>e</sup>]. Je te dis, on a reculé pour l'anglais. (Mère originaire de l'Égypte)

Les parents concernés par cette critique du milieu scolaire revendiquent plus que l'enseignement de la langue : ils plaident pour l'efficacité et l'effectivité de cet enseignement. Sans nécessairement évoquer toute la finesse ou la complexité du débat politico-historique qui concerne les langues française et anglaise ainsi que les rapports intergroupes entre francophones et anglophones au Québec, trois pères (3/25)<sup>52</sup> se positionnent en ce qui concerne la problématique, croyant que «l'anglais devrait être davantage regardé avec les lunettes du futur et non avec celles du passé» (père originaire de l'Égypte). Dans une section ultérieure, nous revenons brièvement sur l'anglais, sous l'angle des stratégies déployées par les parents pour assurer la maîtrise de la langue par leurs enfants.

En bref, les données analysées dans cette partie de la thèse rejoignent la perspective présentée dans notre cadre conceptuel, selon laquelle l'effectivité du projet migratoire familial est souvent appréhendée «à l'aune des bénéfices que les enfants récoltent de la fréquentation des établissements d'enseignement du pays d'accueil» (Germain et *al.*, 2010, p.9). Par conséquent, l'importance que l'école assure l'intégration sociale et professionnelle des enfants dans la société est manifeste dans les représentations des parents rencontrés. La section qui suit traite des RS des parents qui tournent plus particulièrement autour d'enjeux d'instruction et qui abordent la forme scolaire au Québec.

---

<sup>52</sup> Père Amid, père Raouda et père Ghali.

#### **4.2.2 Le développement intellectuel et la forme scolaire à l'école québécoise**

Les enjeux d'instruction semblent être présents dans presque tous les systèmes scolaires du monde (Barthelemy, Groux et Porcher, 2011; Hohl, 1996; Michel, 2007) et le Québec ne fait pas exception à cette tendance. L'école québécoise se donne d'ailleurs explicitement pour mission de contribuer «au développement intellectuel et à l'acquisition de connaissances» des élèves qui évoluent en son sein (MEQ, 2001a, p.3). Cependant, si les enjeux d'instruction sont centraux dans plusieurs sociétés, «chaque système éducatif a sa propre philosophie, sa propre culture, sa propre histoire, d'où la diversité des finalités et des objectifs de chacun d'entre eux, d'où la diversité des méthodes pratiquées» (Barthelemy et *al.*, 2011, p.137). Dans le cadre de notre étude, le développement intellectuel des enfants s'est inséré aisément dans le discours des parents rencontrés. Également, les parents se sont prononcés sur la forme scolaire au Québec, soit l'organisation de l'école telle qu'elle s'impose dans l'espace et dans le temps (Audigier, 2008; Vincent, 1994). Ces deux aspects sont abordés dans les lignes qui suivent.

##### ***4.2.2.1 Les méthodes d'enseignement et la gestion des apprentissages***

En effet, durant les entrevues, de nombreux parents (21/25) comparent des méthodes d'enseignement et d'apprentissage rencontrées dans le système scolaire québécois avec celles connues dans leur pays d'origine (Bérubé, 2004; Kanouté et *al.*, 2007; Michel, 2007). Il semble que les méthodes d'enseignement prônées dans certaines écoles du Québec fassent réagir les parents puisqu'elles sont différentes, à des degrés divers, des méthodes expérimentées dans leur pays d'origine. Six parents parmi ceux rencontrés (6/25)<sup>53</sup> décrivent les méthodes en vigueur au Québec comme étant créatives, actives et bien différentes des méthodes considérées plutôt conventionnelles, essentiellement magistrales et théoriques auxquelles ils étaient habitués au pays d'origine. Généralement, ces mêmes parents croient que les méthodes d'enseignement à l'école québécoise sont particulièrement favorables au développement cognitif de leurs enfants, contrairement à l'apprentissage par cœur promu dans plusieurs pays, qui impose à l'enfant d'«avalier les informations à la cuillère» (mère originaire de l'Égypte). Plus précisément, les méthodes d'apprentissage «par projet» séduisent deux mères respectivement originaires de la

---

<sup>53</sup> Parents Ghali, parents Sohag, parents Raouda, mère Khalil, mère Belsma et mère Lafortune.

Moldavie et de l'Égypte (2/25)<sup>54</sup> pour la transversalité des sujets abordés dans les disciplines diverses, comme le démontre l'extrait suivant :

Par exemple, l'art dramatique, c'est quelque chose qu'on apprend le français, en même temps. (...) Tout est lié. Donc, on fait des masques en arts plastiques pour faire l'art dramatique plus tard (...) On va faire l'art dramatique, mais on renforce le français en faisant l'art dramatique ou on renforce les sciences par exemple. (Mère originaire de l'Égypte)

Cependant, ces méthodes d'enseignement, considérées innovatrices par certains parents, peuvent également en surprendre d'autres, comme l'illustre le cas de ce père<sup>55</sup> :

Bien sûr [que j'apprécie la façon de faire ici]. Au début, ça te choque (...), tu ne comprends pas le système comment il fonctionne parce que tu as fait tes études là-bas, alors quand tu arrives ici à Montréal, c'est un autre concept d'études et tu te dis les premiers temps : «Comment font-ils pour enseigner aux enfants? Ils jouent plus qu'ils étudient!» Mais au fur et à mesure, tu commences à comprendre comment ça fonctionne. (Père originaire de l'Algérie)

L'apprentissage par le jeu est aussi abordé par trois autres parents (3/25)<sup>56</sup>, qui apprécient toutefois ce type de méthodes, ce qui rejoint des parents de l'étude de Benoit et *al.* (2008).

Dans un autre ordre d'idées, le programme par compétences de l'école québécoise est souligné positivement par quelques parents (4/25)<sup>57</sup> qui aiment que l'école enseigne à leurs enfants la capacité à s'exprimer, à émettre leurs opinions et à s'organiser. D'autres parents (3/25)<sup>58</sup> apprécient le fait que l'école soutienne la persévérance, la débrouillardise et l'assiduité des élèves. Le développement du jugement critique chez les élèves est aussi encensé par quelques parents (3/25)<sup>59</sup>, comme en témoigne l'extrait suivant :

I think in school my children are developing about how they will think in the future, (...) to think scientifically, to think how to solve this problem. Maybe some people will do it randomly and will do it but others are already scientific or can define a problem. (...). And you already have all the specific skills to get the solution, how to control the solutions, how you try to estimate the results from

---

<sup>54</sup> Parents Raouda et mère Combarel.

<sup>55</sup> Père Azzouz. Mère Belsma et mère Khalil.

<sup>56</sup> Mère Khalil, mère Combarel et mère Rheda.

<sup>57</sup> Père Azzouz, mère Belsma, mère Khalil et mère Sanchez.

<sup>58</sup> Parents Raouda, mère Rheda et mère Belsma.

<sup>59</sup> Mère Khalil, parents Sohag et parents Ghali.



this solution, how to already thinking scientifically about your life. (Père originaire de l'Égypte)

En contrepartie, deux mères (2/25)<sup>60</sup> croient que l'enseignement de certaines compétences à l'école du Québec n'est pas tout à fait au point, entre autres, en ce qui concerne le travail en équipe :

Ils accentuent beaucoup dans les écoles au travail de groupe, ça c'est vrai. On a beaucoup de projets en commun. Mais comment on organise le travail de groupe? Par exemple, hier, le petit est revenu de l'école, il était très frustré. (...) Il veut que son équipe travaille et finalement, les deux autres s'en foutent, donc c'est lui qui porte toujours le travail tout seul parce que les notes sont données sur le travail de l'équipe. Donc, est-ce que le professeur veille à ce que cette équipe fonctionne bien pour vrai? (...). Le côté négatif [de ce genre de travail], c'est que finalement, les enfants ne sont pas outillés à vivre ensemble, à travailler ensemble. (Mère originaire de l'Égypte)

De façon générale, l'appréciation du développement des compétences semble liée à l'anticipation d'une meilleure insertion future des jeunes sur le marché du travail québécois et dans la vie en société. C'est d'ailleurs en ce sens que le *Programme de formation de l'école québécoise* a été élaboré; le programme par compétences vise le développement d'habiletés complexes chez les élèves en vue de favoriser leur adaptation future à un environnement changeant dans lequel ils s'inséreront durant leur parcours scolaire et durant leur vie en société (MEQ, 2001a, p.4).

Les mères Aissa, Rodriguez et Chavez (3/25) se distinguent particulièrement de la majorité des parents en partageant des représentations très négatives relativement aux méthodes d'enseignement et à la gestion des apprentissages dans les écoles du Québec, ce qui va dans le même sens que leurs représentations généralement négatives sur l'école et sur la société québécoise plus largement. La mère Aissa se prononce plus précisément sur la densité du programme scolaire, qu'elle juge insuffisante, tandis que les deux autres mères croient que l'école au Québec ne s'attarde pas suffisamment aux histoires de vie et aux besoins spécifiques des élèves, rendant ainsi les enfants inatteignables et les méthodes d'enseignement inefficaces, comme le montre l'extrait de verbatim suivant :

Les éducateurs et les enseignants s'occupent plus des enfants au Mexique. (...) Mais tu ne peux pas toujours lire la même version, sortir les livres, ouvrir les

---

<sup>60</sup> Mère Sanchez et mère Raouda.

livres, mais c'est comme des robots ça! Il faut s'approcher des jeunes. (...) Le prof se dit : «Je travaille, je gagne ma vie, je m'en fous de ta vie, ce n'est pas ma responsabilité, je ne suis pas ta mère, tu dois prendre tes responsabilités. (Mère originaire du Mexique)

Bien que ces mères se distinguent les unes des autres en ce qui concerne les variables de leur dynamique prémigratoire, il y a un recoupement certain dans les conditions d'établissement qu'elles expérimentent dans la société québécoise. De façon générale, les entrevues avec ces trois mères laissent transparaître beaucoup d'impuissance, de tristesse et de frustrations quant à leur expérience globale d'immigration au Québec. Hohl (1996) décrit des parents situés à une distance maximale de l'école selon les caractéristiques suivantes : issus de milieux défavorisés, ayant au moins un enfant en situation d'échec scolaire et qui maîtrisent peu la langue de l'espace scolaire. Cette description correspond aux profils des mères Chavez et Rodriguez. Par contre, la mère Aissa, quant à elle, parle très bien français, a deux enfants en situation de réussite scolaire et est issue d'un milieu plutôt favorisé, bien que pour le moment la conjoncture de l'immigration modifie son statut socioéconomique. Par conséquent, notre étude permet d'élargir les facteurs qui structurent la distance dont parle Hohl (1996) à la qualité négative de la dynamique d'établissement des parents immigrants dans la société d'accueil : une non-reconnaissance des acquis de formation antérieure à l'immigration, une incapacité à actualiser le capital humain dans diverses sphères de la société (scolaire, communautaire, professionnelle, etc.), une réorganisation familiale qui remet en question les compétences parentales et un sentiment général de non-contribution à la société d'accueil. Cette situation de vulnérabilité sociale et économique qui n'avait pas été anticipée par la mère Aissa avant son arrivée au Québec semble avoir un impact sur son expérience globale d'immigration et sur son rapport à l'école, plus particulièrement (Mondain et Couton, 2011).

En résumé, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage à l'école du Québec sont souvent considérées par les parents rencontrés comme étant différentes, à des degrés divers, de celles qu'ils ont connues au pays d'origine. La plupart des parents semblent évaluer les méthodes rencontrées selon l'apport que celles-ci représentent pour l'intégration scolaire, sociale et professionnelle de leurs enfants dans la société d'accueil.

#### **4.2.2.2 Le niveau d'exigences scolaires envers les élèves**

Lorsque les parents rencontrés se prononcent sur la forme scolaire au Québec, plusieurs évoquent les exigences de l'école envers les élèves. À ce sujet, le terme «quantité» revient souvent dans le discours des parents : la «quantité» de devoirs, la «quantité» d'objectifs, la «quantité» de cours, la «quantité» de matières, la «quantité» d'informations transmises aux élèves en classe, etc. Plus de la moitié des parents rencontrés dans le cadre de notre étude (15/25) comparent les exigences de l'école québécoise avec celles expérimentées dans leur pays d'origine (Aussi dans Benoit et *al.*, 2008; Kanouté et *al.*, 2007; Michel, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). De façon générale, les représentations des parents sont polarisées quant à l'appréciation de cette fameuse «quantité».

En effet, dans le cas de mères (7/25)<sup>61</sup> qui comparent avec les pratiques connues dans leur pays d'origine, il semble que la quantité de devoirs donnés aux élèves du Québec soit jugée insuffisante. Un article de Chouinard, Archambault et Rheault (2006), qui fait une recension des écrits au sujet de la problématique des devoirs, permet de faire quelques hypothèses en ce qui concerne les RS de ces mères. Selon la méta-analyse de Chouinard et *al.* (2006), de nombreux parents croient que les devoirs favorisent la consolidation des apprentissages faits en classe, qu'ils développent l'autonomie des enfants, leur discipline personnelle et leur sens des responsabilités. Certains parents considèrent aussi que les devoirs favorisent la participation parentale dans le vécu scolaire des enfants (Chouinard et *al.*, 2006). Ces éléments pourraient faire partie des représentations de certains parents d'élèves récemment immigrés au sujet des devoirs. Aussi, compte tenu des ambitions scolaires de plusieurs parents pour leurs enfants, comme révélées dans notre étude notamment, nous supposons qu'il y a un lien entre les prises de position des parents autour de la «quantité» et l'enjeu de la poursuite d'études à long terme, grâce à un développement intellectuel et une acquisition de connaissances à la hauteur des ambitions parentales.

---

<sup>61</sup> Mère Harrouche, mère Aissa, mère Combarel, mère Napancca, mère Rodriguez, mère Estrada et parents Raouda.

En revanche, deux des mères (2/25)<sup>62</sup> qui croient que leurs enfants ne font pas assez de devoirs à l'école du Québec pensent tout de même que ceux-ci étaient exagérément volumineux au pays d'origine; elles souhaitent un juste milieu entre les deux systèmes scolaires. D'autres parents (9/25)<sup>63</sup> se plaignent aussi du nombre de cours et d'objectifs à atteindre durant l'année scolaire au pays d'origine, considérant les programmes comme étant trop chargés, comme l'illustre la citation suivante : «on avait six matières : l'arabe, le français, l'anglais, les maths, parfois en deux langues, la technologie, la géographie» (mère originaire du Maroc). Ces mêmes parents apprécient les exigences raisonnables de l'école envers les enfants au Québec : «ils ne donnent pas beaucoup de choses aux enfants, mais ils savent comment les ranger bien. De petites choses, de petites doses, mais ils savent comment les utiliser bien» (mère originaire de l'Égypte).

Seulement deux des parents rencontrés (2/25)<sup>64</sup> n'ont pas du tout discuté des méthodes d'enseignement et des exigences scolaires de l'école au Québec. Il s'agit de la mère Lounissi, dont l'enfant fréquente une école spécialisée dans laquelle les méthodes d'enseignement et d'apprentissage sont particulièrement adaptées aux besoins des enfants et du père Ntahondakirira, dont le profil a déjà été abordé précédemment.

En somme, les représentations des parents sur les systèmes scolaires portent aussi sur la «quantité» de devoirs, de travaux, de matières et d'efforts exigés aux élèves par l'école. Alors que certains parents se réjouissent que cette «quantité» soit moins grande qu'au pays d'origine, d'autres en sont plutôt insatisfaits, ce qui semble dépendre plus largement des représentations des parents sur le développement des enfants et des effets bénéfiques qu'ils perçoivent du travail scolaire fait par les enfants.

#### ***4.2.2.3 Au sujet de l'enseignement des mathématiques***

Le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances sont des missions attribuées par les parents immigrants au milieu scolaire québécois qui sollicitent directement les disciplines qui y sont enseignées. Mis à part l'anglais, déjà abordé dans une section précédente, et d'autres disciplines très brièvement discutées par les parents

---

<sup>62</sup> Mère Harrouche et parents Raouda.

<sup>63</sup> Père Azzouz, mère Ntahondakirira, mère Sohag, parents Harrouche, mère Belsma, mère Lafortune, père Amid, mère Khalil et parents Ghali.

<sup>64</sup> Mère Lounissi et père Ntahondakirira.

rencontrés, l'enseignement des mathématiques est plus particulièrement abordé avec vigueur et conviction. Deux commentaires reviennent plus souvent à ce sujet : les notions enseignées à l'école québécoise sont simples par rapport à ce qui est enseigné au pays d'origine (2/25)<sup>65</sup> et les démarches de réflexion liées aux mathématiques sont différentes de celles maîtrisées par de nombreux parents (6/25)<sup>66</sup>. Dans cette optique, des parents pointent du doigt les techniques où le raisonnement et la compréhension de certains concepts mathématiques sont promus au détriment de l'apprentissage par cœur, comme l'illustre l'extrait qui suit : «Après, j'ai compris pourquoi au Québec, ils n'apprennent pas par cœur, mais je ne suis pas sûre que c'est bon. Si un enfant est bon pour mémoriser, je pense que ça peut être bon d'exploiter cette force» (mère originaire du Pérou). Sans être complètement contre la compréhension des concepts mathématiques, cette mère se joint à une deuxième<sup>67</sup> pour exprimer quelques réticences envers le rejet des méthodes liées à la mémorisation, d'autant plus qu'elles ont elles-mêmes évolué dans des systèmes qui mettaient ces méthodes à profit et qu'elles ont très bien réussi leurs études.

Les démarches de réflexion privilégiées en mathématiques, différentes d'un système scolaire à l'autre, dans l'espace et dans le temps, semblent désorienter certains parents qui veulent aider leurs enfants dans leur parcours d'apprentissage, mais qui sont peu accoutumés aux démarches valorisées dans le programme scolaire québécois (Deslandes et Lafortune, 2001; Dodd et Konzal, 2000; Doucet, Utzschneider et Bourque, 2009). Selon Hohl (1993), «même un parent analphabète ou instruit dans un autre alphabet peut veiller à ce qu'un enfant répète trente fois sa lecture ou récite des règles par cœur» (p.402). Dans ce sens, mettre de côté les méthodes par cœur accessibles à tous les parents pourrait donner l'impression que l'école remet en cause certaines interventions parentales (Hohl, 1993). Bien que plusieurs parents de notre étude soient instruits, il semble qu'ils soient en train d'appivoiser un nouveau rôle de parent d'élève, généralement inspiré de leur pays d'origine. Dans ce cas, le rejet de certaines méthodes pourrait aussi leur donner l'impression que leurs façons de suivre leurs enfants dans leur parcours scolaire sont remises en question par l'école de la société d'accueil.

---

<sup>65</sup> Parents Ghali et mère Estrada.

<sup>66</sup> Mère Juarez, mère Estrada, mère Sanchez, mère Combarel, mère Rios et mère Belsma.

<sup>67</sup> Mère Estrada.

Sauf une mère qui est arrivée au Québec avec des enfants d'âge préscolaire, tous les parents qui se prononcent sur l'enseignement des mathématiques au Québec ont des enfants qui sont passés par les classes d'accueil ou qui le sont toujours au moment de l'entrevue. Le fait que les enfants ne maîtrisent pas ou que très peu la langue d'enseignement entraînerait peut-être les parents à critiquer davantage le programme d'enseignement des mathématiques, envisageant plus facilement l'actualisation du potentiel de leurs enfants dans cette matière, plutôt que dans des matières à forte composante linguistique et culturelle comme le français ou l'histoire (Armand, 2005; Mc Andrew et *al.*, 2008). Par ailleurs, dans une étude faite au Canada, les résultats tendent à montrer que tous les parents, immigrants ou non, accordent une importance particulière à la réussite en sciences et en mathématiques (Doucet et *al.*, 2009).

En résumé, les données analysées dans cette partie de la thèse montrent l'insertion naturelle des enjeux d'instruction et de la forme scolaire dans les représentations des parents rencontrés. Il semble que ces enjeux touchent aussi à la mobilité sociale, visualisée par les parents pour les enfants dans la société d'accueil. Dans la section suivante, nous décrivons et analysons les RS des parents qui abordent plus particulièrement divers enjeux de socialisation.

#### **4.2.3 Divers enjeux de socialisation à l'école et dans la société québécoises**

Dans cette section de l'analyse, nous présentons des données recueillies auprès des parents qui se rapprochent d'une autre mission de l'école québécoise : socialiser. Au Québec, l'école vise à jouer un rôle d'«agent de cohésion en contribuant à l'apprentissage du vivre-ensemble et au développement du sentiment d'appartenance des élèves à la collectivité» (MEQ, 2001a, p.3). Dans notre cadre conceptuel, l'école a été présentée comme une institution sociale ancrée dans des contextes environnementaux et sociétaux en particulier (Abdallah-Preteille, 2008; Lallement, 2009; Lorcerie, 2004). Nos résultats illustrent bien l'ancrage de l'école dans certains paramètres culturels et sociaux de la société dans laquelle elle prend forme, alors que plusieurs valeurs de socialisation sont soulevées par les parents lorsqu'ils sont invités à se prononcer sur le système scolaire québécois. Les parents qui ont participé à notre projet de recherche ont exposé des RS de l'école qui découlent de valeurs socioculturelles véhiculées par l'école et largement

structurées autour d'enjeux qui touchent la socialisation familiale (Kanouté, 2007b). Ces éléments sont abordés dans les lignes qui suivent.

#### **4.2.3.1 À propos de relations adultes-enfants**

Dans la cadre de notre collecte de données, plusieurs parents (9/25)<sup>68</sup> évoquent le rapport à l'autorité de l'élève dans ses relations avec les membres du milieu scolaire, en le contrastant avec une «relation maître-élève plus hiérarchique et sacrée au pays d'origine» (mère originaire de l'Algérie). Quelques parents (5/25)<sup>69</sup> disent craindre que la familiarité observée entre les élèves et les adultes à l'école dégénère vers une relation d'irrespect, ce qu'ils argumentent à l'aide d'exemples anecdotiques rapportés par leurs enfants :

Écoutez, je vais dire le système québécois canadien, je l'apprécie, en même temps, j'ai des petites remarques. Il faut qu'on apprenne à l'enfant aussi jusqu'où il va son droit. (...) Écoute, quand mon enfant entre de l'école et me dit : «Papa, mon camarade de classe est monté sur la table pour parler au professeur et il a fermé la porte avec force». (Père originaire du Cameroun)

Mon amie m'a raconté qu'un élève voulait parler à un autre élève dans sa classe et elle a dit : «Pas tout de suite, on est en cours.» La prof a fermé la porte et l'élève a mis son pied pour bloquer la porte. Au Pérou, il aurait été expulsé. Là-bas, il y a une expulsion rapide, pas trois avertissements. Il y a respect envers les profs parce que c'est l'autorité. Ici, il y a plus de libertés. (Mère originaire du Pérou)

Il y a quelque chose qui m'a marqué. C'était la première semaine de la rentrée scolaire, mon fils pleurait, il me disait : «Maman, je t'interdis d'être enseignante ici au Québec!» J'ai demandé pourquoi et il m'a dit : «Parce que maman, il faut voir comment les élèves se comportent avec leur enseignant, c'est terrible! Je n'ai pas envie qu'on te manque de respect comme ça. C'est terrible, c'est des monstres!» (Mère originaire de l'Algérie)

Aussi, deux parents (2/25)<sup>70</sup> s'étonnent du tutoiement employé par les élèves lorsqu'ils s'adressent à des membres du personnel scolaire, comme en témoigne l'extrait suivant :

La proximité entre l'enseignant et l'élève [c'est la plus grande différence entre les deux sociétés]. Là-bas il y a une certaine distance entre l'enseignant et l'élève, c'est vrai on peut poser des questions on peut dire des choses, mais l'enseignant est toujours un peu au-dessus. Ici, [mon enfant] appelle son enseignant par son

---

<sup>68</sup> Père Douala, mère Aissa, mère Rios, mère Napancca, mère Combarel, mère Lounissi, mère Rodriguez, mère Juarez et père Amid.

<sup>69</sup> Père Douala, mère Rios, mère Aissa, mère Lounissi, père Amid.

<sup>70</sup> Père Douala et mère Combarel.

prénom, premier choc, au lieu de dire monsieur, il dit [Léo]. (...) Moi, je disais [Léo], ce n'est pas ton ami, c'est ton professeur. (Père originaire du Cameroun)

Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs autres recherches faites au Québec qui révèlent la préoccupation de parents immigrants quant à ce qu'ils perçoivent comme du laxisme de la part du milieu scolaire dans leurs relations aux élèves (Benoit et *al.*, 2008; Fils-Aimé, 2011; Hohl, 1996; Michel, 2007; Pierre-Louis, 1993; St-Fleur, 2007; Robergeau, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). L'enjeu principal des tourments des parents semble être la peur que le rapport d'autorité parent-enfant soit fragilisé par des pratiques socioculturelles en vigueur dans leur nouveau milieu de vie, celles-ci n'étant pas toujours approuvées par les parents. Alors que la dynamique d'établissement est déjà parsemée de défis multiples, comme nous l'avons recensé dans les deux premiers chapitres de cette thèse (Bornstein et Bohr, 2011; Duong et Kanouté, 2007; Mondain et Couton, 2011; Saulnier et Quinéart, 2004; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010; Vatz Laaroussi, 2001; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008), certains parents semblent craindre que «l'acculturation de leurs enfants à la conscience de leurs droits crée une distance envers eux» (Hohl, 1996, p.59).

En effet, le rapport à l'autorité de l'enfant envers l'adulte est souvent lié, dans les discours des parents, à la notion de «droits des enfants», comme l'illustrent les deux extraits suivants :

Vous voulez que je vous dise la vérité? On ne donne que les droits aux enfants, mais on ne leur enseigne jamais leurs devoirs. Maintenant, ils ont tendance à dire : «Maman, tu n'as pas le droit de me crier, tu n'as pas le droit de...» Et je dis qu'ils ne connaissent que leurs droits. Et leurs devoirs? (...) C'est là tout le malheur je crois, les enseignants avec leurs élèves et les parents avec leurs enfants. (Mère originaire de l'Algérie)

On a des principes dans notre vie. On est des Arabes, on est des Musulmans. (...) J'y tiens beaucoup. C'est trop de libertés et de droits. Je ne veux pas que ma fille se voit plus grande que moi, jamais comme ils font ici. Ah! Je resterai toujours autoritaire. Jamais! Je ne veux rien qui se passe au-dessus de ma tête. Ça ne se passe pas en dessous de mon nez. (Mère originaire de l'Algérie)

Pour traiter du rapport entre les adultes et les enfants, il semble que les parents originaires de l'Amérique latine choisissent davantage l'angle du «rapport à l'autorité» et que les parents originaires de l'Afrique optent davantage pour celui du «droit des enfants». Dans



cette optique, une mère originaire du Maroc et un père originaire du Cameroun (2/25)<sup>71</sup> disent s'être sentis bousculés par le fait que l'école ait dit à leurs enfants qu'ils avaient le droit de communiquer avec les autorités publiques si jamais leurs parents avaient recours à la sanction physique pour les punir. Ces parents sont particulièrement dérangés par un discours de l'école qui associe *tous* les parents immigrants à des pratiques parentales en particulier, catégorisant et disqualifiant *tous* les parents issus de l'immigration.

D'autres parents discutent aussi des sanctions physiques qui ne sont pas permises à l'école québécoise, ce qu'ils mettent en contraste avec des pratiques existantes au pays d'origine. Si deux parents (2/25) disent croire que ce type de sanctions à l'école est parfois nécessaire lorsqu'elles sont appliquées «vraiment légèrement» et que «ça rentre dans l'option éducation», d'autres (9/25)<sup>72</sup> croient plutôt que les punitions physiques structurent négativement la personnalité des enfants puisque «l'enseignement se fait dans la peur» (mère originaire de la Tunisie). La citation qui suit illustre bien nos propos :

Au Québec, ça aide l'enfant à avoir une grande personnalité, parce qu'il n'y pas le châtiment corporel (rires nerveux). Là, quand il y a le châtiment corporel, la personnalité de l'enfant, ce n'est pas la même chose. Donc, il a toujours la crainte de l'autre, sa personnalité elle n'est pas forte, elle n'est pas forte. Donc, ici, l'enfant, il peut s'exprimer aisément, il peut dire ce qu'il pense, ce qu'il veut. Même des fois, au Maroc, on apprend aux enfants à camoufler la réalité et à dire des choses qu'ils ne pensent pas. (Mère originaire du Maroc)

En bref, l'enjeu principal des représentations des parents au sujet du rapport adulte-enfant semble être le souci du respect de l'adulte et la crainte que le rôle parental soit compromis par des valeurs socioculturelles pas toujours endossées par les parents.

#### **4.2.3.2 À propos d'autonomie, d'émancipation, de sexualité**

Selon plusieurs recherches, l'acculturation qui découle du processus d'immigration oblige les parents récemment immigrés à composer avec des pratiques parentales ainsi que des normes éducatives et sociales inspirées de deux contextes différents : celles inspirées de leur contexte de socialisation dans la société d'origine et celles inspirées de la société qu'ils intègrent (Bornstein et Bohr, 2011; Hohl, 1996; Legault et Fronteau,

---

<sup>71</sup> Père Douala et mère Khalil

<sup>72</sup> Mère Aissa, mère Lounissi, mère Rheda, parents Harrouche, parents Raouda et mère Hamida, père Ntahondakirira, mère Khalil, père Douala.

2008; Mondain et Couton, 2011). Nos résultats vont dans le même sens et portent entre autres sur les représentations des parents au sujet de libertés accordées aux jeunes québécois. Entre autres, le développement de l'autonomie chez les enfants est discuté et semble apprécié de façon différenciée selon l'âge des enfants et selon les contextes dans lesquels elle se concrétise. Ainsi, deux mères (2/25)<sup>73</sup> parlent du développement de l'autonomie chez les enfants de niveau préscolaire qu'elles trouvent précoce, comme l'illustre la citation qui suit : «Un enfant qui échappe son biberon par terre au parc doit le ramasser lui-même à un ou deux ans, c'est trop jeune pour se débrouiller seul» (mère originaire du Maroc). Par contre, certains parents (5/25)<sup>74</sup> qualifient très positivement le développement de l'autonomie et du sens des responsabilités dans les classes du primaire, notamment par le biais de l'attribution de tâches et de responsabilités aux élèves. Aussi, des parents (5/25)<sup>75</sup>, qui ont des enfants au niveau secondaire surtout, disent apprécier l'enseignement de l'autonomie à l'école qui entraîne les jeunes à faire leurs devoirs et leurs leçons par eux-mêmes, comme l'illustre ce père : «One day, they come back from school, they know what they will do. But in our country, mama sits with everyone and says what to study and what to do» (père originaire de l'Égypte).

Lorsque le développement de l'autonomie et l'acquisition de libertés s'imposent plutôt au contexte familial, il semble qu'il y ait alors un potentiel de conflit de valeurs entre les postulats de socialisation des parents et ceux généralement véhiculés par la société québécoise. Dans ce sens, trois mères (3/25)<sup>76</sup> se disent bouleversées par les règles de confidentialité qui régissent l'accès aux soins de santé pour les jeunes de quatorze ans et plus au Québec, sans que ceux-ci aient besoin du consentement de leurs parents. Ces mères semblent interpréter cette loi en fonction de leur rôle parental, qu'elles sentent comme étant diminué dès que leurs enfants atteignent cet âge en particulier. L'extrait de verbatim qui suit illustre bien nos propos :

C'est trop, la vie est tellement dure. Pourquoi ne pas... je ne dirais pas assister, mais les entourer ces enfants, les entourer d'amour, leur dire qu'on est là et de ne pas s'inquiéter. On a tendance à dire, tu as quatorze ans, débrouille-toi! Je suis

---

<sup>73</sup> Mère Khalil et mère Aissa.

<sup>74</sup> Mère Sanchez, parents Ghali, parents Sohag, mère Rheda et mère Morales.

<sup>75</sup> Mère Sanchez, parents Ghali, parents Sohag, mère Rheda et mère Morales..

<sup>76</sup> Mère Belsma, mère Morales et mère Aissa.

toujours là, tu resteras mon fils jusqu'au jour où tu sauras affronter la vie. Ce n'est pas à quatorze ans qu'on affronte la vie. (...) Un enfant restera un enfant, ce n'est pas à quatorze ans qu'il devient un adulte. (Mère originaire de l'Algérie)

Ce témoignage rejoint d'autres écrits qui postulent que les processus de socialisation familiaux sont souvent ébranlés en contexte d'immigration (Bérubé, 2004; Kanouté, 2002; Duong et Kanouté, 2007; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005), aussi illustré dans l'extrait suivant :

Mais par exemple, en 3<sup>e</sup> année, [mon enfant] tombait malade, il tombait malade, il avait mal au ventre. Je vais chez le pédiatre et il me dit qu'il n'a rien, que c'est le stress. Pourquoi ce stress? La professeure répétait tous les jours qu'à l'âge de dix-huit ans, les enfants devaient quitter leur maison. Alors, quand il arrivait chez moi, mon fils disait : «Maman, je ne veux pas partir quand je serai vieux». Pour moi, vieux, c'était trente ans, vingt-cinq ans. J'ai dit oui, bien sûr, tu vas quitter, tu vas étudier, tu vas travailler, tu vas t'acheter ton appartement, tu vas voyager. (...) Pour lui, être vieux, c'était avoir dix-huit ans, alors, il se stressait quand maman disait que oui, il devait quitter quand il allait être vieux. (Mère originaire du Mexique)

Plus du tiers des parents (9/25)<sup>77</sup>, originaires de pays divers, disent d'ailleurs avoir une représentation différente de la famille par rapport à celle qu'ils perçoivent dans la société québécoise. Ces derniers croient que l'unité familiale est beaucoup plus forte dans leur pays d'origine, ce qu'ils illustrent avec divers exemples : la famille prend une place centrale dans la vie des gens plutôt que le travail ou l'argent; plusieurs sacrifices sont faits pour la famille; les sorties se font presque toujours en famille; les jeunes quittent plus tard leur famille et sont invités à rester dans la maison familiale jusqu'à leur mariage, etc. Dans le même sens, Hohl (1993) soutient que les liens familiaux d'obligation réciproques sont plus forts chez les familles immigrantes que chez les familles québécoises. Nous supposons que les représentations de la famille divergent d'une société, de porteurs et de porteuses de culture à l'autre, sans pour autant en atténuer l'importance.

Toutefois, comme le souligne Vatz Laaroussi (1993), dans un article, nos résultats rappellent l'importance de considérer la famille comme «comme entité, comme institution et comme réseau de solidarité» (p.59) dans les interventions déployées par le

---

<sup>77</sup> Père Amid, mère Juarez, mère Napancca, mère Khalil, parents Raouda, mère Kayitesi., mère Belsma, père Harrouche et mère Sanchez.

milieu scolaire, notamment. L'auteure estime l'importance de la famille comme pôle de référence dans les trajectoires de rupture de l'immigration, «c'est comme si, dans le choc culturel, les personnes immigrantes rebâtissaient 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» (Vatz Laaroussi, 1993, p.52). En ce sens, certains parents pourraient se sentir bousculés par des façons différentes des leurs de considérer les liens familiaux et l'unité familiale. Entre autres, le fait d'envisager un départ précoce des enfants de la maison familiale déstabilise certains parents qui craignent pour la pérennité de la famille à travers le processus d'immigration. Trois parents (3/25)<sup>78</sup> remettent d'ailleurs leurs choix de migration en cause lorsqu'ils sentent que la cellule familiale est menacée par le nouveau contexte de vie, comme le montre le cas de ce père :

La cellule familiale n'est plus protégée et pour nous, disons ceux qui viennent de l'Orient, cette notion est très importante, très centrale. On est venu pour la famille, on fait tout pour la famille. On sacrifie notre liberté, nos parents, nos amis pour la petite famille nucléaire. Et si on ressent que cette famille est en danger, on est prêts à retourner au point du départ. (Père originaire du Maroc)

Au sujet des libertés accordées aux jeunes québécois, la sexualité fait aussi surface dans le discours de quelques parents. Ainsi, quatre parents parmi ceux rencontrés (4/25)<sup>79</sup> croient que la société québécoise n'offre pas assez de balises en ce qui concerne les droits et les libertés sexuels des jeunes, ce qu'ils illustrent avec divers exemples : «c'est la liberté totale, c'est chacun pour soi, tout le monde se prend en charge» (père originaire de l'Algérie); «on voit des jeunes qui s'embrassent dans le métro et les filles vont dormir chez leur copain» (mère originaire du Rwanda); «les jeunes peuvent se trouver une copine par *Facebook* pour faire l'amour» (père originaire de l'Égypte); «le contexte social et culturel québécois rend les jeunes beaucoup plus précoces qu'ailleurs dans le monde» (père originaire de l'Algérie).

---

<sup>78</sup> Parents Raouda, père Amid, mère Aissa.

<sup>79</sup> Mère Kayitesi, père Raouda, père Azzouz, père Amid.

D'autres valeurs véhiculées dans les médias à travers une certaine image de la femme et de la sexualité sont aussi critiquées par deux pères originaires de l'Afrique du Nord (2/25)<sup>80</sup>:

Je suis contre trop de libertés. (...) Par exemple, je pense qu'ici on encourage les jeunes de treize, douze, quatorze ans à fumer, à prendre de la drogue. Je pense que c'est facile pour eux. Les publicités sexistes partout, ça encourage les jeunes de treize à quatorze ans qui ne sont pas arrivés à une maturité intellectuelle à imiter ces *pubs*. On est exposés aux publicités partout dans le bus, dans le métro, dans les portables, partout, partout on est exposé à ces publicités sexistes. (...) Le corps de la femme est présent pour tout et pour rien. (Père originaire du Maroc)

Plus précisément, quelques parents (5/25)<sup>81</sup> abordent le fait de parler de sexualité dans le milieu scolaire québécois, ce qu'ils n'approuvent généralement pas, croyant que certains éléments discutés vont à l'encontre des valeurs associées à une confession religieuse ou à un contexte familial en particulier. Plus drastiquement, une mère originaire du Mexique<sup>82</sup> se prononce vivement contre le fait d'aborder l'homosexualité à l'école. Seule une mère originaire du Maroc<sup>83</sup> se prononce très positivement sur le fait d'aborder de la sexualité dans le milieu scolaire québécois en posant un regard plutôt pédagogique sur l'enseignement qui en est fait, en comparant à ce qui est transmis dans son pays d'origine sur le sujet, comme l'illustre l'extrait suivant :

Je suis une fille, mais je n'ai jamais connu ce qu'est l'anatomie d'une femme. Au pays, ils nous ont montré un tracé, on n'a jamais su ce que c'était, pareil pour l'homme. (...) Ça se passe dans tout ce qui est matière scientifique chez nous, il faut imaginer les trucs. On arrive avec deux liquides, on ne les voit même pas ces liquides. On nous dit ce que ça sent, à quoi ça ressemble, ce qui se passe si on les mélange, mais on n'a jamais touché. (Mère originaire du Maroc).

Les réticences de certains parents à l'égard de l'enseignement de la sexualité illustrent la nécessité pour plusieurs de négocier entre diverses valeurs inspirées de leurs sociétés d'accueil et d'origine (Belhassen-Maalaoui et Chouakri, 2004; Benoit et *al.*, 2008; Vatz Laaroussi, 2007; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.*, 2008). D'ailleurs, de nombreux parents semblent tiraillés entre le désir que leurs enfants s'intègrent dans la société d'accueil et la peur que ces derniers adhèrent à des valeurs socioculturelles qui diffèrent de celles qu'ils

---

<sup>80</sup> Père Amid et père Azzouz.

<sup>81</sup> Parents Raouda, père Azzouz, parents Ghali, père Amid, mère Rodriguez.

<sup>82</sup> Mère Rodriguez.

<sup>83</sup> Mère Khalil.

endossent (Benoit et *al.*, 2008; Bornstein et Cote, 2006; Gervais et *al.*, 2009; Legault et Fronteau, 2008; Saulnier et Quinéart, 2004).

En somme, les libertés accordées aux jeunes dans la société québécoise sont abordées sous divers angles par les parents récemment immigrés. Il semble que certaines valeurs de socialisation soient soulignées positivement, tant que l'unité et que l'équilibre de la famille ne sont pas menacés. Aussi, les RS des parents sur l'école du Québec sont conditionnées par leurs représentations d'autres enjeux qui entourent les enfants : le rôle parental, la place de la famille dans la vie des jeunes, la sexualité et divers modes de socialisation familiaux.

#### **4.2.3.3 À propos de gestion des comportements en classe**

Le quotidien scolaire a été abordé par plusieurs parents, qui se sont prononcés sur des valeurs et des normes de la société québécoise que l'école a le mandat de transmettre aux enfants. Entre autres, des parents émettent différents commentaires et questionnements au sujet de la gestion des comportements à l'école québécoise. À cet égard, certains parents (6/25)<sup>84</sup> considèrent que le personnel enseignant au Québec manque de tolérance envers les élèves actifs et énergiques, comme l'illustre l'extrait de verbatim qui suit :

Je ne dis pas toutes les enseignantes, mais il y a des enseignantes avec qui tu ne peux pas bouger, elles ont peu de patience par rapport aux enseignantes de l'Algérie. Elles ne sont pas patientes les enseignantes ici. (...) Tu ne peux pas dire à un enfant de rester une heure sans parler! Et là, il parle, il a un billet rouge parce qu'il a bougé! L'enfant, ça tue sa créativité (...) Je comprends qu'il faut écouter la leçon, mais des fois il faut quand même gérer de temps en temps, il faut laisser l'enfant parler et bouger. (Mère originaire de l'Algérie)

La mère Sanchez fait par contre une nuance entre ce que l'école demande aux enfants du primaire et à ceux du secondaire, considérant plus normal d'exiger le calme et le silence envers le deuxième groupe. Par contre, en ce qui concerne les élèves du niveau primaire, «beaucoup d'autres parents latinos pensent ça aussi», «les profs veulent que les enfants agissent comme des robots» (mère originaire du Mexique). Tout comme la mère Sanchez, d'autres parents (4/25)<sup>85</sup> semblent également préoccupés par le développement de leurs enfants, considérant que les normes de socialisation imposées par l'école du Québec ne

---

<sup>84</sup> Mère Harrouche, mère Sanchez, mère Rodriguez, mère Khalil, mère Napancca et mère Estrada.

<sup>85</sup> Mère Sanchez, mère Aissa, mère Chavez et mère Rodriguez.

sont pas adaptées à «la vie d'enfant». Aussi, certaines mères (3/25)<sup>86</sup> craignent que leurs enfants soient étiquetés pour la suite de leur parcours scolaire, pour problèmes de comportements, par exemple.

D'ailleurs, quatre mères (4/25)<sup>87</sup> soulignent le recours facile et fréquent par l'école québécoise aux termes d'hyperactivité et de déficit d'attention. Également, la tendance de certains membres du personnel scolaire à suggérer le recours à la médication dans le but de résoudre des problèmes de comportement dérange (4/25)<sup>88</sup>, puisque «bourrer les enfants de médicaments n'est pas une solution» (mère originaire de l'Algérie). Une mère<sup>89</sup> a vécu une expérience particulièrement désagréable à ce sujet, comme l'illustre l'extrait suivant:

Et à ce moment, l'école disait que mon fils était mal et il voulait qu'il prenne de la médication. La prof n'était pas capable de voir les choses et elle me disait qu'il avait un déficit d'attention. J'ai parlé avec mon papa, il a étudié le *Ritalin* et il m'a dit non. J'ai donc utilisé la médecine naturelle, mais c'est cher. J'ai vu un acupuncteur aussi. Il a aussi fait de l'aromathérapie. J'ai dépensé beaucoup de sous pour qu'il soit mieux et qu'il soit une personne meilleure. La prof n'acceptait pas mon choix de médecine douce, elle a dit que mon fils devait avoir un code. Elle m'a dit que s'il allait au secondaire avec ce code, il allait être avec des enfants qui sont vraiment malades et handicapés. (...) La prof ne voulait pas que les enfants bougent, que les enfants parlent. Mais ce sont des enfants! Tous les enfants doivent être assis sans bouger et quand un bouge: «Déficit d'attention! Médicament!» Je n'aimais pas ce que je voyais. (Mère originaire du Mexique)

Selon un article de Denis Lafortune (2012), l'Amérique du Nord prescrit davantage de psychostimulants aux enfants, comme du *Ritalin*, qu'il est d'usage en Europe, par exemple. Aussi, les jeunes qui font l'objet d'une prescription sont de moins en moins âgés et les prescriptions sont de plus en plus motivées par «la simple présence de symptômes» (Denis Lafortune, 2012, p.17), comme quelques signes d'agressivité ou d'hyperactivité chez les enfants. Cet article semble soutenir le discours des parents qui croient que le recours à la médication est une solution rapidement considérée par certains membres du milieu scolaire québécois pour «contrôler» les élèves agités.

---

<sup>86</sup> Mère Harrouche, mère Rodriguez et mère Morales.

<sup>87</sup> Mère Estrada, mère Khalil, mère Aissa et mère Kayitesi.

<sup>88</sup> Mère Kayitesi, mère Estrada, mère Aissa et mère Rodriguez.

<sup>89</sup> Mère Rodriguez.

Un autre élément émerge particulièrement des données recueillies auprès des parents en ce qui concerne la gestion des comportements, soit l'étonnement de quelques parents envers les systèmes d'émulation présents dans certaines classes du Québec. Ces systèmes représentent une stratégie de gestion des comportements qui utilise les récompenses ou les punitions pour motiver les élèves à adopter des comportements considérés appropriés en classe ou à l'école (Archambault et Chouinard, 2003). Les parents (5/25) qui ont évoqué le sujet disaient ne pas avoir connu ce type de système au pays d'origine et avaient des opinions polarisées sur le sujet. Entre autres, trois mères (3/25)<sup>90</sup> se disent en faveur des systèmes d'émulation qui, selon elles, soutiennent la motivation des enfants. Par contre, deux autres mères (2/25)<sup>91</sup> disent ne pas comprendre le fonctionnement et les objectifs des systèmes d'émulation, comme on peut le voir dans le verbatim suivant :

Des fois, je n'aime pas les petits visages. Par exemple, ma fille, elle pleurait une fois. La prof lui a mis un visage triste (dans son agenda pour décrire le déroulement de sa journée). J'ai pleuré avec ma fille aussi. (...) Moi, si je peux voter, je vote pour enlever les visages. (Mère originaire du Mexique)

Cette mère croit que les systèmes d'émulation risquent d'affecter l'estime de soi des enfants. D'ailleurs, leur emploi dans le milieu scolaire est une pratique controversée dans les écrits, comme sur le terrain (Archambault et Chouinard, 2009; Chouinard, 1999; Richard et Bissonnette, 1999).

Ce qui frappe de prime abord, c'est que les enseignants [et les enseignantes] utilisent ces systèmes davantage pour contrôler leurs élèves que pour les informer de leurs progrès et leur donner de la rétroaction positive. Encore plus étonnant, ces systèmes sont généralement planifiés avant même que les élèves ne se présentent à l'école en début d'année, avant même que leurs acquis et leurs besoins n'aient été identifiés! (Archambault et Chouinard, 2006, parag.3)

Comme certains parents le craignent, une utilisation inadéquate des systèmes d'émulation peut avoir des effets néfastes sur la motivation intrinsèque de certains élèves (Chouinard, 1999; Chouinard et Archambault, 1998; Doyle, 1986).

---

<sup>90</sup> Mère Rheda, mère Khalil et mère Combarel.

<sup>91</sup> Mère Estrada, mère Harrouche.



Également, la façon de gérer les conflits entre les élèves est abordée par quelques parents rencontrés (6/25)<sup>92</sup>. Certains croient que les conflits entre les enfants ne sont pas assez pris au sérieux par le milieu scolaire, alors que d'autres croient que les conflits sont trop pris au sérieux par le milieu scolaire. Dans ce sens, deux mères (2/25)<sup>93</sup> pensent que le terme d'intimidation ne revêt pas la même signification d'une culture à l'autre, comme le montre la citation suivante :

Dans beaucoup de pays sud-américains et de pays arabes, je pense que c'est différent, ce n'est pas de l'intimidation, c'est une façon d'agir et pour les parents, c'est correct et pour les enfants aussi, mais ici, culturellement, ce n'est pas accepté. (Mère originaire de Cuba)

Les deux mères qui s'expriment à ce sujet ont des enfants qui se sont fait accuser d'intimidation par d'autres élèves de l'école, à tort ou à raison. Il est vrai que l'intimidation et les enjeux qui y sont associés préoccupent particulièrement le milieu scolaire québécois depuis quelques années, ce qui a donné naissance à des programmes de *Lutte à l'intimidation et à la violence à l'école*<sup>94</sup> et à des fondations qui visent à prendre en mains le problème, comme la Fondation Jasmin Roy<sup>95</sup>, ce qui peut amener le milieu scolaire à agir rapidement à ce sujet.

En somme, les données analysées dans cette section de la thèse illustrent bien l'école comme institution sociale, qui situe son action dans un cadre de référence en particulier et qui contribue à structurer le monde social dans lequel elle s'insère (Lallement, 2009). La partie qui suit analyse les RS des parents qui concernent plus particulièrement les relations école-familles immigrantes.

#### **4.2.4 Les relations école-familles récemment immigrées à l'école du Québec**

Les termes de «parents» et de «famille» ainsi que les rôles qui leur incombent dans le développement des enfants et dans l'établissement de partenariats avec l'école sont évoqués dans divers documents officiels du *Ministère de l'Éducation* (MEQ, 2001a; MEQ, 2001b; MEQ, 2006, MELS, 2009). Dans cette optique, il semble que l'école au Québec concerne plus largement la famille et pas seulement l'enfant, ce que les RS des

---

<sup>92</sup> Mère Aissa, mère Sanchez, mère Harrouche, mère Chavez, mère Morales, mère Raouda.

<sup>93</sup> Mère Morales et mère Harrouche.

<sup>94</sup> <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/intimidation-et-violence-a-lecole/>

<sup>95</sup> <http://www.fondationjasminroy.com/>

parents rencontrés dans le cadre de notre étude tendent aussi à montrer, comme nous le voyons dans la section qui suit.

#### ***4.2.4.1 Des modalités qui régissent les relations école-familles***

Lorsque les parents sont interrogés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine, plusieurs se prononcent sur les relations établies ou non avec l'école fréquentée par leurs enfants. À ce sujet, certains parents évoquent les règles et les procédures qui gèrent les relations école-familles dans le milieu scolaire québécois, souvent différentes des façons de faire dans leur pays d'origine. Alors que deux mères (2/25)<sup>96</sup> mentionnent cette différence sans en commenter leur appréciation, d'autres (4/25)<sup>97</sup> croient que les formalités imposées par l'école au Québec rendent le milieu scolaire inamical et difficile d'accès pour les parents. La prise de rendez-vous obligatoire pour rencontrer des membres du personnel scolaire est évoquée en ce sens, entre autres. Selon une mère originaire du Mexique<sup>98</sup>, les contacts très formels entre l'école et les parents «coupent la communication» et empêchent d'aller plus loin dans la relation avec l'école. Kanouté (2006), dans un article, souligne aussi cette impression chez des parents issus de milieux défavorisés, qui parlent du manque de convivialité de l'école envers les parents d'élèves. Ainsi, plusieurs parents semblent déranger par des modalités des relations école-familles imposées par l'école, qu'ils ne comprennent ou n'endossent pas toujours (Hohl, 1996).

Les mères Aissa et Raouda (2/25)<sup>99</sup> abordent aussi la bureaucratisation de l'école québécoise à travers diverses règles et procédures, ce qu'elles voient aussi d'un mauvais œil. Ces dernières prennent d'ailleurs vivement position à ce sujet, comme l'illustrent les deux citations suivantes :

C'est-à-dire, tout est réglementé, ce qui est quelque chose de formidable, vous avez parlé d'administration tout à l'heure, heureusement qu'il y a ça. Tout est réglementé au millimètre près, mais quand on passe à l'humain, c'est autre chose. C'est-à-dire, tout est fait pour que ça marche bien, mais ça ne marche pas bien.  
(Mère originaire de l'Algérie)

---

<sup>96</sup> Mère Sohag et mère Combarel.

<sup>97</sup> Mère Sanchez, mère Morales, mère Rodriguez et mère Aissa, parents Raouda.

<sup>98</sup> Mère Sanchez.

<sup>99</sup> Mère Aissa et parents Raouda.

Tout est réglementé, tout. Moi, je suis entre deux choses, entre deux théories. Un pays qui accueille de partout dans le monde, il faut un système, mais il faut un système un peu plus souple, qui respecte très bien l'être humain. Parce qu'il faut faire ça aussi, il faut respecter l'autre. (Mère originaire de l'Égypte)

De façon générale, le discours de ces deux mères est fortement marqué par les mots «système» et «humanité», toujours évoqués dans un rapport d'opposition, non seulement en ce qui concerne l'école, mais aussi la société plus largement. Ces deux mères discutent entre autres de défis relatifs à leur insertion sociale et professionnelle au Québec, souvent liés à des contraintes administratives imposées par leur nouveau milieu de vie.

Alors que plusieurs parents traitent de la complexité des procédures qui régissent les relations entre les parents et l'école au Québec, deux parents (2/25)<sup>100</sup> vont complètement dans le sens contraire en soulignant la facilité d'accès aux membres du personnel de l'école, par exemple : «Quand le directeur te dit que son bureau est ouvert au Canada ou à l'école, c'est vrai. Il est ouvert» (père originaire du Maroc). Aussi, certains parents (3/25)<sup>101</sup> apprécient une organisation de l'école plus rigide que celle qu'ils ont connue au pays d'origine, croyant que cette rigueur est le reflet d'une société bien organisée, qui a à cœur de développer un système juste et équitable, comme le montre l'extrait suivant :

Il y a un protocole pour tout, des étapes pour tout, il y a un protocole pour les éducateurs, les enseignants, les parents et les élèves, pour pénalités, récompenses, avertissements, fonctionnements. Tout est affiché, on sait quelles sont les étapes, il y a des formulaires à remplir, tout est clair. (...) Il y a une démocratisation pour les parents. Au Maroc, ce n'est pas comme ça, c'est de l'improvisation, on applique la loi pour certains et pour d'autres, non. C'est apprécié pour les immigrants assoiffés de justice. (Père originaire du Maroc)

Trois parents parmi ceux rencontrés (3/25)<sup>102</sup> s'inscrivent aussi dans cette optique en valorisant un système scolaire québécois exempt de corruption et d'idéologies politico-religieuses, comme en témoigne la citation suivante :

In Egypt, there is a big problem, they are mixing the religious and the political goals. They didn't understand the difference between religions, someone is leading you to achieve political goals by using the religion. This is how they are thinking in University. This is the top level for educated person, what about them

---

<sup>100</sup> Mère Ntahondakirira et père Amid.

<sup>101</sup> Père Amid, père Harrouche, père Sohag.

<sup>102</sup> Parents Sohag, mère Juarez et parents Ghali.

who have no chance to be educated? We also have problem with teachers, because these people cannot have strong ideas from themselves, (...) I'm with a professor in University, he is very professional in his work, but when we are talking about political life, there is no difference between having a PH.D or a none educated person. Like a sheep in a *troupeau*. (Père originaire de l'Égypte)

En résumé, la prise de position des parents envers une école qu'ils reconnaissent comme étant structurée et réglementée semble dépendre du caractère positif (justice, équité) ou négatif (obstacle à des relations école-familles conviviales et chaleureuses) attribué à cette caractéristique.

#### **4.2.4.2 La place des parents immigrants à l'école**

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette thèse, l'établissement de relations écoles-familles harmonieuses est généralement reconnu comme étant favorable pour soutenir l'expérience socioscolaire des élèves (Asdih, 2012; Deslandes et Lafortune, 2001; Deslandes et Royer, 1994; Goupil, 1997; Hepworth Berger, 2008; Larivée, 2011a; Larivée, 2011b). Aussi, certaines études pointent la participation parentale dans l'expérience socioscolaire des enfants comme l'une des composantes les plus importantes à considérer dans une perspective de réussite (Cloutier, 1992; Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Kanouté, 2003). Par ailleurs, notre recension des écrits a montré que certains parents sont grandement impliqués dans le cheminement socioscolaire de leurs enfants en ayant peu de contacts directs avec l'école (Jeynes, 2005; Tardif-Grenier, 2015; Vatz Laaroussi et al., 2005; Villiger, Wandeler et Niggli, 2014). Dans cette optique, les parents rencontrés ont été questionnés sur la place qui leur est attribuée à l'école du Québec, celle qu'ils aimeraient y avoir et celle qu'ils tentent d'y prendre. Les RS des parents sont bigarrées à ce sujet, comme nous le voyons dans les lignes qui suivent.

D'abord, six parents (6/25)<sup>103</sup> considèrent qu'ils ont «une place comme partenaire, comme acteur principal» dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants au Québec, dont quatre d'entre eux caractérisent comme étant plus importante qu'au pays d'origine, où ils étaient «de simples spectateurs» qui prenaient connaissance des résultats scolaires de leurs enfants et qui payaient les frais de scolarité de ces derniers. Cette place discutée par

---

<sup>103</sup> Père Amid, mère Rheda, mère Lounissi, mère Hamida, père Azzouz, mère Combarel et père Douala.

les parents se décline de différentes manières : par des communications régulières avec les membres du personnel de l'école, par leur présence ou par leur participation à des projets ou à des comités d'école, par les signatures demandées par l'école aux parents dans l'agenda ou sur les travaux des élèves. Cinq parents (5/25)<sup>104</sup> disent aussi apprécier l'ouverture de l'école envers leurs questionnements et leurs inquiétudes qui concernent l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

En contrepartie, certains parents (5/25)<sup>105</sup> considèrent qu'on ne leur accorde pas un rôle important dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants et que l'école les sollicite surtout pour qu'ils «cautionnent les bêtises de leurs enfants» (mère originaire de l'Algérie). Ces mêmes parents disent d'ailleurs ressentir que leur avis n'est ni requis ni considéré par l'école au sujet de ses missions plus généralement et au sujet de la situation socioscolaire de leurs enfants plus particulièrement. À ce sujet, une mère dit en riant : «Les attentes de l'école envers les parents? Je pense que l'école s'attend à ce qu'on ne lui donne pas de problèmes» (mère originaire du Mexique). Dans une section subséquente, nos données discutent de la tentative de certains parents à se prononcer sur divers enjeux scolaires et des réactions parfois froides de l'école à cet égard. Des recherches montrent que les parents immigrants qui combinent la maîtrise de la langue et un haut niveau de scolarité ont davantage tendance à repérer tout élément pouvant nuire à l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Gibson, 1991; Kanouté et Lafortune, 2011b; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010). Nos résultats de recherche élargissent cette vigilance à des parents aux profils diversifiés. En effet, il semble que des mères qui ne maîtrisent pas la langue de l'espace scolaire et qui ont un niveau d'éducation plus bas que la moyenne des parents rencontrés se prononcent aussi sur certains éléments de l'école qui semblent menacer la réussite de leurs enfants. Nos résultats montrent par contre que ces mêmes mères ont un retour moins important à leurs questionnements et constatent peu l'effet de leurs interventions par rapport aux parents au profil susmentionné.

En ce qui a trait aux parents dont les enfants fréquentent l'école privée au Québec, ces derniers sont unanimes. En effet, les trois parents concernés (3/25)<sup>106</sup> disent être

---

<sup>104</sup> Mère Kayitesi, parents Harrouche, mère Combarel, père Douala et père Ntahondakirira.

<sup>105</sup> Mère Estrada, mère Chavez, mère Aissa, mère Rodriguez et mère Raouda.

<sup>106</sup> Mère Sanchez, mère Napancca et mère Lafortune.

régulièrement informés des activités faites à l'école de leurs enfants et confirment être fréquemment en contact avec le personnel de l'école. Une mère originaire du Mexique, qui a expérimenté les deux types de milieux scolaires, croit que les enseignantes et que les enseignants sont plus impliqués, plus disponibles, plus actifs et plus engagés envers les familles dans les écoles privées que dans les écoles publiques au Québec, ce que la mère Rios justifie de la façon suivante : «Dans une école privée, les relations avec les profs et la direction sont donc belles parce qu'ils doivent satisfaire le client, c'est lui qui paie. Ils prennent le temps.»

En bref, la satisfaction des parents à l'égard de la place qu'ils prennent dans l'expérience socioscolaire de leurs enfants et celle qui leur est accordée par le milieu scolaire québécois semble directement influencée par les rôles que ces parents désirent eux-mêmes endosser et par la forme d'engagement qu'ils désirent déployer pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

#### ***4.2.4.3 Un besoin d'accompagnement pour décoder l'école***

Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de cette thèse, les éléments susceptibles de différer d'un système scolaire à l'autre sont nombreux et relèvent entre autres des missions de l'école, du quotidien scolaire, de règles administratives et de règles institutionnelles, etc. (Alvarado, 1993; Changkakoti et Akkari, 2008; Dejean, 1978; Groux et Porcher, 2000; Hohl, 1996; Lefranc et *al.*, 1982; Mondain et Couton, 2011). Conséquemment, plusieurs parents récemment immigrés doivent s'appropriier les enjeux d'un nouveau milieu scolaire, qui leur était jusqu'à alors inconnu, tout en assurant au mieux un soutien scolaire à leurs enfants (Bérubé, 2004; Vatz Laaroussi, 2007; Vatz Laaroussi, Rachédi et *al.*, 2008). L'extrait qui suit illustre bien nos propos :

En Tunisie, le système scolaire était très évident. Il était imbriqué là depuis des lustres, donc le parent est déjà passé par là, le grand-parent est déjà passé par là, il n'y a pas de changement. On est «in», on sait que ça fonctionne de la sorte. Le parent ici, mais oui, il n'est pas sensibilisé [à ce système différent]. (...) Du côté du parent, est-ce qu'il peut éventuellement aider son enfant? Jusqu'à quel point le parent peut aider l'enfant peu importe son niveau d'éducation? Il y a tout à revoir. (Mère originaire de la Tunisie)

L'accompagnement offert ou désiré pour déchiffrer le milieu scolaire de la société d'accueil est évoqué à diverses reprises durant les entrevues faites auprès des parents. Ce manque d'accompagnement est aussi documenté dans d'autres écrits (Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Mondain et Couton, 2011). D'ailleurs, près du tiers des parents parmi ceux rencontrés (8/25)<sup>107</sup> considèrent ne pas avoir été suffisamment informés lors de l'entrée de leurs enfants à l'école du Québec, comme le montre la citation suivante :

Ils l'ont fait avec [mon fils] quand on est allés l'inscrire, il y avait une madame psychologue qui voulait lui parler. J'aurais tellement aimé qu'elle nous parle à nous le jour de l'inscription, de comment ça fonctionne l'école. Je n'avais pas trouvé d'information et je suis même arrivé à un point où j'étais un peu gêné, mais je suis allé parler à la secrétaire pour demander : «Est-ce que c'est payant l'école? Combien ça va me coûter?» Elle était étonnée, elle m'a dit que c'était gratuit. (...) Pour nous, c'est comme un deuxième monde. (Père originaire de l'Algérie)

Des parents (6/25)<sup>108</sup> disent ne pas savoir à qui s'adresser pour trouver les réponses à leurs questions sur le fonctionnement général de l'école. Diverses questions surviennent, comme : *Quelles sont les étapes à suivre pour l'inscription des enfants à l'école? À qui faut-il s'adresser? Comment fonctionne le transport scolaire? Pourquoi l'enfant doit-il faire des tests de classement? Que signifie «la classe d'accueil»? Une mère originaire du Pérou<sup>109</sup> témoigne précisément dans ce sens : «À la commission scolaire, nous n'avons pas eu d'explications sur la classe d'accueil, combien de temps ils resteront dans ces classes, par exemple. Aussi, j'ai deviné ce que c'était par le nom, personne ne m'a expliqué!»*

Deux autres mères (2/25)<sup>110</sup> disent aussi avoir rencontré une école inaccessible à leur arrivée dans la province en raison de la fréquentation de la classe d'accueil par leurs enfants, éloignée du domicile familial, comme le montre l'extrait suivant :

Un autobus vient la chercher à tel coin, parce qu'ici c'est l'autobus qui les apporte. Mais à quelle école? J'ai dit, ok, ça veut dire que je n'ai pas le droit d'y aller à l'école. C'était ça mon idée. (...) Tous les matins, j'ai pleuré. Je dis, s'il lui arrive

---

<sup>107</sup> Parents Harrouche, parents Raouda, mère Khalil, mère Rios, mère Combarel, mère Aissa, mère Estrada, mère Morales.

<sup>108</sup> Père Sohag, parents Raouda, mère Rodriguez, mère Chavez, mère Aissa, mère Harrouche.

<sup>109</sup> Mère Rios.

<sup>110</sup> Mère Estrada et mère Combarel.

quelque chose, si l'autobus a un accident. Comment va-t-on me parler? Tout ça, c'était terrible. (Mère originaire du Mexique)

Dans le même sens, trois autres mères (3/25)<sup>111</sup> disent avoir qualifié l'école d'«impénétrable» à leur arrivée dans la province et évoquent des raisons diverses à cet égard : maîtrise insuffisante de la langue de l'espace scolaire, incapacité à s'intégrer dans les instances scolaires, etc. Ainsi, déceptions, inquiétudes, craintes, anxiété, stress ou incompréhensions sont évoqués par plusieurs parents (9/25)<sup>112</sup> lorsqu'ils parlent de l'entrée de leurs enfants à l'école québécoise.

Hohl (1996), dans une recherche déjà évoquée à plusieurs reprises, souligne la difficulté pour les parents immigrants allophones, analphabètes et issus de milieux défavorisés, à décoder le fonctionnement du milieu scolaire de la société d'accueil (division des degrés, système de classes d'accueil, activités parascolaires, etc.). Peu de parents qui s'expriment à ce sujet dans notre projet de recherche ont un profil comparable aux parents de la recherche d'Hohl (1996), étant pour la plupart qualifiés ou maîtrisant plutôt bien le français, ce qui permet d'élargir le bassin de parents qui ressentent le besoin d'être mieux ou différemment accompagnés à l'école du Québec. Les parents qui soulignent le manque d'accompagnement offert par l'école semblent surtout préoccupés par le désir d'actualiser toutes les facettes de leur rôle de parent d'élève, et ce, dans un souci de soutenir au mieux l'expérience socioscolaire de leurs enfants.

Complètement à l'opposé, trois parents (3/25)<sup>113</sup> soulignent leur appréciation de ressources offertes aux parents dans certaines écoles : séances d'informations sur le système scolaire québécois, formations sur les relations parent-enfant, etc. Dans ce sens, nos résultats permettent de faire ressortir l'inégalité et l'isolement des pratiques déployées par les écoles du Québec pour accompagner les parents d'élèves dans leur décodage du milieu scolaire.

Alors que la situation se stabilise au fil du temps pour la majorité des parents qui mettent en place des stratégies visant à déchiffrer le milieu scolaire et à comprendre ce que

---

<sup>111</sup> Mère Chavez, mère Rodriguez, mère Aissa.

<sup>112</sup> Mère Morales, mère Combarel, Mère Aissa, parents Raouda, mère Rodriguez, mère Chavez, mère Sanchez, mère Harrouche, mère Rios.

<sup>113</sup> Mère Harrouche, père Azzouz, père Amid.



l'école attend d'eux, d'autres parents s'enlisent dans cette incompréhension de l'école et sont parfois tentés de se retirer des relations école-familles. La mère Rodriguez raconte : «J'ai rencontré un vrai problème dans cette société d'accueil : le système scolaire. J'avais donné toute ma confiance au système éducatif à mon arrivée, ils ont perdu ma confiance». Le cas de cette mère soulève la nécessité de s'attarder à l'accueil réservé aux parents récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois, puisque le premier contact peut être décisif en ce qui concerne la construction de leurs représentations sur l'école et, éventuellement, de leurs pratiques parentales. Ainsi, des représentations polarisées négativement pourraient être difficiles à modifier par la suite (Guimelli, 1993; Mugny et al., 2009).

Dans un autre ordre d'idées, dix parents (10/25)<sup>114</sup> aux profils variés (langue maternelle, niveau de formation et statut socioéconomique) croient que le milieu scolaire québécois ne connaît pas suffisamment, et parfois pas du tout, les défis susceptibles d'être rencontrés par les familles qui sont en contexte migratoire. Les témoignages qui suivent résument bien le sentiment de certains parents à cet égard :

Elle ne comprend pas que notre situation est très différente. (...) Il faut savoir que parfois, nous n'avons même pas de lait pour donner à nos enfants. C'est long avant que notre statut migratoire soit stable, c'est très dur émotionnellement. Il faut aller à l'audience, ils vont peut-être me dire que non. Ce n'est pas la situation idéale pour la famille. Oui, je pense que définitivement la conscientisation et la sensibilisation pour connaître la situation réelle des familles immigrantes est nécessaire [pour le milieu scolaire]. Savoir que c'est différent pour nous par rapport aux familles qui sont ici avec leur maison, leur travail stable, avec leur famille élargie. C'est différent! (...) Écoute, il y a une chose qui est de ma faute. Parfois, je ne veux pas aller à l'école, il fait froid, je vais dormir, je travaille beaucoup. Ça, c'est vraiment ma grande faute. Mais je pense que l'école pense que ce type de conduites est très mal. On a une étiquette : «Cette mère n'est pas intéressée dans son enfant». Par contre, plusieurs fois que j'ai fait ça, c'est parce que nous étions en grande crise. (Mère originaire du Mexique)

Mais je vous assure que ce n'est pas la faute à l'enseignante, parce qu'elle a été formée à l'université, puis elle vient d'un milieu bien particulier, puis elle se retrouve à enseigner à des enfants qui viennent de *everywhere*. (...) Il faut juste ajouter quelque chose pour leur dire que 90% des immigrants, ce sont vraiment des gens qui ont tout délaissé pour une meilleure vie et qui ont des objectifs à

---

<sup>114</sup> Mère Rodriguez, mère Sanchez, mère Hamida, mère Aissa, mère Khalil, mère Kayitesi, parents Harrouche, mère Estrada, parents Raouda, mère Rios.

atteindre. (...) Mais quand on leur parle, ils ne savent rien de la vie d'une famille immigrante. J'aurais tellement aimé inviter les profs de mes enfants, ne serait-ce qu'une demi-journée à la maison, pour qu'ils voient le stress, la vitesse, la course. (Père originaire de l'Algérie)

Deux mères (2/25)<sup>115</sup> croient même que les profils migratoires des élèves (leur pays d'origine, leur langue maternelle, leur statut d'immigration, etc.) devraient être abordés plus finement dans le contexte scolaire pour répondre adéquatement aux besoins de chacun et de chacune. Quatre parents (4/25)<sup>116</sup> déplorent aussi la construction de préjugés chez certains membres du personnel, à partir d'une réalité que ces derniers ne connaissent pas. Ainsi, nos résultats rappellent l'importance que le personnel du milieu scolaire apprenne à se décentrer, que ses membres «entrent dans le monde de l'autre afin de pouvoir revenir mieux équipé pour exercer leur tâche» (Changkakoti et Akkari, 2008, p.428). Aussi, nos résultats relancent la nécessité de s'attarder à l'ouverture du milieu scolaire québécois envers les parents récemment immigrés au Québec, en rappelant que cette ouverture est un facteur déterminant dans l'expérience des parents d'élèves immigrants dans la société d'accueil québécoise (Bérubé, 2004) et, également, un facteur déterminant pour l'exercice global de la parentalité (Kanouté, 2007b).

Plus largement, nos résultats rejoignent d'autres écrits qui soulignent la nécessité que les membres du personnel scolaire soient différemment formés et informés au sujet de la diversité des trajectoires migratoires des élèves et des défis possiblement rencontrés par les familles durant le processus d'immigration (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1996; Kanouté *et al.*, 2008; Kanouté *et al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Potvin *et al.*, 2015; Vatz Laaroussi *et al.*, 2005), surtout en vue d'intervenir de façon juste et pertinente auprès des familles immigrantes (Audet *et al.*, 2010; Kanouté, 2007b; Kanouté *et al.*, 2010; Vatz Laaroussi, Kanouté *et al.*, 2008). Dans un mémoire de maîtrise qui s'attarde aux représentations du racisme chez des enseignants et des enseignantes du niveau primaire, Charette (2009) fait le même constat en se plaçant du point de vue des membres du personnel enseignant dans des écoles primaires de Laval, qui disent eux-mêmes ne pas en connaître beaucoup sur les problématiques d'immigration qui concernent les élèves de leur classe et leur famille.

---

<sup>115</sup> Mère Rios et mère Aissa.

<sup>116</sup> Mère Rodriguez, mère Khalil, mère Kayitesi et mère Harrouche.

Dans une autre optique, quatre mères (4/25)<sup>117</sup> croient que l'accompagnement des familles immigrantes et que l'attention accordée à leurs besoins sont plus importants lorsque les enfants évoluent en classe d'accueil qu'en classe ordinaire. À ce sujet, une mère souligne qu'au secteur de l'accueil,

[le personnel] était plus à l'écoute des familles immigrantes, alors que dans le secteur ordinaire, il considère que nous devrions avoir passé cette étape, ce qui n'est pas toujours le cas dans la réalité. Parfois, on est au Québec depuis moins d'un an, même quand on entre au régulier. (Mère originaire du Pérou)

Seule la mère Lounissi va à l'inverse en disant ne pas avoir aimé les relations créées avec le personnel du secteur de l'accueil, préférant de loin les relations établies avec les membres du personnel du centre spécialisé fréquenté par son enfant.

Outre les critiques faites par certains parents au sujet de l'accompagnement offert par le milieu scolaire de la société québécoise, quelques parents (5/25)<sup>118</sup> considèrent tout de même l'école comme étant ouverte et attentive à leurs besoins, comme le montre l'extrait de cette mère originaire de l'Algérie : «L'école a vraiment une belle compréhension envers les familles immigrantes, vraiment, ils te réfèrent, ils t'orientent aussi» (mère originaire de l'Algérie). Plusieurs parents (15/25)<sup>119</sup> parlent plus précisément de la patience du personnel enseignant à l'égard des parents immigrants ou allophones. Dans ce sens, quatre mères hispanophones (4/25)<sup>120</sup> mentionnent aussi le soutien spontané offert par certains membres du personnel pour leur traduire sommairement certaines informations «scolaires» dans leur langue maternelle. Par contre, cette pratique est inégale d'une classe et d'une école à l'autre, puisqu'elle dépend notamment des compétences linguistiques des différents membres du personnel et aussi de leur intérêt et de leur ouverture à employer une autre langue que celle de l'espace scolaire pour discuter avec les parents d'élèves.

---

<sup>117</sup> Mère Rios, mère Estrada, mère Chavez, parents Raouda.

<sup>118</sup> Père Amid, père Azziz, mère Lounissi, parents Ntahondakirira, mère Napancca.

<sup>119</sup> Mère Juarez, père Azzouz, mère Estrada, mère Morales, père Amid, mère Kayitesi, mère Combarel, mère Khalil, parents Ntahondakirira, père Ghali, mère Lounissi, mère Sohag, père Douala, mère Napancca (école privée), père Harrouche (différenciation selon les différents membres du personnel).

<sup>120</sup> Mère Estrada, mère Juarez, mère Sanchez, mère Morales.

Aussi, certains parents (4/25)<sup>121</sup> soulignent l'apport incontestable des enseignants et des enseignantes dans les expériences d'intégration de leurs enfants à l'école, comme le montrent les extraits suivants : «Je dis grâce à ces professeurs-là, mes enfants sont très heureux à l'école» (mère originaire du Mexique), «Je pense que l'expérience d'accueil des enfants dépend beaucoup des professeurs» (mère originaire du Mexique), «Ça, c'est la raison de meilleure éducation ici, c'est les professeurs. Oui, pas l'école. L'école, c'est le professeur» (père originaire de l'Égypte) et «Mais à la fois, il y a une madame que c'est exceptionnel. Je ne sais pas du tout si... Mais cette madame, c'est exceptionnel. C'est grâce à elle l'intégration de mon enfant» (mère originaire de Cuba). Puisque le passage par l'école pour les familles qui ont des enfants d'âge scolaire est obligatoire, les membres du personnel scolaire se retrouvent dans une position stratégique en vue d'accompagner les familles dans leur processus d'acculturation et d'intégration à l'école du Québec, mais aussi dans la société en général (Armand et *al.*, 2011; Lafortune, 2012; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Vatz Laaroussi et *al.*, 2007).

D'autre part, certains parents se tournent vers l'aide de la communauté pour les accompagner dans le décodage du système scolaire québécois, comme on le voit plus loin. Dans ce sens, d'ailleurs, des parents (3/25)<sup>122</sup> apprécient les références faites par certains membres du personnel vers des communautés d'identification (immigrante, religieuse, linguistique ou autres), vers des services ou des ressources disponibles dans le milieu scolaire ainsi que dans la communauté. Deux mères (2/25)<sup>123</sup> soulignent aussi la place stratégique des secrétaires d'école dans l'établissement des relations école-familles, puisque ces dernières sont souvent celles avec qui le premier contact est établi.

En somme, nos résultats s'inscrivent dans la même lignée que de nombreux travaux qui soulignent le besoin des parents immigrants d'être mieux et différemment accompagnés dans le décodage du système scolaire québécois. Dans ce sens, le rôle des membres du personnel pour l'intégration des enfants et de leurs parents dans le milieu scolaire et dans le processus de résilience de certaines familles est non négligeable. Ainsi, il semble pertinent de se questionner sur ce qui est mis en place dans les écoles à ce sujet et sur les

---

<sup>121</sup> Mère Morales, mère Sohag, père Ghali, mère Morales.

<sup>122</sup> Mère Estrada, père Amid, mère Lounissi.

<sup>123</sup> Mère Juarez, mère Morales.

modalités de ce soutien, qui ne semble pas nécessairement répondre aux besoins de tous les parents immigrants. Le tableau 11 de la page 253 synthétise les RS des parents rencontrés sur le système scolaire québécois.

**Tableau 11 : Synthèse des RS de parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois (Charette, 2016)**

| CENTRALITÉ DES RS                                       | Éléments constituant les RS  |
|---|--|
| Intégration scolaire, sociale et professionnelle        | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Intimité du projet migratoire familial et de l'avenir des enfants dans la société d'accueil;</li> <li>➤ Persévérance scolaire envisagée à travers l'obtention d'un diplôme d'études universitaire;</li> <li>➤ Maîtrise de l'anglais à la hauteur des exigences du marché du travail québécois.</li> </ul>   |
| Développement intellectuel et forme scolaire de l'école | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Méthodes d'enseignement et gestion des apprentissages souvent considérées innovatrices, parfois insécurisantes;</li> <li>➤ «Quantité» de connaissances suffisantes pour envisager des études de haut niveau;</li> <li>➤ Enseignement des mathématiques qui permet l'actualisation du potentiel des enfants dans la société d'accueil et qui favorise la mobilité scolaire.</li> </ul>   |
| Enjeux de socialisation                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Rapports adultes-enfants ancrés dans des valeurs socioculturelles en particulier;</li> <li>➤ Libertés accordées aux jeunes québécois au sujet de l'autonomie, de l'émancipation et de la sexualité, jugées différentes des valeurs endossées par les parents, à des degrés divers;</li> <li>➤ Gestion des comportements des élèves, souvent à l'aide de la médication ou de systèmes d'émulation.</li> </ul>  |
| Relations école-familles                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Relations école-familles gérées par des règles et par des procédures;</li> <li>➤ Place accordée au parent qui varie selon l'école et les attentes des parents eux-mêmes - peu de revendications possibles;</li> <li>➤ Accompagnement des parents immigrants dans le milieu scolaire québécois pas tout à fait à point; importance de la communauté et des membres du personnel scolaire comme vecteur de résilience du projet d'immigration.</li> </ul> |

Dans la section qui suit, nous décrivons et analysons diverses stratégies déployées par les parents rencontrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants en contexte d'immigration.

### **4.3 Stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants**

Cette partie du chapitre découle du deuxième objectif de notre thèse qui vise à décrire et à analyser les stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil québécoise. De façon cohérente, cette section de l'analyse exploite surtout les discours des parents liés à la section C de leur schéma d'entrevue. Une lecture attentive des données sélectionnées a révélé la pertinence d'en structurer le contenu en trois sections, inspirées des écrits explorés dans le cadre conceptuel de notre thèse au sujet de l'implication parentale (Epstein, 2011; Fan et Chen, 2001; Jeynes, 2005; Kanouté, 2007a; Larivée, 2011a). Par contre, nous avons choisi d'employer, principalement, le terme de «stratégie parentale» pour la présentation des données, plutôt que le terme d'«implication parentale», puisqu'à la lueur de nos résultats, le premier concept représente mieux la mobilisation accrue de nombreux parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants en contexte migratoire. En effet, dans un dictionnaire de sociologie (Akoun et Ansart, 2009, p.272), 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). Plus spécifiquement, nous abordons le concept de stratégies dans le sens proposé par Vatz Laaroussi (1996), c'est-à-dire comme :

Des modalités d'adaptation, de changement et d'innovation mises en œuvre de manière consciente ou inconsciente par les acteurs sociaux confrontés à des situations, à des événements et à des enjeux qu'ils ne maîtrisent pas entièrement. (...) [Les stratégies] sont le montage spécifique effectué par les individus ou les groupes entre leurs expériences, attitudes, représentations et pratiques d'ajustement aux environnements inventées au quotidien. (p.92)

Finalement, nos catégories d'analyse sont les suivantes : des stratégies parentales déployées «à la maison», des stratégies parentales déployées «à l'école» et des stratégies parentales déployées «en lien avec la communauté».

#### **4.3.1 Des stratégies déployées «à la maison» : un type qui dépasse largement le suivi dans les devoirs**

Selon divers écrits, les stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants «à la maison» couvrent le soutien scolaire offert aux enfants au domicile familial ainsi que l'actualisation du rôle et des compétences parentales (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein, 2011; Jeynes, 2003; Larivée, 2011a). Dans le cadre de notre projet de recherche, nous incluons d'autres stratégies mises en place par les parents en marge de l'école, mais qui n'entrent pas dans la catégorie «en lien avec la communauté». Généralement, notre projet de recherche a révélé un fort investissement de la majorité des parents rencontrés dans des stratégies de soutien scolaire déployées «à la maison», actualisées selon des déclinaisons et des degrés variables, comme nous le voyons dans la partie qui suit.

##### **4.3.1.1 Suivi dans l'agenda et dans les devoirs**

Effectivement, presque tous les parents rencontrés disent regarder l'agenda de leurs enfants (20/25)<sup>124</sup> ou les accompagner dans leurs devoirs (21/25)<sup>125</sup> de façon quotidienne : organisation de l'emploi du temps avec les enfants - devoirs, leçons, examens-, aide concrète dans des exercices scolaires, vérification des devoirs, etc. L'extrait suivant illustre l'attention portée par certains parents au suivi scolaire de leurs enfants «à la maison» :

J'essaie de suivre les enfants, je regarde l'agenda pour les devoirs, je vois si les profs notent du matériel oublié, s'il a mâché de la gomme. Je peux alors réagir. (...) Je vois les examens notés à l'agenda, je peux dire à mes enfants : «Tu as un examen demain!» Aussi, j'aide dans les devoirs, dans les exercices, surtout en

---

<sup>124</sup>Mère Kayitesi, mère Harrouche, père Azzouz (responsabilité de sa conjointe), mère Morales, mère Combarel, mère Aissa, mère Lounissi, mère Rheda, mère Hamida, mère Juarez, père Douala, mère Rios, mère Napancca, père Amid, mère Estrada, mère Belsma, parents Ntahondakirira, mère Khalil, mère Ghali, mère Lafortune.

<sup>125</sup>Mère Morales, mère Estrada, mère Harrouche, mère Juarez, mère Lounissi, père Amid, mère Kayitesi, père Azzouz (responsabilité de sa conjointe), mère Combarel, mère Aissa, mère Belsma, mère Khalil, parents Ntahondakirira, mère Ghali, mère Harrouche, mère Rheda, mère Hamida, père Douala, mère Rios, mère Napancca, mère Lafortune.



maths et en sciences parce que c'est ma force. Je les aide à se préparer pour les examens. (Mère originaire du Rwanda)

À l'instar d'autres travaux, il semble que l'accompagnement des enfants dans les devoirs fasse inévitablement partie du rôle de parent d'élève pour plusieurs parents (Asdih, 2012; Changkakoti et Akkari, 2008; Larivée, 2011a). Selon Hohl (1993), au pays d'origine de certains parents, la participation dans le parcours scolaire des enfants se définit presque uniquement par le suivi dans les devoirs, ce qui peut expliquer une partie des résultats obtenus auprès des parents rencontrés. De nombreux écrits qui s'attardent aux attentes du milieu scolaire envers les parents déterminent aussi la supervision des devoirs comme une facette incontournable du rôle de parent d'élève (Asdih, 2012; Beauregard, 2006; Changkakoti et Akkari, 2008; Deslandes et Morin, 2002 cités dans Deslandes et Bertrand 2004). «Pour l'école, ces attitudes correspondent à une norme de comportement éducatif et semblent être l'indicateur principal de l'intérêt que [les parents] accordent à la réussite scolaire (Asdih, 2012, p.42)».

Par ailleurs, nos résultats de recherche montrent que sept parents (7/25)<sup>126</sup> en font plus que ce que l'école en demande : exercices scolaires supplémentaires faits avec les enfants le soir ou les week-ends, intégration des notions vues à l'école en inventant des chansons ou en construisant des affiches avec les enfants, etc. Trois mères (3/25)<sup>127</sup> disent aussi fortement insister sur l'intégration de pratiques de littératie à la maison en français ou dans la langue maternelle des enfants (lecture de livres, d'articles de journaux, etc.). Aussi, deux mères hispanophones (2/25)<sup>128</sup> disent avoir recours à des ressources (dictionnaires et *Google translate*) pour traduire les devoirs des enfants du français à leur langue maternelle. Ces exemples illustrent bien la mobilisation de plusieurs parents pour soutenir les apprentissages scolaires faits par leurs enfants, en faisant le maximum possible, et plus encore, pour favoriser l'actualisation du capital humain de leurs enfants.

De façon générale, le suivi assuré par les parents dans les travaux scolaires semble pondéré par l'âge, par le niveau scolaire (Deslandes, 2010; Larivée, 2011a) ainsi que par

---

<sup>126</sup> Mère Raouda, mère Rios, mère Napancca. Mère Harrouche, mère Estrada, mère Combarel, père Azzouz (conjointe).

<sup>127</sup> Mère Estrada, parents Raouda, mère Napancca.

<sup>128</sup> Mère Juarez, mère Morales.

le niveau d'aisance des enfants dans les apprentissages abordés à l'école (Montandon, 1996). Ainsi, une mère donne plus d'aide à son cadet qu'à son aînée pour les devoirs puisque «lui, sa première session au secondaire est très difficile» (mère originaire du Pérou). Quelques parents (4/25)<sup>129</sup> dont les enfants sont au niveau secondaire, principalement, ou à la fin du primaire parlent de l'importance de développer et de soutenir l'autonomie chez leurs enfants en ce qui concerne l'exécution des devoirs, les processus d'apprentissage et le développement de compétences diverses (Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Glick et Bates, 2010). Il semble, entre autres, que le développement de l'autonomie chez les enfants soit une stratégie adoptée par certains parents (5/25)<sup>130</sup> en réponse à une pratique perçue comme étant valorisée par le contexte scolaire québécois, comme le montre cet extrait de verbatim :

Ici, ils montrent aux enfants une façon de travailler. Par exemple, le plus vieux, ils lui ont montré comment on se prépare, comment on s'organise. (...) Ici, dès le primaire, ils commencent, je pense à la garderie même. Ils montrent comment s'habiller, comment mettre les choses à leur place, etc. C'est une façon de montrer l'organisation, d'être plus indépendant. C'est pour ça aussi que j'ai arrêté d'aider mes enfants à faire leurs devoirs parce que sinon, jamais ils ne vont devenir indépendants. (Mère originaire du Mexique)

Également, la quantité de devoirs donnés aux enfants par l'école pousse certains parents (5/25)<sup>131</sup> à ajuster le soutien offert à leurs enfants selon les exigences qu'ils perçoivent du milieu scolaire québécois. Au pays d'origine, plusieurs devaient passer un temps incommensurable à faire les devoirs avec leurs enfants et, parfois même, à «les faire à leur place» (mère originaire du Maroc). Une seule mère (1/25)<sup>132</sup> originaire du Pérou dit aider ses enfants plus qu'elle le faisait au pays d'origine «puisque'ils doivent faire le double d'efforts pour le travail à cause de la langue». Les ajustements apportés par certains parents pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil illustrent une certaine distance entre les écoles des sociétés d'accueil et d'origine, mais démontrent surtout la mobilisation de nombreux parents pour s'ajuster à leur nouveau rôle de parent d'élève.

---

<sup>129</sup> Mère Hamida, mère Raouda, mère Sanchez et mère Sohag.

<sup>130</sup> Mère Sanchez, mère Rheda, mère Raouda, parents Sohag, parents Ghali.

<sup>131</sup> Mère Lafortune, mère Khalil, parents Ghali, parents Sohag, parents Raouda.

<sup>132</sup> Mère Rios.

Sur l'ensemble des parents rencontrés, seulement deux mères (2/25)<sup>133</sup> disent ne pas accorder de soutien scolaire à leurs enfants à la maison. Dans leurs verbatim d'entrevue, le mot «agenda» n'apparaît à aucun moment et le mot «devoir» n'est évoqué qu'une seule fois dans le contexte suivant : «Non, je ne suis pas capable d'aider [mon enfant] dans ses devoirs» (mère originaire du Mexique). Ces deux mères mentionnent certaines contraintes structurelles de leur projet migratoire pour se justifier, dont notamment : un contexte de défavorisation et une maîtrise minimale de la langue de l'espace scolaire. Il est vrai qu'en contexte de précarité économique et sociale, comme ça semble être le cas des mères Chavez et Rodriguez, les devoirs à faire à la maison peuvent renvoyer les enfants et leur famille à des inégalités sociales et ainsi favoriser la disqualification de certains parents, déjà loin du milieu scolaire (Karsenti, 2015; Lorcerie et Cavallo, 2002; Perier, 2015). Dans ce sens, il semble que certains défis d'établissement décentrent les préoccupations de certains parents de l'expérience socioscolaire de leurs enfants et rendent l'actualisation de leur rôle de parent d'élève plutôt difficile (Kanouté, 2008; Mondain et Couton, 2011). Les cas des mères Chavez et Rodriguez rappellent aussi l'importance du sentiment de compétence ressenti par les parents pour actualiser cette facette de leur rôle parental (Deslandes, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004).

D'un autre côté, deux autres mères (2/25)<sup>134</sup> qui ne se sentent pas en mesure d'aider leurs enfants dans leurs devoirs, aussi en raison d'une faible maîtrise de la langue française, optent pour des stratégies différentes pour soutenir leurs enfants dans leur expérience socioscolaire, comme le recours à une ressource extérieure (ami immigrant, étudiante bénévole) (Changkakoti et Akkari, 2008; Lorcerie et Cavallo, 2002; Van Zanten, 2012). Le profil de ces deux mères rappelle celui des parents de la catégorie «réussite scolaire dans une continuité familiale», explicité par Kanouté et *al.* (2008). Ainsi, il semble, entre autres, que le capital humain des parents influence les stratégies mises en place pour soutenir les enfants dans leurs travaux scolaires.

---

<sup>133</sup> Mère Chavez et mère Rodriguez.

<sup>134</sup> Mère Rios, mère Sanchez.

#### **4.3.1.2 Actualisation de la fonction parentale**

Dans un chapitre de livre qui s'attarde précisément à l'implication des parents immigrants dans le parcours scolaire de leurs enfants, Moreno et Chuang (2011) soulignent la prédominance de stratégies déployées par des parents immigrants des États-Unis relatives à la *fonction parentale*. Comme nous l'avons vu dans le cadre conceptuel, la *fonction parentale* concerne plus particulièrement les obligations de base de la famille envers les enfants comme : fournir un environnement sécuritaire aux enfants, favoriser leur développement physique et psychosocial, mettre en place des conditions propices dans l'environnement familial qui permettent à l'enfant d'accomplir adéquatement son métier d'élève (Epstein, 2011). Effectivement, interrogés sur les façons qu'ils ont de soutenir leurs enfants dans leur expérience socioscolaire, plus de la moitié des parents rencontrés<sup>135</sup> (15/25) soulèvent des éléments comme : offrir aux enfants un logis sécuritaire et chaleureux, mettre en place une routine familiale qui soutient le rythme scolaire des enfants (heures de coucher, heures des repas, etc.), partager du temps familial de qualité (sorties, jeux ou films en famille, etc.), accorder aux enfants un soutien psychosocial au regard de leur estime de soi, instaurer une relation de confiance parent-enfant à la fois de soutien et d'encadrement, etc. Les deux extraits suivants illustrent des stratégies parentales qui s'inscrivent dans ce type d'implication :

I always discuss with my children (...). [My daughter] appreciate it and she already know I love her so much and I love my son also so much. When I was in Egypt, when we had problems, I always talked about it and I treated them as adults, not as child. We always had to share our problems to solve it together and I was telling them: «If you have to do something, I will support you. I will never leave you to your problem alone. If you have a problem in school, you have to come to me quickly. Don't worry, I will go to the teacher and explain everything, but you have to respect and trust your father». When I will go, I will solve the problem in a very respectable way. (Père originaire de l'Égypte)

L'école est là, mais l'école ne suffit pas. Autant on apprend de bonnes choses à l'école, autant il y a des mauvaises choses qui se passent, pas par l'enseignement, mais par le milieu. Comme je vous ai dit, au niveau secondaire, il suffit juste d'un petit clin d'œil et l'enfant va se retrouver dans un autre état. Donc, j'essaie

---

<sup>135</sup> Mère Kayitesi, mère Sanchez, mère Juarez, mère Rodriguez, mère Khalil, mère Rheda, père Ghali, mère Belsma, mère Rios, parents Raouda. mère Chavez, mère Lounissi, mère Estrada, mère Combarel, parents Sohag.

d'avancer avec elle, je ne me mets pas devant, je n'ai pas le droit, je ne me mets pas derrière parce qu'il peut être trop tard. (Père originaire du Cameroun)

Un peu dans le même sens, plus de la moitié des parents (14/25)<sup>136</sup> parlent de discussions qu'ils ont avec leurs enfants au sujet de thèmes associés à l'école : déroulement de la journée, progrès scolaires des enfants, sentiments et attitudes envers l'école, amitiés entretenues avec les autres jeunes, relations avec les adultes, etc. D'ailleurs, divers écrits soulignent les bienfaits de ces discussions pour l'expérience socioscolaire des élèves (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003, 2005; Larivée, 2011a).

Selon divers écrits, il semble que les stratégies parentales déployées «à la maison» concernent également la réaction des parents aux résultats scolaires et aux comportements de leurs enfants rapportés par l'école (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Larivée, 2011a), ce qui relève également de la *fonction parentale*. Dans ce sens, neuf parents parmi ceux rencontrés (9/25)<sup>137</sup> précisent encourager et féliciter régulièrement leurs enfants en réaction à leur dossier scolaire et à l'adoption de comportements jugés adéquats par l'école. Aussi, plus du tiers des parents (9/25)<sup>138</sup> disent avoir des ambitions scolaires et professionnelles élevées pour leurs enfants, comme le montre l'extrait de verbatim suivant : «Et mon fils veut devenir policier ou il veut travailler comme mon époux. Je lui ai dit que non, il travaillera comme patron de mon époux!» (mère originaire du Mexique). Dans un article de Jeynes (2005), les attentes parentales sont d'ailleurs considérées comme l'une des composantes ayant le plus d'impact sur le parcours scolaire des enfants. La mère Rheda et le père Harrouche semblent plus particulièrement imposer une pression sur leurs enfants au sujet de l'atteinte de l'excellence, comme l'illustrent les deux extraits suivants :

Oui, il fournit des efforts pour ça, s'il ne travaille pas bien et qu'il a une mauvaise note, il se dit : «Ah! Mon Dieu, ils ne vont pas accepter mon dossier, c'est une catastrophe!» Et moi, je lui mets encore de la pression, je fais semblant que ça ne me plaît pas, que je suis fâché. (Père originaire de l'Algérie)

---

<sup>136</sup> Père Douala, mère Belsma, mère Estrada, parents Ntahondakirira, parents Ghali, père Azzouz, mère Khalil, mère Juarez, père Amid, mère Combarel, mère Morales, parents Sohag, mère Lafortune, mère Lounissi.

<sup>137</sup> Mère Juarez, mère Raouda, mère Belsma, parents Ntahondakirira, mère Rheda, mère Khalil, parents Sohag, père Douala et père Ghali.

<sup>138</sup> Mère Juarez, père Harrouche, mère Estrada, mère Kayitesi, parents Raouda, mère Rios, mère Belsma et père Douala, mère Combarel.

Mais des fois, quand je vois 17/20 ou 19/20, je ne veux pas signer! Je suis trop exigeante concernant les notes. La prof me dit que 17,18 ou 19 sur 20, c'est bon. (...) Mais moi, je ne veux pas signer, je ne suis pas contente de ça. Si je ne signe pas, c'est mon mari qui signe. (...) Aussi, pour le comportement, maintenant, il a un avertissement de son papa parce qu'il en a ras le-bol de ses bêtises. Moi, je lui dis : «Si je vois ton agenda, je ne veux pas voir des commentaires négatifs. Mon enfant, il se comporte bien, je veux voir de belles choses.» Ça me rend très nerveuse et je ne veux pas voir ces choses. (Mère originaire du Maroc)

Dans le sens contraire, trois parents sur vingt-cinq spécifient ne jamais se fâcher contre leurs enfants (3/25)<sup>139</sup> en ce qui concerne leurs résultats scolaires et leur comportement à l'école, même si le rapport de la part du milieu scolaire est négatif à ces égards, cherchant plutôt à comprendre la situation, donnant ainsi l'occasion aux enfants de s'améliorer. D'ailleurs, près de la moitié des parents parmi ceux rencontrés (12/25)<sup>140</sup> précisent accorder plus d'importance au développement d'habiletés sociales chez leurs enfants et à l'acquisition de comportements qui vont dans le sens du métier, plutôt qu'à leurs résultats scolaires, comme l'illustre la citation suivante :

Si l'enfant a 2/20, ça ne dérange pas, ce sont des choses qu'on peut apprendre, mais la discipline et le respect des autres, ça ne doit rentrer qu'une fois. (...) [Mes enfants] font preuve d'une bonne éducation, mais ils font aussi ce que les autres font, ils font des choses d'enfant. (...) Ce que je ne peux pas tolérer, c'est de répondre mal à son prof ou bien le manque d'éducation. (...) Je préfère que mon fils soit nul en français, en anglais ou en math, mais je n'aime pas qu'il soit nul en discipline. (Père originaire du Maroc)

Tout comme d'autres études le font, nos résultats démontrent l'importance que plusieurs parents récemment immigrés accordent à la réussite scolaire de leurs enfants dans le contexte migratoire (Bahi et Piquemal, 2013; Changkakoti et Akkari, 2008; Este et Ngo, 2011; Kanouté et Lafortune, 2010). Toutefois, nos résultats font surtout ressortir l'importance accordée par plusieurs parents à l'intégration sociale de leurs enfants à l'école et dans la société de façon plus générale.

Selon certains écrits (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Larivée, 2011a), *la fonction parentale* évoquée dans la typologie d'Epstein (2011) concerne également la préparation de l'enfant à l'école. En ce sens, nos résultats montrent une proactivité

---

<sup>139</sup> Parents Raouda, mère Combarel et père Sohag.

<sup>140</sup> Mère Rodriguez, mère Khalil, père Amid, père Azzouz, mère Morales, père Ghali, parents Sohag, mère Sanchez, père Ntahondakirira, mère Morales, mère Kayitesi, mère Belsma.

importante chez de nombreux parents rencontrés, qui semble spécifiquement ancrée dans le contexte d'immigration. Par exemple, pour éviter que ces derniers passent par la classe d'accueil, trois mères (3/25)<sup>141</sup> disent avoir payé des cours privés de français à leurs enfants au pays d'origine ou avoir choisi l'école privée pour leurs enfants au Québec. Ces stratégies parentales élaborées consciemment semblent viser la réduction maximale des contrecoups de l'immigration pour les enfants, surtout en ce qui concerne leur parcours scolaire. Ainsi, il semble que certains parents anticipent les difficultés qui seront rencontrées par leurs enfants à l'école québécoise avant même leur arrivée dans la province, comme l'illustre la citation suivante :

J'ai tout fait pour que mes enfants s'intègrent facilement dans cette société. Je me suis dit que la société québécoise allait être la mienne, j'allais l'adopter et que ce serait la société qui verrait mes enfants grandir. Et du coup, j'ai couru le risque de les inscrire dans des écoles clandestines pour qu'ils ne fassent pas le programme algérien, pour qu'ils fassent le programme français. Ainsi, une fois ici, ils allaient s'intégrer facilement. C'est effectivement ce qui s'est passé pour mes enfants. Quand ils ont passé le test de classement, ça été magnifique! D'ailleurs, celui qui a fait le test a dit qu'ils avaient des niveaux exceptionnels. (...) Donc, j'ai payé les yeux de la tête pour que mes enfants aient cette scolarité-là. (Mère originaire de l'Algérie)

Quelques parents (4/25)<sup>142</sup> viennent aussi au Québec en «éclairer», avant que la famille y soit réunie, pour trouver un logis, pour repérer les ressources qui faciliteront leur établissement et pour dessiner un premier portrait de la société. Un peu dans le même sens, trois autres parents (3/25)<sup>143</sup> favorisent l'intégration de leurs enfants en contexte scolaire québécois en inscrivant leurs enfants à des activités dans la communauté pour développer leurs compétences linguistiques en français, avant même leur entrée à l'école (halte-garderie, camp de jour, atelier *En route vers la maternelle*). Également, en parallèle avec la recherche d'un logis et avant même les démarches de recherche d'emploi, plusieurs parents (11/25)<sup>144</sup> placent les démarches pour l'inscription des enfants à l'école sur leur liste de priorités.

---

<sup>141</sup> Mère Aissa et mère Hamida, mère Lafortune.

<sup>142</sup> Père Amid, mère Morales, mère Combarel, père Ntahondakiriri.

<sup>143</sup> Mère Juarez, mère Rheda et père Azziz.

<sup>144</sup> Père Douala, mère Estrada, mère Rios, mère Khalil, mère Juarez, mère Rheda, mère Lafortune, mère Hamida, mère Morales, mère Combarel et parents Sohag.

Ainsi, il semble que *la fonction parentale* soit investie de façons diverses par les parents que nous avons rencontrés et, surtout, que plusieurs parents considèrent que celle-ci fait intégralement partie de l'actualisation de leur rôle de parent d'élève.

#### **4.3.1.3 Choix de l'école fréquentée par les enfants**

Alors que certains processus administratifs attribuent aux familles l'école fréquentée par leurs enfants (proximité physique de l'établissement scolaire selon le quartier de résidence, besoin et disponibilité de services ou de ressources en particulier, etc.), des parents contournent cette restriction en choisissant, de façon inventive, mais tout de même légale, l'école fréquentée par leurs enfants. Ainsi, préférant la qualité de l'enseignement donnée dans des écoles situées à l'extérieur de leur quartier de résidence, trois mères (3/25)<sup>145</sup> parmi les parents rencontrés disent avoir déménagé pour que leurs enfants puissent fréquenter une autre école que celle à laquelle ceux-ci étaient prédestinés. Pour en arriver au déménagement, ces trois mères disent s'être informées en consultant des ressources qui font le classement des écoles de la province, comme l'illustre cet extrait de verbatim :

Je ne peux pas comparer parce que là-bas, les enfants allaient à l'école privée et ici, ils vont au public. Mais je pense que pour être satisfaite de l'école ici, il faut choisir. Quand il est venu le temps d'aller au secondaire, j'ai su que ma fille irait à [cette école] que je n'aimais pas. La police était souvent rendue là. Je suis venue au Québec pour avoir mieux pour mes enfants, pas pire, c'était pour améliorer l'éducation. Donc, j'ai regardé la liste des écoles, le palmarès des écoles de 2009 je crois, je ne voulais pas être en milieu défavorisé. (...) Alors, j'ai trouvé la meilleure école et ensuite, on a déménagé près de cette école. Je voulais une bonne éducation et qu'elle parle moins espagnol. Cette école était mieux pour le français. (Mère originaire du Pérou)

Dans le même sens, une mère monoparentale<sup>146</sup> choisit de donner l'adresse du père de son enfant pour compléter les documents d'inscription à la commission scolaire. Le profil des mères qui choisissent l'école de leurs enfants corrobore une citation de Kanouté (2007c) que voici :

Des parents immigrants 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

---

<sup>145</sup> Mère Sanchez, mère Rheda, mère Rios.

<sup>146</sup> Mère Estrada.



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. (p.72)

Ainsi, nos résultats montrent le désir de certains parents d'accéder aux meilleures conditions de scolarisation possible pour leurs enfants dans la société d'accueil, actualisé par une proactivité et une mobilisation importantes.

L'inscription des enfants à l'école privée est une autre stratégie adoptée par certains parents immigrants pour permettre aux enfants d'accéder aux meilleures conditions de scolarisation dans la société québécoise, malgré une situation financière souvent précaire, généralement due à une déqualification socioprofessionnelle et à une dégradation du statut économique de la société d'origine à la société d'accueil. En effet, à tort ou à raison, cinq parents (5/25)<sup>147</sup> respectivement originaires du Maroc, d'Haïti, de l'Égypte, du Mexique et du Pérou se représentent l'école privée québécoise comme étant de bien meilleure qualité que l'école publique (enseignement, services, ressources, etc.). Ces représentations survalorisées de l'école privée au détriment de l'école publique expliquent peut-être en partie les statistiques relevées par le MELS (2014a) au sujet de la fréquentation des écoles privées au Québec. En effet, durant l'année scolaire 2011-2012, les élèves issus de la première et de la deuxième génération de l'immigration étaient proportionnellement mieux représentés dans le milieu scolaire privé québécois que les élèves de troisième génération ou plus. Dans cette optique, trois mères (3/25)<sup>148</sup> disent envoyer leurs enfants à l'école privée et deux (2/25)<sup>149</sup> planifient le faire dans un avenir rapproché (préparation aux examens pour entrer dans une école privée au niveau secondaire et entrée au primaire envisagée au privé). Outre la qualité présumée de ces écoles, une mère souligne aussi son désir que son enfant évite la classe d'accueil, comme l'illustre la citation suivante :

Les classes d'accueil, on en avait une peur bleue. (...) Enfin, je n'en ai pas fréquenté, mais il y a des parents qui avaient leurs enfants en classe d'accueil et leur frustration! Parce que parfois l'enfant était en secondaire quatre dans leur pays d'origine et arrivé ici, après les examens de classement, il était refoulé en secondaire un! (...) J'étais traumatisée, j'avais peur. (Mère originaire d'Haïti)

---

<sup>147</sup> Père Amid, parents Sohag, mère Lafortune, mère Sanchez et mère Napancca

<sup>148</sup> Mère Lafortune, mère Napancca, mère Sanchez.

<sup>149</sup> Mère Harrouche et mère Estrada.

Cette mère craint que l'école ne puisse pas actualiser le capital humain de son enfant et, de surcroît, que le milieu scolaire public dévalorise les acquis obtenus par ce dernier au pays d'origine.

Nous observons le même type de mobilisation chez les six parents (6/25)<sup>150</sup> qui revendiquent l'efficacité et l'effectivité de l'enseignement de l'anglais dans les écoles du Québec. Ainsi, certains parents décident de changer leurs enfants d'école pour accéder à plus d'heures d'enseignement en anglais, d'autres inscrivent leurs enfants à des cours privés ou à des sessions parascolaires en anglais. Pour les parents qui rencontrent des défis lors de leur propre insertion professionnelle sur le marché du travail québécois, directement liés à une maîtrise insuffisante de l'anglais, les exigences envers l'école deviennent encore plus fortes et la mise en place de stratégies pour pallier les manques à gagner de l'école est presque inévitable.

Dans une étude faite en France, Héran (1996) s'attarde à la minorité de parents qui choisissent l'école de leurs enfants de façon active, c'est-à-dire aux parents d'élèves qui choisissent un établissement autre que celui désigné par les contraintes administratives. Bien qu'elle ne s'attarde pas spécifiquement à des populations immigrantes, cette étude est intéressante, puisqu'elle souligne un atout essentiel pour arriver à faire un tel choix : détenir un certain capital d'informations sur le système éducatif en vigueur. Dans le cadre de notre étude, les parents qui choisissent l'école fréquentée par leurs enfants disposent effectivement de ce genre de capital sur le système scolaire, qu'ils ont surtout rassemblé grâce à des pairs d'immigration plus ancienne ou par leurs propres recherches sur le milieu scolaire. Dans le cadre conceptuel de cette thèse, l'approche sociodynamique des RS insistait sur le lien entre la construction des représentations sur un objet social comme l'école et les interactions sociales (Frayssé, 2000; Palmonari et Doise, 1986; Valence, 2010), ce que semble confirmer la circulation de l'information sur le système scolaire québécois dans les communautés immigrantes. Il semble ainsi que le fait de faire partie de réseaux sociaux avec d'autres parents immigrants, au Québec depuis un certain temps, favorise la maîtrise des enjeux scolaires, notamment l'adoption d'une perspective plus large au-delà de la seule école fréquentée par son enfant. Pour certains parents, cette

---

<sup>150</sup> Mère Belsma, parents Ghali, parents Raouda, mère Rheda, père Amid et parents Harrouche.

intégration à des réseaux de sociabilité leur permet d'être plus critiques envers l'école du Québec et permet d'accéder à la meilleure école et aux meilleurs services qui soient pour leurs enfants. Le fait de choisir l'école fréquentée par les enfants démontre l'inventivité de certains parents afin de s'assurer que le capital humain de leurs enfants est actualisé à la hauteur de leur potentiel.

La partie qui précède s'est attardée à relever des stratégies parentales déployées «à la maison» pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans le contexte d'immigration. Les stratégies explorées confirment la mobilisation accrue de plusieurs parents pour la scolarisation de leurs enfants en contexte d'immigration. Aussi, il semble que l'implication des parents «à la maison» soit beaucoup plus large que le suivi scolaire fait dans les devoirs. Toutefois, nous notons que la mobilisation des parents rencontrés se déroule souvent à l'écart de l'école et, par conséquent, qu'elle risque d'être peu observable par le milieu scolaire de la société d'accueil. Ainsi, nos résultats s'inscrivent dans la même lignée que d'autres travaux qui soulignent l'implication de plusieurs parents pour soutenir leurs enfants dans leur scolarisation, sans avoir de contacts directs avec l'école (Jeynes, 2005; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Vatz Laaroussi et *al.*, 2008; Villiger et *al.*, 2014). La partie qui suit s'intéresse aux stratégies de soutien scolaire déployées par les parents «à l'école».

#### **4.3.2 Des stratégies déployées «à l'école»: des déclinaisons qui divergent parfois des attentes du milieu scolaire!**

Notre projet de recherche a permis d'illustrer des stratégies parentales déployées «à l'école» pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants. Sous ce type de stratégies, notre analyse rassemble les communications école-familles, le bénévolat fait par les parents dans le milieu scolaire et la participation des parents dans les instances éducatives (Deslandes et Bertrand, 2004; Epstein 2011; Jeynes, 2003; Larivée, 2011a). Dans ce sens, les communications entre l'école et la famille, au sujet du programme scolaire et des progrès de l'élève, sont fortement privilégiées par la majorité des parents rencontrés, tout comme c'était le cas pour une recherche de Larivée (2011a). Alors qu'une mère avoue avec réticence ne pas toujours répondre aux sollicitations de l'école (1/25), plus de la

moitié des parents (16/25)<sup>151</sup> disent répondre presque toujours positivement, dans un délai qu'ils considèrent comme étant plutôt court, lorsque des membres du personnel les sollicitent pour une rencontre ou pour des discussions (téléphone, courriel, agenda). Pour la mère Rodriguez, il semble que la non-maîtrise de la langue de l'espace scolaire lui occasionne gêne, sentiments d'impuissance et d'infériorité par rapport au personnel scolaire et que des horaires de travail qui ne concordent pas avec les disponibilités proposées par l'école nuisent à son investissement dans les communications école-famille. La situation de cette mère met d'ailleurs en évidence la situation vécue par certaines familles qui se trouvent en contexte de défavorisation et qui n'ont pas le même rapport au temps que le milieu scolaire (Millet et Thin, 2005; Lorcerie et Cavallo, 2002), rappelant ainsi l'importance d'offrir aux familles des occasions variées de s'impliquer à l'école et dans la scolarisation de leurs enfants (Larivée, 2011a).

Alors que pour certains parents la non-maîtrise de la langue de l'espace scolaire limite leur implication à l'école, d'autres trouvent comment «faire avec». Entre autres, sept mères (7/25)<sup>152</sup> qui disent maîtriser le français à des niveaux plutôt faibles se présentent tout de même aux rencontres sollicitées par l'école, bien qu'elles trouvent souvent difficile de saisir toutes les informations qui leur sont transmises. La mère Chavez explique toutefois le sentiment de pouvoir qui augmente dans les relations avec l'école, au fur et à mesure qu'elle maîtrise la langue française. Dans ce sens, nos données s'inscrivent dans la même lignée que d'autres écrits qui soulignent la maîtrise de la langue de l'espace scolaire comme facteur influençant les relations des parents avec l'école ainsi que certaines modalités de leur implication parentale (Armand et *al.*, 2005; Benoit et *al.*, 2008; Bouchamma, 2009; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Ogbu, 1991; St-Fleur, 2007; Suárez-Orozco et Suárez-Marcelo, 1992; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). La mobilisation de ces mères laisse toutefois deviner l'importance accordée à l'expérience socioscolaire des enfants pour l'effectivité du projet migratoire familial, malgré la présence de certaines contraintes structurelles.

---

<sup>151</sup> Parents Harrouche, mère Kayitesi, mère Estrada, mère Sanchez, père Ghali, père Azzouz, mère Chavez, mère Khalil, mère Juarez, mère Rheda, mère Hamida, père Amid, mère Morales, mère Combarel, parents Sohag, mère Lounissi.

<sup>152</sup> Mère Chavez, mère Morales, mère Sanchez, mère Juarez, mère Rios, mère Estrada et mère Napancca.

La lecture de nos données révèle la pertinence de distinguer les communications enclenchées par l'école et celles amorcées par les parents. En effet, lorsque les communications sont lancées par les parents eux-mêmes, il semble que ces derniers soient davantage engagés dans le processus d'échange avec l'école et que l'on soit en présence de stratégies plutôt actives que réactives, relevant encore plus du dynamisme sous-jacent au concept de stratégies (Vatz Laaroussi, 1996). D'ailleurs, dans une méta-analyse de Jeynes (2005), l'auteur observait un impact plus important de la participation parentale lorsque cette dernière relevait de l'initiative des parents, plutôt que de celle de l'école. Dans le cadre de notre étude, de nombreux parents rencontrés (16/25)<sup>153</sup> disent avoir eux-mêmes entrepris les communications avec l'école (messages écrits dans l'agenda, courriels envoyés à l'école, présence des parents à l'école, etc.), principalement pour : obtenir des informations générales sur l'école (modes de fonctionnements, systèmes d'évaluation, etc.), partager des préoccupations au sujet du parcours et du quotidien scolaires des enfants, poser des questions sur le suivi scolaire fait à la maison (attentes du milieu scolaire, besoin d'explications pour les devoirs), etc. Certaines modalités des communications avec l'école sont plus particulièrement influencées par le contexte migratoire des familles. Ainsi, la mère Kayitesi raconte que son époux, toujours au pays d'origine, a communiqué avec l'enseignante d'un de ses enfants pour négocier certaines informations inscrites au dossier de ce dernier. Aussi, deux mères allophones (2/25)<sup>154</sup> expliquent avoir recours à des outils de traduction (dictionnaire, *Google translate*) pour écrire des messages à l'école, s'assurant ainsi de communiquer avec justesse leurs inquiétudes et leurs questionnements aux membres du personnel scolaire.

Dans une posture plutôt revendicatrice, plus de la moitié des parents rencontrés (13/25)<sup>155</sup> soulignent des moments où ils ont communiqué avec l'école pour exprimer leur désaccord envers certaines pratiques du milieu scolaire ou pour exiger certains changements pour leurs enfants. Cinq de ces parents (5/25)<sup>156</sup> rapportent des

---

<sup>153</sup> Père Douala, mère Rios, père Ghali, mère Hamida, père Amid, mère Roriguez, mère Morales, mère Combarel, mère Juarez, mère Combarel, mère Belsma, mère Khalil, parents Harrouche, mère Kayitesi, mère Chavez, mère Aissa (intimidation).

<sup>154</sup> Mère Morales et mère Juarez.

<sup>155</sup> Parents Raouda, mère Rheda, mère Kayitesi, mère Hamida, parents Harrouche, parents Sohag, mère Estrada, mère Morales, mère Sanchez, mère Lounissi, mère Chavez, mère Rodriguez, mère Aissa.

<sup>156</sup> Mère Hamida, parents Sohag, mère Morales, mère Aissa, mère Kayitesi.

conséquences positives de ce type de communications avec l'école pour leur famille, alors que les autres parents (8/25)<sup>157</sup> parlent plutôt d'une réception froide de la part de l'école. Les extraits suivants illustrent bien nos propos :

La dictée, je révise avec eux et j'ai fait une remarque. L'enseignant a enlevé un point à la dictée de mon fils, de 20/20 à 19/20. J'ai dit : «Est-ce que mon fils a étudié la ponctuation pour que vous diminuiez d'un point? Mon fils connaît la ponctuation, mais il n'a pas fait une leçon profonde à ce sujet.» Une simple question. Alors, j'ai regretté de faire la remarque, mon mari m'a dit de cesser de faire des remarques. Quand je suis allée voir l'enseignant, il a dit : «Écoute madame, votre fils a un français faible, il a besoin d'un suivi. Il y a des élèves bénévoles qui font la lecture pour les enfants qui ont des manques.» Je suis restée bouche bée! (...) J'ai dit : «Est-ce que mon fils a étudié la leçon de la ponctuation?» Et puis toujours, il fait des remarques, toujours, il fait des remarques... J'ai donc cessé de le questionner. (Mère originaire du Maroc)

Jusqu'à maintenant, elle ne connaissait pas beaucoup de choses, la division et tout ça. Je trouvais que ce n'était pas normal. Donc, je suis allée voir la prof de math. Elle m'a dit, une fois, juste une fois : «Ce n'est pas comme le Mexique, ce n'est pas par la mémoire, c'est par le raisonnement qu'on fait les maths ici.» Je lui ai dit que ces méthodes ne marchaient pas pour ma fille. Elle me dit : «Non, c'est interdit que vous essayez d'apprendre les maths à votre fille. Interdit. Interdit.» (...) Donc, je me suis fâchée. C'est ma fille, je m'en fous d'eux. Oui. Je voulais l'aider. Donc, je dis à ma fille, je parlais à elle. Je commençais, j'ai acheté des cahiers en math. (Mère originaire du Mexique) (Mère originaire du Mexique)

Nos résultats témoignent bien d'une double contrainte pour certains parents immigrants, évoquée par Changkakoti et Akkari (2008), où l'école leur demande simultanément de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants et de ne pas interférer avec l'école. Trois mères (3/25)<sup>158</sup> croient d'ailleurs que la fermeture de l'école envers leurs revendications et envers le partage de leurs opinions sur l'école ainsi que sur la scolarisation des enfants est due à la spécificité de leur condition immigrante, comme l'illustre l'extrait suivant :

On ne peut rien faire finalement parce que quand tu es immigrant, tu ne sais pas trop jusqu'où tu peux pousser. Sauf si tu as des amis qui te conseillent parce que ça, c'est une amie qui nous a conseillé de refuser l'accueil, elle nous a dit que si nous tenions notre procès, nous pourrions y aller. Finalement, on n'a pas réussi à surmonter ça. (...) En fait, c'est un peu un sentiment général à mon avis pour les

---

<sup>157</sup> Mère Rheda, parents Harrouche, mère Sanchez, mère Estrada, parents Raouda, mère Chavez, mère Rodriguez, mère Lounissi.

<sup>158</sup> Mère Raouda, mère Chavez, mère Aissa.

immigrants. Au départ, on n'ose pas dire ce qu'on pense parce qu'on sent toujours qu'on n'a pas vraiment le pouvoir, pas comme l'autre personne qui est en face de nous. Moi, je savais très bien que [l'enseignante] était la seule à décider si mon petit devait passer en classe ordinaire ou non, donc, je fais une petite médiation, j'essaie de m'empêcher de parler plus fort. (Parents originaires de l'Égypte)

Puisque la réussite scolaire des enfants fait intégralement partie de l'effectivité du projet migratoire de plusieurs familles (Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Mondain et Couton, 2011; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005), les parents désirent généralement retirer le meilleur de l'école pour leurs enfants. Toutefois, le fait que ces mêmes parents soient immigrants les place parfois dans une position délicate, où l'école considère qu'ils «ne savent pas comment ça marche» et qu'ils ont tout à apprendre du système scolaire québécois. Aussi, comme nous l'avons souligné dans le cadre conceptuel, il semble que les membres du milieu scolaire aient des positionnements variés envers la diversité ethnoculturelle (Hohl et Normand, 2000). Certains de ces positionnements donneraient d'ailleurs peu de marge de manœuvre aux parents dans la construction de leur rôle de parent d'élève et dans les modes de leur implication à l'école.

En ce qui concerne les stratégies parentales déployées «à l'école», nos données de recherche remettent donc en question une définition du rôle de parent d'élève qui découle fortement de l'institution scolaire et qui favorise les relations école-familles selon un modèle «expert-bénéficiaire» plutôt que selon des modalités de partenariat (Larose et *al.*, 2004). Dans ces conditions, les relations écoles-familles se voient sans doute compromises puisque le modèle de collaboration est institué par l'école et que la forme proposée par cette dernière est plutôt unique et normative (Boulangier et *al.*, 2011; Hohl, 1996; Kanouté, 2006; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008). D'ailleurs, cette définition institutionnalisée du rôle de parent d'élève risque par moments d'invalider certaines stratégies déployées par les parents (Changkakoti et Akkari, 2008).

À l'exception de la mère Lounissi, qui se distingue une fois de plus des autres parents, les parents «revendicateurs» ont tous un capital humain caractérisé par une scolarité de haut niveau et des statuts professionnels qui étaient valorisés au pays d'origine. Selon Kanouté et *al.* (2008), les parents qui détiennent un tel capital sont souvent conscients des difficultés et des défis auxquels la migration expose leurs enfants et ont tendance à

«formuler des revendications d'efficacité des apprentissages scolaires, à 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» (p.276).

Dans un autre ordre d'idées, huit parents (8/25)<sup>159</sup> parmi ceux rencontrés font du bénévolat dans la classe de leur enfant, à l'école ou lors de sorties éducatives. La fréquence du bénévolat varie d'un parent à l'autre : une mère dit en faire régulièrement, une autre dit en avoir fait quelques fois et six autres parents disent en avoir fait de façon très sporadique. De façon transversale, les huit parents concernés par le bénévolat disent apprécier ces moments qui leur permettent de s'appropriier le milieu scolaire dans lequel leurs enfants évoluent. Toutefois, à l'exception de la mère Hamida, le bénévolat n'est pas une stratégie abondamment investie par les parents rencontrés, comparativement aux autres types d'implication parentale. Larivée (2011a), dans une recherche, soutient que ce type d'implication parentale est rarement vu comme une stratégie efficace pour soutenir les performances scolaires des élèves, ce qui est peut-être partagé par les parents de notre projet de recherche. D'autre part, il pourrait être intéressant de savoir si le bénévolat était une pratique en vigueur au pays d'origine des parents ou si ce type de pratique est nouvellement rencontré par les parents dans la société d'accueil québécoise.

Alors que le bénévolat n'est pas spécialement investi par les parents que nous avons rencontrés, nos résultats font ressortir une participation non négligeable des parents dans les instances scolaires et autres. Ces données divergent d'autres écrits qui soulignent que ce type d'activités est généralement investi par un nombre restreint de parents (Larivée, 2011a; Morin et Deslandes, 2001), surtout en contexte pluriethnique (Changkakoti et Akkari 2008; Farmer et Labrie 2008; Liboy et Venet, 2011). En ce sens, la participation à des comités ou à des groupes relativement à la prise de décisions à l'école, dans le quartier ou à divers paliers du gouvernement (Epstein, 2011) est investie par cinq parents (conseil d'établissement, l'organisation de participation des parents [OPP]). Une autre mère dit aussi avoir tenté de s'y intégrer sans avoir réussi à se faire élire. C'est donc près d'un parent sur quatre parmi ceux rencontrés (6/25)<sup>160</sup> qui est impliqué dans les instances

---

<sup>159</sup> Mère Hamida, père Azzouz, mère Rheda, mère Sanchez, mère Lounisi, mère Juarez, père Amid, mère Combarel.

<sup>160</sup> Mère Hamida, père Douala, mère Napancca, mère Lounissi, mère Estrada et mère Aissa.



éducatives ou qui a la volonté de l'être. Contrairement aux pratiques de bénévolat, la participation dans les instances est une pratique qui demande un investissement régulier de la part des parents. D'ailleurs, trois parents sur six occupent des places au sein de plus d'une instance à la fois (comité, conseil ou association). Un père explique: «Je voulais bien m'impliquer, je ne m'implique pas pour mes enfants, je m'implique pour tous les enfants, je voudrais m'impliquer pour tout ce qui arrive» (père Douala). Ce père semble profiter des opportunités offertes par l'école et dans le quartier pour exercer son rôle de parent d'élève, mais également pour exercer sa participation citoyenne. Mise à part la mère Lounissi, tous les parents concernés par ce type d'implication ont aussi un capital humain élevé. Nous supposons que ces parents sont conscients que leur participation à diverses instances éducatives leur donne un certain pouvoir sur l'expérience socioscolaire de leurs enfants, ce qui serait non négligeable étant donné l'intimité de la majorité des projets migratoires familiaux et scolaires des enfants.

De façon générale, mis à part les communications amorcées par l'école, les stratégies parentales déployées «à l'école» sont investies de façon plutôt partagée par les parents interrogés. Aussi, nos résultats de recherche tendent à montrer que le capital humain des parents ainsi que certaines modalités de l'implication parentale proposées par l'école structurent, en partie, la participation des parents sur les lieux physiques de l'école. Dans la partie qui suit, nous abordons les stratégies de soutien scolaire déployées par les parents «en lien avec la communauté».

#### **4.3.3 Des stratégies déployées «en lien avec la communauté» : un soutien non négligeable pour les parents**

Dans cette section de l'analyse, nous traitons de stratégies parentales déployées avec divers membres et organismes de la communauté. Ce type de stratégies permet de faciliter le partage des responsabilités d'éducation ainsi que de soutenir le développement et les apprentissages des enfants (Epstein, 2011). Dans ce sens, près de la moitié des parents rencontrés (11/25)<sup>161</sup> ont demandé l'appui de connaissances installées au Québec depuis plus longtemps qu'eux, afin de les aider à déchiffrer divers aspects du milieu

---

<sup>161</sup> Mère Belsma, mère Estrada, père Ntahondakirira, mère Rios, mère Sanchez, mère Juarez, mère Rheda, père Amid, parents Sohag, mère Morales, mère Combarel.

scolaire de la société d'accueil, surtout en ce qui concerne les procédures administratives et bureaucratiques (inscription à l'école, méthodes de classement des élèves, etc.), le quotidien scolaire de l'élève (matériel scolaire à se procurer, fonctionnement du dîner et du service de garde, etc.) et le rôle de parent d'élève attendu par le milieu scolaire de la société d'accueil (aide dans les devoirs, modalités des communications avec l'école, etc.).

Les deux extraits suivants illustrent bien ces propos :

Je pense que c'est important parce qu'il y a beaucoup d'organismes qui sont là pour l'accueil et pour l'aide, pour le soutien, qui donnent beaucoup d'informations [aux personnes immigrantes], mais pour l'école, jamais je n'ai trouvé quelque chose. Il y a une mère cubaine ici, qui était arrivée ici un an avant moi, elle avait une fille dans l'école, c'est la personne à qui j'ai demandé l'information pour me dire ce que je dois faire, elle m'a aidée pour faire les choses très simples comme pour acheter les matériaux pour l'école. C'est difficile parce qu'il y a beaucoup de choses dans la liste que je ne comprends pas. (...) C'est l'expérience d'une autre mère cubaine, c'est la façon par laquelle tu peux faire. (Mère originaire de Cuba)

Non, quand nous sommes arrivés, je ne parlais pas français. (...) J'ai demandé à mon amie qui est professeure de m'accompagner lors des rencontres avec les enseignantes de mes enfants. Elle ne parlait pas pour moi, mais elle me guidait. Si je faisais des erreurs, elle me corrigeait, elle me disait comment faire si je voulais poser des questions. (...) C'est qu'elle parlait bien le français parce qu'elle était professeure de français et elle avait passé un an dans une famille d'accueil québécoise, alors elle connaissait beaucoup d'expressions québécoises déjà. Aussi, elle connaissait la culture, alors elle savait un peu l'approche et tout ça. (Mère originaire du Mexique)

Ces extraits de verbatim traduisent à la fois la mobilisation des parents dans leur emploi de la ressource de la communauté et l'établissement de réseaux d'entraide entre des membres de communautés d'immigration plus anciennes et plus récentes pour soutenir les parents récemment immigrés dans leur appropriation du milieu scolaire. Deux mères (2/25)<sup>162</sup> disent aussi s'être informées auprès de connaissances québécoises pour mieux comprendre l'école. Une mère (1/25)<sup>163</sup> parle d'un bricolage de l'information reçue de plusieurs organismes communautaires, qui lui a permis de dessiner les contours d'une école qui lui était inconnue. À la question : *Qui vous a aidé à comprendre l'école?*, cette mère nomme trois organismes communautaires différents et explique :

---

<sup>162</sup> Mère Combarel, mère Sohag.

<sup>163</sup> Mère Estrada.

Oui, parce que cet [organisme communautaire] me demandait si j'avais des questions sur le Québec. J'ai dit : «Oui, l'école. J'ai une fille qui va à l'école. Comment est-ce que ça marche?» Ils m'ont montré les diagrammes pour les parcours scolaires. (...) C'est [l'autre organisme communautaire], c'est un organisme où je suis bénévole. Toujours nous avons des ateliers, nous avons eu un atelier *Les chemins vers la maternelle*. Donc, l'intervenante, très fine, très bonne, elle travaillait pour la Commission scolaire. On lui a posé des questions, c'est elle qui nous l'a dit aussi. (Mère originaire du Mexique)

Nos résultats montrent la tentative de plusieurs parents à se créer une représentation plus juste de l'école et de ses enjeux en allant à la recherche d'informations manquantes sur le milieu scolaire de la société d'accueil (Abric, 1994a; Dargentas, 2002; Garnier et Rouquette, 2000, Jodelet 1989). Ainsi, nos données confirment le besoin de plusieurs parents d'élèves récemment immigrés d'enrichir leur compréhension du milieu scolaire de la société d'accueil (Alvarado, 1993; Bornstein et Bohr, 2011; Kanouté, 2002; Kanouté et *al.*, 2011; Mondain et Couton, 2011) et concrétisent l'intérêt à augmenter le capital social des familles par l'intermédiaire des milieux scolaires et communautaires (Kamanzi et *al.*, 2007), entre autres, pour favoriser la maîtrise des enjeux scolaires par ces dernières. Dans le même sens, onze parents (11/25)<sup>164</sup> précisent que leur fréquentation d'organismes communautaires ou de communautés religieuses leur a permis d'étendre leur réseau social et d'enrichir leur compréhension de l'école.

Dans un autre ordre d'idées, plus de la moitié des parents rencontrés (18/25)<sup>165</sup> dans le cadre de notre étude inscrivent leurs enfants à des activités parascolaires organisées dans la communauté «pour équilibrer la vie des enfants» (mère originaire de l'Égypte). Les enfants sont engagés dans des activités aux domaines divers : sports, langues, arts, informatique, jeux de stratégies, activités de vie spirituelle, etc. Nous croyons que cette participation élevée à des activités parascolaires, par des familles aux profils différents, s'explique entre autres par l'accessibilité des ressources soulignée par quelques parents. Selon Bilodeau et *al.* (2011), des activités offertes à faibles coûts dans la communauté sont favorables pour permettre à de nombreuses familles d'en bénéficier. Par ailleurs,

---

<sup>164</sup> Mère Estrada, mère Juarez, mère Rheda, parents Raouda, parents Sohag, parents Ghali, mère Kayitesi, père Azzouz, mère Combarel, mère Belsma, père Douala.

<sup>165</sup> Parents Raouda, mère Morales, mère Combarel, parents Ntahondakirira, parents Ghali, parents Harrouche, mère Rheda, mère Hamida, mère Lafortune, mère Sanchez, mère Estrada, mère Aissa, mère Belsma, mère Rios, père Douala, père Azzouz, mère Juarez, père Amid.

nous croyons que cette grande implication des familles dans les activités parascolaires s'explique surtout en raison de l'importance accordée par plusieurs parents au développement global des enfants et à l'intégration sociale de ces derniers dans la société d'accueil.

Aussi, quatre parents (4/25)<sup>166</sup> encouragent ou obligent leurs enfants à fréquenter la bibliothèque municipale, comme le montre l'extrait suivant :

Elles savent que le dimanche, c'est le jour de la bibliothèque. (...) Parce que je prends l'exemple de ma fille la plus grande, quand elle fait ses devoirs et qu'elle a besoin de documents, elle va à la bibliothèque de l'école et quand elle ne trouve pas, elle va à la bibliothèque municipale. Elle fait ses devoirs là-bas, quelques fois, elle rentre un peu tard, je lui demande où elle était et elle me dit qu'elle faisait ses devoirs à la bibliothèque parce qu'elle avait besoin d'un livre. (...) Je pense que la bibliothèque a une place primordiale. (Père originaire du Cameroun)

Pour les parents concernés par cette pratique, il semble que l'accessibilité à une quantité de livres de qualité par rapport aux occasions offertes à ce sujet au pays d'origine doive absolument être privilégiée.

Dans le même sens, plusieurs parents (16/25)<sup>167</sup> inscrivent leurs enfants à des cours privés, trouvés dans la communauté, où est enseignée la langue maternelle des enfants. Aussi, certains parents privilégient grandement l'emploi de la langue maternelle des enfants au sein de la famille. Les parents qui choisissent ces stratégies disent croire que ces dernières favorisent le développement global de leurs enfants, se répercutant ainsi de façon positive sur l'intégration de ces derniers à l'école et dans la société plus largement. L'extrait qui suit illustre nos propos :

Oui, parce que les derniers, on ne peut pas parler que français. Pour moi, la langue maternelle, c'est une référence. Si quelqu'un perd ses références en bas âge, quand il arrive à dix-huit ans, je ne sais pas, il n'a pas de référence. C'est ça, si tu déracines quelqu'un et qu'il arrive ici et qu'il oublie sa langue maternelle, je pense que quand il sera grand, il aura des problèmes. (...) C'est pour être équilibré et pour être équilibré, il faut être une famille équilibrée, il faut un entourage équilibré et ses paramètres, il faut qu'il soit équilibré. (...) C'est pourquoi ils suivent des cours d'arabe. (Père originaire de l'Algérie)

---

<sup>166</sup>Mère Rheda, père Douala, mère Combarel, mère Morales.

<sup>167</sup>Père Azzouz, mère Morales, mère Napancca, mère Combarel, mère Morales, mère Juarez, mère Rheda, mère Estrada, mère Rodriguez, parents Harrouche, mère Rios, père Amid, mère Sanchez, mère Belsma, parents Ghali, parents Ntahondakirira.

Aussi, trois parents (3/25)<sup>168</sup> favorisent la fréquentation de milieux religieux qui concrétisent certains marqueurs culturels auxquels la famille s'identifie. D'ailleurs, Gélinas et Vatz Laaroussi (2012), dans un article, soulignent l'apport spécifique des milieux religieux dans le soutien à l'intégration des familles immigrantes dans la société et à l'école du Québec.

En somme, nos résultats de recherche soulignent de nombreuses stratégies déployées par les parents récemment immigrés rendus possibles grâce aux réseaux sociaux qu'ils investissent dans la société d'accueil. Il semble que ces derniers permettent de soutenir le développement global des enfants et, plus largement, de favoriser l'intégration des enfants et des parents dans la société d'accueil. Par contre, en étant actualisées dans d'autres réseaux que celui de l'école, les stratégies déployées par les parents immigrants «en lien avec la communauté» sont souvent peu connues de la part du milieu scolaire et sont rarement incluses dans les modalités du rôle de parent d'élève instituées par l'école. Le tableau 12 de la page 277 synthétise les stratégies déployées par les parents que nous avons rencontrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte d'immigration. La section qui suit le tableau analyse les données recueillies auprès des ICSI lors de notre deuxième phase de collecte de données, en les croisant avec celles recueillies auprès des parents.

---

<sup>168</sup> Mère Sanchez, mère Combarel, mère Kayitesi.

**Tableau 12: Synthèse de stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants (Charette, 2016)**

| Stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants |   |
|---|---|
| «À la maison»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suivi dans les devoirs et dans l'agenda;</li> <li>• Exercices scolaires supplémentaires;</li> <li>• Traduction des devoirs du français à la langue d'origine;</li> <li>• Pratiques de littératie;</li> <li>• Soutien au développement de l'autonomie;</li> <li>• Ajustement du rôle de parent d'élève à l'école de la société d'accueil;</li> <li>• Recherche d'une ressource extérieure pour aider les enfants dans leurs devoirs;</li> <li>• Offrir un environnement sécuritaire aux enfants, discuter avec les enfants, établir une relation de confiance parents-enfants, etc.</li> <li>• Encouragements, félicitations, ambitions pour les enfants et pression à la réussite;</li> <li>• Importance accordée au développement d'habiletés sociales et aux comportements qui vont dans le sens du métier d'élève;</li> <li>• Préparation de l'enfant à l'école : cours privés de français au pays d'origine, inscription des enfants dans des activités de la communauté, etc.</li> <li>• Consultation de ressources de la communauté ou autres qui informent sur l'école;</li> <li>• Choix de l'école fréquentée par les enfants : déménagement, stratégies d'inscription à l'école, choix de l'école privée, etc.</li> <li>• Recherche d'un meilleur enseignement de l'anglais.</li> </ul> |
| «À l'école»   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Communications entreprises par l'école : réponse des parents et présence aux rencontres sollicitées par le milieu scolaire;</li> <li>• Communications entreprises par les parents (traduction des messages envoyés, communications du pays d'origine, etc.);</li> <li>• Revendications faites par les parents à l'école;</li> <li>• Bénévolat (classe/école/sorties);</li> <li>• Participation dans les instances éducatives ou du quartier.</li> </ul>  |
| «En lien avec la communauté»  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recherches personnelles ou demande d'aide à des pairs d'immigration plus ancienne ou à d'autres connaissances pour mieux comprendre l'école;</li> <li>• Recours à l'aide d'organismes communautaires;</li> <li>• Inscription des enfants à des cours de langues, à des activités parascolaires;</li> <li>• Fréquentation de milieux religieux, de la bibliothèque ou d'organismes communautaires.</li> </ul>   |

#### **4.4 Regards croisés de parents et d'ICSI : rapport à l'école et à la scolarisation de parents récemment immigrés**

Le troisième objectif de notre étude vise à décrire et à analyser le regard porté par des ICSI sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés. Ainsi, cette section de l'analyse exploite les discours émis par les six intervenantes et intervenants rencontrés durant notre deuxième phase de collecte de données, que nous mettons en perspective avec le discours des parents. Ce croisement des données nous permet de constater un recoupement dans les RS des parents sur l'école et dans les stratégies que ces derniers déploient pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants. Aussi, les entrevues faites auprès des ICSI avaient pour objectif de dégager des pratiques qui soutiennent l'accompagnement de parents récemment immigrés à l'école du Québec. Ainsi, une lecture attentive des données sélectionnées pour cette partie du travail a révélé la pertinence d'en structurer le contenu en trois parties. D'abord, les perceptions des ICSI au sujet des RS des parents immigrants sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine sont croisées aux données recueillies auprès des parents durant la première phase de collecte de données. Ensuite, le même exercice de mise en perspective est fait en ce qui concerne les stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants en contexte migratoire. Puis, des pratiques exposées par trois ICSI, qui semblent favorables à l'accompagnement des parents d'élèves récemment immigrés, sont décrites et illustrées.

##### **4.4.1 À propos de RS des parents sur l'école**

De façon générale, les ICSI rencontrés se sont peu prononcés sur leurs perceptions des RS des parents récemment immigrés sur les systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine. Bien que peu étayées, les perceptions des ICSI nous permettent tout de même de mettre en perspective certains résultats obtenus auprès des parents durant la première phase de collecte de données. Étant donné la diversification des rôles et des tâches des six ICSI rencontrés, certaines entrevues en révèlent davantage sur les RS des parents, dont celles de David et de Maria, surtout, puis de Mélanie et d'Annabelle, ensuite. Aleyda s'exprime très peu à ce sujet, probablement puisqu'elle rencontre plusieurs difficultés dans l'implication des parents d'élèves immigrants aux activités

qu'elle organise. En raison de la nature de ses tâches, qui se déploient presque exclusivement auprès d'élèves immigrants, Nassim ne s'exprime pratiquement pas sur les RS des parents.

Bien que les populations auprès de qui les ICSI assurent leurs services aient des caractéristiques diversifiées (statut d'admission, pays d'origine, etc.), il semble que les préoccupations pour l'école et pour la scolarisation des enfants soient partagées de façon quasi unanime par les parents. Trois ICSI (3/6)<sup>169</sup> en particulier soulignent l'intimité de nombreux projets migratoires familiaux et scolaires des enfants. Ces résultats s'inscrivent dans la même lignée que les données recueillies auprès des parents et que de nombreux écrits explorés dans le chapitre consacré au cadre conceptuel de notre thèse (Changkakoti et Akkari, 2008; Este et Ngo, 2011; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Mondain et Couton, 2011; Suárez-Orozco et *al.*, 2011; Vatz Laaroussi, 2008). Selon David, cette intimité est encore plus prégnante chez les parents admis au Québec dans la catégorie «Immigration économique» :

Donc, pour les travailleurs qualifiés, c'est une autre histoire. La place de l'éducation des enfants c'est capital, c'est central, c'est très important pour la plupart, c'est leur projet de vie. C'est leur projet d'immigration, ils immigreront à cause qu'ils ont des enfants. Ils veulent améliorer leurs conditions de vie, mais l'éducation des enfants surtout. Donc, déjà de penser à apprendre une autre langue, déjà de penser qu'on est en Amérique du Nord, dans un pays développé, ils arrivent avec une idéalisation du pays, en pensant que tout est bon, que tout est magnifique. Ils arrivent avec une conception de l'éducation parfois sur certains aspects, meilleure que ce qu'ils vont trouver ici. (ICSI David)

Plus spécifiquement, la citation de David nous rappelle le cas de la mère Aïssa qui expliquait lors de son entrevue avoir immigré pour accéder à un système scolaire de meilleure qualité qu'au pays d'origine. Cette dernière disait par contre avoir été désillusionnée par un système moins rigide et moins exigeant qu'elle ne l'aurait espéré. Les résultats obtenus auprès des parents montraient la place centrale de l'avenir des enfants dans tous les projets migratoires familiaux, mais laissaient aussi transparaître, que cet avenir passait plus particulièrement par l'éducation scolaire dans le cas des familles admises dans la catégorie «Immigration économique».

---

<sup>169</sup> Maria, David, Annabelle.



David apporte un autre éclairage quant aux préoccupations scolaires de certains parents. Selon lui, l'entrée rapide des enfants à l'école ne permet pas seulement de servir des objectifs tournés vers l'avenir en favorisant l'effectivité du projet migratoire familial (Kanouté et *al.*, 2008; Kanouté et Lafortune, 2011b), mais permet également de servir des objectifs ancrés dans le présent, en permettant aux parents d'avoir plus de temps pour prendre en charge diverses étapes de leur processus d'établissement dans la société d'accueil. L'extrait suivant illustre nos propos :

Les parents, leur première question, c'est la scolarisation des enfants, c'est une priorité, pour commencer l'école. Ça, c'est une priorité. Ils viennent tout juste de débarquer, ils ne sont même pas installés, puis il y a plein de choses qui manquent à la maison, mais ils sont très inquiets par rapport à l'école. Aussi, ils trouvent que ça leur permet de maintenir leurs enfants occupés, comme ça, ils se libèrent pour aller faire autre chose de leur installation. (ICSI David)

Cette citation de David illustre le côté très pragmatique de l'école pour l'établissement des familles dans leur nouveau milieu de vie, ce qui n'est pas ressorti des entrevues faites auprès des parents. Ces derniers mettaient surtout l'accent sur l'importance d'éviter à leurs enfants les contrecoups scolaires de l'immigration, ce qu'ils exprimaient avec beaucoup d'espoir et d'émotions, ce qui a peut-être éclipsé la mise en perspective de l'entrée à l'école des enfants avec les défis d'établissement.

Maria évoque aussi une nuance relativement aux préoccupations scolaires des parents immigrants. Selon elle, constatant peu de retombées à leur investissement au fil des années, «les parents qui sont au Québec depuis longtemps mettent moins d'énergie sur l'école». Relativement aux propos de Maria, nous nous sommes penchée sur les données recueillies auprès des parents qui sont au Québec depuis cinq ans et plus, soit des parents Estrada, Sanchez, Amid, Kayitesi, Chavez, Rodriguez, Hamida, Juarez et Douala. À cet égard, aucun d'entre eux ne mentionne textuellement s'être désengagé du parcours scolaire de leurs enfants depuis leur arrivée dans la province. Cette situation peut s'expliquer par le phénomène de désirabilité sociale, entre autres, où tentant de préserver leur estime de soi et l'image qu'ils projettent aux yeux de l'intervieweuse, les parents ne révèlent pas leur désinvestissement scolaire (Lamoureux, 2000). En revanche, lorsque nous regardons nos résultats de plus près, il semble qu'une implication à la baisse de la part de certains parents relève d'autres facteurs que celui du désengagement. Également,

alors que les propos de Maria semblent généralisés à un grand groupe de parents, ces derniers semblent plutôt concerner une minorité de parents parmi ceux rencontrés.

Lors des entrevues faites avec les parents qui sont au Québec depuis cinq à neuf ans, trois sur neuf (3/9)<sup>170</sup> assurent soutenir leurs enfants de la même façon qu'ils le faisaient à leur arrivée dans la province, par le suivi quotidien des devoirs, par leur présence aux rencontres de parents, par des demandes et des revendications faites à l'école au sujet des enfants et par la recherche constante de meilleures occasions pour la scolarisation de leurs enfants. Selon les dires de ces trois parents, l'expérience socioscolaire de leurs enfants se déroule assez bien depuis leur arrivée au Québec, ce qui peut expliquer que leurs aspirations et que leur engagement envers la scolarité de leurs enfants soient demeurés intacts (Bouteyre, 2004; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco et *al.*, 2010). Un autre père (1/9)<sup>171</sup> dit même essayer de soutenir encore plus l'expérience socioscolaire de son aîné depuis que ce dernier est entré au secondaire. Ce père met souvent en lumière les valeurs de socialisation véhiculées dans la société québécoise durant son entrevue, qu'il considère comme étant loin de ses convictions. Il dit vouloir assurer un meilleur encadrement à ses enfants à divers niveaux, anticipant plutôt négativement «l'arrivée de l'adolescence dans une société libérale», ce qui explique peut-être l'encadrement plus serré qu'il tente de mettre en place pour le suivi scolaire également.

Seulement trois mères (3/9)<sup>172</sup> disent moins soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants qu'elles le faisaient à leurs débuts dans la province, ce qu'elles n'attribuent ni à une baisse d'intérêt envers l'expérience socioscolaire de leurs enfants ni à un désinvestissement. Les mères concernées expliquent plutôt moduler leurs stratégies selon l'âge des enfants et selon les exigences qu'elles perçoivent du milieu scolaire au sujet de l'autonomie des enfants. En ce sens, nos résultats soulèvent l'idée selon laquelle les stratégies parentales qui soutiennent l'expérience socioscolaire des enfants peuvent se modifier au fil du temps passé dans la société hôte, sans pour autant diminuer ou être liées à une baisse d'intérêt des parents. Le soutien scolaire accordé par les parents semble notamment s'ajuster à l'âge des enfants et à l'expérimentation du milieu scolaire de la

---

<sup>170</sup> Père Douala, mère Juarez et mère Kayitesi.

<sup>171</sup> Père Amid.

<sup>172</sup> Mère Estrada, mère Sanchez, mère Hamida.

société d'accueil par ces derniers, ce qui concorde avec d'autres écrits (Deslandes, 2010; Deslandes et Bertrand, 2004; Deslandes et Lafortune, 2001; Deslandes et Royer, 1994; Glick et Bates, 2010; Larivée, 2011a). Comme nous l'avons mentionné précédemment, les mères Chavez et Rodriguez disent s'impliquer très peu dans le parcours scolaire de leurs enfants, et ce, depuis leur arrivée dans la province, pour les raisons déjà explicitées.

Durant les entrevues faites auprès des parents, plusieurs comparaient les méthodes d'enseignement et d'apprentissage qui prévalent à l'école du Québec avec celles de leur pays d'origine. Quatre des ICSI interrogés (4/6)<sup>173</sup> disent justement recevoir fréquemment des questions de la part des parents à ce sujet. Deux ICSI racontent :

Ils ne comprennent pas qu'ici, c'est instruire, socialiser et surtout qualifier. Ils demandent ce que veut dire qualifier, ce que veut dire socialiser. (...) On essaie d'expliquer ça et surtout pour les parents qui viennent avec des enfants en maternelle, ils ne comprennent pas pourquoi l'enfant joue tout le temps. Nous, on essaie d'expliquer que les jeux permettent à l'enfant d'apprendre, on prépare l'enfant pour la première année. Ils me disent : «Non, dans mon pays, il sait déjà lire à cet âge. Pourquoi, ici, il joue?» Vraiment, il faut qu'ils comprennent qu'ici, c'est une autre réalité. (ICSI Maria)

Expliquer le système scolaire, mais expliquer aussi un peu les méthodes pédagogiques des professeurs ici, parce que je pense que c'est très différent par rapport à d'autres pays. Donc, un peu répondre aux incompréhensions des parents par rapport à l'école. (...) J'avais le cas d'un jeune originaire de l'Égypte, la famille était convaincue que la professeure l'ignorait, mais en fait, c'est un peu sa façon d'enseigner : la correction par les pairs, le savoir par les pairs, mais pour eux, c'était la professeure qui ignorait l'enfant, qui ne voulait pas faire son travail de professeur. (ICSI Annabelle)

Grâce à l'entretien avec l'ICSI Annabelle, l'apprentissage par les pairs s'ajoute à la liste des pratiques et des valeurs scolaires déjà mentionnées par les parents qui ont le potentiel de les déstabiliser (dont notamment l'apprentissage par le jeu et par projets, le développement de l'autonomie chez les élèves, les travaux d'équipe, etc.). Comme nous l'avons déjà mentionné, certains enjeux du milieu scolaire sont lus par les parents selon ce qu'ils ont connu et expérimenté dans leur société d'origine (Robergeau, 2007; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999), justifiant d'autant plus la part des ICSI en ce

---

<sup>173</sup> Annabelle, Mélanie, David et Maria.

qui concerne l'accompagnement des parents pour le décodage du milieu scolaire de la société d'accueil et la médiation interculturelle.

Selon certains ICSI (3/6)<sup>174</sup>, la quantité de travail scolaire donnée aux enfants est aussi au centre des préoccupations de plusieurs parents, comme nous l'avions aussi constaté durant notre première phase de collecte de données. Par contre, alors que les parents rencontrés étaient polarisés en ce qui concerne l'appréciation de cette quantité, les ICSI parlent surtout de parents insatisfaits à cet égard, comme le montre la citation qui suit :

Les parents arrivent avec une façon de travailler, une façon d'éduquer leurs enfants, le système scolaire qu'eux-mêmes ont connu, où il fallait travailler tout le temps, avec des rapports de hiérarchie plus présents. Donc, on commence à expliquer qu'ici, il y a plus de place pour que l'enfant s'exprime, pour que l'enfant partage ce qu'il pense, pour qu'il démontre ce qu'il a intégré de connaissances. Donc, ils pensent que c'est plus faible, mais on doit dire que non, c'est différent. J'explique qu'ici on considère d'autres valeurs. L'objectif n'est pas de faire entrer un livre de 400 pages et de mémoriser ça. (ICSI David)

Les discours des ICSI confirment les préoccupations des parents pour les dispositifs de l'école qui permettent le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances chez leurs enfants, évoquant une fois de plus la mission centrale et incontournable d'instruction attribuée à l'école par plusieurs parents (Barthelemy et *al.*, 2011; Hohl, 1996; Michel, 2007).

Comme certains sujets l'avaient aussi abordé durant notre première phase de collecte de données, David souligne les inquiétudes de certains parents envers un monde globalisé qui favorise la maîtrise de l'anglais. Selon cet ICSI, certains parents croient que l'anglais n'est pas enseigné convenablement à l'école québécoise; certains souhaitent d'ailleurs que leurs enfants fréquentent l'école privée anglophone au Québec. David ne précise pas si cette préoccupation est plus présente chez une population de parents en particulier. Pour notre part, elle émanait plus particulièrement des parents originaires du Maroc, de l'Algérie et de l'Égypte.

Également, David parle d'une dichotomie école publique/école privée, qu'il perçoit dans les représentations de quelques parents, comme le montre l'extrait suivant :

---

<sup>174</sup> Annabelle, Maria, David.

Je reçois souvent des questions en lien avec les écoles privées ici. Les parents qui sont ici depuis un an me demandent si c'est possible d'y inscrire leurs enfants, parce qu'ils ont la mentalité des quartiers, qu'avec l'école privée, ça veut dire que c'est meilleur. Ils pensent que les écoles publiques ne fonctionnent pas nécessairement d'une bonne façon, qu'elles sont limitées ou ils les associent avec les gens défavorisés. (...) Donc, il y a beaucoup de gens qui arrivent avec cette mentalité, leurs parents leur ont payé une école privée au pays d'origine, donc ils aimeraient payer une école privée à leur enfant, mais ici, ça coûte trop cher et ce n'est pas nécessairement mieux. Il y a les mêmes services au public ou encore plus parfois. (...) Donc, il y a ce problème de penser que le public est de mauvaise qualité chez certaines familles européennes ou de l'Amérique latine. (ICSI David)

Le discours de certains parents rencontrés reflétait les propos de David, dont la mère Hamida qui expliquait avoir choisi l'école publique pour ses enfants au Québec, afin qu'ils «sachent ce que ça veut dire être pauvre et ne pas avoir son pain du matin».

Tout comme certains parents l'évoquaient, certaines valeurs de socialisation véhiculées à l'école du Québec sont susceptibles d'engendrer des tensions école-familles immigrantes. Entre autres, deux ICSI (2/6)<sup>175</sup> disent percevoir l'inconfort de certains parents envers ce qu'ils considèrent comme de la familiarité dans les relations adultes-enfants. Selon David, le fait de discuter de sexualité avec les jeunes à l'école, la flexibilité de la société pour certaines libertés individuelles et le développement de l'autonomie génèrent des représentations différenciées entre les parents et le milieu scolaire québécois. Dans un ouvrage sur l'éducation comparée, Barthelemy et *al.* (2011) soulignent l'ancrage de l'éducation scolaire dans une histoire, dans une culture et dans des philosophies propres à une société à un moment et dans un espace donné, ce que les RS des parents et les perceptions des ICSI semblent illustrer.

Dans un autre ordre d'idées, Maria dit percevoir une incompréhension de certains parents envers des modalités qui régissent les relations école-familles, comme l'illustre cette citation :

Les familles sont surprises de devoir prendre rendez-vous pour parler à l'enseignante ou à la direction. Ça, vraiment, pour les parents, ce n'est pas possible. Ils disent : «Quoi?» Je dis oui, il faut comprendre que l'enseignante a vingt enfants, elle ne peut pas les laisser tout seul. Oui, ça, c'est vraiment un choc pour les familles. (...) Dans leur pays d'origine, ils ont été habitués que

---

<sup>175</sup> David et Aleyda.

l'enseignante ou la direction pouvait les recevoir le temps d'une rencontre. Ici, ils ne peuvent pas se promener dans l'école, il faut vraiment qu'ils restent dehors, ils peuvent entrer seulement s'ils ont un rendez-vous, il faut attendre que la personne vienne les chercher. (ICSI Maria)

Cette rigidité de la part de l'école dans les relations avec les parents était aussi perçue par certains parents que nous avons rencontrés. Pour Kanouté (2007a), certaines règles strictes mises en place par l'école pour la gestion des communications avec les familles risquent de renforcer l'étanchéité du mur physique et symbolique qui sépare certains parents de l'école, dont ceux qui sont déjà particulièrement éloignés de cette dernière.

Sous un autre angle d'analyse, nous croyons que la facilité de Maria et de David à reconnaître les RS des parents au sujet de l'école s'explique surtout au regard du type d'approche que ces deux ICSI adoptent avec eux. En effet, Maria et David reconnaissent la part de chacun des protagonistes (milieu scolaire, milieu communautaire, parent, élève) pour soutenir l'expérience de l'élève et celle des parents à l'école du Québec. Les discours de ces ICSI démontrent leur tentative d'installer une relation d'égalité entre les parents, l'école et le milieu communautaire, comme l'illustre bien cet extrait :

Aussi, je suis là pour que la famille prenne une *majeure* place, pour qu'on écoute plus les parents, parce que parfois, l'école arrive et fait tac, tac, et c'est ça. Mais pourquoi ne poserions-nous pas la question aux parents? Qu'est-ce qu'ils en pensent? Par exemple, quand il y a des difficultés de comportement, tout le monde travaille avec l'enfant qui a des problèmes et ils ne savent pas quoi faire. Là, on est coincés. [Les protagonistes de l'école] discutent entre eux. Pourquoi ne posez-vous pas la question au père pour voir ce qu'il en pense, par rapport à ce que vous pouvez faire ici à l'école? Donc, il y a le papa ou la maman qui sort des affaires incroyables. (ICSI David)

Les interventions de cet ICSI en particulier semblent inspirer d'une perspective écosystémique, «comprise dans une perspective non réductionniste et non comportementaliste, qui implique la prise en considération des interactions de l'enfant avec l'ensemble des composantes (acteurs et environnement physique) des systèmes au travers desquels il transite» (Larose et al., 2004, p.72). Cette perspective semble favoriser l'établissement de réels partenariats avec les familles.

Ainsi, nous croyons que les perspectives adoptées par Maria et David favorisent l'établissement d'un lien de confiance avec les parents, permettant d'accéder plus

facilement au rapport à l'école de ces derniers et à leurs représentations sur l'école. Aussi, notons que Maria et David sont tous deux issus d'une immigration assez récente et qu'ils ont tous les deux des enfants d'âge scolaire. Expérimentant eux-mêmes le rôle de parent d'élève en contexte migratoire, il est possible que leur compréhension envers l'expérience des parents d'élèves soit bonifiée en ce sens.

De façon générale, les RS des parents relevées par les ICSI s'inscrivent généralement dans la même optique que les résultats obtenus auprès des parents rencontrés durant la première phase de notre collecte de données. Par ailleurs, les discours des ICSI permettent de mettre en perspective certaines priorités et préoccupations des parents récemment immigrés sur l'école et la scolarisation de leurs enfants dans le contexte d'immigration. La partie qui suit croise les discours des parents et des ICSI sur les stratégies parentales déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants en contexte migratoire.

#### **4.4.2 À propos de stratégies parentales de soutien socioscolaire**

Tout comme c'était le cas pour les RS, les ICSI se sont peu prononcés au sujet des stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, bien que le schéma d'entrevue abordait directement la question. Pour les mêmes raisons que celles déjà mentionnées, Nassim et Aleyda ne se prononcent pratiquement pas à ce sujet. Mélanie dit croire que les parents avec lesquels elle travaille, admis en grande majorité comme réfugiés et ayant un vécu prémigratoire hasardeux, ne sont pas disposés à déployer de telles pratiques. Or, le discours de Mélanie laisse tout de même transparaître des stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants, comme il est vu tout au long de cette section. Étant donné la définition de leurs tâches, Maria et David relèvent avec plus de facilité des stratégies mises en place par les parents. Aussi, bien qu'elle ne soit en poste que depuis un mois et demi, Annabelle perçoit une mobilisation accrue des parents d'élèves récemment immigrés, qu'elle illustre de diverses façons. Finalement, les perceptions de quatre ICSI sont plus particulièrement explorées dans cette partie de l'analyse, soient celles de : David, Maria, Mélanie et Annabelle.

Tout comme il est largement souligné par la plupart des parents rencontrés, Maria, David, Mélanie et Annabelle (4/6) observent des stratégies déployées par certains parents pour les apprentissages faits par les enfants au domicile familial (Deslandes et Bertrand, 2004; Jeynes, 2003; Larivée, 2011a; Barry, 2014). Ce type de soutien parental se décline de façons diverses : par le suivi dans les devoirs, par la recherche et par l'utilisation de ressources pour soutenir les enfants dans leurs devoirs (bénévoles ou payantes), par l'exécution d'exercices supplémentaires avec les enfants, etc. Mélanie parle surtout de parents qui reconnaissent l'importance des devoirs, en obligeant leurs enfants à les faire, faute de pouvoir leur apporter une aide concrète à cet égard. Aussi, trois ICSI (3/6)<sup>176</sup> soulignent la mobilisation inédite de certains parents pour le suivi dans les devoirs, ce qui valide certaines stratégies précédemment exposées par des parents interrogés. L'extrait de verbatim suivant en est un bel exemple :

J'avais une dame qui traduisait tout au complet, disons les plans de travail, les devoirs de mathématiques, la résolution de problèmes. Elle prenait le dictionnaire, elle prenait *Internet*. Ça, c'est un classique, prendre *Internet* pour traduire, quand on ne comprend pas, mais j'ai déjà rencontré comme deux, trois familles qui traduisaient tout au complet. Elles mettaient les devoirs dans la langue maternelle de l'enfant, pour que l'enfant soit capable de répondre aux questions. (...) Elles vont payer quelqu'un aussi pour aider dans les devoirs. Oui, la semaine passée, il y a une dame qui me dit : «David, je n'arrive pas à finir mes mois, parce que je ne travaille pas, je suis aux études. Parfois, je n'ai pas d'argent à la fin du mois pour faire l'épicerie, mais je paie des cours de mathématiques à mon enfant. J'ai dit : «Non là, c'est des choses à travailler, des choses à arranger, parce que ce n'est pas possible!» Mais tu vois à quel point! (ICSI David)

Cette citation illustre la priorité accordée par certains parents au soutien scolaire accordé aux enfants, amenant certains parents à hiérarchiser les préoccupations familiales au profit de la réussite scolaire des enfants. En contradiction avec une mobilisation accrue de plusieurs parents, peu d'occasions permettent aux parents de partager ces pratiques avec le milieu scolaire. Dans ce sens, nos résultats soutiennent l'idée selon laquelle les milieux communautaires permettent de mettre en lumière la proactivité et la mobilisation des parents immigrants, souvent méconnues du milieu scolaire. Dans le même sens, des écrits soulignent les bienfaits d'une lecture croisée des milieux communautaires et scolaires pour dresser un portrait plus complet des situations vécues par certaines familles en

---

<sup>176</sup> David, Maria et Annabelle.



situation de vulnérabilité (Bilodeau et *al.*, 2011; Deslandes, 2007; L'Hostie et Doyon, 2007; Kanouté et *al.*, 2011; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005).

En ce qui concerne les apprentissages faits à la maison, Maria souligne aussi la valorisation de la lecture, dans la langue maternelle souvent, aussi endossée par quelques parents de notre recherche. Il semble que cette stratégie soit souvent méconnue de l'école ou peu reconnue, peut-être parce qu'elle se déploie dans une autre langue que le français. Il est pourtant souhaitable, «selon une perspective de bilinguisme additif (voire de plurilinguisme), que l'apprentissage du français et de la langue maternelle de l'enfant soient envisagés de façon complémentaire et harmonieuse» (Armand, 2012a, p.48), pour le développement cognitif et pour le développement des capacités métalinguistiques des enfants, mais pour favoriser aussi les «possibilités de transferts de connaissances et d'habiletés entre les langues en présence» (Armand, 2012a, p.48).

Dans un autre ordre d'idées, quatre ICSI (4/6)<sup>177</sup> soulignent la valorisation des études faite par de nombreux parents. Maria explique entre autres que «c'est les deux parents qui viennent [quand je convoque les familles], parce que c'est l'éducation des enfants, ils trouvent ça important». Cette valorisation de l'école et de la scolarisation découle sans doute de l'intimité de nombreux projets migratoire et scolaire, mentionnée à plusieurs reprises dans le cadre de cette thèse (Bahi et Piquemal, 2013; Bouchamma, 2009; Este et Ngo, 2011; Kanouté et Lafortune, 2010; Mc Andrew et *al.*, 2015; Suárez-Orozco et *al.*, 2011). Aussi, nous croyons que pour les parents qui connaissent très peu le nouveau milieu scolaire intégré par leurs enfants (attentes de l'école, place accordée par l'école aux parents d'élèves, méthodes d'enseignement et gestion d'apprentissage, etc.), la valorisation de l'école et de la scolarisation fait partie de leur marge de manœuvre pour soutenir les enfants, surtout à leurs débuts dans la province (Hohl, 1993). D'autre part, alors que les données recueillies auprès des parents montraient une valorisation accrue des études de niveau universitaire, cet élément ne ressort pas dans les discours des ICSI. Il est vrai que le travail des ICSI est surtout ancré dans le présent des familles, ce qui explique peut-être cette différence dans les discours sur l'avenir scolaire des enfants.

---

<sup>177</sup> Maria, David, Annabelle et Mélanie.

Les quatre même ICSI (4/6)<sup>178</sup> notent aussi la pression à la réussite imposée par certains parents à leurs enfants pour l'obtention d'excellents résultats scolaires. Cette pression à l'excellence était aussi mentionnée par des parents interrogés durant notre première phase de collecte de données. Selon Bouteyre (2004), les aspirations élevées des parents envers les enfants auraient généralement des effets positifs sur la réussite scolaire de ces derniers. Dans une recherche de Vatz Laaroussi et *al.* (2005), des élèves immigrants en situation de réussite scolaire se disaient généralement à l'aise et parfois fiers d'assumer la réussite pour toute la famille. Toutefois, Maria ne semble pas tout à fait d'accord avec cette façon de faire, comme le montre l'extrait suivant :

Les parents mettent beaucoup de pression parce que normalement, ils disent : «J'arrive ici, je suis venu ici, j'ai laissé tout ça pour mes enfants.» On leur explique que les enfants ont aussi vécu l'immigration, qu'ils n'ont pas demandé à venir ici, que c'est eux qui ont décidé. Maintenant, ne mettez pas trop de pression, parce que c'est lourd pour un enfant de dire, je suis ici parce que mon père dit que c'est pour mon éducation. On essaie vraiment d'informer les parents que c'est un changement pour l'enfant aussi et que même si c'est vrai qu'un enfant vit mieux un changement, mais qu'il a aussi du temps à prendre pour ce changement et pour s'habituer. Il n'aura peut-être pas tout de suite les meilleures notes (ICSI Maria).

Ainsi, Maria partage le point de vue de certains membres du milieu scolaire selon lequel les enfants pourraient souffrir de cette pression à l'excellence imposée par les parents (Vatz Laaroussi et *al.*, 2005; Mylonakou et Kekes, 2005). Aussi, les propos de cette ICSI relèvent la notion de sacrifice mise de l'avant par de nombreux parents pour permettre à leurs enfants d'accéder à la meilleure éducation qui soit, aussi abordée par plusieurs parents rencontrés (Bahi et Piquemal, 2013; Ganem et Hassan, 2013; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008).

Trois ICSI (3/6)<sup>179</sup> disent aussi recevoir beaucoup de questions des parents sur l'accessibilité et sur la disponibilité des activités parascolaires organisées dans la communauté. Cette stratégie était endossée par plus de la moitié des parents interrogés durant la première phase de collecte de données. Dans ce sens, nos résultats se distinguent des résultats d'une recherche d'Hohl (1993), dans laquelle plusieurs enseignantes québécoises percevaient des réticences de la part des parents immigrants

---

<sup>178</sup> Maria, David, Annabelle et Mélanie.

<sup>179</sup> David, Annabelle et Maria.

envers la place accordée aux activités parascolaires dans le curriculum. Selon les enseignantes interrogées par Hohl (1993), plusieurs parents ne semblaient pas reconnaître le rôle du milieu scolaire en ce qui a trait à l'épanouissement psychologique des enfants et aux liens affectifs que ceux-ci pouvaient créer avec d'autres jeunes lors de ces activités. Dans le cadre de notre recherche, le développement global des enfants et l'intégration sociale de ces derniers semblent être visualisés par les parents par la participation de leurs enfants à des activités parascolaires, entre autres.

De façon plus isolée, Maria souligne la participation des parents à des séances d'informations sur l'école ou à des rencontres avec l'école. David mentionne le recours à la fratrie pour soutenir les enfants cadets dans leurs apprentissages scolaires; ce qui n'est pas ressorti auprès des parents rencontrés. David parle aussi de parents qui ont recours à des membres de la communauté d'immigration plus ancienne, «qui étaient comme eux avant», à des voisins ou à des camarades de classe pour soutenir les enfants dans leurs apprentissages scolaires. À ce sujet, les propos de David vont dans le même sens que les données recueillies auprès des parents, soutenant aussi l'importance des réseaux ethniques, religieux ou immigrants pour faciliter le processus d'acculturation des parents à l'école (Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008).

Alors que Mélanie disait croire que les parents immigrants réfugiés pouvaient difficilement mettre en place des stratégies pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil, son discours témoigne de parents qui accordent beaucoup d'importance à la surveillance des devoirs, à la scolarisation ainsi qu'aux études des enfants et qui mettent de la pression sur les enfants pour que ces derniers réussissent à l'école. La valorisation des études par les parents est notée comme un apport au soutien de la réussite scolaire des enfants dans divers écrits (Hrimech et *al.*, 1993a; Hrimech et Théorêt, 1997; Janosz et *al.*, 2000; Lafortune, 2012; Mc Andrew et *al.*, 2008; MELS, 2009; Royer et *al.*, 1995; Savoie-Zajc et Lanaris, 2005). Nous croyons que si Mélanie n'a pas spontanément identifié de stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte migratoire, c'est surtout parce que celles-ci sont moins tangibles et observables. Aussi, il est possible que

les stratégies déployées par les parents auprès desquels Mélanie travaille correspondent moins aux modalités de l'implication parentale dictées par l'école.

En somme, les perceptions des ICSI relatives aux stratégies déployées par les parents pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants dans la société d'accueil valident généralement les données recueillies durant la première phase de collecte de données. De surcroît, le regard des ICSI sur les pratiques des parents permet d'entrer dans le quotidien des familles avec des enfants d'âge scolaire et de poser un regard enrichissant sur l'expérience de ces dernières dans le milieu scolaire québécois. La partie qui suit aborde les pratiques de trois ICSI qui semblent soutenir l'accompagnement des parents d'élèves récemment immigrés à l'école du Québec.

#### **4.4.3 Des pratiques d'ICSI qui soutiennent l'accompagnement des parents d'élèves**

Cette section de l'analyse décrit et illustre des pratiques mises en place par trois ICSI: Mélanie, Maria et David. Bien que les pratiques de ces ICSI ne se déclinent pas toutes de la même manière, celles-ci ont pour constante de soutenir l'accompagnement des parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois et de favoriser l'actualisation de leur rôle de parent d'élève dans leur nouveau milieu de vie. Les pratiques présentées dans cette partie de l'analyse sont celles qui, selon les ICSI, reçoivent des éloges positifs de la part des parents ou des milieux scolaires. Plusieurs pratiques explorées semblent répondre à des besoins énoncés par le groupe de parents rencontrés durant la première phase de collecte de données, bien que les sujets de notre étude n'aient pas bénéficié de l'accompagnement des ICSI lors de leur intégration à l'école du Québec. Nous avons longuement réfléchi à la façon de présenter les résultats de cette partie de notre recherche. Pour éviter de perdre le sens des données recueillies et pour illustrer la richesse des pratiques déployées par les ICSI, nous avons décidé de les présenter par cas.

##### **4.4.3.1 Mélanie : un discours «éducateur des parents»**

Mélanie est une ICSI qui travaille dans les Basses-Laurentides. Elle œuvre auprès de familles principalement admises dans la province dans la catégorie «Populations réfugiées» et récemment immigrées. Elle est trilingue (français, anglais, espagnol). Elle

travaille au sein d'un organisme communautaire qui a pour mission d'accueillir et de faciliter l'établissement des immigrants et des immigrantes dans la région. Mélanie a un espace de travail qui lui est consacré au sein de l'organisme communautaire et elle se promène dans quatorze écoles secondaires de façon itinérante. Son rôle d'ICSI et ses tâches sont clairement définis, surtout parce que le poste a été créé spécifiquement à partir de besoins identifiés dans le milieu, comme le montre l'extrait suivant :

C'était dans le cadre de mon stage en organisation communautaire, j'avais un plan d'action à monter. (...) Dans mon stage, j'ai étudié un peu comment ça se passait dans les écoles. Je suis allée à la TCRI pour la première rencontre des ICSI, pour voir comment ça se passait. J'ai fait une rencontre dans les familles, pour voir comment ça se passait et pour connaître leurs besoins. Donc, avec un petit questionnaire que j'avais fait, je regardais les besoins et les demandes du milieu. Suite à ça, j'ai rédigé un plan d'action sur ce qu'on devrait faire dans les écoles et je définissais les tâches d'une ICSI. C'était un plan d'action basé sur un an. Dans le rapport déposé à [l'organisme communautaire], je proposais l'embauche d'une ICSI et j'ai eu le poste pour mettre le service en place! (ICSI Mélanie)

Le rôle de Mélanie se déploie auprès de trois groupes de personnes : de jeunes récemment immigrés, des parents de ces derniers et de divers protagonistes du milieu scolaire (commission scolaire, direction d'école, personnel enseignant). En ce qui concerne les jeunes, l'ICSI s'occupe d'organiser des activités visant à favoriser leur intégration et à soutenir leur réussite à l'école. Entre autres, Mélanie dit organiser des périodes d'aide aux devoirs et de jumelage entre des jeunes québécois et immigrants, coordonner des projets faits par les jeunes, etc. En ce qui concerne le rôle qu'elle assume auprès du personnel scolaire, Mélanie donne des formations qui visent la sensibilisation aux problématiques rencontrées par certaines familles immigrantes. L'ICSI explique que les formations ont aussi pour objectif de déconstruire certains préjugés à l'égard des familles originaires de pays divers. Dans la préparation de ces formations, Mélanie est attentive aux réalités propres à chacun des milieux, comme le montre l'extrait suivant :

Là, on a beaucoup d'Africains, surtout du Congo, on a beaucoup de Colombiens et on a beaucoup de Népalais. Je vais donc chercher un parcours migratoire des trois groupes : leur histoire, ce que les familles ont vécu, c'était quoi les situations là-bas, ça ressemblait à quoi dans un camp, ça ressemblait à quoi dans une ville. En Afrique, je parle des services offerts dans les écoles ou de comment fonctionnait l'école pour certains, selon la situation financière, donc là, je fais un topo. (...) Et je donne des exemples de toutes les sortes, de celui qui était au

Rwanda, ça se peut qu'il allait dans une école privée et qu'il était fortuné, j'ai des parents qui ont des Baccalauréats [BAC] et des maîtrises, j'en ai d'autres qui sont analphabètes. Je donne donc des exemples de tout, il faut expliquer toutes les sortes de vécus migratoires et de parcours. (ICSI Mélanie)

Mélanie intervient également de façon ponctuelle auprès du personnel enseignant :

J'avais des enseignantes qui étaient fâchées après eux. «Ça n'a pas d'allure! La mère fait ci, la mère fait ça. Non, non, tu ne comprends pas, la mère ne sait pas comment ça fonctionne! Les habiletés parentales, ce n'est pas ça!» Là, tu sensibilises l'enseignante. Donc, je pense que le fait de sensibiliser les deux côtés, parents et profs, de faire de la médiation ensemble et séparément, ça crée vraiment des liens. Après, ils arrivent à se comprendre et à se parler. (ICSI Mélanie)

Également, l'école appelle parfois l'ICSI pour qu'elle intervienne en situation de crise, dans des situations jugées comme «relevant de l'interculturel». La distribution des rôles entre l'école et l'ICSI à cet effet est parfois ambiguë, comme le montre l'extrait qui suit :

Autant pour les bulletins, les écoles m'appellent pour ceux qui ont le plus de difficultés. Quand il y a de l'intimidation, j'y vais, je vais à domicile, quand il y a des problèmes d'hygiène parce qu'on s'en aperçoit à l'école ou des interventions d'urgence : un jeune qui veut se suicider ou qui a fait une tentative, ça arrive. Normalement, l'école est censée intervenir parce qu'il y a des intervenants sur place, mais vu que c'est «interculturel», des fois, ils ont peur. Ah! C'est l'ICSI qui s'en occupe. Aussi, des fois, j'ai un lien de confiance avec le jeune parce que ça fait deux ans que j'ai un suivi avec la famille. (ICSI Mélanie)

En ce qui concerne les parents récemment immigrés, Mélanie s'occupe principalement de leur accueil dans le milieu scolaire québécois. Pour ce faire, chacune des familles immigrantes admises comme réfugiées sur le territoire de Mélanie est référée à l'organisme communautaire pour lequel elle travaille. Ce dernier prend en charge diverses facettes de l'accueil et de l'intégration des familles récemment immigrées dans la province : la vérification de l'état de santé des membres de la famille, le soutien dans la recherche d'un logement et dans la recherche d'un emploi, etc. Mélanie s'occupe de la partie «école». Dès qu'une famille avec des enfants en âge de fréquenter l'école lui est référée, Mélanie met en branle un protocole d'accueil, toujours en construction au moment de l'entrevue, qui se décline selon les étapes décrites dans les lignes qui suivent.

Dans un premier temps (1), Mélanie rencontre les familles à leur domicile, pour discuter de leur parcours migratoire, pour préparer l'inscription des enfants à l'école et pour

présenter le service d'ICSI. Mélanie aborde aussi quelques éléments du quotidien scolaire avec les parents : heures d'arrivée et de départ de l'école, déroulement de l'heure du dîner, fonctionnement du transport scolaire, etc. Les rencontres avec les parents se font généralement en français, parfois en anglais, quelques fois en espagnol. Puisque le territoire où Mélanie travaille accueille de nombreuses familles népalaises, l'ICSI est parfois accompagnée d'un interprète, généralement une personne bénévole ou employée de l'organisme communautaire. Cette première étape du protocole est généralement bien accueillie par les parents, comme l'illustre la citation qui suit :

Mon premier lien, je vais chez eux, avant l'entrée à l'école des enfants (...). Moi, je m'occupe de l'école, donc je m'occupe de l'inscription, je vais voir la famille, je fais un topo, donc je me présente, je connais leur parcours migratoire. (...) Je suis comme de la famille, on m'appelle mon amie, je fais partie de la famille. Non, non, c'est super, je suis accueillie et souvent, ils sont démunis, ils veulent notre aide, c'est comme : «Aide-moi à comprendre l'école!» (...) Tout le monde est là, parents et enfants, on jase, on jase pendant trois heures. On prend le temps que ça prend pour créer un lien de confiance aussi. (ICSI Mélanie)

Dans un deuxième temps (2), le protocole d'accueil élaboré par Mélanie prévoit un deuxième contact avec les familles qui se décline principalement selon les demandes des familles elles-mêmes. Par exemple, Mélanie accompagne des familles très concrètement dans la préparation à l'école, comme il est illustré dans l'extrait de verbatim qui suit :

Je les aide à faire une boîte à lunch, ça ressemble à ça. Tu as besoin de ce contenant-là, tu le chauffes comme ça, tu mets ta nourriture dedans, tu as besoin d'une fourchette, tu mets ça dans ta boîte à lunch. Dans ton sac à dos, tu mets ça. Le matin de la première journée même, je peux aller avec le jeune à l'arrêt d'autobus. Tu prends l'autobus avec lui parce qu'il ne parle pas français, pour ne pas qu'il stresse, montrer aux parents comment se rendre à l'école, etc. Ça peut se poursuivre par des petites interventions comme ça. (ICSI Mélanie)

Parfois, la deuxième rencontre avec les familles a lieu à l'école individuellement ou en petits groupes. À ce moment, Mélanie en profite pour informer les parents de façon plus détaillée sur ce que les enfants font en classe, sur les méthodes d'évaluation et sur certaines modalités des relations école-familles. C'est généralement Mélanie qui invite les parents à l'école, en les appelant un à un. Selon elle, si les parents acceptent son invitation, c'est en partie en raison du lien de confiance qu'elle établit avec eux lors de la première rencontre inscrite au protocole. L'ICSI offre parfois à certains parents d'aller les

chercher avec son véhicule pour les amener à l'école, sachant que plusieurs n'ont pas de voiture, surtout lors de leurs premiers mois dans la province.

Dans un troisième temps (3), le protocole d'accueil prévoit des suivis avec les familles : Mélanie prend des nouvelles de ces dernières en les appelant, elle se rend disponible pour répondre à leurs questions sur l'école ou pour les accompagner lors de rencontres avec l'école, où elle agit comme «médiatrice interculturelle». La présence de Mélanie aux rencontres de parents peut aussi résulter d'une demande qui provient de l'école.

Également, dans un autre ordre d'idées, Mélanie fait «des rencontres d'éducation tout au long de l'année» avec les parents, souvent à la demande de l'école, comme l'illustre l'extrait suivant :

Par exemple, des problèmes de poux, les parents ne parlent pas français, ils parlent népalais, leur expliquer comment laver la tête des enfants. L'enfant a des poux, l'enfant pue des pieds, l'enfant ne se lave pas. Donc, je vais à domicile, j'explique ce que sont les poux, comment se laver, etc. J'amène un interprète qui m'aide au niveau culturel. On explique et on le fait. On cherche, on montre à quoi ça ressemble un pou. (ICSI Mélanie)

Une fois par année, l'ICSI invite aussi les parents à participer à l'activité d'aide aux devoirs pour que ceux-ci entrent en contact avec des façons diverses de soutenir les apprentissages scolaires des enfants, comme le montre l'extrait suivant :

L'aide aux devoirs, j'avais fait un samedi où j'avais invité tous les parents en même temps. Donc, on avait les quarante-cinq jeunes avec une vingtaine de parents. Pendant deux semaines, j'étais obligée de les appeler, de leur laisser des messages, de leur dire de venir obligatoirement et là, ils viennent. Dans ce temps-là, quand ils viennent, on leur montre comment on aide les enfants, comment un bénévole peut aider même s'il ne connaît pas la réponse, en étant assis, comment sortir le sac à dos, comment avoir un environnement propice pour faire les devoirs. Donc, au lieu de faire chaque famille, tu les fais toutes en même temps. C'est ça que tu fais quand tu as quatorze écoles. (ICSI Mélanie)

Durant son entrevue, Mélanie pointe certains défis rencontrés dans le cadre de son travail, dont le niveau de financement du service d'ICSI et le nombre d'écoles auprès desquelles assurer le service. L'ICSI croit que cette problématique la mène souvent à intervenir auprès des familles en cas d'urgence plutôt que de pouvoir accorder plus de temps à la prévention et à l'accompagnement. Un autre défi rencontré par Mélanie est l'hésitation de



certaines membres du personnel scolaire à collaborer avec les organismes communautaires :

On fait un exercice sur le choc culturel avec les élèves en mai. (...) Oui, en mai parce que ça dépend de l'ouverture de l'école, ça prend du temps. Tu commences en septembre et tu l'as en mai. Mais ça fait trois ans qu'on essaie et là, on a réussi. Peut-être que si ça marche, on pourrait le faire plus tôt l'année prochaine si la direction embarque. (ICSI Mélanie)

Mélanie perçoit aussi d'autres réticences du milieu scolaire, qui portent plutôt sur le degré d'ouverture à la diversité ethnoculturelle :

Il y a des écoles où il y a plus d'élèves et ça fait plus longtemps qu'on est implanté comme ICSI, comme agente de liaison scolaire. Ça va très bien parce que les enseignants ont déjà eu des réfugiés, donc ils commencent à comprendre la situation, ils arrivent avec une ouverture, des façons de faire, ils s'adaptent à la vitesse de la famille et à celle des parents. D'autres écoles, où c'est la première année qu'on est là, c'est plus difficile. Des fois, c'est juste le personnel enseignant ou la direction, la philosophie de l'école. (ICSI Mélanie)

Mélanie explique que l'instabilité du personnel dans les écoles complique parfois son travail également, devant continuellement refaire de la sensibilisation auprès d'une équipe-école changeante. Mélanie conclut son entrevue en précisant la nécessité de :

Faire confiance au parent qui vient d'arriver, réfugié, immigrant ou peu importe, parce que souvent dans notre façon de faire au Québec, on pense qu'il faut leur apprendre les habiletés parentales, comment s'adapter à notre système, comment on aide dans les devoirs, mais qu'est-ce qui dit que c'est la bonne façon? Il faut leur faire confiance, parce que même si «habiletés parentales» ne fait pas de sens dans leur tête, ça ne veut pas dire qu'ils ne sont pas de bons parents, c'est juste une façon d'être différente et une façon de fonctionner différemment en famille. Les rôles ne sont pas pareils comme nous, on les connaît et c'est correct. Je trouve que c'est vraiment important de les supporter dans leurs façons de vouloir faire, tant que l'enfant est bien, qu'on ne parle pas de violence. Évidemment, on n'accepte pas certaines choses. (ICSI Mélanie)

Bien que le discours de Mélanie semble généralement s'inscrire dans une optique d'«éducation des parents», la fin de son entrevue laisse pressentir son ouverture aux déclinaisons variables du rôle de parent d'élève proposées par certains parents immigrants, qui diffèrent parfois des modalités proposées par l'école.

#### **4.4.3.2 Maria : un discours de collaborations école-familles-communauté**

Maria est une ICSI qui travaille dans la région de Montréal, principalement auprès de familles récemment immigrées admises dans la catégorie «Immigration économique», et dans la catégorie «Populations réfugiées» également. L'ICSI est trilingue (français, anglais, espagnol). Elle travaille au sein d'un organisme communautaire qui a pour mission d'accueillir et d'orienter les immigrants et les immigrantes dans la société québécoise. Maria a un bureau physique dans l'organisme communautaire par lequel elle est employée et dans deux écoles primaires de Montréal. Ses rôles et ses tâches sont clairement définis. L'ICSI les décrit comme suit : «c'est vraiment pour faciliter l'intégration, faciliter la communication entre l'école et la famille et aussi aider les enseignantes sur différents sujets». Tout comme Mélanie, Maria intervient aussi auprès de trois groupes de personnes distincts : des élèves récemment immigrés, leurs parents et des membres du personnel scolaire.

En ce qui concerne les élèves immigrants, Maria les accompagne à leur classe lors de leur première journée d'école et répond à certains de leurs besoins ponctuels, à raison de deux jours par semaine dans chacune des écoles (oubli d'un lunch, enfant qui désire dire quelque chose et que personne ne comprend en raison de barrières linguistiques, etc.).

Par contre, le rôle d'ICSI assumé par Maria est d'abord et avant tout structuré autour des parents d'élèves. Tout comme c'était le cas pour Mélanie, Maria suit des étapes bien précises quant à l'accueil des familles immigrantes à l'école du Québec, selon un protocole plus officieux qu'officiel, par contre. D'abord, la commission scolaire communique avec les directions d'école pour les prévenir de l'arrivée d'une famille immigrante sur le territoire de l'école, puis la direction contacte Maria et lui transmet les coordonnées de la famille en question. Maria joint les parents nouvellement arrivés dans son secteur par téléphone et discute avec eux des sujets suivants : elle s'informe des langues dans lesquelles ces derniers sont capables de communiquer, elle leur donne les coordonnées de l'école qui sera fréquentée par leur enfant, elle leur fixe un premier rendez-vous sur les lieux physiques de l'école et leur explique ce dont leur enfant aura besoin lors de sa première journée de classe (lunch, habillement selon les saisons, vêtements et souliers de rechange, etc.). Maria dit généralement communiquer avec les

parents en français, en espagnol ou en anglais. Dans quelques cas, l'ICSI a recours à des personnes qui œuvrent dans l'organisme communautaire ou rejoint des membres de la communauté auxquels les parents s'identifient pour traduire le premier appel téléphonique ou la première rencontre faite avec les parents.

Sur les lieux physiques de l'école, Maria accueille les familles une à la fois et, parfois, quelques-unes en même temps. Les rencontres durent d'une à trois heures.

S'ils parlent français, ça peut durer une heure, maximum deux heures, s'ils ont beaucoup de questions et que c'est une seule famille. Mais si c'est cinq familles, ça dure jusqu'à midi, midi trente, et faire la traduction aussi, si je dois informer en espagnol, l'autre en anglais, l'autre en français. (ICSI Maria)

L'ICSI explique donner rendez-vous aux familles quelques minutes après le début des classes pour éviter de faire l'accueil dans le tumulte de la rentrée du matin. Lors de cette première rencontre, Maria se présente aux parents et aux enfants et va ensuite reconduire l'enfant à sa classe. L'ICSI montre à l'enfant où il doit déposer ses choses (manteau, bottes, sac d'école) et le présente au titulaire de la classe qu'il intègre. Ensuite, Maria s'occupe d'accueillir les parents. Avec eux, elle complète les documents d'inscription de l'enfant à l'école, elle leur fait faire une visite de l'école, elle fait part aux parents de diverses informations sur l'école fréquentée par leur enfant (routine du matin, heures du dîner, heures de départ et d'arrivée, modalités des communications avec l'école, etc.) et sur le milieu scolaire québécois plus largement (missions de l'école québécoise, modalités attendues par l'école de l'implication parentale, etc.). Aussi, Maria présente aux parents deux types de documentation écrite : un portfolio dans lequel se trouvent les références de diverses ressources disponibles à l'école et dans la communauté (service d'aide aux devoirs, plan du métro, programmation de la bibliothèque, etc.) et un petit dépliant qui résume des éléments centraux de l'école québécoise, comme le montre l'extrait suivant:

J'ai un petit outil que j'ai fait avec [un autre organisme à but non lucratif] et des parents nouvellement arrivés au Québec, c'est un outil qu'on utilise dans l'école. D'un côté, on a la mission dans différentes langues : français, anglais, espagnol et arabe, c'est la mission de l'école au Québec. (ICSI Maria)

Également, durant cette première rencontre avec les parents, Maria souligne quelques points qui sont plus souvent source de malentendus entre l'école et les familles immigrantes, comme il est expliqué dans l'extrait qui suit :

Parce que pour les parents qui viennent d'arriver, voir une note dans l'agenda, ça ne dit rien. Je dis qu'il faut lire et signer l'agenda, comme ça, l'enseignante va savoir que vous avez lu et que vous êtes informés, mais S.V.P ne punissez pas encore l'enfant, il a déjà eu sa punition à l'école. Parce que des fois, les familles croient que nous mettons les messages pour que l'enfant soit puni à la maison, mais je dis que deux punitions pour la même chose, ce n'est pas agréable pour l'enfant. (...) Les enseignants m'ont demandé de faire cette remarque parce qu'on me dit : «Écoute, il y a un enfant que j'ai déjà puni ici et, l'autre jour, il me dit qu'il a été puni aussi à la maison.» (...) Oui, parce que je demande toujours aux profs ce que je pourrais faire pour les aider avec les parents, sur quoi ils veulent que je les informe lors de cette première rencontre. (ICSI Maria)

Aussi, Maria donne ses coordonnées aux parents et leur fait part de ses disponibilités à leur égard (par l'agenda de l'école, par téléphone ou en personne). D'ailleurs, l'ICSI offre aux parents de prendre tout de suite un deuxième rendez-vous avec elle au besoin.

L'accueil promu par Maria aux familles nouvellement arrivées dans la province reçoit des éloges de divers protagonistes qui entourent l'élève, comme le montre l'extrait suivant :

La première pratique que je dirais gagnante, c'est vraiment quand je rencontre la famille la première journée. Ça, vraiment, c'est gagnant. Et même tous les parents après reviennent me dire : «Ça m'a aidé beaucoup.» (...) Des fois, je donne beaucoup d'informations, je ne sais pas si ça va servir, mais des fois quand je reçois les commentaires de la responsable du service de garde ou de la secrétaire, elles me disent que tel parent a téléphoné parce que je l'ai guidé vers cette information. Je me dis ok, ça sert. (ICSI Maria)

Les points de malentendus soulevés par Maria lors des rencontres avec les parents peuvent être ressortis grâce aux collaborations établies avec des membres du personnel de l'école, puisque ces derniers partagent avec elle des points de tensions rencontrés avec les parents d'élèves. D'ailleurs, le travail de Maria se fait généralement en collaboration avec l'école, comme il est illustré dans l'extrait de verbatim qui suit :

Et travailler beaucoup avec les enseignantes, c'est vraiment gagnant parce que c'est l'information circule vraiment. La collaboration avec les profs et aussi la collaboration avec les parents. Dernièrement, je travaille plus dans une école avec une enseignante, on fait beaucoup de collaboration et même, on monte des projets.

Mais j'ai vu que ça l'a changé, maintenant, [les profs de l'accueil] sont plus motivés à commencer à travailler ensemble. (ICSI Maria)

En début d'année, Maria participe aussi aux assemblées générales des écoles, où elle en profite pour recueillir des informations à partager avec les familles qu'elle reçoit. Aussi, de façon plus sporadique, Maria discute avec des membres du personnel pour clarifier des situations vécues avec certains parents d'élèves, comme le montre l'extrait suivant :

Parce que vraiment, il y a une école que je travaille beaucoup avec les enseignants. On se communique et elles me disent qu'elles aimeraient vraiment savoir ce que pensent les parents. Souvent, elles n'ont vu les parents qu'une seule fois et elles ne savent pas à quoi s'attendre d'eux, alors elles me demandent si j'ai des notes. Alors je leur dis : «Écoute, ce parent s'attend à ça, il est vraiment contre que son enfant soit en classe d'accueil.» L'enseignante est mieux placée pour expliquer pourquoi il doit passer par là. (...) Oui et aussi au niveau des savoirs, d'où vient-elle cette famille-là? Comment est-elle venue? Pour savoir c'est quoi la dynamique de la famille, si j'ai des informations, je les partage. (ICSI Maria)

La place accordée à Maria par l'école, comme membre du personnel à part entière, permet aussi à l'ICSI d'envoyer des documents aux parents par le sac d'école des enfants. Selon cette Maria, lorsque les parents reçoivent des informations par le sac à dos de leurs enfants, ils y accordent beaucoup d'importance puisque «dans différentes cultures, si les parents voient ça dans les sacs à dos, ils sentent que c'est nécessaire». Maria est aussi invitée par moments à assister aux rencontres faites avec les parents, soit comme interprète, soit parce que l'école veut aborder des aspects délicats de la scolarité des enfants et que la présence de Maria est considérée comme un apport aux relations école-familles dans ce sens.

Mis à part l'accueil des familles lors de la première journée d'école des enfants, Maria organise aussi des cafés d'informations sur le système scolaire ou sur des thèmes connexes au développement des enfants. Maria dit d'ailleurs consulter les parents sur les sujets abordés lors de ces activités, pour s'assurer de répondre aux besoins de ceux-ci et pour aller dans le sens de leur intérêt. Lors des cafés-rencontres, Maria prend en compte certaines contraintes structurelles rencontrées par les parents, comme le montre l'extrait qui suit :

Une autre de mes tâches, c'est de faire des cafés d'informations dans l'école, on les appelle des cafés-forums, dans lesquels on aborde vraiment le système

scolaire, l'estime de soi, etc. Les enfants peuvent y assister, parce qu'on sait que les familles viennent d'arriver et qu'elles n'ont pas de gardienne, mais les enfants sont dans un autre local, gardés avec une autre personne. (ICSI Maria)

Tout comme Mélanie le fait, Maria souligne aussi quelques défis rencontrés dans le cadre de son travail, dont le partage de son bureau avec d'autres ressources de l'école (psychologie, infirmerie, travail social, etc.). L'instabilité des équipes-écoles, soulignée par Mélanie, est aussi remarquée par Maria. Aussi, tout comme Mélanie, Maria dit manquer de temps dans chacune des écoles avec lesquelles elle travaille :

Je sais que ce serait mieux si je mettais une ou deux heures avec chaque famille, mais malheureusement, ce n'est pas possible. C'est la commission scolaire qui décide que ce doit être fait comme ça (...). Dans une école, c'est lundi et mercredi, je trouve que c'est correct, parce que c'est au début de la semaine et c'est au milieu de la semaine, mais l'autre école, c'est à la fin de la semaine, jeudi et vendredi. S'il y a quelque chose durant la fin de semaine, les parents essaient de communiquer avec moi jusqu'à jeudi. Quand je vois les demandes, parfois c'est trop tard. (ICSI Maria)

Le niveau de financement des ICSI et le nombre d'écoles où assurer le service semble donc être un défi qui recoupe à la fois le travail de Mélanie et de Maria. Également, le travail de collaboration avec certains membres du personnel enseignant est aussi une source de difficulté pour Maria, comme l'illustre l'extrait qui suit :

Certains ne sont pas habitués à travailler avec une ICSI. (...) Des fois, j'ai commencé à travailler avec l'enseignante, mais si elle tombe malade, les remplaçantes ne savent pas et tous les projets qu'on avait, il faut que je leur explique. (...) Il y a des remplaçantes qui ne sont pas à l'aise à travailler avec d'autres, qui n'ont jamais vécu comme ça. (ICSI Maria)

L'ICSI termine son entrevue en soulignant l'importance pour elle de mieux connaître les besoins d'accompagnement des parents :

J'aimerais savoir ce que les parents pensent vraiment. Je me demande si nous les aidons ou pas vraiment. J'aimerais savoir ça parce que parfois, je sens que j'aide beaucoup et parfois rien, mais ça, c'est ma perception. Si nous, comme ICSI, on les aide vraiment. Je ne savais pas avant que j'avais aidé beaucoup et la semaine passée, une enseignante m'a embrassée et m'a dit merci, tu m'aides beaucoup et je ne savais pas! Et aussi savoir comment je pourrais aider mieux les parents. Mais des fois, je ne sais pas vraiment, ce n'est pas ma réalité. (ICSI Maria)

Le discours de Maria est principalement ancré dans une perspective de collaborations école-familles-communauté, ce qui croise en certains points le discours de David, comme nous le détaillons dans la partie qui suit.

#### ***4.4.3.3 David : un discours pour l'autonomie des milieux scolaires et familiaux***

David est un ICSI qui travaille dans la région de la Capitale-Nationale, principalement auprès de familles immigrantes admises dans la catégorie «Populations réfugiées» et auprès de quelques familles admises dans la catégorie «Immigration économique», principalement récemment immigrées. Il est bilingue (français, espagnol) et il parle un peu anglais également. Cet ICSI travaille au sein d'un organisme communautaire qui a pour mission d'accueillir et de faciliter l'intégration des personnes immigrantes au Québec. David a un espace de travail qui lui est consacré dans l'organisme auquel il est affilié et a aussi un bureau physique dans une école primaire de la région. David définit ses rôles et ses tâches très clairement de la façon suivante : accueillir les familles récemment immigrées à l'école du Québec, assurer la circulation de l'information entre l'école et la famille ainsi que faire de la médiation entre les deux milieux. Principalement, le rôle de David se déploie auprès de parents d'élèves récemment immigrés, du milieu scolaire et parfois auprès d'élèves allophones ou immigrants.

Tout comme Mélanie, David a établi un protocole d'accueil et d'intégration officiel pour les familles nouvellement arrivées sur son territoire. Ainsi, dans un premier temps (1), l'organisme communautaire reçoit le dossier des familles concernées, qu'il transmet à David lorsque des enfants d'âge scolaire composent la famille. David consulte alors le dossier (nom de la famille, adresse du domicile, date d'arrivée au Québec, nombre de personnes dans la famille, etc.) et prend rendez-vous avec les parents pour aller les visiter à leur domicile.

La première visite faite par David vise à «connaître la famille et à prendre toute l'information nécessaire pour donner des outils à l'école et pour bien classer et évaluer les enfants». Aussi, elle consiste à créer un premier contact avec les familles, à présenter le rôle d'ICSI et à rassurer les familles au sujet de la scolarisation des enfants. David dit accorder beaucoup d'importance à cette première rencontre puisque celle-ci permet d'entendre les familles sur leur histoire d'immigration et parce qu'elle permet d'amorcer

les prémices d'une relation école-famille positive. De façon générale, les rencontres avec les parents se déroulent en français, avec ou sans interprète, ou en espagnol. À l'issue de cette rencontre, David communique avec la direction d'école où l'enfant sera intégré pour l'aviser de l'arrivée d'une nouvelle famille dans le milieu.

Dans un deuxième temps (2), David rencontre la famille sur les lieux physiques de l'école. Lors de cette rencontre, l'enfant est évalué en vue de son classement dans le milieu scolaire québécois (niveau scolaire, type de classe – ordinaire ou accueil). Aussi, David complète les documents d'inscription à l'école avec les parents.

Dans un troisième temps (3), les familles sont à nouveau invitées à se présenter à l'école. L'enfant intègre sa classe et David prend le temps d'explicitier différentes facettes du milieu scolaire aux parents. L'ICSI parle d'une «rencontre d'intégration», où il explique «le calendrier, l'horaire, le fonctionnement de la classe, la présentation de l'école, la présentation de la classe». Il présente également aux parents le système scolaire québécois de façon plus générale et aide ces derniers à situer leurs enfants dans ce système. David explicite aussi certaines valeurs véhiculées à l'école québécoise susceptibles de créer des malentendus avec les familles, entre autres, au sujet de la sexualité, de l'autonomie, des rapports adultes-enfants, etc. Aussi, l'ICSI informe les parents à propos des services et des ressources disponibles à l'école et dans le quartier. David accorde également un temps aux parents pour qu'ils puissent poser des questions sur l'école ou sur la société québécoise de façon plus générale.

Tout comme c'était le cas pour les deux autres ICSI, le protocole d'accueil mis en place par David est généralement bien accueilli par les parents qui en profitent, mais également par les milieux scolaires intégrés par les enfants, comme le montre l'extrait suivant :

On avait commencé le travail de préparation de la rentrée scolaire quinze jours avant. (...) On avait dix nouvelles familles dans cette école. Mais quand elles sont entrées à l'école, premièrement, tous les documents avaient été expliqués et signés, les dossiers complétés avec les papiers. La liste du matériel scolaire, on avait fait tout fait ça, les sacs à dos étaient prêts. Et j'étais là la première journée avec eux pour les accompagner à l'école. J'avais déjà visité l'école avec les familles, mais j'étais là aussi la première journée avec eux, sur la cour arrière, pour les accompagner. (...) La directrice m'a dit : «Tu sais, le travail que vous avez fait durant les deux semaines avant la rentrée, ça nous prend normalement



deux ou trois mois avant que tout soit correct, que tout le monde s'habille comme il faut, que tout le monde apporte tout le matériel qu'il faut, que tout le monde arrange les factures comme il faut, que tout le monde s'habitue. Tu viens de nous sauver au moins trois mois de travail qu'on n'a pas le temps de faire. (ICSI David)

Le protocole d'accueil et d'intégration prévoit aussi des suivis avec les familles. Ainsi,

[les suivis] peuvent aller dans tous les sens, des communications qu'envoie l'école, des communications par téléphone. L'école me dit de dire telle chose à la famille, de faire le suivi des paiements, de faire le suivi des enfants, des habillements, des boîtes à lunch, etc. Différentes questions en lien avec les milieux scolaires et là, vient aussi la question de poux, la question de maladies, la gestion des absences, quand les parents ne sont pas capables de communiquer. (...) Parce qu'il y a tellement de choses à intégrer qu'évidemment, des morceaux sont faciles à oublier. C'est de prendre le temps de leur dire. (ICSI David)

Les suivis faits par David impliquent aussi sa présence à des rencontres avec l'école, à la demande de l'école ou à la demande des parents. Fondamentalement, il semble que sa présence soit appréciée pour le lien de confiance entretenu avec de nombreuses familles. D'ailleurs, ce lien de confiance mène parfois l'ICSI à être consulté pour des décisions qui concernent l'avenir scolaire des enfants. À ce sujet, David raconte :

La semaine passée, c'est une famille réfugiée, un enfant qui n'avance pas comme on le souhaite, il a beaucoup de retard. Il nous reste juste deux ans pour faire le plus possible au niveau primaire, parce que sinon après, il va être obligé de quitter le primaire. Donc, plan d'intervention, on fait venir un interprète, heureusement, avec lequel j'ai toujours travaillé, donc on se connaît et c'est un autre lien de confiance pour la famille. (...) Et il y avait évidemment toute l'équipe de l'école, la direction, l'enseignant de francisation, l'enseignant régulier, l'orthopédagogue, la psychologue, la stagiaire en ortho, il y avait plein de gens. Donc, on dit à la famille, voilà, notre recommandation est de mettre la petite dans une classe d'adaptation scolaire, une classe plus petite, mais les parents reçoivent ça comme : «Mon enfant a un problème!» (...) Mais quand même, il y a la maman qui se tourne vers moi et qui me dit : «Moi, j'aimerais savoir ce que tu en penses David avant de donner ma réponse». Donc, tu vois, parfois, pour certaines personnes, ça peut être un lien très fort. Évidemment, tout le monde s'est regardé, les parents n'ont pas cru aux professionnels de l'école. Je répète la même chose que les enseignants disent dans d'autres mots, dans des mots plus simples, plus proches de la famille peut-être. «Je m'excuse, mais je vais aussi vous donner mon point de vue personnel, ce que je viens de vous dire, c'est ce que l'école propose, mais voilà mon opinion ». Là, la maman dit ok, ça va être correct. (ICSI David)

David impose aussi sa présence à certaines rencontres, alors que ni l'école ni la famille n'en fait la demande, surtout lorsqu'il considère que les parents sont «timides ou qu'ils ne

saisissent assez pas finement le fonctionnement de l'école pour prendre des décisions éclairées». L'ICSI soutient donc les familles en se mettant dans leur peau et en tentant de poser les questions auxquelles celles-ci ne pensent pas. Selon David, le fait qu'il soit lui-même immigrant, père de famille et qu'il ait été admis dans la catégorie «réfugiée» enrichit sa compréhension des situations vécues par les familles, en étant «passé par les mêmes étapes que les gens sont en train de vivre». David croit aussi que le fait d'avoir un bureau dans l'école favorise l'établissement de relations avec les parents, en étant accessible pour les familles.

Aussi, lorsque les communications semblent plus difficiles à établir avec certaines familles, en raison de barrières linguistiques ou culturelles, David offre diverses options aux parents : rencontres en personne ou au téléphone, avec ou sans interprète, etc. Un peu dans le même sens, David parle également de l'importance de s'adapter aux horaires contraignants de certaines familles, par exemple :

Je vais dire à l'école : «Oui, il y a des rencontres d'enseignants-parents, mais tenez, cette famille, on peut la faire venir le matin parce qu'elle est à la maison. Mais les autres, est-ce qu'on peut organiser les choses autrement, puisque tel parent est libre quand il finit ses cours de francisation, le vendredi à 13h? Est-ce que c'est possible de les faire venir vendredi en après-midi? Est-ce qu'on peut regarder et arranger avec les enseignants, l'interprète et tout? » (ICSI David)

En ce qui concerne le rôle de David auprès des membres du personnel scolaire, ce dernier fait des ateliers de sensibilisation qui s'attardent aux dynamiques d'immigration rencontrées par les familles de son territoire, comme Mélanie le fait aussi. David dit également sensibiliser les membres du personnel scolaire de façon ponctuelle. À cet égard, David croit que le fait d'avoir un bureau dans l'école facilite aussi ses contacts avec les membres du personnel, qui considèrent son expertise pour gérer des conflits avec certains enfants ou avec certains parents. L'ICSI souligne plus particulièrement l'apport de collaborations établies avec une enseignante de francisation et précise travailler de concert avec la secrétaire de l'école, pour la circulation de l'information surtout. Selon David,

[les secrétaires d'école], c'est clé pour les communications. Il y a des secrétaires qui ne sont pas actives. Quand on arrive, je dis : «Je sais qu'il y a des activités parascolaires. Où est la communication pour que je puisse expliquer aux parents?»

Parfois, les secrétaires me disent qu'elles ne savent pas et que je dois demander à l'enseignante. Je dis : «Vous êtes conscients de ce que vous venez de me demander? Vous me demandez de faire la tournée de toutes les classes pour demander cette information?» (...) Mais il y a d'autres secrétaires comme ici, à mon école, où elle vient à mon bureau et elle me donne toutes les feuilles qu'elle a ramassées. (...) On a établi une façon de travailler. L'enseignant donne tout à la secrétaire et elle me donne les feuilles de chacune des classes. (...) Donc, le personnel qui est sensible, qui est intéressé, qui s'engage aussi dans l'intégration de ces enfants-là, évidemment, ça fait une différence. (ICSI David)

De façon générale, David dit travailler selon une perspective qui accorde du pouvoir à chacun des protagonistes susceptibles de soutenir l'intégration et la réussite des élèves immigrants (milieu communautaire, école, parents, enfants). L'ICSI vise l'autonomie et la responsabilisation de chacun des protagonistes, comme l'illustre l'extrait suivant :

Quand les parents ont des questions, ils me téléphonent. Ils viennent me voir, je leur dis oui, mais ça ne devrait pas être comme ça pour le bulletin par exemple. Ça devrait être la responsabilité de l'école de s'assurer que les parents les rencontrent, qu'on leur explique et qu'ils comprennent. (...) Parfois, ils vont utiliser les enfants qui parlent déjà un peu mieux, mais ce n'est pas ça, ce n'est pas la responsabilité de l'enfant. Les enfants peuvent traduire n'importe quoi aussi, c'est un inconvénient. Et parfois, même l'enfant dit qu'il comprend, mais peut-être qu'il passe à côté de ce qui est vraiment important pour les parents. Ce qui arrive, c'est qu'on enlève la responsabilité aux parents, ça les empêche d'accomplir leur rôle de parent. Et déjà ça, ça cause vraiment des dégâts parce que, par rapport à leurs enfants, surtout les adolescents, ils sont déjà dans une mauvaise position où c'est l'enfant qui répond aux courriels, l'enfant qui répond au téléphone, l'enfant qui va à la banque, etc. Tu comprends? Là, on ajoute l'école, donc les parents se voient vraiment enlever tout leur pouvoir. (...) Ce sont des choses qu'on est en train de travailler justement, c'est de la sensibilisation ça aussi. Il faut dire à l'école de rencontrer les parents. (ICSI David)

David explique aussi encourager certaines stratégies déployées par les parents qui ne sont pas explicites dans les modalités de l'implication parentale décrites par l'école, par exemple : s'asseoir à côté des enfants lorsqu'ils font leurs devoirs, même si les parents n'arrivent pas à les aider explicitement, expliquer aux enfants des notions mathématiques dans leur langue maternelle, lire ou écrire avec les enfants dans leur langue maternelle, etc. L'ICSI insiste d'ailleurs pour que les parents verbalisent au milieu scolaire ce qu'ils font pour soutenir leurs enfants, afin de déconstruire certains préjugés qui persistent à l'égard de l'implication des parents immigrants dans le suivi scolaire de leurs enfants.

Tout comme les deux autres ICSI l'ont fait, David soulève certains défis rencontrés dans le cadre de son travail comme l'instabilité des équipes-écoles. Aussi, l'ICSI dit travailler très fort à ce que l'école accorde la place qui revient aux parents dans l'expérience socioscolaire des enfants, ce qui n'est pas acquis avec tous les membres du personnel scolaire. David conclut la rencontre en rappelant l'importance qu'il accorde à documenter les besoins des familles récemment immigrées au Québec et au développement de pratiques qui soutiennent l'accompagnement de ces dernières dans le milieu scolaire québécois. Aussi, il signifie fortement son intérêt pour découvrir les résultats de notre projet de recherche.

En somme, bien que les pratiques de ces trois ICSI s'ancrent dans des perspectives qui diffèrent légèrement, toutes les trois semblent soutenir l'accompagnement des parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois. Plus largement, le croisement des données recueillies auprès des parents et des ICSI a permis de mettre en perspective les RS des parents sur l'école et les stratégies déployées par ces derniers pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte d'immigration. Le regard privilégié des ICSI sur l'expérience de familles récemment arrivées au Québec soulève aussi la proactivité et la mobilisation de plusieurs parents, souvent méconnues du milieu scolaire. Dans la section qui suit, nous proposons des pistes d'intervention pour favoriser l'accompagnement de parents d'élèves récemment immigrés au Québec.

#### **4.5 En guise de synthèse : pistes d'intervention pour accompagner les parents d'élèves récemment immigrés à l'école du Québec**

La dernière partie de ce chapitre propose des pistes d'intervention pouvant inspirer les milieux scolaires et communautaires pour un accompagnement efficient des parents d'élèves récemment immigrés à l'école du Québec. Ces pistes d'intervention sont à la fois alimentées de besoins exprimés par les parents durant la première phase de collecte de données, de besoins des parents identifiés par les ICSI durant la deuxième phase de collecte de données et de pratiques saillantes déclarées par les ICSI, abordées dans la section précédente. Une lecture attentive de nos résultats nous a menée à ressortir six principales pistes d'intervention pour favoriser l'engagement des protagonistes dans le

processus d'intégration à l'école des familles récemment arrivées au Québec, comme on peut le voir dans les lignes qui suivent.

#### ***4.5.1 Permettre aux parents de partir du bon pied!***

Comme de nombreux travaux le soulèvent aussi (Hohl et Kanouté, 2011; Kanouté et Lafortune, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011b; Laurin, 1993; Mondain et Couton, 2011), nos résultats soutiennent l'importance d'accompagner mieux ou différemment les familles récemment immigrées pour les aider à décoder le milieu scolaire québécois. Par ailleurs, en croisant les données recueillies auprès des ICSI et des parents, nos résultats font ressortir les avantages qu'apporte un accompagnement précoce des parents, soit avant même que leurs enfants entreprennent leur première journée d'école. Dans cette optique, nous soulignons l'apport des protocoles d'accueil et d'intégration mis en place par Mélanie, Maria et David pour accompagner les parents d'élèves récemment arrivés au Québec.

En effet, les protocoles explorés dans le cadre de notre projet de recherche, bien que construits à partir des besoins spécifiques des populations reçues dans chacun des milieux, se recoupent en certains points et rappellent le *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec* du MELS (2014b). De façon transversale, tous ces protocoles soulèvent l'idée d'accompagner les parents dans l'inscription de leurs enfants à l'école et d'offrir un espace-temps aux parents pour que ceux-ci puissent poser des questions et partager leurs préoccupations sur l'école ou sur la société d'accueil québécoise avec des personnes qui connaissent les enjeux du milieu scolaire. Aussi, étant donné l'indissociabilité de l'expérience migratoire de plusieurs familles avec l'expérience scolaire des enfants, notamment exposée dans notre projet de recherche, nous croyons pertinent que les protocoles d'accueil incluent une entrevue initiale avec les familles, de sorte à connaître plus largement leur histoire d'immigration, comme le suggèrent les protocoles de Mélanie, de David et du MELS (2014b).

Grâce aux protocoles d'accueil et d'intégration proposés par les ICSI, les premiers contacts des parents avec l'école se font rapidement, permettant ainsi à ces derniers de simplifier le milieu scolaire intégré par les enfants et de se construire des représentations plus complexes sur l'école et sur les enjeux qui y sont liés (Moliner, 1996; Seca, 2001).

Aussi, nous croyons que les protocoles d'accueil servent d'assise à l'établissement d'un lien de confiance école-famille, alors que dans certains cas, ce lien est investi par un espace de médiation représenté par les ICSI (Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008). Dans ce sens, les protocoles mis en place par les ICSI semblent non seulement favorables aux parents, mais aussi aux écoles, d'autant plus que certains membres du personnel disent manquer de formation pour répondre efficacement aux besoins des familles récemment immigrées au Québec (Kanouté et *al.*, 2010).

Dans le cadre de leur protocole d'accueil et d'intégration, Maria et David précisent aux parents reçus quelques malentendus susceptibles de survenir entre l'école du Québec et les familles immigrantes. Plusieurs parents rencontrés durant la première phase de collecte de données exprimaient justement des incompréhensions envers diverses valeurs de socialisation véhiculées à l'école, diverses modalités des méthodes d'enseignement ou des relations école-familles, etc. D'autres recherches ont aussi documenté des malentendus possibles entre l'école et les familles immigrantes (Changkakoti et Akkari, 2008; Hohl, 1993; Hohl, 1996; Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.*, 2008). Nous croyons que l'anticipation et que le partage des malentendus plausibles avec les parents immigrants permettent d'éviter certaines tensions école-familles, avant même que ces dernières ne surviennent. Il importe tout de même de conserver une certaine vigilance en ce sens pour éviter de fossiliser «les» familles immigrantes dans un rapport de contradiction avec l'école sur des malentendus qui pourraient ne pas concerner certaines d'entre elles.

Certains protocoles d'accueil prévoient informer les parents récemment immigrés au sujet des ressources disponibles à l'école et dans le quartier pour faciliter l'intégration de la famille à l'école et dans la société de façon plus générale. Dans le cadre de notre projet de recherche, David disait justement accomplir cette étape à l'oral, alors que Maria remettait une enveloppe d'informations aux parents à ce sujet. Un peu dans le même sens, le MELS (2014b) propose d'offrir une trousse de départ aux élèves nouvellement arrivés dans le système scolaire québécois, dans laquelle les coordonnées de diverses ressources seraient présentées. Notre étude invite à réfléchir à une ressource semblable plus particulièrement conçue pour les parents ou qui accorde une place aux besoins des parents d'élèves, en plus de considérer ceux des enfants.

D'ailleurs, le *Cadre de référence sur l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*, proposé par le MELS (2014b), et les protocoles mis en place par les ICSI rencontrés se distinguent surtout pour la place centrale accordée aux enfants dans le premier cas et pour la place centrale accordée aux parents dans le deuxième cas. Également, alors que l'évaluation de la compétence langagière des enfants dans leur langue maternelle ou dans leur langue d'usage a une place dans le *Cadre de référence* du MELS (2014b), aucun ICSI ne fait référence à une étape de la sorte dans leurs protocoles. Bien que les ICSI ne soient pas spécialistes d'une telle évaluation, l'évaluation de la langue aurait pu être prise en charge par une tierce personne et avoir tout de même une place dans les protocoles d'accueil et d'intégration mis en place par les ICSI. L'omission de cet élément nous mène à nous interroger sur la place accordée aux langues maternelles des élèves et sur les modalités de valorisation du plurilinguisme dans le milieu scolaire québécois (Armand, 2005).

En somme, nos données de recherche mettent en lumière l'intérêt pour tous les protagonistes qui participent à l'expérience socioscolaire des élèves (élève, parents, école, milieu communautaire) que les parents récemment immigrés soient accompagnés dès leurs premiers pas dans le milieu scolaire québécois. Aussi, nous croyons que des protocoles d'accueil qui tiennent explicitement compte des parents amorcent des relations école-familles sur des bases positives et permettent d'éviter ou de réduire l'impact de certains malentendus entre les deux milieux. Les ICSI semblent être des ressources stratégiques pour mettre en place de tels protocoles et pour favoriser un départ réussi des familles à l'école du Québec. L'encadré qui suit résume la première piste d'intervention que nous proposons pour accompagner les parents d'élèves récemment immigrés de façon efficiente dans le milieu scolaire québécois.

**PRATIQUE GAGNANTE : Mettre en œuvre un protocole d'accueil et d'intégration qui accorde explicitement une place aux parents d'élèves récemment immigrés** (le protocole doit aussi accorder une place aux élèves).

Ce protocole doit permettre :

- ❖ D'accompagner les parents lors de l'inscription des enfants à l'école (documents, introduction à l'école);
- ❖ De discuter de l'histoire migratoire des familles;
- ❖ De favoriser l'établissement de relations positives avec les familles dès leurs premiers contacts avec l'école;
- ❖ De renseigner les parents sur le quotidien scolaire de l'élève : heures d'arrivée et heures de départ, déroulement du dîner, gestion des absences, etc.;
- ❖ D'explicitier quelques modalités des relations école-familles : attentes de l'école envers les parents, attentes des parents envers l'école, mise en lumière de certains malentendus susceptibles de survenir entre l'école et les familles, modalités des communications école-parents, etc.;
- ❖ De présenter diverses ressources disponibles pour les parents et pour les enfants à l'école et dans la communauté;
- ❖ D'accorder un espace-temps aux parents pour répondre à leurs questions et à leurs préoccupations sur l'école et sur la société en général.

#### ***4.5.2 Mettre une ressource à la disposition des parents***

Précédemment, nous avons mentionné l'intérêt que les parents d'élèves récemment immigrés soient accompagnés lors de leurs premiers pas dans le milieu scolaire québécois. Par ailleurs, nos résultats de recherche montrent aussi l'avantage pour les parents d'avoir une personne-ressource disponible pour répondre à leurs questionnements, au fil de l'évolution des enfants dans le milieu scolaire québécois. Durant la première phase de collecte de données, des parents disaient d'ailleurs qu'ils auraient aimé avoir accès à une ressource vers laquelle auraient convergé diverses informations sur l'école et sur la société d'accueil, «pour éviter de toujours courir après l'information». Le rôle d'ICSI semble, notamment, permettre de concentrer les informations qui relèvent de la famille, plus généralement, et sur le milieu scolaire, plus précisément, en une même personne et un même lieu, ce qui semble avantageux pour les parents, mais également pour le milieu scolaire, qui ne connaît pas toujours les ressources disponibles dans la communauté pour répondre aux besoins des familles immigrantes. Dans cette optique, les ICSI Mélanie, Maria et David offrent d'ailleurs des suivis aux parents dans le cadre de leur protocole d'accueil et d'intégration. Grâce à la collecte de données faites auprès des ICSI, nous avons vu que lorsque des ressources sont disponibles pour répondre aux questions des parents, celles-ci sont souvent utilisées.



Nous soulignons aussi l'intérêt que la ressource en question soit située sur les lieux physiques de l'école, pour permettre aux parents de traverser le mur symbolique et physique qui les sépare parfois de l'école (Kanouté, 2007c).

De façon générale, nos résultats soulignent la difficulté et la longueur du processus d'appropriation d'un nouveau système scolaire, différent à divers degrés de celui connu par les parents au pays d'origine (division des cycles et des années, missions de l'école, méthodes d'enseignement, quantité de devoirs, etc.) et le désir des parents de s'approprier les paramètres du nouveau milieu scolaire intégré par leurs enfants. Nos données remettent par contre en question une explication cartésienne et détaillée du système scolaire qui ne semble pas nécessairement répondre à un réel besoin des parents, à moins d'y faire suivre une période de questions ou de discussion avec une personne-ressource (signification des notes et des moyennes, avenir pour les enfants après dix-sept ans, suite pour les enfants après la classe d'accueil, antécédents nécessaires pour accéder à l'université, etc.). Ainsi, il ne s'agit pas seulement d'informer les parents en leur présentant des graphiques sur le système scolaire québécois, mais plutôt de leur permettre d'y situer leurs enfants et de les outiller pour qu'ils puissent mieux soutenir leurs enfants dans leur expérience socioscolaire.

Aussi, il semble que lorsque certaines valeurs et pratiques sont intériorisées depuis longtemps par le milieu scolaire, ces dernières ne sont pas verbalisées aux parents d'élèves et, en outre, aux parents d'élèves récemment immigrés. Ainsi, il semble pertinent d'accompagner les parents dans leur compréhension d'éléments plus implicites du milieu scolaire, comme certaines modalités des rapports adultes-enfants, certaines valeurs de socialisation véhiculées à l'école, diverses modalités des attentes de l'école envers les parents d'élèves, etc. D'ailleurs, nos données raffinent le profil des parents qui émettent le besoin d'être mieux accompagnés dans le milieu scolaire québécois. Effectivement, il semble que ce besoin ne concerne pas seulement les parents «situés à une distance maximale de l'école» (Hohl, 1996), parce que «même pour des parents francophones, travailleurs qualifiés et habitués à un système scolaire performant, il y a beaucoup de questions» (ICSI David). Nous croyons même que certains parents au capital humain élevé pourraient être plus particulièrement conscients de l'apport d'un

meilleur accompagnement offert par l'école pour leur propre expérience scolaire et pour soutenir celle de leurs enfants.

En résumé, nos résultats de recherche soulignent l'avantage de mieux informer les parents d'élèves récemment immigrés, tout au long de leur découverte du milieu scolaire de la société d'accueil, en leur donnant accès à une ressource scolaire ou communautaire à cet égard. Nous croyons que le fait que des parents soient mieux informés sur le système scolaire et sur les enjeux qui y sont rattachés favorise l'actualisation de leur rôle parental dans des conditions plus efficaces. Nos résultats de recherche soulèvent l'important travail fait par les ICSI pour guider les parents sur des éléments qui ont trait à l'école et sur la famille plus largement. L'encadré qui suit résume notre deuxième piste d'intervention.

**PRATIQUE GAGNANTE : Donner accès aux parents récemment immigrés à une personne-ressource pour répondre à leurs questions sur l'école, au fil de leur découverte du milieu scolaire. Il est favorable que la ressource :**

- ❖ Soit en mesure d'aider les parents à situer leurs enfants dans le système scolaire plus largement;
- ❖ Soit en mesure d'accompagner les parents récemment immigrés dans leur compréhension d'éléments explicites et implicites du milieu scolaire;
- ❖ Soit en mesure d'informer les parents sur les ressources disponibles à l'école et dans la communauté;
- ❖ Soit offerte à tous les parents récemment immigrés, indépendamment de leur profil;
- ❖ Soit située sur les lieux physiques de l'école.

#### ***4.5.3 Proposer des solutions concrètes aux besoins des parents d'élèves***

Selon une recension des écrits de Changkakoti et Akkari (2008) qui s'attarde aux relations école-familles immigrantes, «de nombreuses barrières structurelles peuvent affecter la participation des familles à faible revenu ou appartenant à un groupe minoritaire dans le parcours scolaire de leurs enfants» (p.424). Nos résultats de recherche vont dans le même sens et illustrent à diverses reprises les avantages d'approches école-familles qui tentent de répondre à certains besoins immédiats des familles récemment immigrées dans la province ou qui tentent de contourner certaines contraintes structurelles que ces dernières rencontrent dans la société d'accueil.

En ce qui concerne les protocoles d'accueil mentionnés dans des sections précédentes, certains ICSI proposent de faire les premières rencontres avec les parents à leur domicile, ce qui nous semble pertinent pour contourner des problèmes de transport, de gardiennage ou de repérage dans le nouveau milieu de vie. D'autres pratiques déployées par les ICSI visent aussi à réduire ces barrières ou à pallier quelques-unes d'entre elles. Plus précisément, Maria parle d'offrir un service de gardiennage aux parents lors des rencontres avec l'école. Mélanie offre à certains parents d'aller les chercher en voiture pour leur permettre de venir aux rencontres avec l'école. David parle surtout d'une flexibilité dans les heures de rencontre proposées aux parents par l'école.

Nos données de recherche illustrent aussi, autant par le discours des parents que par le discours des ICSI, l'intérêt à offrir des services d'interprétariat aux parents allophones. D'ailleurs, selon certains ICSI, ces services devraient être offerts aux parents dès leurs premiers contacts avec l'école, pour la traduction des documents d'inscription, par exemple. Dans son protocole d'accueil, le MELS (2014b) souligne aussi la pertinence d'avoir un interprète présent durant les premières rencontres avec les familles pour faciliter le recueil d'informations importantes sur les parents et sur les enfants. Dans le cadre de notre étude, les besoins d'interprétariat ont été plus précisément exprimés par les parents hispanophones, qui souhaitaient être en mesure de s'approprier diverses facettes liées à l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil : attentes de l'école envers les enfants et envers les parents, missions de l'école, quotidien scolaire des enfants, etc. Dans certains cas, certains de ces parents disaient se sentir exclus de l'expérience socioscolaire de leurs enfants, parce qu'ils arrivaient ni à les aider dans leurs travaux scolaires, ni à discuter avec les membres de l'équipe-école.

Ces résultats soutiennent l'idée soulevée dans de nombreux écrits selon laquelle la maîtrise de la langue de l'espace scolaire par les parents influence le rapport à l'école des parents et leurs possibilités d'implication dans le parcours scolaire de leurs enfants (Benoit et *al.*, 2008; Bouchamma, 2009; Kanouté, 2002; Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Ogbu, 1991; St-Fleur, 2007; Suárez-Orozco et Suárez-Marcelo, 1992; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005). L'exploration des pratiques déployées par les trois ICSI illustre d'ailleurs des offres faites aux parents pour les accompagner dans d'autres

langues que le français. D'abord, les trois ICSI interrogés disent parler plus d'une langue et communiquer avec les parents dans l'une d'entre elles lorsque c'est nécessaire. Ensuite, les trois ICSI disent avoir recours à des interprètes par moments, surtout lors des premières rencontres faites avec les parents.

En somme, nos données de recherche mettent en lumière l'importance de considérer diverses contraintes structurelles rencontrées par les parents dans le contexte migratoire, surtout pour éviter de les écarter du milieu scolaire avant même les prémices d'une relation école-famille. Ainsi, nous croyons que les familles doivent se voir proposer des solutions concrètes à certains de leurs besoins immédiats pour favoriser leur rapport à l'école, ce qui est possible en considérant certains défis d'établissement que les parents rencontrent dans la société d'accueil. Dans ce sens, nous croyons que les ICSI ont une place stratégique pour relever diverses contraintes rencontrées par les familles récemment immigrées et pour proposer des solutions adaptées à leurs besoins.

**PRATIQUE GAGNANTE : Contourner ou diminuer certaines contraintes structurelles rencontrées par les familles récemment immigrées, qui peuvent avoir des effets sur leur rapport à l'école, en favorisant :**

- ❖ 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;
- ❖ La mise en place d'offres diversifiées, flexibles et innovatrices pour permettre aux parents de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants de diverses façons.

#### ***4.5.4 Reconnaître diverses postures aux parents d'élèves récemment immigrés***

Des travaux soulèvent la nécessité de mieux informer les membres du personnel scolaire au sujet de la diversité des trajectoires des familles immigrantes et des défis que ces dernières peuvent rencontrer durant leur processus d'immigration, pour permettre des interventions plus efficaces auprès de ces populations (Audet et *al.*, 2010; Hohl, 1996; Kanouté et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2010). Dans le même sens, nos résultats de recherche font ressortir la nécessité de reconnaître les parents d'élèves récemment immigrés dans les diverses postures que leur impose leur nouvelle situation de vie, afin de mieux intervenir auprès d'eux. En effet, les parents d'élèves récemment immigrés sont évidemment parents d'élèves, mais sont également parents ET immigrants, avec les

enjeux qui découlent de chacune de ces postures. La nécessité que l'école connaisse les défis de l'immigration en famille ressort chez les deux groupes de protagonistes rencontrés lors de notre collecte de données. Selon certains ICSI, cette méconnaissance des réalités immigrantes réduirait parfois l'efficacité des interventions mises en place par le milieu scolaire auprès des parents ou des enfants. Également, cette méconnaissance des enjeux de l'immigration mènerait parfois à la construction de certains préjugés envers les familles immigrantes, ce qui est soulevé à la fois par certains parents et par certains ICSI rencontrés dans le cadre de notre étude.

Nos résultats de recherche nous mènent à proposer des formations qui permettent une meilleure compréhension des enjeux qui concernent les familles en contexte d'immigration, qui favorisent le développement de l'empathie envers les familles immigrantes et qui soutiennent l'engagement du personnel scolaire envers l'intégration des enfants et des parents récemment immigrés au Québec. Étant donné leur position stratégique dans l'établissement des familles immigrantes avec des enfants d'âge scolaire, nous croyons fortement en la compétence des ICSI pour assurer des formations de qualité aux membres du personnel scolaire, ancrées dans des réalités locales et répondant aux besoins réels des familles et de l'école. Les ICSI semblent bien placés pour favoriser la connaissance et la reconnaissance des familles immigrantes dans ce qu'elles sont et dans ce qu'elles vivent.

Dans le même sens, nos résultats montrent l'apport d'une approche qui accorde un temps de qualité aux parents lors de leur accueil dans le milieu scolaire. L'ICSI Mélanie parlait durant son entrevue de «prendre le temps que ça prend avec les parents» et l'ICSI Annabelle mentionnait l'importance de «ne pas bousculer les parents». Il semble que ce temps offert aux parents permette plus largement de s'attarder à leur parcours migratoire (défis rencontrés, conditions d'établissement, différentes postures endossées, etc.) et permette de les reconnaître à la fois comme parent d'élève et comme personne immigrante.

En bref, nos résultats mettent en lumière l'avantage de reconnaître les parents d'élèves récemment immigrés dans les diverses postures qu'ils endossent, de les entendre et de les écouter pour leur permettre de donner du sens à leur projet d'immigration. Aussi, une

meilleure connaissance et reconnaissance des familles récemment immigrées au Québec par le personnel scolaire pourrait rendre plus efficaces les interventions mises en place par l'école auprès des parents et des enfants. Nous croyons que la place stratégique des ICSI dans l'expérience scolaire des familles immigrantes leur permette d'assurer des formations adaptées aux besoins des milieux.

**PRATIQUE GAGNANTE :**

- ❖ **Sensibiliser les membres du personnel scolaire** à diverses histoires d'immigration en famille, aux défis d'établissement rencontrés par certaines familles récemment immigrées au Québec;
- ❖ **Privilégier des formations continues planifiées**, plutôt que de compter sur des interventions ponctuelles pour intervenir auprès des familles récemment immigrées;
- ❖ **Privilégier des formations ancrées dans la réalité des milieux** pour favoriser le déploiement d'une attitude compréhensive, empathique et engagée de la part du personnel scolaire envers les enfants et les parents récemment immigrés.

***4.5.5 Accorder une place aux espaces de médiation à l'école***

Vatz Laaroussi, Kanouté et *al.* (2008), dans un article, étudient des modèles de collaboration école-familles immigrantes peu reconnus par le milieu scolaire, soit «des modèles de collaboration qui n'impliquent aucunement des rencontres entre les parents et les acteurs du monde scolaire, où chacun peut parfois rester dans son univers, mais s'investir à sa façon dans une collaboration virtuelle portée par l'élève» (p.292). Dans ce sens, il semble avantageux dans certains cas de favoriser la création de liens de confiance entre les familles immigrantes et des espaces de médiation. Dans le cadre de notre recherche, ces liens sont surtout endossés par les ICSI. Durant la collecte de données, les deux groupes de sujets ont souligné l'intérêt de nombreux parents à créer des liens de confiance avec des personnes à la fois liées à l'école, pour obtenir un regard juste et réel sur la situation d'intérêt, et à une certaine distance de l'école, pour que les parents puissent faire part de leurs craintes, de leurs déceptions et de leurs questionnements sur l'école sans inhibition. Nos résultats montrent aussi que certains liens de confiance établis avec les ICSI permettent aux parents d'évaluer avec plus de recul des propositions faites par l'école au sujet du parcours scolaire des enfants et d'enrichir leur compréhension de divers enjeux scolaires. Aussi, nos résultats montrent que la

communauté (ethnique, immigrante, etc.) intervient souvent positivement dans l'expérience des parents récemment immigrés à l'école.

Également, il nous paraît nécessaire de considérer le rôle des ICSI quand certaines relations école-familles risquent de dériver. Dans ce sens, une ICSI raconte qu'une mère a décidé de couper les liens avec l'école, à la suite d'un désaccord avec certaines décisions prises pour sa fille. Toutefois, cette même mère a décidé de continuer de collaborer avec l'ICSI, afin d'être tenue au courant de l'évolution de sa fille à l'école du Québec. Cette situation laisse présager que, sans la présence de l'ICSI, le contact entre les parents et l'école aurait été rompu. Nous croyons que la réussite de l'enfant motive le désir des parents de poursuivre la relation avec l'école, dans ce cas, par l'intermédiaire d'un espace de médiation préféré à l'école. Nos données permettent donc d'élargir les fonctions de l'espace de médiation, comme il est abordé par Vatz Laaroussi et *al.* (2005), au maintien d'une relation école-famille fragile ou en difficultés.

Puisque les ICSI ne sont pas présents dans les tous les milieux scolaires, il semble que la posture de l'école envers les familles immigrantes doit toujours s'inspirer d'attitudes d'écoute, d'ouverture et de convivialité. Les parents qui décrivaient les membres du personnel comme étant ouverts et attentifs à leurs besoins, durant la première phase de collecte de données, disaient d'ailleurs grandement apprécier leurs contacts avec l'école. D'ailleurs, des ICSI et des parents rencontrés durant notre collecte de données soulignent l'apport de tous les membres du personnel scolaire à cet égard : direction, secrétariat, membres du personnel enseignant ou du service de garde, etc. Dans le paradigme émergent de l'école inclusive, qui concerne plus spécifiquement l'équité et la diversité ethnoculturelle, Auduc (2015) souligne aussi la nécessité que tous les protagonistes du milieu scolaire soient engagés dans l'accueil et dans l'intégration des familles immigrantes : directions, secrétaires, membres du personnel enseignant, etc.

En somme, nos résultats soulignent l'importance qu'une ressource de confiance soit disponible pour accompagner les parents dans le milieu scolaire de la société d'accueil. Cette ressource peut être investie par un espace de médiation représenté par les ICSI ou par d'autres membres de la communauté. Lorsque des espaces de médiation ne sont pas présents ou pas investis par le milieu scolaire, les écoles doivent se montrer ouvertes,

compréhensives et à l'écoute des parents récemment immigrés pour favoriser l'établissement de collaborations école-familles qui soutiennent l'intégration des familles à l'école ainsi qu'une expérience socioscolaire positive pour les élèves.

**PRATIQUE GAGNANTE : Accorder une place aux espaces de médiation dans les relations école-familles pour :**

- ❖ Favoriser la création d'un lien de confiance entre les familles et l'école;
- ❖ Permettre aux parents récemment immigrés de mieux maîtriser les enjeux scolaires de la société d'accueil;
- ❖ Favoriser une continuité dans les relations école-familles quand il y a risque ou apparence de rupture entre les deux protagonistes.

**Aussi :**

- ❖ S'assurer que l'école se montre ouverte, à l'écoute et empathique envers les familles récemment immigrées.

#### ***4.5.6 Établir des partenariats école-famille-communauté***

Pour favoriser l'accompagnement des parents d'élèves récemment immigrés à l'école du Québec, les pratiques explorées dévoilent l'apport de l'établissement de collaborations entre les écoles et les milieux communautaires. Effectivement, de réelles collaborations entre l'école et les ICSI semblent favorables pour tous les protagonistes du milieu scolaire : les directions l'école, les membres du personnel scolaire, les milieux communautaires, les parents d'élèves, les élèves, etc. Dans ce sens, il semble que les collaborations établies entre les commissions scolaires, les directions d'école et les organismes communautaires lors de l'accueil des familles sur un territoire en particulier favorisent le pont entre l'arrivée de ces dernières au Québec et leur prise en charge par des ICSI. Nos résultats montrent l'apport des collaborations école-communauté pour permettre la circulation de l'information et pour favoriser la complexité du regard posé sur les réalités rencontrées par les familles récemment immigrées.

Dans le cadre de notre collecte de données, la collaboration établie entre Maria et deux écoles, dont l'une en particulier, semble bien fonctionner. Selon nous, ce type de collaboration relève plus particulièrement d'un réel partenariat basé sur un respect mutuel des protagonistes, sur une volonté de négocier avec l'autre, sur une mise en commun d'objectifs, sur la circulation des informations, sur le partage des responsabilités et des compétences de chaque individu (CERI, 1997; Kanouté et Lafortune, 2011b). En effet, Maria semble considérée comme un membre de l'équipe-école à part entière, en étant



invitée aux assemblées générales tenues par l'école, entre autres. Dans le sens inverse, notons qu'Annabelle raconte ne pas avoir été présentée aux membres de l'équipe-école lors de son entrée en fonction dans l'école et qu'elle dit «n'avoir jamais vu certaines enseignantes de l'école».

Les partenariats établis entre Maria et les écoles avec lesquelles elle travaille lui permettent d'emprunter les mêmes chemins de communications que l'école pour communiquer avec les parents, plutôt que des canaux parallèles (agenda, sac d'école), facilitant ainsi la conciliation des interventions faites auprès des parents. Aussi, ces partenariats lui permettent d'échanger avec des membres du personnel sur les malentendus qui peuvent survenir entre l'école et la famille. À l'instar d'autres écrits (Bilodeau et *al.*, 2011; Kanouté et *al.*, 2011), nous soutenons la perspective selon laquelle les collaborations entre les écoles et les milieux communautaires favorisent l'intégration des familles à l'école du Québec et dans la société, de façon globale. Également, nous croyons que les collaborations école-familles-communauté permettent d'arrimer les interventions de l'école aux réalités rencontrées par les familles.

Selon David, pour que les collaborations école-familles-communauté fonctionnent, il est essentiel de définir clairement la place de chacun des protagonistes et de développer la responsabilisation et l'autonomie de chacun des protagonistes. Lorsque la part de chacun est moins bien définie, il semble que le rôle des ICSI, par exemple, se déploie plus souvent dans des situations d'urgence, plutôt que dans un accompagnement préventif et profitable pour les parents, comme le montre parfois le cas de Mélanie. La définition claire des compétences et des espaces d'intervention de chacun des protagonistes s'inscrit dans une perspective écosystémique, qui soutient la convergence des expertises de chacun et de chacune au profit des enfants et de leurs parents (Larose et *al.*, 2004).

**PRATIQUE GAGNANTE : Établir des relations école-famille-communauté où la part de chacun des protagonistes est bien définie en vue de :**

- ❖ Faciliter la circulation de l'information entre l'école, la maison et la communauté;
- ❖ Favoriser la construction d'un regard complexe sur les réalités rencontrées par les familles récemment immigrées;
- ❖ Faire converger les expertises au profit des parents et des élèves récemment immigrés au Québec.

En somme, diverses pistes d'intervention peuvent inspirer les milieux scolaires et communautaires pour accompagner les parents récemment immigrés à l'école du Québec. De façon générale, nous croyons que les pistes ressorties soutiennent à la fois l'actualisation du rôle de parent d'élève dans le contexte migratoire et qu'elles favorisent une expérience socioscolaire positive chez les élèves nouvellement arrivés à l'école du Québec. La partie qui suit constitue une conclusion générale à notre thèse de doctorat. Dans cette optique, nous faisons d'abord une synthèse de nos principaux résultats de recherche, tout en soulignant les retombées scientifiques et sociales de notre étude. Puis, nous relevons les limites et les perspectives de recherche relatives à notre projet.

## **Conclusion générale**

Notre projet de recherche s'est intéressé au rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés au Québec. Plus précisément, nous avons essayé de saisir les représentations sociales (RS) de ces parents au sujet des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine ainsi que des enjeux qui y sont associés. La perspective des RS nous a semblé pertinente pour accéder de manière compréhensive au rapport à l'école de parents récemment immigrés au Québec. Aussi, nous avons tenté de comprendre comment ces mêmes parents actualisent leur rôle de parent d'élève dans leur nouveau milieu de vie, en croisant leur regard à celui d'un autre groupe de protagonistes : des intervenants et des intervenantes communautaires scolaires interculturels (ICSI). L'originalité de notre étude réside à la fois dans le recours aux RS pour étudier le rapport à l'école des parents, dans la considération de leur situation prémigratoire et dans la prise en compte du point de vue des ICSI sur la situation d'intérêt. Évidemment, notre démarche d'analyse a tenu compte de la toile de fond que constitue la dynamique générale d'établissement des familles récemment immigrées dans la société d'accueil.

Le cadre conceptuel qui soutient notre projet d'étude a été bâti à partir des trois grands thèmes ci-après : l'expérience socioscolaire des élèves récemment immigrés (Audet et *al.*, 2010; Kanouté et *al.*, 2008; Mc Andrew et *al.*, 2011; Mc Andrew et *al.*, 2015; Suárez-Orozco, Gaytán et *al.*, 2010; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005), le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés (Bérubé, 2004; Changkakoti et Akkari, 2008; Deslandes et Lafortune, 2001; Epstein, 2011; Hohl, 1996; Larivée, 2011a, 2011b; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005) et le concept de représentation sociale (RS) (Abric, 2003; Doise, 1989; Garnier et Rouquette, 2000; Jodelet, 2003; Moliner, 1996; Rateau et Lo Monaco, 2013; Seca, 2001; Valence, 2010). Ce cadre nous a menée à formuler les objectifs de recherche suivants : (1) *Décrire et analyser les représentations sociales (RS) que des parents d'élèves récemment immigrés ont des systèmes scolaires de leurs sociétés d'accueil et d'origine;* (2) *Décrire et analyser les stratégies déployées par des parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire de leur enfant dans la société d'accueil;* (3) *Décrire et analyser le regard porté par des intervenants et des intervenantes communautaires*

*scolaires interculturels (ICSI) sur le rapport à l'école et à la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés.*

Pour répondre à nos objectifs de recherche, nous avons choisi d'adopter une démarche méthodologique qualitative, interprétative, exploratoire. Dans cette optique, nous avons croisé le regard de vingt-cinq parents issus de l'immigration (25), vivant à Montréal depuis moins de dix ans, originaires de onze pays d'origine divers, dont les enfants fréquentent le secteur scolaire public ou privé francophone et de six ICSI (6) œuvrant dans quatre régions administratives différentes au Québec. Selon un échantillonnage de type non probabiliste orienté (Miles et Huberman, 2003), la majorité des sujets ont été recrutés par l'intermédiaire d'organismes communautaires. Le recrutement des sujets a été complété grâce à une collaboration établie avec une enseignante de l'île de Montréal et grâce à la technique de «boule de neige» (Mongeau, 2008). Des entrevues semi-dirigées ont été menées auprès des deux groupes de protagonistes (Mucchielli, 2009). Également, la technique d'associations libres a été mise à profit auprès du groupe de parents (Abric, 1994b; Carassus et Dosquet, 2010; Vidal et *al.*, 2006). Pour analyser les données recueillies, nous avons privilégié l'analyse de contenu par codage mixte (Mucchielli, 2009). L'analyse des données s'est d'abord faite de façon verticale, puis de façon transversale (Blanchet et Gotman, 2013). Cela dit, que révèlent nos résultats sur le rapport à l'école et la scolarisation de parents d'élèves récemment immigrés au Québec?

Tout comme d'autres écrits le soulignent, notre étude soutient la nécessité de considérer plus largement l'expérience migratoire des parents pour mieux comprendre leur rapport à l'école de la société d'accueil (Kanouté, 2008; Kanouté et Lafortune, 2010; Mondain et Couton, 2011). En effet, nos résultats de recherche font précisément ressortir l'ancrage des RS des parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois dans leur expérience migratoire. Il semble que les motifs d'immigration de plusieurs familles accordent de l'importance à la réussite scolaire des enfants dans la société d'accueil et que ces mêmes motifs mènent les parents à se positionner sur divers aspects qui concernent l'école et la scolarisation : modalités de la persévérance scolaire, niveau d'efficacité d'enseignement de certaines disciplines, etc. Aussi, il semble que certaines conditions d'établissement expérimentées par les parents dans la société d'accueil

conditionnent leurs attentes envers l'école et que celles-ci modulent les possibilités qu'ils ont de soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le nouveau contexte de vie.

Comme nous l'avions anticipé, les RS des parents sur l'école du Québec sont, entre autres, inspirées du système scolaire connu dans leur pays d'origine (Robergeau, 2007; St-Fleur, 2007; Vatz Laaroussi et *al.*, 1999). Lorsque les parents comparent les systèmes scolaires de leurs pays d'origine et d'accueil, c'est généralement pour partager leurs perceptions des gains faits et des pertes subies par leurs enfants d'un milieu scolaire à l'autre. Par contre, nos résultats de recherche illustrent surtout des RS des parents tournées vers l'avenir, qui interpellent principalement la capacité de l'école à intégrer leurs enfants dans les milieux scolaire et socioprofessionnel de la société d'accueil. Ainsi, nos résultats mettent en exergue l'association étroite que plusieurs parents font entre l'école et sa mission de qualification, qui doit être prise en charge de façon efficiente, selon les parents. Notre étude soutient donc la nécessité que les protagonistes du milieu scolaire connaissent et considèrent certains enjeux liés au parcours migratoire des familles pour mieux comprendre diverses prises de position des parents envers l'école et envers la scolarisation de leurs enfants en contexte migratoire.

À l'instar d'autres travaux, nos résultats de recherche soulignent aussi la place stratégique du milieu scolaire dans l'intégration de nombreuses familles récemment immigrées dans la société d'accueil (Audet et *al.*, 2010; Kanouté et Lafortune, 2011a; Mc Andrew, 1994; Mc Andrew et *al.*, 2015). Nos résultats font surtout ressortir la place de l'école comme territoire de négociation de certaines valeurs de socialisation véhiculées dans la société québécoise (Bouchamma et Tardif, 2011; Hohl et Kanouté, 2011; Sirin et Ryce, 2010), par exemple, au sujet de : la définition du rôle parental, le rapport des enfants aux adultes, le droit des enfants, le développement de l'autonomie, etc. Ainsi, notre étude attire l'attention sur le rôle incontournable de l'école dans le processus d'acculturation des parents qui touche précisément le rôle parental et, en outre, celui de parent d'élève. Aussi, nos résultats soulignent l'intérêt à considérer des malentendus susceptibles de survenir entre l'école et la famille au sujet de certains enjeux de socialisation et l'intérêt d'en discuter avec les parents avant même que ces derniers troublent les relations école-

familles. À ce sujet, les ICSI ressortent comme des ressources stratégiques pour faciliter le processus d'acculturation des parents récemment immigrés au Québec et pour favoriser leur intégration dans le milieu scolaire.

Aussi, comme d'autres travaux le soulignent (Bahi et Piquemal, 2013 ; Vatz Laaroussi, 2007 ; Vatz Laaroussi et *al.*, 2005), nos résultats soulèvent la place centrale de la réussite scolaire des enfants dans l'effectivité de nombreux projets migratoires familiaux. Par ailleurs, nos résultats de recherche font davantage ressortir l'importance accordée par les parents à une expérience généralement positive des enfants à l'école du Québec. En effet, les parents de notre étude semblent tout aussi préoccupés, sinon plus, par l'intégration sociale, le développement global et l'actualisation du potentiel de leurs enfants à l'école québécoise, que par l'obtention de bons résultats scolaires. Dans le même sens, nos données montrent l'impossibilité d'occulter le rôle de certains membres du personnel scolaire, à leur connaissance ou non, comme vecteur de résilience du projet migratoire familial, comme le soulignent aussi Vatz Laaroussi et *al.* (2005). Par conséquent, notre étude soutient l'idée selon laquelle l'école et ses protagonistes participent à la qualité de l'expérience migratoire des familles avec des enfants en âge de fréquenter l'école. Ainsi, nos résultats mettent en évidence la nécessité de former les membres du personnel scolaire aux enjeux de l'immigration et de les sensibiliser à la place stratégique qu'ils détiennent dans les processus d'accueil et d'intégration à l'école de nombreuses familles nouvellement arrivées dans la province. À cet effet, les ICSI semblent posséder une expertise non négligeable des enjeux généraux de l'immigration en famille et des connaissances sur les familles ancrées dans des réalités locales en particulier, leur permettant ainsi d'assurer des formations pertinentes auprès du personnel scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, notre étude tend à montrer la contribution du capital social des parents récemment immigrés dans la construction de leurs représentations sur l'école et dans l'élaboration de stratégies de soutien scolaire pour leurs enfants. En effet, il semble que les rapports sociaux entretenus par les parents dans la société d'accueil avec divers réseaux de sociabilité (pairs immigrants, organismes communautaires, parent-adulte-étudiant, etc.) favorisent la construction de représentations plus complexes sur l'école, ce qui permet aux parents de prendre position de façon stratégique au regard du

parcours scolaire de leurs enfants. Il semble que le réseautage permette aux parents de poser un regard plus large sur le milieu scolaire, plutôt que sur la seule école fréquentée par leurs enfants, et que les parents soient plus particulièrement en mesure de prendre des décisions qui favorisent l'actualisation maximale du capital humain de leurs enfants. Ainsi, notre projet de recherche attire l'attention sur l'importance des réseaux informels qui soutiennent les parents dans leur intégration à l'école et dans la société d'accueil plus largement. Des recherches plus approfondies pourraient permettre de saisir l'impact de ces réseaux dans l'expérience migratoire des parents, mais aussi dans leur rapport à l'école. Notre étude soulève la pertinence de soutenir le développement du capital social familial à travers les ressources mises à la disposition des familles par les milieux scolaires et communautaires. Ainsi, il nous semble pertinent d'accorder une plus grande place aux réseaux de sociabilité informels ainsi qu'aux espaces de médiation qui permettent d'améliorer l'expérience scolaire des familles.

L'analyse de l'implication parentale dans le suivi scolaire montre un ensemble de stratégies mobilisées par les familles rencontrées, dont plusieurs sont corroborées par le témoignage des ICSI. Nous avons classé les stratégies déployées par les parents en trois catégories, celles qui se déploient : «à la maison», «à l'école» et «en lien avec la communauté». Toutefois, nos résultats mettent en lumière un décalage intéressant entre la mobilisation et la proactivité accrues de nombreux parents et l'invisibilité de ces dernières pour le milieu scolaire, surtout lorsque la mobilisation parentale est actualisée dans l'intimité du milieu familial ou dans divers contextes de la communauté. Dans ce sens, notre étude montre l'importance accordée par de nombreux parents à diverses facettes de la *fonction parentale*, dont l'actualisation est peu visible pour le milieu scolaire. Aussi, de nombreuses stratégies parentales qui visent l'actualisation maximale du capital humain des enfants se déclinent à l'écart de l'école. Ainsi, plusieurs parents se mobilisent pour permettre à leurs enfants d'accéder aux meilleures conditions de scolarisation existantes dans la société d'accueil : préparer l'enfant à l'entrée à l'école québécoise en lui payant des cours privés de français, faire des exercices scolaires supplémentaires avec les enfants, choisir l'école de l'enfant en dehors de celle assignée par la commission scolaire, opter pour l'école privée malgré des moyens financiers restreints, etc. Notre étude s'inscrit dans la même lignée que d'autres études (Jeynes,

2005; Vatz Laarousi et *al.*, 2005) qui soulignent la forte mobilisation de certains parents dans le parcours scolaire de leurs enfants, malgré peu de contacts directs avec l'école, parfois.

Notre étude a aussi permis de constater que certaines stratégies déployées par les parents ne sont pas toujours vues positivement par le milieu scolaire. Il semble d'ailleurs que l'actualisation du rôle de parent d'élève «à l'école» dépende en partie des possibilités que le personnel scolaire donne aux parents de déroger aux modalités attendues par l'école, une contrainte à laquelle les parents ont beaucoup moins à se soumettre dans le contexte de la maison ou de la communauté. Ainsi, nos résultats remettent en question l'aisance et la facilité du milieu scolaire à reconnaître des stratégies parentales de soutien scolaire qui diffèrent un peu de la définition du rôle de parent d'élève instituée par l'école ou qui se déploient à l'écart de l'école. Notre étude souligne donc la nécessité que le milieu scolaire connaisse et reconnaisse des déclinaisons du rôle de parent d'élève différentes de celles qui sont mises de l'avant par le milieu scolaire, pour pouvoir valoriser d'autres façons «d'être parent d'élève». Pour ce faire, il est nécessaire que les protagonistes du milieu scolaire se décentrent en vue d'admettre diverses perspectives. À cet égard, les ICSI semblent représenter une porte d'entrée intéressante pour l'école sur «la face cachée» de l'actualisation du rôle de parent d'élève.

Le croisement des regards des deux groupes de protagonistes a permis de mettre en évidence des besoins des parents d'élèves récemment immigrés ainsi que des pratiques d'ICSI qui semblent soutenir l'accompagnement de ces parents à l'école du Québec. De manière générale, les données recueillies convergent vers la pertinence d'accorder une plus grande considération aux parents dans le processus d'intégration de leurs enfants à l'école. Il semble aussi que cette considération des parents soit un levier essentiel à l'établissement de relations école-familles harmonieuses basées sur le partage des compétences de tous les protagonistes qui soutiennent l'expérience socioscolaire des enfants. Notre recherche invite le milieu scolaire à considérer plus largement l'élève dans son processus d'intégration à l'école, en englobant son histoire familiale et migratoire. Aussi, notre étude invite le milieu scolaire à minimiser les rapports école-familles qui s'ancrent dans une perspective expert-bénéficiaire et invite ce dernier à reconnaître la



contribution des compétences de tous les protagonistes qui soutiennent l'expérience socioscolaire des élèves (élèves, parents, milieu scolaire, milieu communautaire, etc.). Par ailleurs, nos résultats de recherche montrent que le besoin des parents d'être mieux ou différemment informés et accompagnés dans le milieu scolaire québécois est plutôt généralisé. En effet, ce besoin ne concerne pas seulement un sous-groupe de parents situés à une certaine distance de l'école. Pour tous les parents, il semble qu'un meilleur accompagnement scolaire permettrait d'augmenter l'efficacité des stratégies déployées pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans la société d'accueil.

Ainsi, nous nous rangeons du côté d'autres écrits (Farmer et Labrie, 2008; MELS, 2009) qui soulignent que l'école ne peut arriver à elle seule à soutenir l'intégration des familles récemment immigrées et la réussite scolaire des élèves récemment immigrés à l'école de la société d'accueil. Également, notre étude démontre l'intérêt à investir dans des espaces de médiation qui soutiennent l'expérience scolaire des familles à l'école du Québec, un rôle que certains ICSI endossent avec une efficacité certaine.

En plus d'avoir atteint les objectifs de recherche énoncés, notre étude a permis :

- De documenter, de façon plutôt exhaustive, des RS de parents récemment immigrés sur le système scolaire québécois, avec comme toile de fond leur projet migratoire et les défis relatifs à l'établissement dans la société d'accueil;
- De mettre en lumière des déclinaisons du rôle de parent d'élève principalement actualisées à l'extérieur de l'école; de mettre en lumière la proactivité et la mobilisation accrues de nombreux parents récemment immigrés pour soutenir l'expérience socioscolaire des enfants, souvent invisibles pour le milieu scolaire;
- D'accéder à un point de vue significatif sur l'expérience des familles récemment immigrées à l'école québécoise, qui semble avoir été moins étudié jusqu'à maintenant : les ICSI.

Nous terminons cette conclusion en abordant des limites de notre démarche de recherche et les perspectives qui se profilent sur le plan de recherches futures. D'abord, nous croyons que de futurs travaux pourraient croiser le regard des parents avec celui de leurs enfants pour explorer l'influence des stratégies déployées par les parents en marge de

l'école sur l'expérience socioscolaire des enfants. Ensuite, les aléas du recrutement ne nous ont pas permis de rencontrer des parents qui ont bénéficié de l'accompagnement d'ICSI. Lors de recherches futures, il pourrait être intéressant de documenter la réception du service d'ICSI par des parents et par des protagonistes du milieu scolaire. Aussi, notre recherche a ouvert une porte que nous n'avions pas anticipée sur diverses manières qu'ont les parents de mobiliser la langue maternelle pour soutenir l'expérience socioscolaire de leurs enfants dans le contexte d'immigration, ce qui pourrait être exploré dans le cadre de recherches futures. Bien que les résultats de notre étude ne puissent pas être généralisés à tous les contextes, notre projet de recherche aura permis, somme toute, de mieux comprendre l'expérience de parents d'élèves montréalais récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois, de mieux saisir l'actualisation de leur rôle de parent d'élève dans le contexte d'immigration et de faire ressortir des pistes d'intervention qui permettent d'accompagner efficacement les parents d'élèves récemment immigrés dans le milieu scolaire québécois.

## **Références bibliographiques**

- Abdallah-Preteuille, M. (2008). Éthique et diversité, *Éducation et francophonie*, 36(2), 16-30.
- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. (p.187-203). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1993). Central system, peripheral systems: their functions and roles in the dynamics of social representations. *Papers on social representations*, 2(2), 75-78.
- Abric, J.-C. (1994a). Les représentations sociales: aspects théoriques. Dans J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (p.11-36). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994b). Méthodologie de recueil des représentations sociales. Dans J.-C. Abric, *Pratiques sociales et représentations* (p.59-82). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Saint-Agne, France: Érès.
- Akoun, A. et Ansart, P. (dir.). (2009). *Dictionnaire de sociologie. Dictionnaire Le Robert/Seuil*. Tours, France : Mame Imprimeurs.
- Allen, B. et Troestler, H. (2007, été) L'application sur le terrain de la stratégie du gouvernement du Québec en régionalisation de l'immigration. *Nos diverses cités*, 3, 69-75.
- Alvarado, E. (1993). Les jeunes des communautés culturelles. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 211-226.
- Améziane Abdelhak, M. et Heidenreich, F. (2005). Table ronde : Langue et migration. Dans Les Actes de la Desco (2005). *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École?* (p.68-75). Versailles, France: SCEREN-CRDP Académie de Versailles.
- Anadón, M. (2013). La recherche sociale et l'engagement du chercheur qualitatif : défis du présent. *Recherches qualitatives – Collection hors série*, 14, 5-14.
- André, J.V. (2015). *Regards croisés sur la relation école-famille et la réussite scolaire d'élèves à l'école fondamentale en Haïti*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Anisef, P., Blais J.G., McAndrew, 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.

- Apostolidis, T. (2003). Représentations sociales et triangulation: enjeux théorico-méthodologique. Dans J.-C. Abric, *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p.13-35). Saint-Agne, France : Érès.
- Arcand, S., Lenoir-Achdjian, A. et Helly, D. (2009, avril). Insertion professionnelle d'immigrants récents et réseaux sociaux: le cas de Maghrébins à Montréal et Sherbrooke. *The Canadian Journal of Sociology / Cahiers canadiens de sociologie*, 34(2), 373-402.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe*. Bruxelles, Belgique : Groupe de Boeck.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2006). Doit-on récompenser les élèves pour les motiver à apprendre ? Dans B. Galand et E. Bourgeois, *(Se) Motiver à apprendre*. (p.135-144). Paris, France : Presses universitaires de France. Récupéré de [https://www.cairn.info/article.php?ID\\_ARTICLE=PUF\\_BRGEO\\_2006\\_01\\_0135](https://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=PUF_BRGEO_2006_01_0135)
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe*. Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Archer, L. et Francis, B. (2007). *Understanding minority ethnic achievement : Race, gender, class and «success»*. Abingdon, Angleterre: Routledge.
- Arends-Tòth, J. et Van de Vijver, F.J.R. (2006). Issues in the conceptualization and assessment of acculturation. Dans M.H. Borstein et L.R. Cote. *Acculturation and parent-child relationships – Measurement and Development*. (p.33-62). États-Unis : Lawrence Erlbaum associates.
- Armand, F. (2005). Les élèves immigrants nouvellement arrivés et l'école québécoise. *Santé, société et solidarité*, 1, 141-152.
- Armand, F. (2012a). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes ! *Québec français*, 167, 48-50.
- Armand, F. (2012b) *L'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves allophones d'origine immigrante dans la région du Grand Montréal : portrait des modèles et perceptions des acteurs*. CEETUM, Récupéré le 15 janvier 2016 sur le site <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2012/integration-linguistique-2012.pdf>
- Armand, F., Dagenais, D. et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie*, 36(1), 44-64.
- Armand, F., Gagné, J., Dekoninck, Z. et Dutil, C. (2005). Exploration des pratiques de littératie en milieu familial et portrait démolinguistique d'élèves immigrants allophones nouvellement arrivés en situation de grand retardscolaire au Québec, *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 8(1), 7-26.

- Armand, F., Rousseau, C., Lory, M.P. et Machouf, A. (2011). Les ateliers d'expression théâtrale plurilingue en classe d'accueil. Dans F. Kanouté et G. Lafortune *Familles québécoises d'origine immigrantes - Les dynamiques de l'établissement*. (p.97-111). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Asdih, C. (2012, printemps). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles, *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52
- Assogba, Y., Fréchette, L. et Desmarais, D. (2000). Le mouvement migratoire des jeunes au Québec : la reconfiguration du réseau social, un repère pour étudier le processus d'intégration. *Nouvelles pratiques sociales*, 13(2), 65-78.
- 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., Potvin, M., Carignan, N. et Bilodeau, A. (2010). Famille et expérience socioscolaire d'élèves d'origine immigrée en contexte de défavorisation socioéconomique à Montréal – La parole aux jeunes. Dans G. Pronovost (dir.). *Familles et réussite éducative - Actes du symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.55-71). Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Audigier, F. (2008). Formes scolaires, formes sociales Un point de vue de didactiques des sciences sociales – Histoire, géographie, éducation à la citoyenneté. *Babylonia*, 3(8), 3-13.
- Auduc, J.-L. (2015). *Quelles pratiques pédagogiques, notamment avec les familles, pour ne laisser aucun jeune au bord du chemin ?* Colloque Babel – Ouvrir les murs, Paris, 4-5 juin 2015 (Texte inédit).
- 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 10<sup>ème</sup> Symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.33-40). Montréal, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bahi, B. et Piquemal, N. (2013). Dépossession socio-économique, linguistique et résilience : horizons de mobilité sociale chez les élèves immigrants, réfugiés au Manitoba. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 25(1-2), 109-128.
- 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.

- Bamba, M. et Morin, R. (2014). Organismes communautaires en employabilité et nouveaux immigrants à Montréal : quel est l'apport des services offerts ?, *Diversité urbaine*, 14(1), 49-71.
- Barampama, M. (2003). *Acculturation et santé mentale: stress psychologique et satisfaction maritale chez des couples immigrants marocains à Montréal*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Barry, K. (2014). *Perception des parents et des enseignants sur la motivation et la réussite scolaires de jeunes au secondaire issus de l'immigration à Montréal*. Québec, Canada, Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Montréal.
- Barthelemy, F., Groux, D. et Porcher, L (2011). *L'éducation comparée*. Paris, France : L'Harmattan.
- Battaglini, A., Gravel, S., Poulin, C. Fournier, M. et Brodeur, J.-M. (2002). Migration et paternité ou réinventer la paternité. *Nouvelles pratiques sociales*, 15(1), 165-179.
- Bazier, G. (2001). Technologies et handicaps : représentations, mythes ou réalité. Dans M. Lebrun, *Les représentations sociales – Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. (p.183-202). Outremont, Canada: Les Éditions Logiques.
- 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.
- Béchar, J. (2015). *L'immigration : L'Accord Canada-Québec*. Ottawa, Canada : Bibliothèque du Parlement.
- 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.
- Belhassen-Maalaoui, A. et Chouakri, Y. (2004). De l'intégration des familles arabes au Québec. *L'Avant-Garde*, 5(2), 15-18.
- Belleville, M. (2009). *L'implication parentale et la préparation scolaire des enfants en maternelle au Québec : la communication entre les enseignants et les parents, la participation parentale à la vie scolaire et la préparation scolaire de l'enfant*. Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.
- Bendri, N. (2005). *Représentations sociales, ethnicité et stratégies identitaires : le cas des femmes arabes au Québec*, Montréal, Canada: Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.

- 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.
- Bernier, D. (1993). Le stress des réfugiés et ses implications pour la pratique et la formation. *Culture et interventions*, 42(1), 81-99.
- Bernier, E. (2012). *Travailleurs immigrants qualifiés à Sherbrooke réseaux et stratégies d'insertion socioprofessionnelle*. Sherbrooke, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Sherbrooke.
- Berry, J.W. (2005) Acculturation: Living successfully in two cultures, *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697-712.
- Berry, J.W. (2006). Acculturation : a conceptual overview. Dans M.H. Bornstein et L. R. Cote, *Acculturation and parent-child relationships—Measurement and Development*. (p.13-30). États-Unis : Lawrence Erlbaum associates.
- Berthelot, R. (2006). *Enfants de migrants à l'école française*. Paris, France : L'Harmattan.
- Berthelot, J. (1990). *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*. Québec, Canada : Centrale de l'enseignement du Québec.
- Berthiaume, G., Corbo, C. et Montreuil, S. (dir.) (2014). *Histoires d'immigrations au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bérubé, L. (2004). *Parents d'ailleurs, enfants d'ici. Dynamique d'adaptation du rôle parental chez les immigrants*. Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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.
- Bisaillon, R. (1992). La réussite éducative de chaque élève : une responsabilité partagée. Dans CEQ, *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. (p.5-26). Ste-Foy, Canada: Les Éditions St-Martin.
- Blackburn, M.-E. (2012). *Les représentations sociales de la pharmacogénomique au Québec : éléments de prospective*. Montréal, Canada : Thèse de doctorat présenté à l'Université de Montréal.
- 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.
- Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires. L'école en difficultés*. Bruxelles, Belgique : Éditions De Boeck Université.

- Bonardi, C. et N. Roussiau. (1999). *Les représentations sociales*. Paris, France: Dunod.
- Bonnet, Y. (2002). Identité régionale, nationale et européenne – Organisation et statut de la mémoire sociale au sein des représentations sociales. Dans S. Laurens et N. Roussiau, *La mémoire sociale – Identités et représentations sociales* (p.175-185). Rennes, France: Presse de l'Université de Rennes.
- 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 (Publié sur Internet le 3 juin 2011).*
- Bornstein, M.H. et Cote, L.R. (2006) Introduction to acculturation and parent-child relationships. Dans M. H. Bornstein et L.R. Cote, *Acculturation and parent- child relationships – Measurement and Development*. (p.3-12). États-Unis : Lawrence Erlbaum associates.
- Bouchamma, Y. (2009, octobre). La réussite scolaire des élèves immigrants : facteurs à considérer, *Vie Pédagogique*, 152.
- Bouchamma, Y. et Benimmas, A. (2007). Curriculum et socialisation en contexte de diversité ethnoculturelle à l'école. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 1-4.
- 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, P., Deslandes, R. et St-Amant, J.-C. (1998) Parents démocratiques et enfants autonomes. Dynamique familiale de la réussite scolaire. *Service social*, 47(3-4), 221-246.
- Boucher, A. (1992). *Portrait de l'abandon scolaire-rapport final de recherche*. Neufchatel, Canada : Commission scolaire régionale Chauveau.
- 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.
- Boudarse, K. (2006). Le groupe, les groupes. Dans P.G. Coslin (dir.). *Ces jeunes qui désertent nos écoles... Déscolarisation et cultures*. (p.79-90). Paris, France: Sides-Ima édition.
- Boulanger, D., Larose, F., Larivée., S.J., Couturier, Y., Mérini, C., Blain, F., Cusson, V., Moreau, D. et Grenier, N. (2011). Critique des fondements et usages de l'écosystème dans le domaine du partenariat école-famille-communauté :



application d'une perspective contextuelle et socioculturelle dans le cadre du programme Famille, école, communauté, réussir ensemble, *Service social*, 57(2), 129-157.

- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, France : Dunod.
- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire De la maternelle à l'université*. Paris, France : Éditions Belin.
- Boutin, G. (2007). Contribution des programmes de prévention et d'intervention précoce à la lutte contre les difficultés scolaires et sociales. Cité par 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*, 32(3), 525-543.
- Camilleri, C. (1989). La culture et l'identité culturelle : champ notionnel et devenir. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir.), *Chocs de culture : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. (p.21-73). Paris, France: L'Harmattan.
- Camilleri, C. (1990). Identité et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie. Dans C. Camilleri. *Stratégies identitaires*. (p.85-110). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Carassus, D. et Dosquet, F. (2010). Comment mieux connaître les membres de sa communauté virtuelle pour un parti politique. L'utilisation du concept de représentations sociales. *Revue de littérature des méthodologies applicables*. Colloque IBIMA.
- Carignan, N., Pourdavood, R.G., Martin, B.K. et Ghaffari, M. (2003). Representations on sociocultural aspects of education in a multicultural school: A case story of parent volunteer engaged in a mathematics classroom, *International Journal of Learning*, 10, 3432-3454.
- Caron, M. (1997). *Rapport à l'école et réussite scolaire – Étude exploratoire auprès de jeunes de secondaire IV*. Montréal, Canada: Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.
- Carpentier, A., Ghislain, C., Santana, E et Ait-Said, R. (2009, octobre). Les élèves issus de l'immigration – Regards de 2009, *Vie Pédagogique*, 152.
- Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI). (1997). *Les parents partenaires de l'école*. Paris, France: OCDE.
- 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.

- Charette, J. (2009). *Représentations du racisme et pratiques inspirées de l'approche antiraciste chez des enseignants du primaire*. Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise déposé à l'Université de Montréal.
- Charlot, B. et Rochex, J.-Y. (1996). L'enfant-élève : dynamiques familiales et expérience scolaire, *Lien social et Politiques*, 35, 137-151.
- 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.
- Chica, M.-T. et Charest, É. (2008, mars). L'intégration des immigrés sur le marché du travail à Montréal – Politiques et enjeux, *Choix IRPP- Diversité, intégration et immigration*, 14(2). <http://irpp.org/wp-content/uploads/assets/research/diversity-immigration-and-integration/lintegration-des-immigres-sur-le-marche-du-travail-a-montreal/vol14no18.pdf>
- Chokier, N. et Moliner, P. (2006). La «zone muette» des représentations sociales, pression normative et/ou comparaison sociale? *Bulletin de psychologie*, 59(3), 483, 281-286.
- Chomentowski, M. (2009). *L'échec scolaire des enfants de migrants. L'illusion de l'égalité*. Paris, France: L'Harmattan.
- Chouinard, R. (1999). Enseignants débutants et pratiques de gestion de classe, *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 497-514.
- Chouinard, R. et Archambault, J. (1998). Trois bonnes raisons pour ne pas installer de système de récompenses en classe. *Apprentissage et socialisation*, 18, 47-55.
- 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.
- Chun, K.M. (2006). Conceptual and measurement issues family acculturation research Dans M. H. Bornstein et L. R. Cote. *Acculturation and parent-child relationships – Measurement and Development*. (p.63-78). États-Unis: Lawrence Erlbaum associates.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2011). *Le Canada a accueilli un nombre d'immigrants légaux jamais égalé en 50 ans et agit pour protéger l'intégrité de son système d'immigration*. Récupéré le 18 janvier 2016 du site <http://nouvelles.gc.ca/web/article-fr.do?nid=588879> Date de modification : Date de modification : 2011-02-13.
- Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2014) *Rapport annuel au Parlement sur l'immigration, 2014*. Consulté le 18 janvier 2016 sur le site

<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/rapport-annuel-2014/index.asp> Date de modification : 2014-10-31.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015a) *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon la province ou le territoire et la région urbaine*. Récupéré le 19 janvier 2016  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/11.asp>

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015b). *Rapport sur les plans et les priorités de 2015-2016*. Récupéré le 18 janvier 2016.  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/rpp/2015-2016/#a2.1>, Date de modification : 2015-11-05.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015c). *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon la catégorie et la région d’origine*. Récupéré le 18 janvier 2016.  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/08.asp>  
Date de modification : 2015-08-06.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015d). *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon les pays d’origine*. Récupéré le 18 janvier 2016 du site  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/10.asp>  
Date de modification 2015-08-05.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015e). *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon les principales langues maternelles*. Récupéré le 18 janvier 2016 du site  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/21.asp>  
Date de modification 2015-08-06.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015f) *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon l’âge et la région d’origine*. Récupéré le 18 janvier 2016 du site  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/09.asp>  
Date de modification. 2015-08-05.

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015g) *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon la catégorie et la région d’origine*. Récupéré le 19 janvier 2016.  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/08.asp>

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015h) *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Résidents permanents selon la catégorie et les connaissances linguistiques*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site  
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/20.asp>

Citoyenneté et Immigration Canada (CIC) (2015i). *Faits et chiffres 2014 – Aperçu de l’immigration : Résidents permanents. Canada – Travailleurs qualifiés de 15 ans*

*ou plus ayant l'intention de travailler, selon le sexe et le niveau de compétence (demandeurs principaux)*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2014/permanents/23.asp>

- Claes, M. et J. Comeau (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et Politiques*, 35, 75-85.
- Cloutier, R. (1992) La mission de l'école dans la promotion de la supervision parentale. Dans CEQ, *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. (p. 193-203). Ste-Foy, Canada : St-Martin.
- Cloutier, R. (2008). La famille séparée demeure la famille de l'enfant, *Santé mentale au Québec*, 33(1), 197-202.
- Cohen-Emerique, M. (1989). Travailleurs sociaux et migrants. La reconnaissance identitaire dans le processus d'aide. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique, *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. (p.77- 115). Paris, France: Éditions l'Harmattan.
- Commission scolaire de la pointe de l'île [CSPÎ] (2013). *Rapport annuel 2012-2013. Réussir à se dépasser*. Récupéré le 19 janvier 2016 sur le site [http://www.cspi.qc.ca/index.php?option=com\\_docman&Itemid=39](http://www.cspi.qc.ca/index.php?option=com_docman&Itemid=39).
- Commission scolaire Marguerite Bourgeois [CSMB] (2011). Consulté le 15 janvier 2016. <http://www.csemb.qc.ca/>
- Commission scolaire de Montréal [CSDM] (2012). *Plan stratégique de la CSDM | 2012-2015. Réussir : être et agir*. Récupéré le 19 janvier 2016 sur le site [http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan\\_Strategique1.pdf](http://csdm.ca/wp-content/blogs.dir/6/files/Plan_Strategique1.pdf)
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998a). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Roumaine*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998b). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Salvadorienne*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998c). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Bangladeshie*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998d). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Indienne*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998e). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Sri-lankaise*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998f). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Taïwanaise*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (1998g). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Libaniase*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Conseil scolaire de l'île de Montréal (2005). *Profil d'une communauté ethnique à Montréal – Les parents québécois d'origine Pakistanaise*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Coslin, P.G. (2006). *Ces jeunes qui désertent nos écoles... : Déscolarisation et cultures*. Paris, France: Sides-Ima.
- Coslin P.G. et Boudarse, K. (2006). Le collège, la famille et les pairs. *Dans* P.G. Coslin. *Ces jeunes qui désertent nos écoles... Déscolarisation et cultures*. (p.61-78). Paris, France : Sides-Ima édition.
- 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.
- Crosnoe, A. et Kalil, R. (2010, août) Educational Progress and Parenting Among Mexican Immigrant Mothers of Young Children. *Journal of Marriage and Family*, 72(4), 976-990.
- Dagenais, M., Montmarquette, C., Viennot-Briot, N. et Meunier M. (2000, novembre). Le décrochage scolaire, la performance scolaire et le travail pendant les études : un modèle avec groupe hétérogène. *Série Scientifique/Scientific Series*, 55. <http://www.cirano.qc.ca/pdf/publication/2000s-55.pdf>.
- Daignault, D. (2009). *Le cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec*. Montréal, Canada: Mémoire présenté à l'Université de Montréal.
- Dalgalian, G. (2005). Le bilinguisme favorise-t-il l'intégration? *Dans* Les Actes de la Desco (2005). *L'intégration des nouveaux arrivants : quelle mission pour l'École?* (p.57-67). Versailles, France: SCEREN-CRDP Académie de Versailles.
- Dargentas, M. (2002). Mémoire sociale et enjeux identitaires à propos de la représentation sociale de la pratique d'incinération en Grèce. *Dans* S. Laurens et N. Roussiau, *La mémoire sociale – Identités et représentations sociales* (p.151-162). Rennes, France: Presse de l'Université de Rennes.
- Davar, K. (2008). *Liens entre cognitions et conduites parentales, origine ethnique et acculturation dans le contexte québécois*. Québec, Canada : Mémoire présenté à l'Université Laval.

- Dejean, P. (1978) *Les Haïtiens au Québec*. Montréal, Canada: Les Presses de l'Université du Québec.
- De Koninck, Z. et Armand, F. (2011, hiver). Le choix des modèles de service offerts aux élèves issus de l'immigration au Québec : entre réalisme, tradition et innovation, *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 29-34.
- Deniger, M-A., Anne, A., Dubé, S. et Goulet, S. (2009). *Les représentations du système scolaire des familles issues de milieux défavorisés*. Groupe de recherche sur l'éducation en milieu défavorisé. Montréal : Université de Montréal.
- De Rosa, A. et Mormino, C. (2002). Au confluent de la mémoire sociale : étude sur l'identité nationale et européenne Dans S. Laurens et N. Roussiau, *La mémoire sociale – Identités et représentations sociales* (p.119-137). Rennes, France : Presse de l'Université de Rennes.
- Deschamps, J. et Moliner, P. (2008). *L'identité en psychologie sociale – Des processus identitaires aux représentations sociales*, Paris, France: Armand Colin.
- Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2007). L'analyse du champ de la recherche en sciences de l'éducation au regard des méthodes qui y sont employées : la bataille est-elle vraiment gagnée pour le qualitatif? *Recherches qualitatives*, 27(2), 5-27.
- Deschenaux, F., Laflamme, C., Belzile, M. (2011) L'essor des méthodologies qualitatives en sciences de l'éducation : comparaison de trois revues publiées en France, aux États-Unis et au Québec. *Recherches qualitatives*, 30(2), 3-21.
- Deslandes, R. (2001). A vision of home-school partnership: three complementary conceptual frameworks. Dans F. Smit, K. van der Wolf et P. Sleegers (dir.) *A bridge to the future collaboration between parents schools and communities. Parent participation*. (p.11-24). Pays-bas: ITS, Stichting Katholieke Universiteit te Nijmegen.
- Deslandes, R. (2007). Analyse d'une recherche action sur la collaboration école-famille-communauté. Dans R. Deslandes. *La collaboration de l'École, de la famille et de la communauté d'apprentissage*. Actes du colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. (p.209-224). Montréal, Canada : ACFAS.
- 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. Actes du 10<sup>ème</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.197-215). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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 (INRP)*, 151, 61-74.

- Deslandes, R. et Lafortune, L. (2001). La collaboration école-famille dans l'apprentissage des mathématiques selon la perception des adolescents. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 649-669.
- Deslandes, R. et Morin, L. (2002). *Rôle des parents dans les apprentissages des enfants : attentes des parents et attentes des enseignants*. Communication présentée lors de la 6e Biennale de l'éducation et de la formation, Paris, 3-7 juillet. Cité dans 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., Ouellet, S. et Rivard, M.C. (2007). Interactions parents-adolescents liées au développement de l'identité du jeune. Dans R. Deslandes. *La collaboration de l'École, de la famille et de la communauté d'apprentissage*. Actes du colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. (p.65-82). Montréal : ACFAS.
- Deslandes, R., Potvin, P. et Leclerc, D. (2000, octobre). Les liens entre l'autonomie de l'adolescent, la collaboration parentale et la réussite scolaire. / Links between adolescent autonomy, parental involvement, and school success, *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 32(4), 208- 217.
- Deslandes, R. et Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, 43(2), 63-80.
- 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.
- Deslauriers, J.P. (1982). Guide de la recherche qualitative. *Bulletin de recherche*. 62.
- De Rosa, A. (1995). Le «réseau d'associations» comme méthode d'étude dans la recherche sur les représentations sociales : structure, contenus et polarité du champ sémantique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 28, 96-122.
- Deville-Stoetzel, N., Montgomery, C. et Rachédi, L. (2012) Quand la routine prend le dessus sur l'urgence : le rôle des réseaux dans le processus d'établissement de familles maghrébines au Québec. *Alterstice - Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 2(2).
- Di Giacomo, J.-P. (1986). Alliance et rejets intergroupes au sein d'un mouvement de revendication. Dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. (p.118-138). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Dodd, A.W. et Konzal, J.L. (2000). Parents and educators. *The High School Magazine*, 7(5), 8-13.

- Doise, W. (1986). Les représentations sociales : définition d'un concept Dans W. Doise et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales* (p.81-94). Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Doise, W. (1989). Attitudes et représentations sociales. Dans D. Jodelet, *Les représentations sociales*. (p.220-237) Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Doise, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de psychologie*, 405, 189-195.
- Doise, W et Palmonari, A. (1986). *L'étude des représentations sociales*. Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Dorais, M. (1993). Diversité et créativité en recherche qualitative. *Service social*, 42(2), 7-27.
- Doucet, J.-J., Utzschneider, A., et Bourque, J. (2009). Influence parentale sur le rendement scolaire : comparaison entre des élèves nés au Canada et des élèves nés à l'extérieur du pays, *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12 (2), 227-242.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (p.392-431). New York, États-Unis: Macmillan.
- Duchesne, C. (2010). À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 95-115.
- Duclos, A.-M. (2012). L'école et les garçons : mythes et réalités. *Dire-Revue des cycles supérieurs de l'Université de Montréal*, 21(2), 42-49.
- Dubet, F. (2005). Les accidentés de l'école. Dans R. Fourasté et G. Brandidos. *Les accidentés de l'école*. (p. 23-30). Paris, France : L'Harmattan.
- 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.
- Duval, M. (1991). Être mère au foyer et récemment immigrée à Montréal : quelques résultats d'une étude exploratoire sur la situation des femmes d'origine vietnamienne, haïtienne et salvadorienne. Dans *Comprendre la famille*, (p.145-161). Récupéré de <http://www.erudit.org/livre/sqrsf/1992/000009co.pdf>
- Eccles, J.S. et Harold, R.D. (1996). Family involvement in children's and adolescent's schooling. Dans A. Booth et J.F. Dunn, *Family-school links*. (p.3-34). New Jersey, États-Unis: Lawrence Erlbaum associates publishers.
- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, États-Unis: Westview.



- Este, D. et Ngo, H.V.. (2011). A resilience framework to examine immigrant and refugee children and Youth in Canada. Dans S. S Chuang et R. P. Moreno (dir.) *Immigrant children change, adaptation, and cultural transformation*. (p.27-49). États-Unis: Lexington books.
- Fan, X. et Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement : A Meta-Analysis, *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.
- Farmer, D. et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377-398.
- Farver, J.M., Eppe, S. et Ballon, D. (2006). Acculturation and family characteristics that facilitate literacy development among latino children. Dans M.H. Bornstein et L. R. Cote, *Acculturation and parent-child relationships—Measurement and Development*. (p.223-247). États-Unis : Lawrence Erlbaum associates.
- Fils-Aimé, N. (2011). *Analyse des attitudes envers les sciences chez des élèves du secondaire d'origine haïtienne de milieux défavorisés de la région de Montréal*. Montréal, Canada : Thèse déposée à l'Université de Montréal.
- Flament, C. (1986). L'analyse de similitude: une technique pour les recherches sur les représentations sociales. Dans W. Doise, et A. Palmonari, *L'étude des représentations sociales*. (p.139-156) Paris, France: Delachaux et Niestlé.
- Fleurant, N. (1993). École québécoise et pluralisme. *Québec français*, 91, 38-40.
- Forges, R. (2003). *Les représentations sociales des enseignantes et des enseignants du système éducatif québécois après la réforme*. Montréal, Canada: Thèse de doctorat déposée à l'Université de Montréal.
- Fortin, L. et Bigras, M. (2000). La résilience des enfants : facteurs de risque, de protection et modèles théoriques : Bien-être subjectif et facteurs de protection. *Pratiques psychologique*, 1, 49-53.
- Fortin, L. et Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire : facteurs discriminant entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374.
- Fortin, L., Marcotte, D., Diallo, T., Potvin, P. et Royer, É. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8 year longitudinal study in a general high school population, *European Journal of Psychology of Education*, 28(2), 563-583.
- Fraysse, B. (2000). La saisie des représentations pour comprendre la construction des identités. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(3), 651-676.
- Ganem. R. et Hassan, G. (2013, automne). 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*, 19, 108-126.

- Garnier, C. et Rouquette, M.-L. (1999). *La genèse des représentations sociales*. Montréal, Canada: Nouvelles AMS.
- Garnier, C. et M.-L. Rouquette. (2000). *Représentations sociales et éducation*. Montréal, Canada: Nouvelles AMS.
- Gayet, D. (1999a). *L'école contre les parents*. Paris, France: Institut de Recherche Pédagogique.
- Gélinas, C. et Vatz Laaroussi, M. (2012). Les lieux de culte comme espaces d'intégration pour les nouveaux arrivants : l'exemple de Sherbrooke, *Diversité urbaine*, 12 (2), 35-51.
- Germain, A., Armand, F. et Mc Andrew, M. (dir.) (2010). Introduction. « Le Québec », *Nos diverses cités/Our Diverse Cities*, 7, 4-12.
- Gervais, C., De Montigny, F., Azaroual, S. et Courtois, A. (2009). La paternité en contexte migratoire : étude comparative de l'expérience d'engagement paternel et de la construction de l'identité paternelle d'immigrants magrébins de première et de deuxième génération. *Enfances, Familles, Générations*. 11, 25-43.
- Gibson, M.A. (1991). Minorities and schooling : Some implications. Dans M.A. Gibson et J.U. Ogbu. *Minority Status and Schooling – A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. (p.357-381). États-Unis : Garland.
- Gibson, M.A. et Bhachu, P.K. (1991). The Dynamics of Educational decision making : A comparative study of Sikhs in Britain and in United States. Dans M.A. Gibson et J.U. Ogbu. *Minority Status and Schooling–A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. (p.63-95). États-Unis: Garland.
- Gigling, M. (2001). La structuration des représentations socioprofessionnelles de futurs enseignants du secondaire à travers différentes conceptions de l'enseignement Dans M. Lebrun, *Les représentations sociales: Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Québec, Canada: Logiques.
- Girard, N. (1991). *Recherche-action sur l'abandon scolaire au Québec*. Montréal, Canada :Mémoire présenté à l'Université de Montréal.
- Giroux, L.M. et Garnier, C. (2001). La représentation du corps dans la formation médicale. Dans M. Lebrun, *Les représentations sociales – Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. (p.133-149). Outremont, Canada: Les Éditions Logiques.
- Giroux, M. et Yves, Y. (1998). *Le poids de la défavorisation sur la réussite scolaire des élèves de l'île de Montréal*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.

- Glick, J. E. et Bates, L. A. (2010). Children of Immigrants in US Schools. Dans E. Grigorenko et R. Takanishi. *Immigration, diversity, and education* (p.112-129). New York, États-Unis : Routledge.
- Gosselin-Gagné, J. (2014). Les élèves allophones récemment immigrés et la résilience scolaire. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *L'intégration des familles d'origine immigrante: Les enjeux sociosanitaires et scolaires* (p. 117–138). Montréal, Canada: Les Presses de l'Université de Montréal
- Goupil, G. (1997). *Communications et relations entre l'école et la famille*. Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Gouveia, J.L. (1993). La famille issue d'une communauté culturelle : une famille qui participe aux réalités des familles québécoises de souche. Dans G. Pronovost. *Comprendre la famille : Actes du 2<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille*. Québec, Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2011). *La stratégie d'intervention Agir autrement (SIAA) : contrer les écarts de réussite entre les milieux défavorisés et ceux qui sont plus favorisés*. Québec, Canada, Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 janvier 2016 du site [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/adaptation\\_serv\\_comp/AgirAutrement\\_ContrerEcartReussite\\_Feuillet\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_comp/AgirAutrement_ContrerEcartReussite_Feuillet_f.pdf)
- Gouvernement du Québec (2012). *Charte de la langue française*, Chapitre C-11. Récupéré le 16 janvier 2016 du site [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C\\_11/C11.html](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html)
- Gouvernement du Québec (2015a). *Lutte contre le décrochage et réussite scolaire. Voie 12 - Faciliter et encourager l'accès à la formation professionnelle* <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/lutte-contre-le-decrochage-et-reussite-scolaire/strategie-daction-visant-la-perseverance-et-la-reussite-scolaires/treize-voies-de-la-reussite/12/>
- Gouvernement du Québec (2015b). *Agir autrement. La Stratégie d'intervention Agir autrement : une stratégie pour contrer les écarts de réussite scolaire entre les milieux défavorisés et les milieux plus favorisés*. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/integration/milieux-defavorises/agir-autrement/>
- Gouvernement du Québec (2015c, mise à jour le 1<sup>er</sup> décembre). *Règlement sur la pondération applicable à la sélection des ressortissants étrangers*. Récupéré le 22 décembre 2015 du site [http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I\\_0\\_2/I0\\_2R2.htm](http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_0_2/I0_2R2.htm)

- Grenon, V., Larose, F. et Carignan, I. (2013). Réflexions méthodologiques sur l'étude des représentations sociales : rétrospectives de recherches antérieures. *Phronesis*, 2(2-3), 43-49.
- Grigorenko E.L. et Takanishi, R. (2010). *Immigration, diversity and education*. New York, États-Unis: Routledge.
- Grize, J.-B. (1989). Logique naturelle et représentations sociales. Dans D. Jodelet. *Les représentations sociales*. (p.152-168) Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Groux, D. et Porcher, L. (2000). *Les échanges éducatifs*. France : L'Harmattan.
- Groulx, L.-H. (1997). Contribution de la recherche qualitative à la recherche sociale. Dans M. Lessard-Hébert, G. Goyette et G. Boutin (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. (p.55-82). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- Guilbert, L. et Prévost, C. (2009). *Immigration et études dans des villes moyennes universitaires une recherche exploratoire à Québec et à Sherbrooke*. Centre Métropolis du Québec – Immigration et métropoles, 37.
- Guimelli, C. (1993). Concerning the structure of social representations. *Papers on Social Representations, Special Topic: Structural aspects of social representations*, 2(2), 85-92.
- Guimelli, C. et Jacobi, D. (1990). Pratiques nouvelles et transformations des représentations sociales. *Revue Internationale de Psychologie Sociale*. 3(3), 307-334.
- Hepworth Berger, E. (2008). *Parents as partners in Education, Families and schools working together*. États-Unis : Pearson.
- Héran, F. (1996, mars). École publique, école privée : qui peut choisir? *Économie et statistique*, 293, 17-39.
- Hohl, J. (1993). Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique : de quelques malentendus et leurs significations. *P.R.I.S.M.E*, 3(3), 396-409.
- Hohl, J. (1996, printemps). Qui sont « les parents »? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, 35, 51-62.  
DOI : 10.7202/005126ar
- Hohl, J. et Kanouté, F. (2011). Les jeunes réfugiés en région – Sujets en projet. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (2011a). *Familles québécoises d'origine immigrantes – Les dynamiques de l'établissement*. (p.113-128). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew 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.

- Hong, Y., Roisman, G.I et Cheng, J. (2006). A model of cultural attachment : a new approach for studying bicultural experience. Dans M.H. Bornstein et L. R. Cote, *Acculturation and parent-child relationships – Measurement and Development*. (p.135-170). États-Unis: Lawrence Erlbaum associates.
- Hrimech, M. et Théorêt, M. (1997). L'abandon scolaire au secondaire: une comparaison entre les élèves montréalais nés au Canada et ceux nés à l'étranger. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 22(3), 268-282.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y. et Gariépy, W. (1993a). *Étude sur l'abandon scolaire des jeunes décrocheurs du secondaire sur l'Île de Montréal*. Montréal, Canada: Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Hrimech, M., Théorêt, M., Hardy, J.Y. et Gariépy, W. (1993b). *Chacun sa part : programme d'action pour la prévention de l'abandon scolaire*. Montréal, Canada : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Jacquet, M. et Masinda, M.T. (2014). Réflexions sur la notion d'intégration scolaire des jeunes immigrants, *International Journal of Canadian Studies*, 50, 277-295.DOI: 10.1353/ijc.2014.0053.
- Jacquet, M., Moore, D. et Sabatier, C. (2008, janvier). Médiateurs culturels et insertion de nouveaux arrivants francophones africains : parcours de migration et perception des rôles. *Revue de sociolinguistique*, 11, 81-94.
- Janosz, M. (1994). *Étude longitudinale sur la prédiction de l'abandon scolaire, l'hétérogénéité des décrocheurs et l'intervention différentielle*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Janosz, M. (2000, septembre). L'abandon scolaire chez les adolescents : perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127.
- Janosz, M. et Deniger, M.-A. (2001). *Évaluation de programmes de prévention du décrochage scolaire pour adolescents de milieux défavorisés : rapport synthèse de recherche*. Montréal, Canada: Centre de Recherche et d'Intervention sur la Réussite Scolaire (CRIRES) et Institut de Recherche pour le Développement Social des Jeunes (IRDS).
- 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 Educational Psychology*, 92(1), 171-190.

- Jeynes, W.H. (2003). A Meta-Analysis : The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. *Education and Urban Society*, 35(2), 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(3), 237-269.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2003). Représentations sociales : un domaine en expansion. *Dans D. Jodelet. Les représentations sociales*. (p.47-78). Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Jourdan-Ionescu, C. (2001). Intervention écosystémique individualisée axée sur la résilience, *Revue québécoise de psychologie*, 22(1), 163-186.
- Jules, D. (2014). *Représentations sociales d'éducatrices en services de garde à l'égard du développement de l'autonomie de l'enfant de deux ans et de leur style d'intervention adopté au quotidien*. Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Montréal.
- Kadiri Hassani, N. (2008). *Le travail, lieu privilégié d'intégration : le cas de l'insertion socioprofessionnelle d'immigrants marocains à Montréal*. Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Montréal.
- Kalubi, J.-C. et Lessieux, É. (2006). Alliance entre enseignants et parents d'élèves présentant des difficultés d'attention : une analyse sémiotique des perceptions d'un diagnostic. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 567-591.
- Kamanzi, C., Zhang, X.-Y., Deblois, L. et Deniger, M.-A. (2007). L'influence du capital social sur la formation du capital humain chez les élèves résilients de milieux socioéconomiques défavorisés. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 127-145.
- 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. (2003). *Les parents de milieux défavorisés et l'accompagnement scolaire de leurs enfants*. Montréal, Canada: Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal.
- Kanouté, F. (2006, été). 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). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. *Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.), Question d'équité en éducation et formation*. (p.25-46) Montréal, Canada: Nouvelles.

- 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. (2007c). Intégration sociale et scolaire des familles immigrantes au Québec Une prise en compte globale des familles, *Caisse nationale d'allocations familiales (CNAF) - Informations sociales*, 143, 64- 74.
- Kanouté, F. (2007d). Bien lire les enjeux de l'équité en générale. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.) *Questions d'équité en éducation et formation*. (p.191-195). Montréal, Canada : Éditions Nouvelles.
- Kanouté, F. (2008). L'école comme vecteur de transmission ou de discontinuité. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou. *Familles migrantes au gré des ruptures – Tisser la transmission*. (p.16-35). Lyon Limonest, France : L'interdisciplinaire.
- Kanouté, F., André, J. V., Charette, J., Lafortune, G., Lavoie, A. et Gosselin-Gagné, J. (2011). Les relations école- communautaire en contexte de pluriethnicité et de défavorisation. *Revue d'éducation de McGill*, 46(3), 407-422.
- Kanouté, F., Charette, J., André, J.V., Rachédi, L. et Rahm, I. (2014). Les dynamiques d'établissement, les enjeux scolaires et les ressources communautaires. Le point de vue de parents d'origine haïtienne et d'intervenants. *Diversité Urbaine*, 14(2), 31-50.
- Kanouté, F., Duong, L., Audet, G., et Lafortune, G. (2007). *L'insertion sociale en classe d'élèves du primaire issus de l'immigration récente à Montréal, leur profil académique et leur socialisation familiale*. Rapport de recherche remis au FQRSC.
- Kanouté, F., Duong, L. et Charette, J. (2010). Quotidien, réussite et projet scolaires des enfants – Le point de vue de trois famille immigrantes. Dans G. Pronovost (dir.) *Familles et réussite éducative. Actes du symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.41-54). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- 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. (2011a). *Familles québécoises d'origine immigrantes -Les dynamiques de l'établissement*. Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Kanouté, F. et Lafortune, G. (2011b). La réussite scolaire des élèves d'origine immigrée : réflexions sur quelques enjeux à Montréal. *Éducation et francophonie*, 39(1), 80-92.
- Kanouté, F. et Llevot Calvet, L. (2008). Les relations école-familles immigrées au Québec et en Catalogne. *Éducation et francophonie*. 36(1), 161-176.
- 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. (2015). *Les devoirs*. Canada : Grand Duc.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke, Canada : CRP.
- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Saint-Laurent, Canada : ERPI
- Kastersztein, J. (1990). Les stratégies identitaires des acteurs sociaux : approche dynamique des finalités. Dans C. Camilleri. *Stratégies identitaires*. (p.27-41). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Colin.
- Kherroubi, M. (2008). Regards croisés sur la coopération parents-enseignants et ses modes d'approche. Dans M. Kherroubi (dir.). *Des parents dans l'école*. (p.19-35) St-Agne, France : Érès.
- Kherroubi, M. (2008b). La construction de la confiance dans la coopération. Dans M. Kherroubi (dir.). *Des parents dans l'école*. (p.89-138) St-Agne, France : Érès.
- Krahn, H. et Taylor, A. (2005, septembre). 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), 405-434.
- Lacerte, C. (2006). *Représentations sociales du code conversationnel du clavardage chez les jeunes et chez les experts québécois*. Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Montréal.
- Lafortune, D. (2012). L'usage des médicaments psychotropes chez les enfants et adolescents, *Cahier recherche et pratique*, 2(1), 16-19.
- Lafortune, G. (2012). *Rapport à l'école et aux savoirs scolaires de jeunes d'origine haïtienne en contexte scolaire défavorisé à Montréal*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université de Montréal.
- Lafortune, G. et Balde, A. (2012). Cheminement scolaire des élèves québécois originaires des Antilles : un double aperçu à partir de données quantitatives et qualitatives, *Diversité urbaine*, 12(1), 49-68.
- Lahlou, M. (2008). Espaces traditionnels et espaces publics : École, famille et migration. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou. *Familles migrantes au gré des ruptures—Tisser la transmission*. (p.226-241). Lyon Limonest, France : L'interdisciplinaire.
- Lallement, M. (2009). L'institution au prisme de la relation, *Nouvelles perspectives en sciences sociales : revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 5(1), 67-77.



- Lamoureux, A. (2000). *Recherche en méthodologie en sciences humaine*. Québec, Canada : Études Vivantes.
- Langevin, L. (1994). *L'abandon scolaire—On ne naît pas décrocheur!* Montréal, Canada: Logiques.
- Larivée, S.J. (2008). Collaborer avec les parents-Portrait, enjeux et défis de la formation des enseignants au préscolaire et au primaire. Dans C.M. Enrique et C. Gervais, *Les stages en formation à l'enseignement : Pratiques et perspectives théoriques* (p.219-247). Canada : Les Presses de l'Université du Québec.
- Larivée, S.J. (2011a). Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires, *Service social*, 57(2), 5-19.
- Larivée, S.J. (2011b). Soutenir la réussite scolaire par l'engagement des familles et de la communauté. *Vie Pédagogique*, 157.
- 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*, 32(3), 525-543.
- 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), 55-80.
- Laurin, L. (1993). Comment donner le goût du Québec aux familles de différentes origines et comment intéresser les familles québécoises d'origine canadienne-française à mieux les accueillir? *Comprendre la famille*, 447-450.
- Lebrun, M. (2001). *Les représentations sociales – Des méthodes de recherche aux problèmes de société*. Outremont, Canada : Logiques.
- 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.
- Ledent, J., Murdoch, J. et Mc Andrew, M. (2010, printemps). La diplomation au secondaire des jeunes issus de l'immigration : une analyse comparative de Montréal, Toronto et Vancouver. *Nos diverses cités*, 7, 136-142.
- 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.
- Lee, Y. (1991). Koreans in Japan and the United States. Dans M.A. Gibson et J.U. Ogbu. *Minority Status and Schooling—A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. (p.131-167). États-Unis : Garland publishing inc.

- Lefranc, R., Legrand, L., Majault, J. et Wormser-Migot, O. (1982). *Aperçus sur l'enseignement dans le monde Situations et tendances*. Californie, États-Unis : Casterman.
- Legault, G. et Fortin, S. (1995). Problèmes sociaux et culturels des familles d'immigration récente. Perceptions des familles et des intervenants. Dans J. Alary et L.S. Éthier. *Actes du 3<sup>ème</sup> symposium québécois de la recherche sur la famille. Comprendre la famille*. (p.411-433). Sainte-Foy, Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. et Fronteau, J. (2008). Les mécanismes d'inclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.). *L'intervention interculturelle*. (p.43-66). Montréal, Canada: Gaëtan Morin.
- Leithwood, K. (2009). Four keys policy questions about parents engagement recommendations from the evidence Dans R. Deslandes. *International perspectives on contexts, communities and evaluated innovative practices* (p.8-20). New York, États-Unis : Routledge.
- Lenoir, A., Lenoir, Y., Pudelko, B. et Steinbach, M. (2008). Le discours québécois sur les relations entre l'école et les familles issues de l'immigration: un état de la question, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 19, 171-190.
- Lenoir-Achdjian, A. et Morin, P. (2008). *La situation socio-économique des minorités visibles et religieuses du Québec*. Sherbrooke, Canada : Université de Sherbrooke.
- 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-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1995). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal, Canada: Nouvelles.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.
- L'Hostie, M. et Doyon, D. (2007). Établir et maintenir une collaboration école-famille-communauté dans un milieu à risque : l'éclairage apporté par une étude de cas. Dans R. Deslandes. *La collaboration de l'École, de la famille et de la communauté d'apprentissage*. Actes du colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. (p.187-208). Montréal, Canada : ACFAS.
- Liboy, M.-G. et Venet, M. (2011). Participation des familles immigrantes à l'école: points de vue des parents congolais à Edmonton (Alberta). *Migration et intégration*, 12, 155-171. DOI 10.1007/s12134-011-0178-4
- Lipiansky, E.M. (1990). Identité subjective et interaction. Dans C. Camilleri. *Stratégies identitaires*. (p.173-211). Paris, France : Presses Universitaires de France.

- Lipiansky, E.M, Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1990). Introduction à la problématique de l'identité. *Dans C. Camilleri. Stratégies identitaires.* (p.7-26). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- L.-Lachaine, A. (2011). *Regard sur le projet migratoire et d'intégration et sur le processus identitaire de jeunes réfugiés au Québec.* Montréal, Canada : Mémoire présenté à l'Université de Montréal.
- Lorcerie, F. (2004). *Discovering the ethnicized school.* *Dans S. Luchtenberg. Migration, Education and Change.* (p.102-126). Londres, Angleterre: Routledge, Taylor et Francis group.
- Lorcerie, F. et Cavallo, D. (2002). Les relations entre familles populaires et école. *Les cahiers millénaire*, 3(24), 5-24.
- Luzincourt, F.A. (2007). *Les enfants des migrants haïtiens à l'école.* Paris, France : L'Harmattan.
- Manço, A. A. (2006). *Processus identitaires et intégration. Approche psychosociale des jeunes issus de l'immigration.* Paris, France : L'Harmattan.
- Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., Potvin, P. et Leclerc, D. (2001). L'influence du style parental, de la dépression et des troubles du comportement sur le risque d'abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(3), 687-712.
- Martin, K. (2014). *Enquête sur les représentations sociales entretenues au secondaire au sujet des arts plastiques comme matière scolaire.* Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université du Québec à Montréal.
- Masurel, B. (2008). Faire appel aux parents les plus éloignés de l'école pour la réussite pour tous. *Dans V. Berthet et L. Fillaud-Jirari. Construire des pratiques éducatives locales.* (p.43-47). Lyon, France: Chronique Sociale.
- Mc Andrew, M. (1994). Pertinence et limites des indicateurs socioculturels dans la mesure de l'intégration sociale. *Dans D. Juteau et M. Gagné (dir.). Actes du séminaire sur les indicateurs d'intégration des immigrants.* (p. 279-303). Québec, Canada : Ministère des affaires internationales, de l'immigration et des communautés culturelles.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010, printemps). 30 ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, 7, 129-135.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2013). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration : les écoles et les enseignants font une différence!, CEETUM, Récupéré le 15 janvier 2016 sur le site <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/mcan-aud-gries-2013.pdf>

- 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 l'équipe du GRIES (dir.) (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : dix ans de recherche et d'intervention au Québec*. Montréal, Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M., Ledent, J. Murdoch et Ben Salah, H. (2009, octobre). Le cheminement scolaire des jeunes non francophones à Montréal, *Vie pédagogique*, 152, 64-71.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J. et Ait-Said, R. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration*. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Bibliothèque et Archives Nationales du Québec. 141 pages.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., Murdoch, J., Ait-Said, R. et Balde, A. (2013). Le profil et le cheminement scolaire des jeunes québécois issus de l'immigration au secondaire : un portrait statistique. *Cahiers québécois de démographie*, 42(1), 31-55.  
DOI : 10.7202/1017097ar
- Mc Andrew, M. et Proulx, J.P. (2000). Éducation et ethnicité au Québec : un portrait d'ensemble. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon. *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées : Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique*. (p.85-110). Paris, France : L'Harmattan.
- Mc Andrew, M., Tardif-Grenier, K. et Audet, G. (2012). La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : regards contrastés : présentation /Academic Success of Youth of Immigrant Background: Contrasting Perspectives : Presentation, *Diversité urbaine*, 12(1), 3-6.
- Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école*. Grenoble, France : La Pensée Sauvage.
- Michel, W. (2007). *Le nouveau Programme de formation de l'école québécoise et la participation des parents immigrants haïtiens hautement scolarisés au développement des compétences de leurs enfants dans les écoles à Montréal*. Montréal, Canada : Mémoire déposé à l'Université de Montréal.
- Migeot-Alvarado, J. (2000). *La relation école-famille «Peut mieux faire»*, Issy-les-Moulineaux, France: ESF.
- Miles M.B. et Huberman, A.M. (2003) *Analyse des données qualitatives*. Belgique : De Boeck et Larcier.
- Millet, M. et Thin, D. (2005). Le temps des familles populaires à l'épreuve de la précarité. *Lien social et politiques*, 54, 153–162.

- Mimeault, I., LeGall, J. et Simard, M. (2002). Identités des jeunes régionaux de parents immigrés au Québec : métissage et ouverture sur le monde, *Cahiers de recherche sociologique*, 36, 185-215.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998a). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998b). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001a). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement – Les orientations–Les compétences professionnelles*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.
- 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 Loisir et du Sport (MELS) (2009). *Tous ensemble pour la réussite scolaire*. Québec, Canada: Gouvernement du Québec. Récupéré le 21 décembre 2015 de [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/LEcoleJyTiens\\_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/LEcoleJyTiens_TousEnsemblePourLaReussiteScolaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2012). Étique et culture religieuse. Récupéré le 15 janvier 2016 du site [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/dpse/formation\\_jeunes/EthiqueCultRel\\_Primaire.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EthiqueCultRel_Primaire.pdf)
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014a). Portrait statistique 2011-2012 des élèves issus de l'immigration, édition 2013. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) (2014b). *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/communaut es\\_culturelles/AccueilIntegration\\_1\\_PortraitEleves.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut es_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf)
- [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/saacc/communaut es\\_culturelles/AccueilIntegration\\_2\\_OrganisationServices.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut es_culturelles/AccueilIntegration_2_OrganisationServices.pdf)
- [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/saacc/communaut es\\_culturelles/AccueilIntegration\\_3\\_ProtocoleAccueil.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut es_culturelles/AccueilIntegration_3_ProtocoleAccueil.pdf)

[http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/saacc/communaut es\\_culturelles/AccueilIntegration\\_4\\_Partenerariat.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communaut es_culturelles/AccueilIntegration_4_Partenerariat.pdf)

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [MEES]. (2015) Règles budgétaires pour les années scolaires 2015-2016 à 2017-2018, Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré le 15 janvier 2016 sur le site [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/PSG/ress\\_financie res/15-00171\\_Investissements\\_RB\\_15161718\\_edition.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/ress_financie res/15-00171_Investissements_RB_15161718_edition.pdf)

Ministère de la Famille (2014). *Quelle famille? Quel portrait de famille pour le Québec en 2011? Caractéristiques générales et particularités relevées par l'Enquête nationale auprès des ménages*, 2(1). Consulté le 19 janvier 2016 sur le site <https://www.mfa.gouv.qc.ca/fr/publication/Documents/quelle-famille-hiver2014.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 2016 du site [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PopulationImmigree\\_QC\\_CaracteristiquesGenerales\\_2011.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PopulationImmigree_QC_CaracteristiquesGenerales_2011.pdf)

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC] (1990). *Au Québec pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'intégration et d'immigration*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. Récupéré le 12 mars 2015 du site <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/ministere/Enonce-politique-immigration-integration-Quebec1991.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC] (2011). *La planification de l'immigration au Québec pour la période 2012-2015*. Québec, Canada : Gouvernement du Québec. <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/planification-20122015.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC] (2013). *Le Plan stratégique 2012-2016 du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles*. Récupéré le 19 janvier 2016 sur le site <http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/PlanStrategique20122016-Integral.pdf>

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC] (2015). *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE\\_syn\\_an2014.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2014.pdf)

Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles [MICC] (2015b). *Portraits statistiques. L'immigration permanente au Québec selon les*

*catégories d'immigration et quelques composantes 2010-2014*. Consulté le 19 janvier 2016 du site [http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits\\_categories\\_2010-2014.pdf](http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2010-2014.pdf)

- Misiorowska, M. (2011). *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.
- Moliner, P. (1992) Représentations sociales, schèmes conditionnels et schèmes normatifs. *Bulletin de psychologie*, 405, 325-329.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 20, 5-14.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales*. Grenoble, France : Presses Universitaires de Grenoble.
- Moliner, P. (2009). Attribution causale et représentations sociales. Dans P. Rateau et P. Moliner, *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (p.69-84) Rennes, France : Presses Universitaires de Rennes.
- Moliner, P. et Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales-Fondements théoriques et développements récents*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Monceau, G. (2008). Implications scolaires des parents et devenirs scolaires des enfants. Dans M. Kherroubi (dir.). *Des parents dans l'école*. (p.37-87) St-Agne, France : Érès.
- 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.
- 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.
- Morin, L. et Deslandes, R. (2001, automne). Le conseil d'établissement et la participation parentale dans le processus de prise de décision. *Éducation et francophonie*, 29, 313-329.
- Moro, M. (2010). *Nos enfants demain pour une société multiculturelle*. Paris, France : Odile Jacob.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse son image et son public*. Paris, France: PUF.

- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. *Dans* R. M. Farr et. Moscovici. *Social representations*. (p.3-69). Paris, France: La Maison des Sciences de l'Homme.
- Mucchielli, A. (1986). *L'identité*. Paris, France: Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2009) *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Mugny, G., Souchet, L., Quiamzade, A., et Codaccioni, C. (2009). Processus d'influence sociale et représentations sociales. *Dans* P. Rateau et P. Moliner, *Représentations sociales et processus sociocognitifs* (p.123-149). Rennes, France: Presses universitaires de Rennes.
- Mylonakou, I. and Kekes, I. (2005). *Syneducation » (Synekpaidefsis) : reinforcing communication and strengthening cooperation among students, parents, and schools*. Cambridge, Massachusetts : Harvard Family Research Project.
- NaWong S. et Hughes, J.N. (2006). Ethnicity and language contributions to dimensions of Parent Involvement, *School Psychology Review*, 35(4), 645-662.
- Nishida, T.Y. et Nakanishi, D.T. (1995). *The Asian American educational experience: a source book for teachers and students*, New York, États-Unis: Routledge.
- Ogbu, J. U. (1991). Immigrant and Involuntary Minorities in Comparative Perspective. *Dans* M.A. Gibson et J.U. Ogbu. *Minority Status and Schooling - A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. (p.3-33). États-Unis: Garland inc.
- Paillé, P. (2006). *La méthodologie qualitative - Postures de recherche et travail de terrain*. Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Palmonari, A. et Doise, W. (1986). Caractéristiques des représentations sociales *Dans* Doise, W et A. Palmonari. *L'étude des représentations sociales*. (p.12-33) Paris, France : Delachaux et Niestlé.
- Paquet, G. et Paquin, A. (1994). Enquête auprès de décrocheurs sur les raisons de leur abandon scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*. 20(4), 697-718.
- Paratte, L., Deslandes, R. et Landry, C. (2007). Contexte de collaboration école- famille : motifs des enseignants dans la promotion de la participation des parents en classe. *Dans* R. Deslandes. *La collaboration de l'école, de la famille et de la communauté d'apprentissage*. Actes du colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. (p.99-115). Montréal, Canada : ACFAS.



- Perier, P. (2015). L'enfant entre deux mondes: disqualification parentale et autonomisation scolaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'ère nouvelle*, 48(1), 105–126.
- 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.
- 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), 347–366.
- Piché, V. (2004). Immigration et intégration linguistique : vers un indicateur de réceptivité sociale, *Les Cahiers du Gres*, 4(1), 7-22.
- Pierre-Louis, M. (1993). *La perception des parents haïtiens face à l'école québécoise*. Montréal, Canada : Mémoire déposé à l'Université de Montréal.
- Pilon, A. (1993). *L'abandon scolaire en milieu défavorisé – Rapport de travail*. Montréal, Canada : Conseil scolaire de l'île de Montréal.
- Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Édition numérique réalisée le 9 juillet 2007 à Chicoutimi. Récupéré le 15 décembre 2015 de [http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires\\_alvaro/echantillonnage\\_recherche\\_qualitative/echantillon\\_recherche\\_qual.pdf](http://classiques.uqac.ca/contemporains/pires_alvaro/echantillonnage_recherche_qualitative/echantillon_recherche_qual.pdf)
- Pries, L. (2004). Transnationalism and migration. New challenges for the social sciences and education. Dans S. Luchtenberg (dir.). *Migration, Education and change*. (p.15-39). Londres, Angleterre: Routledge.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. et Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élèves-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.  
DOI : 10.7202/1025761ar
- Portes, A. et McLeod, D. (1999). Educating the second generation : Determinants of academic achievement among children of immigrants in the United States, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 25(3), 373-396.
- 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. DOI : 10.7202/1026311ar
- Potvin, M., Mc Andrew, M. et Kanouté, F. (2006). *L'éducation antiraciste en milieu scolaire francophone à Montréal : diagnostic et prospectives*. Montréal, Canada : Les Publications de Faculté des sciences de l'éducation-Université de Montréal.

- Potvin, M., Carignan, N., Audet, G., Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale de jeunes d'origine immigrantes dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal, Montréal, Canada: Centre de santé et de services sociaux – Centre affilié universitaire de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent à Montréal.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2011). Histoires migratoires et scolaires de jeunes à l'éducation des adultes. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (2011a). *Familles québécoises d'origine immigrantes - Les dynamiques de l'établissement*. (p.129-144). Canada : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Potvin, M. et Leclercq, J.-B. (2014). Facteurs affectant la trajectoire scolaire des jeunes de 16-24 ans issus de l'immigration en formation générale des adultes, *Revue des sciences de l'éducation*, 40(2), 309-349. DOI:10.7202/1028423ar.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. 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 – Observatoire sur la formation à l'équité et à la diversité*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche. Récupéré le 23 décembre 2015 de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2015/rapport-prise-compte-diversite.pdf>
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.-H. Groulx, J.-P. Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer, et A.P. Pires, *La recherche qualitative—Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. (p.173-209). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- 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.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Wavre, Belgique : Mardaga.
- Pourtois, J.-P., Desmets, H. et Lahaye, W. (2006). Postures et démarches épistémiques en recherche. Dans P. Paillé. *La méthodologie qualitative - Postures de recherche et travail de terrain*. (p.169-200). Paris, France: Armand Colin.
- Prévôt, O. (2008). Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents. Dans G. Pithon, C. Asdih et S. Larivée, *Construire une «communauté éducative» - Un partenariat école-association*. (p.37-50). Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Pries, L. (2004). Transnationalism and migration. New challenges for the social sciences and education. Dans S. Luchtenberg (dir.). *Migration, Education and change*. (p.15-39). Londres (Angleterre) - New York (États-Unis) : Routledge.
- Provencher, C. (2008, janvier). Étude exploratoire du cheminement scolaire des élèves issus de l'immigration : cohorte de 1994-1995 des élèves du secondaire. *Bulletin statistique de l'éducation*. 34.
- Queiroz, J.M. (2010). *L'école et ses sociologies*. Paris, France: Armand Colin.
- Rachédi, L. (2008). Le phénomène migratoire : Politiques et diversité. Dans G. Legault et L. Rachédi (dir.). *L'intervention interculturelle*. (p.1-42). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Rateau, P. et Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales : orientations conceptuelles, champs d'application et méthodes, *Revista CES Psicologia*, 6(1), 1-21.
- Rateau, P., Moliner, P., Guimelli, C., Abric, J.-C. (2012). Social Representation Theory, Dans P.A.M. Van Lange, A.W. Kruglanski et E.T. Higgins. *Handbook of Theories of Social Psychology*. (p.477-497). Londres, Angleterre : SAGE.
- Renaud, J. et Cayn, T. (2006). *Un emploi correspondant à ses compétences? Les travailleurs sélectionnés et l'accès à un emploi qualifié au Québec*. Québec, Canada : Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (1999, avril-mai). Les systèmes d'émulation en salle de classe: une erreur due à l'unique recours au savoir d'expérience, *Vie pédagogique*, 111, 47-50.
- Robergeau, D. (2007). *Regards croisés sur la trajectoire scolaire d'élèves d'origine haïtienne en situation de réussite scolaire*. Montréal, Canada : Mémoire présenté à l'Université de Montréal.
- Robertson, A. et Colletette, P. (2005). L'abandon scolaire au secondaire : prévention et interventions. *Revue des sciences de l'éducation*. 31(3), 687-707.
- Rousseau, M., DeBlois, L, et Lapointe, C. (2007) Relations entre le capital familial et le rendement en lecture selon le sexe des élèves. Dans R. Deslandes (dir.). *La collaboration de l'École, de la famille et de la communauté d'apprentissage*. Actes du colloque Collaboration école-famille-communauté liée aux apprentissages. (p.45-64). Montréal, Canada: ACFAS.
- Roussiau, N. et Bonardi, C. (2001). *Les représentations sociales : état des lieux et perspectives*. Sprimont, Belgique : Mardaga.
- Roussiau, N. et Bonardi, C. (2002). Quelle place occupe la mémoire sociale dans le champ des représentations sociales ? Dans S. Laurens et N. Roussiau, *La mémoire*

- sociale–Identités et représentations sociales* (p.33-49). Rennes, France: Presse de l'Université de Rennes.
- Rousson, V. (2014). *La nature des représentations sociales des enseignantes du primaire à l'égard du domaine de l'univers social et de son enseignement : étude de cas à la Commission scolaire de l'Or-et-des-Bois*. Montréal, Canada : Thèse de doctorat présentée à l'Université de Montréal.
- Royer, É., Moisan, S, Payeur. C. et Vincent, S. (1995). *L'ABC de la réussite scolaire*. Québec, Canada: St-Martin.
- Safi, M. (2006). Le processus d'intégration des immigrés en France : inégalités et segmentation. *Revue française de sociologie*, 47(1), 3-48.
- Saulnier, G. (2004). Immigration et parentalité, *L'Avant-Garde*, 5(2), 11-12.
- Saulnier, G. et Quinéart, A. (2004). Les conceptions parentales et les pratiques éducatives de mères d'immigration récente. Dans C. Lacharité et G. Pronovost. *Comprendre la Famille 7: Actes du 7ème symposium québécois de recherche sur la famille*. (p.91-105). Ste-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. et Lanaris. C. (2005). Regards et réflexions d'une communauté face au problème de l'abandon scolaire : le cas d'une recherche dans une école secondaire de l'Outaouais. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 297-316.
- Schiff, C. (2004). Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. Dans FASILD [Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations] *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France*. (p.135-250). Paris, France: La documentation française.
- Seca, J.-M. (2001). *Les représentations sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Sirin, S.R. (2005, automne). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research, *Review of Educational Research*, 75, 417-453,
- Sirin S.R. et Ryce, P. (2010). Cultural Incongruence Dans E.L. Grigorenko et R. Takanishi (2010). *Immigration, diversity and education*. (p.151-169). New York, États-Unis : Routledge.
- Spasojević, J., Heffer, R.W., et Snyder, D. K. (2000). Effects of posttraumatic stress and acculturation on marital functioning in Bosnian refugee couples. *Journal of Traumatic Stress*, 13(2), 205-217.
- Statistique Canada (2008). Portrait des immigrants au Canada. Récupéré le 25 février 2016 du site <http://www.statcan.gc.ca/pub/85f0033m/2008018/findings-resultats/portrait-fra.htm>
- Statistique Canada (2013). Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Document analytique. Enquête nationale auprès des ménages – 2011. Canada : Statistique

Canada. Récupéré le 1<sup>er</sup> février 2016. <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.cfm>.

- Suárez-Orozco, M.M. (1991). Immigrant adaptation to schooling : A Hispanic Case. Dans M.A. Gibson et J.U. Ogbu. *Minority Status and Schooling – A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. (p.37-61). États-Unis:Garland publishing inc.
- 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., Carhill, A. et Chuang, S.S. (2011). Immigrant Children. Making a new life. Dans S.S Chuang et R. P. Moreno (dir). *Immigrant children - change, adaptation, and cultural transformation*. (p.7-26). États-Unis : Lexington books.
- Suárez-Orozco, M. et Suárez-Marcelo, C. (1992). La Psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis : implication pour le recherche en éducation, *Revue française de pédagogie*, 101, 27-44.
- Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M.M. et Todorova, I. (2010). *Learning a newland. Immigrant students in American Society*. États-Unis: First Harvard University Press.
- St-Fleur, J.M. (2007). *Le contexte prémigratoire et l'implication parentale des parents d'origine haïtienne dans le suivi scolaire de leurs enfants au Québec*, Montréal, Canada: Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI). (2015). *Cadre de références aux intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI). Module 1 : introduction au cadre de références des intervenants communautaires scolaires et interculturels (ICSI)*. Montréal, Canada.
- Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes. (TCRI). (2016). Actes de la cinquième édition de la rencontre nationale des ICSI. Récupéré le 14 juin 2016 du site <http://tcri.qc.ca/volets-tcri/jeunes/publications-volet-jeunes/234-actes-de-la-5eme-edition-de-la-rencontre-nationale-des-icsi>
- Taboada-Leonetti, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue de sociologue. Dans C. Camilleri. *Stratégies identitaires*. (p.43-83). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Talavera, C., Molina, G. et Mallet, J. (2016). Évaluation des pratiques psychoéducatives et résilience : influences des ressources psychosociales et du climat social scolaire. *Éducation et socialisation*, 40. Récupéré le 14 juin 2016 du site <http://edso.revues.org/1601>.

- Tanguay, I. (1998). *L'influence du vécu migratoire des parents sur la construction des aspirations scolaires des jeunes néo-québécois*. Montréal, Canada : Mémoire de maîtrise présenté à l'Université de Montréal.
- 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.
- Terrisse, B. et Larose, F. (2001). La résilience : facteurs de risque 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*, 14, 129-172.
- Thésée, G. et P. Carr (2007). Les mesures de l'équité et les discontinuités culturelles. Dans C. Solar et F. Kanouté (dir.) (2007). *Questions d'équité en éducation et formation*. (p.143-172). Montréal, Canada: Éditions Nouvelles.
- Thomas, D. (2012, été). Le don et le bénévolat chez les immigrants du Canada. *Tendances sociales canadiennes - Statistique Canada*, 93, 62-75.
- Torres Pérez, F. (2004, juillet, août). Les immigrés, le processus d'insertion et les réseaux sociaux à Valence, *Hommes et migration*, 1250, 24-37.
- Turcotte, Y. (2010). L'immigration au Québec: Un apport direct à sa prospérité. *Nos diverses cités*, 7, 13-17.
- Université du Québec à Montréal [UQAM] (n.d.) Récupéré le 15 janvier 2016 du site <https://epep.uqam.ca/nos-programmes/13-competences-professionnelles.html>
- 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.
- Valence, A. (2010). *Les représentations sociales*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal, Canada : PUM; Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van der Maren, J.M. (2009). *La recherche qualitative, instrument stratégique d'émergence d'une discipline « Éducation »*. Actes du 2<sup>ème</sup> colloque international francophone sur les méthodes qualitatives - 25 et 26 juin 2009 à Lille.
- Van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie – Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, France : Quadrige – PUF.
- Vatz Laaroussi, M. (1993). Intervention et stratégies familiales en interculturel, *Service social*, 42(1), 49-62.

- 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*. Montréal, Canada: L'Harmattan.
- Vatz Laaroussi, M. (2007, printemps). Les relations intergénérationnelles, vecteurs de transmission et de résilience au sein des familles immigrantes et réfugiées au Québec, *Familles immigrantes récentes et relations intergénérationnelles*, 6. DOI : 10.7202/016480ar.
- Vatz Laaroussi, M. (2008). 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. (2009). *Mobilité, réseaux et résilience. Le cas des familles immigrantes et réfugiées au Québec*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Vatz Laaroussi, M. (2011, hiver). La régionalisation de l'immigration et ses enjeux pour la réussite scolaire des jeunes. *Canadian Issues/Thèmes canadiens*, 23-28.
- 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., Kanouté, F., Rachédi, L., Lévesque, C. et Montpetit, C. (2007). *La réussite scolaire des groupes d'immigrants et des groupes d'autochtones du Québec : modèles de collaboration entre la famille et l'école*. Fiche 18. Québec, Canada : Gouvernement du Québec.
- 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.
- Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Helly, D. (2008). Des ruptures migratoires à la transmission familiale : un espace de production sociale. Dans M. Vatz Laaroussi, C. Bolzman et M. Lahlou. *Familles migrantes au gré des ruptures—Tisser la transmission*. (p.16-35). Lyon Limonest, France : L'interdisciplinaire.
- Vatz Laaroussi, M., Tremblay, P.-A., Corriveau, L. et Duplain, M. (1999). *Les histoires familiales au cœur des stratégies d'insertion : trajectoires de migration en Estrie et au Saguenay-Lac-St-Jean*. Rapport de recherche présenté au Conseil Québécois de Recherche Sociale. Sherbrooke : Université de Sherbrooke.
- Verdelhan, M. et Vigner, G. (2005). Table ronde : La maîtrise de la langue dans l'apprentissage. Dans *Les Actes de la Desco. L'intégration des nouveaux arrivants* :

*quelle mission pour l'École?* (p.76-88). France : Direction de l'enseignement scolaire - Programme national de pilotage.

- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(406), 203-209.
- Vidal, J., Rateau, P. et Moliner, P. (2006). Les représentations en psychologie sociale. Dans N. Blanc. *Le concept de représentation en psychologie* (p.11-42). Paris, France : In Press.
- Ville de Montréal (2014a). *PROFILSOCIODÉMOGRAPHIQUE Agglomération de Montréal*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_AGGLOMERATION.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_AGGLOMERATION.PDF)
- Ville de Montréal (2014b). *Profil sociodémographique. Arrondissement de Côte-des-Neiges-Notre-Dame-de-Grâce*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_CDN-NDG.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_CDN-NDG.PDF)
- Ville de Montréal (2014c). *Profil sociodémographique. . Arrondissement de Villeray-Saint-Michel-Parc-Extension*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_VILLERAY.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_VILLERAY.PDF)
- Ville de Montréal (2014d). *Profil sociodémographique. Arrondissement St-Laurent*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_SAINTE%20LAURENT.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_SAINTE%20LAURENT.PDF)
- Ville de Montréal (2014e). *Profil sociodémographique. Arrondissement d'Ahuntsic-Cartierville*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_AHUNTSIC\\_CARTIERVILLE.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_AHUNTSIC_CARTIERVILLE.PDF)
- Ville de Montréal (2014f). *Profil sociodémographique. Arrondissement de LaSalle*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_LASALLE.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_LASALLE.PDF)
- Ville de Montréal (2014g). *Profil sociodémographique. Arrondissement de Montréal-Nord*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site [http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_MONTREALNORD.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_MONTREALNORD.PDF)
- Ville de Montréal (2014h) *Arrondissement de Pierrefonds-Roxboro*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site



[http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_PIERREFONDSROXBORO.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_PIERREFONDSROXBORO.PDF)

Ville de Montréal (2014i) *Arrondissement de St-Léonard*. Récupéré le 19 janvier 2016 du site

[http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL\\_STATS\\_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL\\_SOCIODEMO\\_SAINTE%20LEONARD.PDF](http://ville.montreal.qc.ca/pls/portal/docs/PAGE/MTL_STATS_FR/MEDIA/DOCUMENTS/PROFIL_SOCIODEMO_SAINTE%20LEONARD.PDF)

Villiger, C., Wandeler, C. et Niggli, A. (2014). Explaining differences in reading motivation between immigrant and native students: The role of parental involvement. *International Journal of Educational Research*, 64, 12-25.

Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.

Vincent, J.W. (2014). *Représentations sociales de la réussite/échec scolaire d'élèves haïtiens arrivés à l'école secondaire québécoise après le séisme en Haïti le 12 janvier 2010, ainsi que celles d'enseignants et de directions d'école*. Montréal, Canada : Thèse présentée à l'Université du Québec à Montréal.

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), 447-470.

Zhou, M. et Bankston, C.L. (2001, décembre). Family pressure and educational experience of daughters of Vietnamese refugees, *International Migration*, 39(4), 133-151. DOI: 10.1111/1468-2435.00165

# **Annexe 1 : Certificat éthique délivré par l'Université de Montréal**



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

4 novembre 2015

Madame Josée CHARETTE  
Candidate au doctorat  
Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation

## **OBJET: Approbation éthique (renouvellement)**

Mme Josée CHARETTE,

Le *Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER)* a étudié votre demande de renouvellement pour le projet de recherche intitulé « Les parents issus de l'immigration récente et leur gestion de la distance représentationnelle entre le système scolaire de leur pays d'origine et le système scolaire québécois » et a délivré le certificat d'éthique demandé suite à la satisfaction des exigences qui prévalent. Vous trouverez ci-joint une copie numérisée de votre certificat; copie également envoyée à votre directeur/directrice de recherche et à la technicienne en gestion de dossiers étudiants (TGDE) de votre département.

Notez qu'il y apparaît une mention relative à un suivi annuel et que le certificat comporte une date de fin de validité. En effet, afin de répondre aux exigences éthiques en vigueur au Canada et à l'Université de Montréal, nous devons exercer un suivi annuel auprès des chercheurs et étudiants-chercheurs.

De manière à rendre ce processus le plus simple possible et afin d'en tirer pour tous le plus grand profit, nous avons élaboré un court questionnaire qui vous permettra à la fois de satisfaire aux exigences du suivi et de nous faire part de vos commentaires et de vos besoins en matière d'éthique en cours de recherche. Ce questionnaire de suivi devra être rempli annuellement jusqu'à la fin du projet et pourra nous être retourné par courriel. La validité de l'approbation éthique est conditionnelle à ce suivi. Sur réception du dernier rapport de suivi en fin de projet, votre dossier sera clos.

Il est entendu que cela ne modifie en rien l'obligation pour le chercheur, tel qu'indiqué sur le certificat d'éthique, de signaler au CPER tout incident grave dès qu'il survient ou de lui faire part de tout changement anticipé au protocole de recherche.

Nous vous prions d'agréer, Madame, l'expression de nos sentiments les meilleurs,

[Signature]  
Olivier St-Laurent, Conseiller en éthique de la recherche  
Comité plurifacultaire en éthique de la recherche (CPER)  
Université de Montréal

TP/OS/os

c.c. Gestion des certificats, BRDV, Fasal Kanouté, professeure titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation, , , Cécile Sike Mouen  
p.j. Certificat CPER-13-036-D(2)

adresse postale  
3744 Jean-Brillant, B-430-8  
C.P. 6128, succ. Centre-ville  
Montréal QC H3C 3J7  
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : [Redacted]  
cper@umontreal.ca

**CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE**  
- 2ième renouvellement -

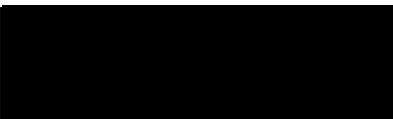
*Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPEP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui a été fournis conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal*

| <b>Projet</b>                  |  |
|--------------------------------|--|
| Titre du projet                | <b>Les parents issus de l'immigration récente et leur gestion de la distance représentationnelle entre le système scolaire de leur pays d'origine et le système scolaire québécois</b><br>Un groupe de participants ainsi qu'une compensation ont été ajoutés. |
| Étudiante requérant            | <b>Josée CHARETTE</b> [redacted]<br>Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation   |
| Sous la direction de           | Fasal Kanouté, professeure titulaire, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal  |
| <b>Financement</b>             |  |
| Organisme                      | Non financé  |
| Programme                      | --   |
| Titre de l'octroi si différent | --   |
| Numéro d'octroi                | --   |
| Chercheur principal            | --   |
| No de compte                   | --   |

**MODALITÉS D'APPLICATION**

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPEP qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPEP.

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 CPEP.



Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche  
Université de Montréal

**4 novembre 2015**  
Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission\*

**1er décembre 2016**  
Date du prochain suivi

**29 mai 2013**  
Date du certificat initial

**1er décembre 2016**  
Date de fin de validité

\*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat

## **Annexe 2 : Formulaire de consentement destiné aux parents et à leurs enfants – Version française**

**Titre de la recherche :** Les parents issus de l’immigration récente et la gestion de la distance entre le système scolaire de leur pays d’origine et le système scolaire québécois

**Chercheuse :** Josée Charette, candidate au doctorat, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal.

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure titulaire, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l’éducation, Université de Montréal.

### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS**

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à mieux connaître les façons qu’ont les parents récemment immigrés de **gérer la distance entre l’école de leur pays d’origine et celle du milieu d’accueil québécois** afin d’en étudier **l’impact sur le projet scolaire de leur enfant** dans la société d’accueil.

#### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle **d’environ 60 minutes** au total **à un moment et dans un lieu que vous choisirez** (possiblement sur les lieux physiques de [nom de l’organisme communautaire] ou à votre domicile). L’entrevue portera sur votre rôle de parent dans le contexte d’immigration et sur votre représentation de l’école du Québec et de la distance vécue et perçue avec l’école de votre pays d’origine. Aussi, vous serez invité(e) à discuter du projet scolaire de votre enfant et de votre implication dans ce dernier.

SI VOUS ÊTES D’ACCORD, votre enfant est aussi invité à participer à une entrevue individuelle qui durera environ **30 minutes**. L’entrevue pourra aussi se dérouler [nom de l’organisme communautaire] ou à votre domicile, selon votre convenance. Toujours avec la même chercheuse, votre enfant sera invité à discuter de la distance vécue et perçue entre l’école du pays d’origine et celle du Québec. Aussi, il sera amené à s’exprimer sur son projet scolaire dans le milieu d’accueil et sur votre implication dans ce dernier. Votre entrevue et celle de votre enfant auront seront faites de façon séparée. **LES PARENTS QUI DÉSIRENT PARTICIPER À LA COLLECTE DE DONNÉES, MAIS QUI NE DÉSIRENT PAS AUTORISER LEUR ENFANT À Y PARTICIPER SONT AUSSI LES BIENVENUS**. Aussi, les parents qui ont plus d’un enfant qui rencontrent les critères d’admissibilité de la collecte de données peuvent tous les autoriser à participer s’ils le souhaitent.

Si vous êtes d’accord, les entrevues seront enregistrées en audio, puis retranscrites pour les biens de l’analyse. Il est important de noter que les participant(e)s ne sont pas obligé(e)s de répondre à toutes les questions.

### 3. Confidentialité

Les renseignements que vous et votre enfant nous donnerez demeureront **CONFIDENTIELS**. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque personne qui participe à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participant(e)s et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau fermé de la directrice de la recherche. Aucune information permettant de vous identifier ou d'identifier votre enfant d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels 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.

### 4. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous et votre enfant pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à **l'amélioration des services offerts aux parents issus de l'immigration dans le milieu scolaire québécois**. Le fait de connaître davantage vos représentations de l'école du Québec et la distance avec l'école de votre pays d'origine permettra de **favoriser la réussite scolaire de votre enfant 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.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables, tout comme pour votre enfant d'ailleurs. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse. S'il y a lieu, elle pourra vous recommander à une personne-ressource.

### 5. 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, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, Josée Charette, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si c'est le cas, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait ou de celui de votre enfant seront détruits, ainsi la destruction des enregistrements audio de votre entrevue et de celle de votre enfant sera assurée.

### 6. Compensation

Les familles participantes se verront offrir **une carte-cadeau d'une valeur de 25\$**.

### 7. Diffusion des résultats

À la fin du processus, une lettre de remerciements vous sera envoyée par courriel, vous informant des conclusions générales de la collecte de données, et ce, dans la langue que vous préférez (français ou anglais). Un rapport sera transmis aux organismes

communautaires 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 par courriel lors de la publication d'articles scientifiques au sujet du projet de recherche.

## B) CONSENTEMENT

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Aussi, après réflexion et un délai raisonnable...

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.

OU

Je **ne consens pas** à ce que **mon enfant** participe à cette étude.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

**Consentement 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 : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature de la chercheuse : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet (vous ou votre enfant), vous pouvez communiquer avec Josée Charette, candidate au doctorat et chercheuse, au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel : [REDACTED]. Vous pouvez également communiquer avec Fasal Kanouté, directrice de la recherche au [REDACTED]

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone ([REDACTED]) ou à l'adresse courriel suivante: [REDACTED] (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

**Informations complémentaires :**

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

Courrier électronique : \_\_\_\_\_

Préférence de langue de communication : \_\_\_\_\_

Votre courrier électronique ne sera utilisé qu'à des fins logistiques pour fixer et confirmer les moments de rencontre ainsi que pour vous transmettre les conclusions de la recherche en fin de processus.

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant ou à la participante.**

**Annexe 3 : Formulaire de consentement destiné aux parents et à  
leurs enfants – Version anglaise**

**CONSENT FOR PARENTS AND THEIR CHILDREN**

**Title of the project:** Parents from recent immigration and the management of the representational distance between their country of origin's school system and the province of Quebec's school system

**Researcher :** Josée Charette, researcher and PhD candidate, Department of Psychopedagogy, Faculty of Education, University of Montreal.

**Director of the research :** Fasal Kanouté, professor and director of graduate studies, Department of Psychopedagogy, Faculty of Education, University of Montreal.

**A) INFORMATION TO PARTICIPANTS**

Before you accept to participate to this project, please read the information below and feel free to ask any question to the searcher. This document presents the objectives, the advantages and the disadvantages of this research. Also, it explains the terms of your participation.

**1. Research Objectives**

This project aims to understand how parents of recent immigration **deal with the distance between the school system of their country of origin and the school system of Quebec** in order to study **the impact on their child's school project** in the host society.

**2. Terms of your participation**

Your participation in this research consists in meeting with the researcher for a personal interview of **about 60 minutes at a moment and in a place of your choice**. The interview will focus on your role as a parent in the immigration context, on your representation of the school system in Quebec and the distance perceived with the school of your country of origin. Also, you will be invited to discuss about your child's school project and your involvement in it.

IF YOU AGREE, your child is also invited to participate to the data collection, which will also be done via an interview. It can take place at \_\_\_\_\_ or at your place, at your convenience. With the same researcher, your child will be invited to discuss his perception of the distance between the school of his country of origin and the school of Quebec. Also, he will have to talk about his school project in the host environment, and your involvement in it. Your interview and the one with your child will be conducted separately. **PARENTS WHO WANT TO PARTICIPATE TO THE DATA COLLECTION BUT PREFER NOT TO ALLOW THEIR CHILD TO DO SO ARE**



**SURELY WELCOMED.** Also, parents with more than one child can choose to allow all of them to participate in the data collection.

IF YOU AGREE, the interviews will be audio-recorded and transcribed to facilitate subsequent analysis. It is important to note that participants are not obliged to answer all the questions asked by the researcher.

### **3. Confidentiality**

The information you and your child give us will remain **CONFIDENTIAL**. After the interviews transcription, records will be deleted. A number will be assigned to each participant on a list for which only the principal researcher will have access to. In addition, the information will be kept in a locked filing cabinet located in the private office of the director of this research. No information which could permit to identify you or your child will be published. Your personal information will be destroyed seven years after the end of the project as it is prescribed by the University. Only data that does not identify you or your child will be retained after this date, for the time required for its use.

### **4. Advantages and disadvantages**

By participating in this research, you and your child can **contribute to the advancement of knowledge and improvement concerning services offered to immigrant parents in Quebec schools**. Knowing more of your representations of the school and the distance with the school of your country will **promote the academic success of your child and will improve immigrant school-family relations**. Your participation in the research will also give you the opportunity to know yourself better and to understand your reactions.

By cons, it is possible that the telling of your experience raises thoughts, emotional or unpleasant memories, just like your child elsewhere. If this happens, do not hesitate to talk with the researcher. If it is necessary, the researcher can refer you or your child to the right person.

### **5. Right of withdrawal**

Your participation and your child's participation are entirely voluntary. You and your child are free to withdraw at any time upon verbal notice, without prejudice and without having to justify your decision. If you or your child decides to withdraw from the research, you may contact the researcher, Josée Charette, at the phone number indicated below. In this case, the information that has been collected at this moment will be destroyed and the destruction of the audio recordings will also be provided.

### **6. Compensation**

Families who participate in this research will receive **a gift-card of 25\$**.

### **7. Dissemination of results**

A letter of thanks will be sent to you at the end of the process, informing you of the general conclusions of the research, in the language of your preference (English or

French). Also, a report will be sent to the community organizations involved in this research. It will be proposed to present the search results according to the convenience and availability of organizations. Also, it is intended to inform community organizations and to notify you by email on publication of scientific articles about this project.

## **B) CONSENT**

I have read the information above, I got the answers to my questions about my participation in this research and I understand the purpose, nature, benefits, risks and drawbacks of this research.

After reflection in a reasonable time, I freely consent to participate to the research of Josée Charette about the distance between the school system of my country of origin and the Quebec school system. I know that I can withdraw at any time without prejudice, upon verbal notice and without having to justify my decision.

Name: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Also, after a reasonable time of reflection,

**I consent to the participation of my child** in this study. I know that my child can withdraw at any time, upon verbal notification, without prejudice and without having to justify its decision.

OR

**I don't consent to the participation of my child** in this study.

Name: \_\_\_\_\_

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Consent of the minor: The searcher explained the research project to me and I agree to participate. I know that I can withdraw at any time without giving any reason.

Signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

Name : \_\_\_\_\_

I declare that I explained the purpose, nature, benefits, risks and drawbacks of the study and answered to the best of my knowledge the questions the participants asked about it.

Name: \_\_\_\_\_

Researcher signature: \_\_\_\_\_ Date: \_\_\_\_\_

For any further questions regarding this research or to withdraw from the project (you or your child), please contact Josée Charette, PhD candidate and searcher, at the following phone number: [REDACTED] or by email at: [REDACTED]. You can also contact Fasal Kanoute, director of the research: [REDACTED].

Any complaints about your participation in this project may be addressed to the Ombudsman at the University of Montreal, phone number: [REDACTED] or email: [REDACTED] (**Ombudsman accept collect calls**).

**Additional information:**

Name: \_\_\_\_\_

Phone Number: \_\_\_\_\_

Email: \_\_\_\_\_

Preferred language of communication: \_\_\_\_\_

Your email will only be used for logistical purposes to determine and confirm meeting times and to share the conclusions of the research with you.

**A copy of the information form and signed consent must be given to the participant.**

## **Annexe 4 : Formulaire de consentement destiné aux parents et à leurs enfants – Version espagnole**

### **FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO PARA LOS PADRES Y SUS HIJOS**

**Título de la investigación:** Los padres de la reciente inmigración y la gestión de la «distancia» entre el sistema escolar de su país de origen y el sistema escolar de la provincia de Quebec

**Investigador:** Josée Charette, estudiante de PH.D, Departamento de psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Montreal.

**Director de la investigación:** Fasal Kanouté, Profesor en el Departamento de psicopedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Montreal.

#### **A) INFORMACIÓN PARA LOS PARTICIPANTES**

##### **1. Objetivos de la investigación**

Este proyecto tiene como objetivo de lograr una mejor comprensión de la manera en que los padres inmigrantes están manejando **la diferencia entre la escuela de su país de origen y la escuela de la provincia de Quebec**. Al final, queremos estudiar **el impacto de esta gestión en el proyecto escolar de sus hijos** en la sociedad de acogida.

##### **2. Participación en la investigación**

Su participación en la investigación consiste en hacer **una entrevista de 60 minutos** con el investigador en el lugar y en el momento que usted elija. Los temas de la entrevista son : el papel de los padres en el contexto de la inmigración, su representación en la escuela de la provincia de Quebec, la diferencia vivida y percibida entre la escuela de la provincia de Quebec y la escuela de su país de origen. Usted también será invitado a discutir del proyecto escolar de su hijo y de su participación en dicho proyecto. SI USTED DA SU APROBACIÓN, su hijo puede participar también en una entrevista de 30 minutos con el mismo investigador. Su hijo será invitado a discutir de su proyecto escolar y de su participación en dicho proyecto. Además, su hijo será invitado a discutir de la diferencia entre la escuela de su país de origen y de la escuela de la provincia de Quebec. Su entrevista y la entrevista de su hijo se realizarán por separado. SI USTED DA SU APROBACIÓN, las entrevistas serán grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis. Importante : los participantes no están obligados a responder a todas las preguntas.

##### **3 . Confidencialidad**

Toda la información que usted y su hijo proporcionen, permanecerá **CONFIDENCIAL**. Las entrevistas serán transcritas y las grabaciones serán eliminadas. A cada persona que participe en la investigación se le asignará un número y sólo el investigador principal

tendrá la lista de participantes y los números. Además, la información será guardada en un archivo con cerradura en el despacho del director de investigación. No será publicada la información que pueda identificar a usted o a su hijo. Esta información personal será destruida 7 años después del final del proyecto. Sólo la información que no lo identifique a usted o a su hijo se mantendrá después de esta fecha, por un tiempo necesario para su uso.

#### **4 . Ventajas y desventajas**

Al participar en esta investigación, usted y su niño pueden **contribuir al avance del conocimiento y a la mejoría de los servicios ofrecidos a los padres inmigrantes en las escuelas de Quebec**. Mediante el estudio de sus representaciones de la escuela en Quebec y de la diferencia con la escuela de su país de origen, nuestro objetivo es **mejorar las relaciones entre la escuela y las familias de la inmigración reciente. También, esperamos promover el éxito académico de sus hijos**. Por el contrario, es posible que hablar de su experiencia de inmigración suscite pensamientos o recuerdos emocionales desagradables. Si esto sucede, no dude en hablar con el investigador. En este caso, se le puede referir a una persona competente.

#### **5 . Derecho de desistimiento**

Su participación y la participación de su hijo son totalmente voluntarias. Usted y su hijo son libres de retirarse en cualquier momento mediante notificación verbal, sin prejuicios y sin tener que justificar su decisión. Si usted o su hijo deciden retirarse de la investigación, puede comunicar con el investigador, José Charette al número de teléfono indicado abajo. En este evento, la información que ha sido recolectada será destruida, así como las grabaciones de la entrevista.

#### **6 . Compensación**

Las familias que participan en la recogida de datos reciben **un regalo de 25\$ en certificado**.

#### **7 . Difusión de los resultados**

Al final del proceso, una carta de agradecimiento será enviada por correo electrónico a todos los participantes, la cual le informa las conclusiones generales de la recolección de datos en el idioma que prefieran (Francés, Inglés o Español). También informaremos a las organizaciones comunitarias que participan en la investigación y vamos a proponer presentar los resultados de la investigación en las organizaciones. Además, tengo la intención de informar a las organizaciones y a usted, por correo electrónico de la publicación de artículos científicos en revistas sobre este proyecto de investigación.

#### **B) EL CONSENTIMIENTO**

Declaro que he leído la información anterior, obteniendo las respuestas a mis preguntas acerca de mi participación en la investigación y entiendo el propósito, la naturaleza, los beneficios, los riesgos y las desventajas de esta investigación.

Después de pensarlo y de un tiempo razonable, consiento a formar parte libremente en la investigación José Charette acerca de las familias de inmigrantes y del proyecto de la escuela de sus hijos en las escuelas de Quebec. Yo sé que puedo retirarme en cualquier momento y sin perjuicio mediante notificación verbal y sin tener que justificar mi decisión.

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Además, después de la reflexión y de un tiempo razonable...

**Doy mi consentimiento para que mi hijo participe en este estudio.** Yo sé que mi hijo puede retirarse en cualquier momento, previa notificación verbal, sin prejuicios y sin tener que justificar su decisión.

O

**No doy mi consentimiento para que mi hijo participe** en este estudio.

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

**El consentimiento del joven:** el proyecto de investigación me fue explicado y estoy de acuerdo en participar. Sé que me puedo retirar en cualquier momento sin necesidad de justificación.

Firma: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Declaro que he explicado el propósito, la naturaleza, los beneficios, los riesgos y las desventajas del estudio y respondí en lo mejor de mi conocimiento a las preguntas.

Firma del investigador: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_

Para cualquier pregunta relacionada con la investigación o para retirarse del proyecto (o su hijo), puede ponerse en contacto con José Charette, Ph.D. candidato e investigador al número de teléfono : [REDACTED] o al correo electrónico: [j.charette@umontreal.ca](mailto:j.charette@umontreal.ca). También puede ponerse en contacto con Fasal Kanouté, Directora de Investigación en [REDACTED].

Para cualquier queja acerca de su participación en esta investigación, puede dirigirse al *Ombudsman* de la Universidad de Montreal, número de teléfono [REDACTED] o en la

siguiente dirección de correo electrónico: ombudsman@umontreal.ca (**Defensor del Pueblo aceptar llamadas por cobrar**) .

**Información Adicional:**

Teléfono: \_\_\_\_\_

Correo electrónico: \_\_\_\_\_

Idioma preferido para la comunicación: \_\_\_\_\_

Su email sólo será utilizado para fines logísticos para asegurar y confirmar horarios de reuniones y transmitir los resultados de la investigación al final del proceso.

**Una copia del formulario de información y consentimiento firmado se debe dar al participante o a la participante.**

## **Annexe 5 : Formulaire de consentement destiné aux ICSI**

**Titre de la recherche :** Les parents issus de l'immigration récente et la gestion de la distance entre le système scolaire de leur pays d'origine et le système scolaire québécois

**Chercheuse :** Josée Charette, candidate au doctorat, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

**Directrice de recherche :** Fasal Kanouté, professeure titulaire, Département de psychopédagogie, Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

### **A) RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANT(E)S**

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

#### **1. Objectifs de la recherche**

Ce projet vise à mieux connaître les façons qu'ont les parents récemment immigrés de **gérer la distance entre l'école de leur pays d'origine et celle du milieu d'accueil québécois** afin d'en étudier **l'impact sur le projet scolaire de leur enfant** dans la société d'accueil.

#### **2. Participation à la recherche**

Votre participation à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse pour une entrevue individuelle **d'environ 60 minutes** au total **à un moment et dans un lieu que vous choisirez**. L'entrevue portera sur :

- Votre rôle d'intervenant(e) et la nature de votre travail;
- Votre perception des besoins des familles immigrantes dans l'accompagnement scolaire de leur enfant;
- Votre perception des défis et des facteurs facilitant le rapport à l'école de familles récemment immigré au Québec;
- Votre perception de la distance perçue par les familles entre l'école de leur pays d'origine et l'école du Québec;
- Votre perception de pratiques mises en place par les parents pour accompagner leur enfant dans leur cheminement scolaire;
- Des exemples de pratiques que vous déployez et qui favorisent le rapport à l'école de familles immigrantes.



Si vous êtes d'accord, les entrevues seront enregistrées en audio, puis retranscrites pour les besoins de l'analyse. Il est important de noter que les participant(e)s ne sont pas obligé(e)s de répondre à toutes les questions.

### **3. Confidentialité**

Les renseignements que vous donnerez demeureront **CONFIDENTIELS**. Les entrevues seront transcrites et les enregistrements effacés. Chaque personne qui participe à la recherche se verra attribuer un numéro et seule la chercheuse principale aura la liste des participant(e)s et des numéros qui leur auront été attribués. De plus, les renseignements seront conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau fermé de la directrice de la recherche. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. Ces renseignements personnels seront détruits 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette date, le temps nécessaire à leur utilisation.

### **4. Avantages et inconvénients**

En participant à cette recherche, vous pourrez contribuer à l'avancement des connaissances et à **l'amélioration des services offerts aux parents issus de l'immigration 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 issus de l'immigration récente ainsi qu'à l'amélioration des relations école-familles immigrantes**. Votre participation à la recherche vous permettra aussi, avec du recul, de prendre le temps de réfléchir à des enjeux que vous rencontrez au quotidien.

Par contre, il est possible que le fait de raconter votre expérience suscite des réflexions ou des souvenirs émouvants ou désagréables. Si cela se produit, n'hésitez pas à en parler avec la chercheuse.

### **5. Droit de retrait**

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre 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, vous pouvez communiquer avec la chercheuse, Josée Charette, au numéro de téléphone indiqué ci-dessous. Si c'est le cas, les renseignements qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits, ainsi la destruction des enregistrements audio de votre entrevue.

### **6. Compensation**

Aucune compensation financière ne sera versée pour votre participation à la présente recherche.

### **7. Diffusion des résultats**

À la fin du processus, une lettre de remerciements vous sera envoyée par courriel, vous informant des conclusions générales de la collecte de données, et ce, dans la langue que vous préférez (français ou anglais). Un rapport sera transmis aux organismes communautaires 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 par courriel lors de la publication d'articles scientifiques au sujet du projet de recherche.

## **B) CONSENTEMENT**

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à la recherche de Josée Charette au sujet des familles issues de l'immigration et du projet scolaire de leur enfant dans les écoles du Québec. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans aucun préjudice, sur simple avis verbal et sans devoir justifier ma décision.

Signature : \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu autant que je sache aux questions posées.

Signature: \_\_\_\_\_ Date : \_\_\_\_\_  
Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_

Pour toute question relative à la recherche ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec Josée Charette, candidate au doctorat et chercheuse, au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]. Vous pouvez également communiquer avec Fasal Kanouté, directrice de la recherche au [REDACTED].

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel suivante: [REDACTED] (**l'ombudsman accepte les appels à frais virés**).

### **Informations complémentaires :**

Nom : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_  
Numéro de téléphone : \_\_\_\_\_

Courrier électronique : \_\_\_\_\_

Préférence de langue de communication : \_\_\_\_\_

Votre courrier électronique ne sera utilisé qu'à des fins logistiques pour fixer et confirmer les moments de rencontre ainsi que pour vous transmettre les conclusions de la recherche en fin de processus.

**Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant ou à la participante.**

## **Annexe 6 : Portraits détaillés des familles ayant participé à la collecte de données**

### **A) FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS MOINS DE DIX-HUIT MOIS**

La famille Aissa est originaire de l'Afrique du Nord (Algérie). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ six mois et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La mère de famille est arrivée dans la province avec ses deux garçons, respectivement âgés de huit et de treize ans; le père entreprend des procédures pour venir les rejoindre. La langue maternelle de tous les membres de la famille est le kabyle, c'est d'ailleurs la langue qu'ils parlent généralement entre eux, mêlée un peu à la langue française. La mère a été rencontrée lors de la collecte de données, elle s'exprimait très clairement en français durant l'entrevue et a accepté d'être enregistrée. La mère nous dit avoir quitté son pays d'origine pour offrir de meilleures opportunités d'études et d'avenir à ses enfants. Cette dernière a une formation universitaire de niveau maîtrise au pays d'origine et était en cours d'études doctorales lors de son départ de l'Algérie. Elle travaillait dans le milieu universitaire là-bas, en sciences de l'éducation. Au pays d'origine, les enfants allaient dans une école privée clandestine où le programme en français était enseigné. Au moment de l'entrevue, le plus jeune des garçons était en troisième année du primaire et le plus vieux en deuxième secondaire; tous les deux sont allés directement en classe ordinaire à leur arrivée au Québec à la suite de l'obtention de très bons résultats aux examens de classement. Les défis d'établissement les plus saillants notés par la mère sont d'abord des défis liés à la séparation d'avec le père : la réorganisation des rôles dans la famille et la perte du réseau social. Également, la mère souligne son incapacité à actualiser le capital social familial surtout en ce qui concerne la perte de son statut socioprofessionnel de la société d'origine à la société d'accueil, une insertion presque impossible sur le marché du travail ainsi que plusieurs remises en question au sujet de ses compétences et de son identité personnelle et professionnelle. La mère note aussi les difficultés rencontrées et les sentiments de déception ressentis lorsqu'elle tente de s'insérer dans les instances scolaires, en vain. Les valeurs de socialisation rencontrées dans la société et à l'école semblent aussi inviter la

famille à d'importantes adaptations. Le manque de soutien psychologique dans les méandres de l'immigration et des situations d'exclusion vécues par l'un des enfants à l'école du Québec sont aussi soulignés comme défis. De façon générale, les défis d'établissement nommés par cette mère semblent envahissants; la famille songe à retourner au pays d'origine au moment de la rencontre.

**La famille Belsma** est originaire de l'Afrique du Nord (Algérie). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ six mois et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Belsma est constituée d'un père, d'une mère et de deux garçons, respectivement âgés de treize et de seize ans; ils sont arrivés ensemble dans la province. La langue maternelle de la mère est le kabyle, celle du père et des enfants est l'arabe, c'est d'ailleurs cette dernière qui est le plus souvent employée entre les membres de la famille. Seule la mère a été rencontrée pour la collecte de données, les autres membres de la famille nous ont tout de même été présentés. La mère s'est exprimée très clairement en français aux fins de l'entrevue; l'entrevue n'a pas été enregistrée (refus de la répondante). La mère dit avoir immigré pour ses enfants, pour les ouvrir sur le monde, pour qu'ils aient de meilleures opportunités d'avenir et d'études. Cette mère a une formation au pays d'origine qui équivaut au BAC québécois, elle travaillait comme fonctionnaire de l'État au pays d'origine. Au Québec, elle vient d'amorcer une formation technique. Le plus jeune de ses fils allait à l'école privée au pays d'origine, il a intégré la première secondaire en classe ordinaire au Québec. Le deuxième allait à l'école publique au pays d'origine et a intégré la quatrième secondaire à l'école québécoise, il est en classe d'accueil. Les défis d'établissement les plus saillants notés par la mère sont : les apprentissages au sujet du quotidien dans la société d'accueil, surtout en ce qui concerne les rouages administratifs pour la recherche d'emploi, la recherche de logement, l'ouverture de comptes bancaires, etc. L'insertion difficile sur le marché du travail est aussi soulignée pour les deux parents; la connaissance de l'anglais semble être une exigence du marché du travail québécois à laquelle les parents ne répondent pas, entre autres; le retour aux études de la mère à l'âge adulte est souligné comme un défi important. L'adaptation au coût de la vie et du budget en conséquence semble aussi être un défi important. De façon générale, cette famille a l'air en pleine

transition au moment de la rencontre, elle vit beaucoup d'insécurité, mais s'ajuste à la nouvelle situation un jour à la fois.

**La famille Khalil** est originaire de l'Afrique du Nord (Maroc). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ sept mois et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Khalil est constituée d'un père, d'une mère et de deux garçons, respectivement âgés de trois et de sept ans; ils sont arrivés ensemble dans la province. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, mais ils parlent surtout le français entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données, la mère s'exprimait très clairement en français et a accepté d'être enregistrée. La mère nous dit avoir quitté le pays d'origine surtout pour offrir de meilleures opportunités d'avenir à ses enfants et afin de s'éloigner un peu de restrictions liées à la famille élargie. La répondante a complété une formation technique au pays d'origine; elle travaillait dans le domaine de la publicité. Au Québec, elle planifie retourner aux études en vue d'obtenir un diplôme québécois. Le plus jeune de ses fils n'allait pas encore à l'école au pays d'origine et le plus vieux s'est vu renvoyer de l'école parce qu'il avait des difficultés d'apprentissage majeures. Au moment de l'entrevue, le plus jeune va à la garderie à temps partiel et le plus vieux est en classe d'accueil; la mère ne sait pas trop à quel niveau scolaire. Les défis d'établissement les plus saillants notés par la mère sont : l'insertion sur le marché du travail québécois qui ne reconnaît pas la formation faite au pays d'origine, l'adaptation au coût de la vie beaucoup plus élevé qu'au pays d'origine et la rencontre de nouvelles valeurs de socialisation, surtout à l'école, pas nécessairement partagées par la mère. De façon générale, cette mère semble apprécier divers éléments de la société d'accueil et se dit plutôt satisfaite du choix d'immigrer.

**La famille Sohag** est originaire de l'Afrique du Nord-Est (Égypte). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ dix mois et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Sohag est constituée d'un père, d'une mère, d'un garçon et d'une fille, respectivement âgés de quatorze et de quinze ans. La langue maternelle de tous les membres de la famille est l'arabe, c'est d'ailleurs la langue qu'ils parlent entre eux. Le père et la mère ont été rencontrés lors de la collecte de données. L'entrevue s'est déroulée en anglais pour le père et en français pour la mère (entrevue

simultanée). Tous deux disent avoir quitté leur pays d'origine pour le futur de leurs enfants, afin qu'ils aient de meilleures perspectives d'avenir. Les deux parents ont une formation de niveau universitaire (BAC); ils travaillaient dans le domaine des sciences et de la comptabilité au pays d'origine. Leurs enfants allaient dans une école publique au pays d'origine. Au moment de l'entrevue, les deux enfants sont en classe d'accueil en deuxième et en troisième secondaire. Les défis les plus saillants relevés par les parents durant l'entrevue sont : l'insertion socioprofessionnelle qui a nécessité un retour à l'école pour le père et plusieurs procédures administratives pour la mère qui est toujours à la recherche d'un emploi, la construction d'un nouveau réseau social dans la société d'accueil et la difficulté à trouver diverses informations sur le quotidien : programmes scolaires, soins de santé, etc. De façon générale, cette famille est très positive par rapport à son expérience d'immigration et souligne de nombreux côtés positifs liés au changement d'un pays à l'autre, malgré la rencontre de certains défis.

**La famille Raouda** est originaire de l'Afrique du Nord-Est (Égypte). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ sept mois et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Raouda est constituée d'un père, d'une mère et de deux garçons âgés respectivement de douze et de quinze ans; tous les membres de la famille sont arrivés au Québec au même moment. Leur langue maternelle est l'arabe, qu'ils parlent entre eux, ponctuée de quelques phrases en français. Les deux parents ont été rencontrés dans le cadre de la collecte de données et se sont exprimés assez clairement en français durant les entrevues. Tous les membres de la famille ont appris le français à l'école et en ont donc une maîtrise surtout théorique. Les parents ont été vus de façon simultanée, ils ont accepté d'être enregistrés. Ils disent avoir quitté leur pays d'origine pour offrir une éducation de qualité supérieure à leurs enfants et pour permettre à toute la famille de découvrir le monde, d'autres façons de vivre et d'autres systèmes que ceux connus au pays d'origine. Le père et la mère ont une formation universitaire (BAC) complétée au pays d'origine et ils ont travaillé dans le domaine des sciences sociales là-bas. Leurs enfants allaient dans une école semi-privée de garçons au pays d'origine. Au moment de l'entrevue, le plus jeune des garçons est en sixième année du primaire en classe ordinaire, mais est passé par la classe d'accueil à son arrivée, et le plus vieux est en troisième secondaire, toujours en classe d'accueil. Les défis d'établissement

les plus saillants notés par cette famille sont : l'insertion difficile sur le marché du travail pour le père surtout, la difficulté à actualiser le capital humain et social familial des enfants et des parents, la rencontre d'un nouveau système scolaire et des classes d'accueil qui leur semblent inappropriées pour leurs enfants, la rencontre d'une société différente de celle à laquelle ils sont habitués en ce qui concerne l'organisation et les rapports sociaux. La reconstruction du réseau social semble difficile dans ce type de société. De façon générale, cette famille semblait trouver difficile les défis rencontrés dans la société d'accueil, ils pesaient les pour et les contre d'un retour au pays d'origine au moment de l'entrevue. Somme toute, tous les membres de la famille montrent beaucoup de persévérance et de résilience durant les rencontres.

### **B) FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS PLUS DE DIX-HUIT MOIS ET MOINS DE TROIS ANS**

La famille **Azzouz** est originaire de l'Afrique du Nord (Algérie). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ dix-huit mois et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Azzouz est constituée d'un père, d'une mère et de quatre enfants : deux filles et deux garçons de respectivement quatre ans, douze ans, deux ans et neuf ans; tous les membres de la famille sont arrivés au Québec au même moment. Leur langue maternelle est l'arabe, qu'ils parlent régulièrement entre eux. Ils consacrent quelques moments à la discussion en français également. Seul le père a été rencontré pour la collecte de données, il s'est exprimé en français et a accepté d'être enregistré. La mère devait être rencontrée dans un deuxième temps, mais elle ne s'est pas présentée au rendez-vous et a finalement annulé sa participation au projet. Le père nous a dit avoir quitté le pays d'origine pour accéder à de meilleures opportunités d'éducation pour les enfants et pour découvrir de nouveaux horizons. Il a une formation de type technique en santé au pays d'origine et a travaillé dans le domaine durant plusieurs années. Au Québec, il a fait un retour aux études. Au pays d'origine, les deux plus vieux enfants allaient dans une école publique. Au moment de l'entrevue, les deux plus jeunes étaient à la maison avec leur mère et les enfants aînés étaient en classe d'accueil (le niveau n'est pas précisé). Les défis d'établissement les plus saillants notés par le père sont : l'insertion difficile sur le marché du travail due surtout à des processus longs de



reconnaissance des équivalences par l'Ordre professionnel concerné, l'adaptation aux valeurs de socialisation véhiculées dans la société d'accueil surtout relatives à la sexualité, la recherche de l'équilibre entre les cultures d'accueil et d'origine et l'apprentissage du français pour les enfants. De façon générale, ce père semble découvrir la société québécoise au jour le jour et ne semble ni satisfait ni insatisfait de son expérience migratoire jusqu'à maintenant.

**La famille Morales** est originaire des Antilles (Cuba). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ dix-huit mois et a été accueillie dans la catégorie «Immigration économique». La famille Sanchez est constituée d'une mère et d'un garçon de neuf ans; c'est une cellule monoparentale. La mère est d'abord arrivée seule au Québec, puis son fils est venu la rejoindre quelques mois plus tard. Leur langue maternelle est l'espagnol, c'est d'ailleurs la langue qu'ils emploient entre eux. Seule la mère a été rencontrée pour la collecte de données. L'entrevue s'est déroulée en français surtout et en espagnol par moments et a été enregistrée. La mère nous a dit avoir quitté le pays pour accéder à de meilleures opportunités d'études et d'emploi pour son fils, une réflexion liée à la conjoncture économique et politique du pays d'origine. La mère a une formation universitaire de niveau maîtrise au pays et travaillait dans le domaine social là-bas. Au Québec, elle effectue un retour aux études. Son fils allait dans une école publique au pays d'origine. Au moment de l'entrevue, il est en deuxième année du primaire, en classe d'accueil. Les défis d'établissement les plus saillants notés par la mère sont : l'apprentissage de la langue qui structure les relations avec l'école et avec les instances gouvernementales surtout et qui peut entraîner des situations d'incompréhension ou de discrimination. Selon la mère, l'apprentissage de la langue structure également l'accès à l'information. La conciliation entre les études et la famille comme mère monoparentale dans une société nouvelle est aussi soulignée comme défi. Aussi, cette mère parle de valeurs de socialisation à s'approprier dans les relations avec les autres et dans le milieu scolaire également. De façon générale, cette mère est très positive en rapport à son projet d'immigration et apprécie plusieurs facettes de la société québécoise, dont la conjoncture politique et économique de la province.

**La famille Combarel** est originaire de l'Europe de l'Est (Moldavie). Au moment de l'entrevue, les membres de la famille sont réunis au Québec depuis environ deux ans. La famille Combarel est constituée d'un père, d'une mère, d'une fille de quatre ans et d'un garçon de huit ans. Les parents ont été admis dans la catégorie «Immigration économique» avec leur aîné, la plus jeune a dû être parrainée. Les parents sont d'abord venus seuls au Québec, ils sont ensuite retournés au pays d'origine pour accoucher de leur deuxième enfant et pour aller chercher leur aîné. Leur langue maternelle est le roumain, c'est la langue qu'ils parlent entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données; l'entrevue s'est faite en français et a été enregistrée. Cette mère de famille dit avoir immigré pour accéder à un meilleur avenir pour ses enfants. Au pays d'origine, elle a obtenu un diplôme universitaire de niveau maîtrise en administration des affaires; elle a travaillé dans son domaine au pays d'origine. Au Québec, elle est actuellement de retour aux études. Au moment de l'entrevue, la plus jeune des enfants fréquente une garderie et son fils aîné est en deuxième année en classe ordinaire. Ce dernier a par contre séjourné en classe d'accueil à son arrivée. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : l'appropriation de la langue française telle que parlée au Québec, plusieurs valeurs de socialisation différentes que celles connues au pays d'origine, l'insertion socioprofessionnelle avec des diplômes qui ne sont pas reconnus par le marché du travail et la conciliation travail-famille-études. De façon générale, cette mère dit avoir eu vécu un certain stress d'acculturation à son arrivée au Québec, mais se dit avide de connaître divers éléments de la société d'accueil et se dit plutôt satisfaite de son projet migratoire, malgré quelques défis rencontrés.

**La famille Ntahondakirira** est originaire de l'Afrique centrale (Rwanda). Le père a été admis au Québec dans la catégorie «Populations réfugiées» il y a environ sept ans. Le reste de la famille a été parrainée et est arrivée au Québec il y a environ deux ans. La famille Ntahondakirira est constituée d'un père, d'une mère, de quatre enfants adoptifs qui étudient dans une autre province canadienne au moment de l'entrevue, ainsi que d'un garçon de treize ans et d'une fille de seize ans. Leur langue maternelle est le kinyarwanda, qu'ils parlent entre eux. Les deux parents ont été rencontrés lors de la collecte de données et se sont exprimés en français durant les entrevues (entrevue simultanée), qui ont été enregistrées. La raison principale qui a guidé le projet migratoire

est un traumatisme vécu au pays d'origine et le désir d'accéder à une vie meilleure pour les enfants. La mère a une formation technique en sciences au pays d'origine et a travaillé dans ce domaine là-bas. Le père a une formation en arts, il a aussi travaillé dans ce domaine au pays d'origine. Au Québec, ils sont tous deux à la recherche d'un emploi au moment de l'entrevue. Les enfants sont tous deux passés par la classe d'accueil, le cadet y est toujours et l'aînée est maintenant en classe de cheminement particulier; personne ne semble au courant du niveau scolaire des enfants. Les défis d'établissement les plus saillants notés par les parents sont : une insertion difficile sur le marché du travail surtout, une situation financière précaire et les séquelles psychologiques du traumatisme vécu au pays d'origine. De façon générale, ces parents disent apprécier la sécurité ressentie dans la société d'accueil québécoise, ils disent surtout vouloir que leurs enfants y trouvent leur place et voient leur projet migratoire comme une occasion de promotion sociale.

**La famille Ghali** est originaire de l'Afrique du Nord-Est (Égypte). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ deux ans et demi et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Ghali est constituée d'un père, d'une mère et de deux jeunes garçons de respectivement neuf et treize ans; tous les membres de la famille sont arrivés ensemble au Québec. Leur langue maternelle est l'arabe et c'est la langue qu'ils parlent entre eux. Le père et la mère ont participé à la collecte de données; l'entrevue s'est principalement déroulée en anglais pour le père et en français avec la mère (entrevue simultanée), les entrevues ont été enregistrées. Les parents disent avoir immigré afin d'accéder à un meilleur avenir et de meilleures opportunités d'études pour leurs enfants. Les deux parents ont fait une formation universitaire (BAC) au pays d'origine dans les domaines de la science et du commerce; ils ont travaillé au pays d'origine. Au Québec, la mère s'est trouvé un emploi dans un autre domaine après avoir fait une courte formation et le père est en recherche d'emploi. Au moment de l'entrevue, le cadet est en quatrième année du primaire au secteur ordinaire et l'aîné est en première secondaire en classe ordinaire; tous les deux ont fait un passage d'un an et demi en classe d'accueil à leur arrivée. Les défis d'établissement les plus saillants notés par les parents sont : l'apprentissage des langues française et anglaise, une insertion difficile sur le marché du travail, l'adaptation psychologique au nouveau contexte de vie et à la nouvelle situation socioprofessionnelle, surtout pour le père. Aussi, l'apprentissage du quotidien et

la reconstruction du réseau social selon de nouvelles valeurs de socialisation ont été soulignés par le père. De façon générale, les deux parents se disent satisfaits de leur décision d'avoir immigré pour ce que ce changement apporte aux enfants surtout. Ils se disent aussi positifs quant à leur propre avenir au Québec, malgré les difficultés rencontrées.

### **C) FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS PLUS DE TROIS ANS ET MOINS DE CINQ ANS**

**La famille Harrouche** est originaire de l'Afrique du Nord (Algérie). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ cinq ans et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Harrouche est constituée d'un père, d'une mère et de trois garçons âgés de quatre, huit et dix ans; tous les membres de la famille sont arrivés ensemble au Québec. La langue maternelle des parents est le kabyle, celle des enfants est l'arabe, c'est d'ailleurs celle qu'ils parlent généralement entre eux. Ils parlent aussi français entre eux par moments. Le père et la mère ont été rencontrés de façon simultanée, l'entrevue s'est faite en français et a été enregistrée. Les parents disent avoir quitté leur pays d'origine puisqu'ils étaient à la recherche d'une meilleure qualité de vie pour leurs enfants, d'un futur plus intéressant et pour accéder à un système d'éducation de qualité. Le père et la mère ont des formations universitaires complétées au pays d'origine (BAC) dans les domaines de l'informatique et de la microbiologie, ils ont tous deux travaillé dans leur domaine là-bas. Au Québec, ils ont tous deux trouvé un emploi dans leur domaine de formation, mais la mère a quitté son emploi dernièrement pour aller compléter un certificat en langue seconde. Les aînés allaient à la garderie au pays d'origine et le plus jeune est né au Québec. Au moment de l'entrevue, le plus jeune des garçons va à la garderie, le deuxième est en deuxième année du primaire au secteur ordinaire et l'aîné en quatrième année, aussi en classe ordinaire; ils ne sont jamais passés par la classe d'accueil. Les défis d'établissement les plus saillants notés par les parents sont : une situation de discrimination vécue sur le milieu de travail, la conciliation travail-famille en situation d'établissement, la difficulté à trouver diverses informations sur le quotidien et à déchiffrer la société d'accueil et l'école du Québec. De façon générale, ces

parents se disent satisfaits du projet migratoire pour leurs enfants surtout, mais trouvent parfois difficile de jongler avec les défis rencontrés.

**La famille Lounissi** est originaire de l’Afrique du Nord (Algérie). Au moment de l’entrevue, elle est au Québec depuis environ quatre ans et a été admise dans la catégorie «Populations réfugiées». La cellule familiale est monoparentale, elle est constituée d’une mère et d’une jeune fille de quinze ans; toutes les deux sont arrivées ensemble au Québec. Leur langue maternelle est l’arabe et c’est langue parlée entre elles. Seule la mère a participé à la collecte de données bien que sa fille était présente à ses côtés durant l’entrevue; l’entrevue s’est faite en français et a été enregistrée. La mère dit avoir quitté son pays d’origine en vue d’offrir un avenir meilleur à sa fille, qui était exclue à l’école dans la société d’origine en raison de handicaps. La mère a terminé son cinquième secondaire et travaillait au pays d’origine. Au Québec, elle travaille dans une usine de textiles. La jeune fille a eu une scolarité interrompue au pays d’origine puisqu’elle s’est fait exclure de l’école. Au Québec, à son arrivée, elle est passée par la classe d’accueil. Au moment de l’entrevue, elle fréquente un centre d’éducation spécialisée pour les élèves qui ont des retards de développement. Les défis d’établissement les plus saillants notés par la mère durant l’entrevue sont : l’adaptation au coût de la vie de la société d’accueil et du budget en conséquence, l’adaptation aux valeurs de socialisation véhiculées dans la société québécoise surtout relativement au droit des enfants, la conciliation travail-famille en situation monoparentale et la perte du réseau social qui soutenait la famille dans le pays d’origine. Cette mère de famille se montre persévérante et est positive quant aux opportunités d’avenir gagnées dans la société d’accueil par rapport à ce qui était possible au pays d’origine.

**La famille Rheda** est originaire de l’Afrique du Nord (Maroc). Au moment de l’entrevue, elle est au Québec depuis environ trois ans et demi et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Rheda est constituée d’un père, d’une mère, d’une petite fille et de deux garçons respectivement âgés de deux, six et neuf ans; tous les membres de la famille sont arrivés ensemble lors de l’immigration, sauf la plus jeune qui est née au Québec. Leur langue maternelle est l’arabe et c’est langue qui est généralement parlée entre eux, mêlée un peu à la langue française. Seule la mère a

participé à la collecte de données; l'entrevue s'est déroulée en français et a été enregistrée. La mère dit avoir quitté son pays d'origine en vue d'offrir un avenir meilleur à ses enfants, de meilleures opportunités d'éducation surtout. La mère a une formation universitaire (BAC) en sciences de l'éducation au pays d'origine et a travaillé dans ce domaine là-bas. Au Québec, elle reste à la maison avec la plus jeune, mais prévoit faire un retour aux études. Au moment de l'entrevue, les enfants sont en première et deuxième année du primaire en classe ordinaire. Ils ne sont pas passés par l'accueil. Les défis d'établissement les plus saillants notés par la mère sont : une insertion difficile sur le marché du travail, le retour aux études du père et la conciliation travail-famille-études, l'adaptation au coût de la vie de la société d'accueil, l'adaptation familiale et de couple au nouvel horaire travail-étude-famille et la reconstruction d'un nouveau réseau social. De façon générale, cette mère de famille est satisfaite de son projet migratoire surtout en ce qui concerne les occasions favorables d'éducation pour ses enfants. Cette dernière est davantage irritée par des éléments qui ont trait à sa propre intégration dans la société québécoise, mais elle demeure somme toute très positive en ce qui concerne le projet migratoire familial en général.

**La famille Hamida** est originaire de l'Afrique du Nord (Tunisie). La mère a habité dans plusieurs pays avant de se poser en Tunisie pour former et élever sa famille. Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis 5 ans et demi et a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Hamida est constituée d'un père, d'une mère et de deux jeunes filles de treize et de dix-sept ans. La mère de famille est arrivée au Québec avec ses deux filles et le père est venu les rejoindre quelque temps plus tard. Leur langue maternelle est l'arabe et c'est généralement la langue qu'ils parlent entre eux. La mère a participé à la collecte de données; l'entrevue a eu lieu en français et a été enregistrée. La mère dit avoir quitté le pays d'origine pour trois raisons : accéder à de nouvelles opportunités professionnelles, offrir de meilleures opportunités d'avenir à ses filles et accéder à un monde plus juste et moins corrompu. La mère a une formation universitaire de niveau maîtrise en relations économiques et avait un emploi de haut fonctionnaire au pays d'origine. Au Québec, elle a un emploi dans un autre domaine. Au moment de l'entrevue, la plus jeune des filles est en première année du secondaire au secteur ordinaire et l'aînée a commencé sa première session au niveau collégial

(CÉGEP). Aucune n'est passée par la classe d'accueil. Au pays d'origine, elles fréquentaient une école privée, où elles ont appris le français. Les défis d'établissement les plus saillants notés par la mère sont : la réorganisation des rôles dans la famille à la suite de la séparation temporaire avec le père, la perte du statut socioprofessionnel qui oblige à se redéfinir comme individu et comme professionnel, les apprentissages au quotidien sur la société d'accueil pour les soins de santé, par exemple, et la rencontre et la découverte d'un nouveau système scolaire qui leur est totalement méconnu. De façon générale, cette mère de famille se dit satisfaite de son projet migratoire, par lequel elle fait de multiples apprentissages.

**La famille Juarez** est originaire de l'Amérique latine (Mexique). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis presque cinq ans, elle a été admise dans la catégorie «Populations réfugiées». La famille est constituée d'une mère, d'un garçon et d'une fille de respectivement six et neuf ans et d'un beau-père (famille reconstituée). Au moment de l'immigration, la cellule familiale était monoparentale. Leur langue maternelle est l'espagnol, qu'ils parlent généralement entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données, l'entrevue s'est d'ailleurs déroulée en espagnol surtout et un peu en français; l'entrevue a été enregistrée. La mère dit avoir quitté son pays d'origine pour des questions de sécurité. Aussi, elle désirait accéder à de meilleures opportunités d'avenir pour ses enfants. La mère a fait une formation professionnelle au pays d'origine et travaillait dans son domaine là-bas. Au Québec, elle suit actuellement des cours de francisation à temps plein. Ses deux enfants n'allaient pas à l'école au pays d'origine et ont intégré l'école maternelle au Québec en classe ordinaire. Au moment de l'entrevue, le plus jeune est en première année et la plus vieille en troisième année du primaire, tous les deux en classe ordinaire. Les principaux défis d'établissement notés par la mère sont : se remettre des bouleversements vécus au pays d'origine, l'apprentissage de la langue française, la perte du réseau social laissé au pays d'origine, l'instabilité financière et la recherche de logement avec les enfants. De façon générale, cette mère souligne son soulagement et son bonheur d'avoir retrouvé la sécurité pour elle et ses enfants dans la société québécoise. Celle-ci se dit satisfaite de son projet migratoire et projette un bel avenir pour ses enfants dans ce nouveau contexte de vie.

**La famille Douala** est originaire de l’Afrique centrale (Cameroun). Au moment de l’entrevue, elle est au Québec depuis presque cinq ans, elle a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Douala est constituée d’un père, d’une mère et de trois filles âgées de trois, cinq et douze ans; tous les membres de la famille sont arrivés ensemble au Québec. Leur langue maternelle est le medumba, bien qu’ils parlent presque exclusivement le français entre eux. Seul le père a participé à la collecte de données; l’entrevue s’est faite en français et a été enregistrée. Ce père de famille désirait d’abord immigrer afin d’accéder à des occasions d’études pour lui-même, puis il a fondé une famille et dit ensuite avoir quitté son pays d’origine en vue d’offrir un avenir meilleur à ses enfants, de meilleures opportunités d’éducation surtout. Il a une formation universitaire de niveau maîtrise en droit international et a travaillé en Europe dans son domaine. Au Québec, il a actuellement un emploi dans un autre domaine. Au moment de l’entrevue, ses filles sont en Centre de la petite enfance [CPE], en prématernelle et en première secondaire, en classe ordinaire. À son arrivée au Québec, l’aînée a intégré la troisième année du primaire en classe ordinaire. Les deux plus jeunes filles sont nées au Québec. Les défis d’établissement les plus saillants notés par ce père de famille sont : la réorganisation des rôles dans la famille puisqu’il travaillait en Europe au moment de leur immigration et que le reste de la famille habitait en Afrique centrale et l’instabilité financière des trois premiers mois surtout. De façon générale, ce père de famille perçoit le projet migratoire familial comme une aventure, il est proactif et tente de s’impliquer, comme parent d’élève et comme citoyen dans diverses instances.

**La famille Rios** est originaire de l’Amérique latine (Pérou). Au moment de l’entrevue, les membres de la famille sont réunis au Québec depuis trois ans et demi, et la famille a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Rios est constituée d’un père, d’une mère, d’un petit garçon de deux ans né au Québec, d’un garçon de treize ans et d’une fille de quatorze ans. Au moment de l’immigration, la mère est d’abord arrivée avec ses deux enfants plus vieux et le père est venu les rejoindre près d’un an plus tard. Leur langue maternelle est l’espagnol et c’est la langue qu’ils parlent entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données; l’entrevue s’est déroulée en français surtout et en espagnol par moments; elle n’a pas été enregistrée (refus de la répondante). Cette mère de famille dit avoir immigré pour accéder à un meilleur avenir pour toute la



famille étant donné une instabilité économique au pays d'origine et un pays de moins en moins sécuritaire. Les deux parents ont une formation universitaire de niveau BAC en pharmacie et ont travaillé dans leur domaine au pays d'origine. Au Québec, la mère est actuellement en processus de retour aux études. Au moment de l'entrevue, le cadet va à la garderie, le garçon plus vieux est en première secondaire et l'aînée est en troisième secondaire. Ils sont en classe ordinaire, mais sont passés par la classe d'accueil à leur arrivée. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : la recherche de logement et l'instabilité financière à l'arrivée et la réorganisation temporaire des rôles dans la famille engendrée par la séparation d'avec le père. Aussi, la mère note une insertion socioprofessionnelle difficile étant donné la non-reconnaissance des diplômes et de l'expérience obtenus au pays d'origine et l'exigence du marché du travail de la maîtrise de l'anglais. L'apprentissage du français a aussi été un défi important, surtout au début. De façon générale, cette mère se dit satisfaite de la décision d'immigrer, mais croit nécessaire d'être proactive pour atteindre ses buts dans la société d'accueil.

**La famille Napancca** est originaire de l'Amérique latine (Pérou). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis trois ans et demi, elle a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille Napancca est constituée d'un père, d'une mère, d'une petite fille de cinq ans; tous les membres de la famille ont immigré ensemble au Québec. Leur langue maternelle est l'espagnol et c'est la langue qu'ils parlent entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données; l'entrevue s'est faite en français et en espagnol et a été enregistrée. Cette mère de famille désirait d'abord immigrer afin d'accéder à des opportunités d'études pour elle-même, puis elle a fondé une famille et a dit ensuite avoir quitté son pays d'origine en vue d'offrir un avenir meilleur à sa fille. Elle a une formation universitaire de niveau maîtrise en droit international et a travaillé dans son domaine au pays d'origine. Au Québec, elle s'est trouvé un emploi dans un autre domaine. Au moment de l'entrevue, sa fille va dans une école privée et fréquente une classe ordinaire de prématernelle. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : l'apprentissage de la langue française, l'actualisation du capital humain et social familial dans la société d'accueil et les difficultés liées à une insertion socioprofessionnelle à la hauteur de ses compétences et de celles de son mari.

Aussi, son conjoint a vécu des situations discriminatoires dans son milieu de travail. De façon générale, cette mère croit nécessaire d'être flexible dans le processus d'immigration afin d'y trouver son compte. Elle se dit généralement satisfaite de son projet migratoire et dit rester bien en contact avec le pays d'origine et sa famille qui y vit toujours.

**La famille Lafortune** est originaire des Antilles (Haïti). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ quatre ans, elle a été admise dans la catégorie «Populations réfugiées». La famille Lafortune est constituée d'un père, d'une mère, d'une fille de seize ans et d'une fille plus vieille, restée au pays d'origine. Au moment de l'immigration, la mère de la famille est d'abord arrivée avec sa fille cadette, le père de famille est venu les rejoindre plus tard. Seule la mère a participé à la collecte de données, l'entrevue s'est faite en français et a été enregistrée. Leur langue maternelle est le créole, langue que les membres de la famille parlent ensemble, mélangée au français. La mère a une formation universitaire de niveau doctoral au pays d'origine dans le domaine de la santé et a travaillé de nombreuses années dans son domaine là-bas. Au moment de l'entrevue, elle a trouvé un emploi dans un autre domaine au Québec. Sa fille fréquente une école privée, elle est cinquième secondaire et n'est pas passée par l'accueil à son arrivée. Cette famille a immigré à la suite d'une catastrophe environnementale au pays d'origine, mais la mère dit qu'elle avait déjà des plans d'immigration avant l'événement en raison de la sécurité qui devenait moins bonne au pays surtout et pour accéder à d'autres occasions d'éducation scolaire pour la cadette. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : l'insertion socioprofessionnelle et la perte du statut socioprofessionnel, l'actualisation du capital social familial dans la société d'accueil, la perte du réseau social et la construction d'un nouveau dans la société d'accueil, l'instabilité financière liée à l'immigration et l'adaptation psychologique au nouveau contexte de vie, surtout à la suite d'un traumatisme vécu au pays d'origine. De façon générale, cette mère de famille dit avoir beaucoup d'ajustements à faire par rapport à son projet migratoire, mais dit vivre de façon convenable dans la société d'accueil.

#### **D) FAMILLES ARRIVÉES AU QUÉBEC DEPUIS PLUS DE CINQ ANS**

**La famille Amid** est originaire de l’Afrique du Nord (Maroc). Au moment de l’entrevue, elle est au Québec depuis environ neuf ans, elle a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille est constituée d’un père, d’une mère et de deux garçons âgés de huit et treize ans, dont le plus jeune est né au Québec. Le père a immigré seul quelques mois avant l’arrivée de son épouse et de son fils aîné, qui sont ensuite venus le rejoindre. Leur langue maternelle est l’arabe et c’est la langue qu’ils parlent entre eux, mélangée un peu à la langue française. Seul le père a participé à la collecte de données, l’entrevue a eu lieu en français et a été enregistrée. Le père dit avoir immigré pour accéder à de meilleures opportunités d’éducation scolaire pour ses enfants. Le père a une formation de niveau universitaire (BAC) en langues au pays d’origine et était principalement travailleur autonome là-bas. Après avoir effectué un retour aux études à son arrivée au Québec, au moment de l’entrevue, le père est à la recherche d’un emploi. Ses enfants sont en quatrième année du primaire et en deuxième année du secondaire en classe ordinaire; ils ne sont pas passés par l’accueil. Les défis d’établissement les plus saillants notés par ce père de famille sont : l’insertion socioprofessionnelle et l’adaptation aux valeurs de socialisation perçues de la société québécoise, surtout au sujet de la sexualité, du droit des enfants, etc. Il note également un déséquilibre ressenti entre les cultures d’origine et d’accueil. De façon générale, ce père note beaucoup d’éléments positifs de la société d’accueil, mais également des éléments qui lui plaisent moins, il réfléchit à effectuer un retour permanent au pays d’origine au moment de l’entrevue.

**La famille Kayitesi** est originaire de l’Afrique centrale (Rwanda). Elle est arrivée au Québec il y a environ neuf ans après avoir fait 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 de trois garçons de six ans (né au Québec), quatorze ans et quinze ans. La mère a immigré avec ses deux garçons et fait actuellement des démarches de parrainage pour que le père vienne les rejoindre. Leur langue maternelle est le kinyarwanda, bien qu’ils parlent surtout le français entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données, l’entrevue a eu lieu en français et n’a pas été enregistrée (refus de la répondante). La mère de famille explique avoir immigré à

la suite d'une situation traumatisante vécue au pays d'origine et pour accéder à un avenir meilleur pour ses enfants. Elle a une formation universitaire de niveau BAC en informatique et a travaillé dans son domaine au pays d'origine. Au moment de l'entrevue, elle est en arrêt de travail. Depuis qu'elle est au Québec, elle est retournée aux études et a travaillé dans des emplois divers. Les enfants sont en première année du primaire, en deuxième et en troisième secondaire. Les aînés ont séjourné quelque temps en classe d'accueil à leur arrivée au Québec. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : les séquelles psychologiques liées à un traumatisme vécu au pays d'origine, l'insertion socioprofessionnelle, la transformation de la cellule familiale et la réorganisation des rôles dans la famille, l'adaptation aux valeurs de socialisation perçues de la société québécoise surtout celles qui portent sur la famille, la sexualité et le droit des jeunes. De façon générale, cette mère dit aimer la vie qu'elle a au Québec, mais précise que pour tirer profit de l'immigration, il faut avoir de la détermination.

**La famille Sanchez** est originaire de l'Amérique latine (Mexique). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ neuf ans, elle a été admise dans la catégorie «Immigration économique». La famille est constituée d'une mère, de deux fils de onze ans et de quatorze ans et d'un beau-père (famille reconstituée). Au moment de l'immigration, le père biologique, la mère et les deux enfants étaient présents. Leur langue maternelle est l'espagnol et c'est la langue qu'ils parlent entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données, l'entrevue a eu lieu en français surtout et en espagnol un peu, elle a été enregistrée. Cette mère dit avoir immigré surtout pour vivre une aventure et partir à la découverte d'un nouveau milieu, mais dit ensuite avoir décidé de rester au Québec pour le futur de ses enfants. Celle-ci a une formation universitaire de niveau maîtrise au pays d'origine et a travaillé dans le domaine du droit là-bas. Au Québec, elle a commencé un certificat qu'elle pas complété. Au moment de l'entrevue, elle a un emploi dans un autre domaine que celui de sa formation. Ses enfants sont en sixième année du primaire et en deuxième année du secondaire en classe ordinaire; l'aîné est passé par l'accueil, le cadet est passé directement en classe ordinaire lors de son entrée à la maternelle québécoise. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : l'apprentissage de la langue française, l'insertion socioprofessionnelle, des situations discriminatoires vécues dans le milieu de travail, la

perte de l'équilibre de couple dans les méandres de l'immigration et l'adaptation aux valeurs de socialisation perçues de la société québécoise. De façon générale, cette mère se réfère beaucoup à la «communauté latino» dans son discours. Celle-ci dit apprécier certains éléments de la société québécoise, alors que d'autres moins. Elle envisage somme toute l'avenir de sa famille au Québec.

**La famille Estrada** est originaire de l'Amérique latine (Mexique). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ huit ans, elle a été admise dans la catégorie «Populations réfugiées». La mère a immigré avec sa sœur et sa fille; la cellule familiale était monoparentale. Au moment de l'entrevue, la famille est constituée d'une mère, d'une fille de dix-sept ans et d'un fils de cinq ans né au Québec; la cellule est toujours monoparentale. Leur langue maternelle est l'espagnol et c'est la langue qu'ils parlent entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données, l'entrevue a eu lieu en français surtout et en par moments en espagnol, elle a été enregistrée. Cette mère dit avoir immigré pour accéder à un futur meilleur pour sa fille. Elle a une formation universitaire de niveau BAC au pays d'origine et a travaillé dans le domaine de l'administration là-bas. Au moment de l'entrevue, elle effectuait un retour aux études. Son cadet fréquente la garderie et son aînée est en quatrième secondaire au secteur ordinaire; elle est passée par l'accueil à son arrivée au Québec. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : la recherche d'un logement, l'insertion socioprofessionnelle, l'instabilité financière, un retour aux études nécessaire, la reconstruction d'un réseau social dans la société d'accueil, l'apprentissage du français parlé québécois. De façon générale, cette mère dit tout faire pour mobiliser le capital humain et social familial et profiter de chacune des occasions pouvant être bénéfiques pour ses enfants.

**La famille Rodriguez** est originaire de l'Amérique latine (Mexique). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis environ huit ans, elle a été admise dans la catégorie «Populations réfugiées». Elle est constituée d'une mère monoparentale et de quatre enfants dont une fille âgée de quinze ans et trois garçons âgés de treize, dix-sept et vingt et un ans. Au moment de l'immigration, tous les membres de la famille étaient présents en plus du père. Leur langue maternelle est l'espagnol et c'est la langue qu'ils parlent entre eux. Seule la mère a participé à la collecte de données, l'entrevue a eu lieu en

espagnol presque exclusivement et a été enregistrée. Cette mère dit avoir immigré pour l'avenir de ses enfants, foncièrement pour accéder à un milieu sécuritaire pour ses enfants. Elle a une formation de niveau technique et a travaillé dans le domaine de l'éducation au pays d'origine. Au moment de l'entrevue, elle combine deux emplois dans un autre domaine. L'aîné a quitté le milieu collégial (CÉGEP) en cours de formation, le deuxième garçon est en quatrième secondaire et fréquente une école spécialisée pour élèves avec difficultés d'apprentissage, la jeune fille est en deuxième secondaire et le cadet est en première secondaire; tous les enfants sont passés par l'accueil et évoluent maintenant au secteur ordinaire. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de famille sont : l'insertion sur le marché du travail, l'instabilité financière, l'adaptation psychologique au nouveau contexte de vie, l'apprentissage de la langue française, la rencontre de valeurs de socialisation différentes des valeurs familiales endossées, surtout à l'école. De façon générale, cette mère décrit un projet migratoire difficile aux conséquences nombreuses. Au moment de l'entrevue, elle ne se sent toujours pas intégrée à la société québécoise. Le sujet de l'école est un sujet particulièrement sensible pour elle, qui a vécu des expériences nombreuses et souvent négatives au regard de l'expérience socioscolaire de ses enfants au Québec.

**La famille Chavez** est originaire de l'Amérique latine (Mexique). Au moment de l'entrevue, elle est au Québec depuis six ans, elle a été admise dans la catégorie «Populations réfugiées». La famille est constituée d'une mère monoparentale et d'une fille de quinze ans. Au moment de l'immigration, la cellule familiale était aussi monoparentale. Leur langue maternelle est l'espagnol et c'est la langue qu'elles parlent entre elles. Seule la mère a participé à la collecte de données, l'entrevue a eu lieu en français principalement et par moments en espagnol, elle a été enregistrée. Cette mère dit avoir immigré pour l'avenir de sa fille, foncièrement pour lui permettre d'évoluer dans un milieu sécuritaire. Elle a une formation de niveau technique et a travaillé dans le domaine de la sécurité publique au pays d'origine. Au moment de l'entrevue, la mère participe à une démarche d'orientation en vue d'un retour aux études et la jeune fille a été renvoyée de son école, mais était en quatrième année de cheminement particulier au secondaire (raisons données par l'école : problèmes de comportements). La jeune fille a séjourné à l'accueil à son arrivée. Les défis d'établissement les plus saillants notés par cette mère de

famille sont : l'apprentissage de la langue française, la discrimination ressentie au sujet du statut de réfugiées, une insertion difficile sur le marché du travail, l'instabilité financière et l'adaptation psychologique à la société d'accueil. De façon générale, cette mère décrit un projet migratoire qui a commencé difficilement, maintenant ancré dans l'espoir d'une vie meilleure et tournée vers l'avenir.

## **Annexe 7 : Schéma d'entrevue avec les parents – Version française**

- ✓ *Me présenter à nouveau.*
- ✓ *Faire signer le formulaire de consentement.*
- ✓ *Remercier le parent de sa participation.*
- ✓ *Noter le sexe du parent : \_\_\_\_\_*

### **Informations sociodémographiques :**

- Pays d'origine?
- Langues maternelle et parlées? Langues parlées à la maison?
- Au Québec, depuis combien de temps?
- Avez-vous faite une formation dans votre pays d'origine (scolarité atteinte)?
- Est-ce que vous aviez un emploi (occupation professionnelle)?
- Au Québec, quel emploi avez-vous? Ou si retour aux études, en quoi?
- Présentez-moi les membres de votre famille.
- Niveau de scolarité des enfants? École fréquentée?

### **A) PROJET MIGRATOIRE EN GÉNÉRAL et EXPÉRIENCE MIGRATOIRE COMME PARENT :**

1) J'aimerais vous entendre sur votre histoire d'immigration de \_\_\_\_\_ à Montréal (raisons qui vous ont mené à quitter votre pays d'origine, différentes étapes entre là-bas et ici, accueil au Québec, réunification familiale ou pas...).

2) Comment décririez-vous votre intégration dans la société québécoise (emploi, relations avec les autres membres de la communauté, personnes aidantes, organismes communautaires...)?

3) Quels défis avez-vous rencontrés (ou rencontrez-vous) en ce qui concerne votre établissement dans la société québécoise? Quels facteurs ou personnes ont facilité votre établissement au Québec?

4) Comment avez-vous trouvé l'expérience d'intégration de votre enfant dans la société québécoise en général?

5) Au sujet de l'éducation en général, remarquez-vous des éléments qui diffèrent au Québec par rapport à ce que vous connaissiez dans votre pays d'origine? Et des ressemblances?

6) En ce qui concerne l'éducation de vos enfants, avez-vous dû changer quelques-unes de vos façons de faire ou votre façon de voir les choses depuis votre arrivée au Québec?

7) Précisément comme parent, avez-vous rencontré des défis (ou rencontrez-vous au regard de votre immigration dans la société québécoise? Est-ce qu'il y a des éléments qui vont ont particulièrement plu comme parent lors de votre établissement dans la société québécoise?



**B) REPRÉSENTATIONS DES SYSTÈMES SCOLAIRES DES SOCIÉTÉS D'ACCUEIL ET D'ORIGINE DE PARENTS IMMIGRANTS et EXPÉRIENCE COMME PARENT D'ÉLÈVE:**

1) Expliquez-moi le réseau de mots que vous avez élaboré à partir du terme inducteur : École au Québec.

2) Que connaissez-vous au sujet de l'école de votre enfant (classes, horaire, nombre d'enseignant(e)s, organisation dans l'espace, contenus et disciplines enseignés, méthodes d'enseignement, d'apprentissage, de travail d'évaluation, codes, modes de fonctionnement...)?

3) En quoi, est-ce différent de l'école de votre pays d'origine? Et semblable?

4) Est-ce que vous connaissez les attentes que l'école a envers vous comme parent d'élève? Si oui... est-il difficile pour vous ou relativement facile de composer avec les demandes de l'école du Québec?

5) Dans votre pays d'origine, est-ce que votre rôle comme parent d'élève étaient les mêmes, à quoi s'attendait l'école de votre part?

6) Sentez-vous que l'école et les intervenants vous accordent une place dans le projet scolaire de votre enfant? Expliquez.

7) Est-ce que vous sentiez qu'on vous accordait cette même place dans votre pays d'origine?

8) Comment s'est réalisée votre intégration dans le milieu scolaire québécois?

→Faites-vous partie de groupes, de comités, de conseils? Est-ce que vous aimeriez en faire partie?

→Votre adaptation à l'école du Québec s'est-elle fait en douceur ou difficilement?

9) Et vous, quelles sont vos attentes face à l'école du Québec? Trouvez-vous que l'école répond à ces attentes.

10) Selon vous, quelle est la plus grande différence entre l'école d'ici et l'école de votre pays d'origine? (Les attentes du milieu scolaire envers vous et votre enfant, ce qu'ils apprennent à l'école, l'attitude du personnel enseignant...) Quelle est la plus grande ressemblance?

11) Selon vous, qu'est-ce que l'école de votre pays d'origine faisait de mieux que l'école d'ici? Et de moins bien?

12) Éprouvez-vous des incompréhensions face à l'école du Québec? Y a-t-il des choses que vous aimeriez connaître sur lesquelles il vous manque des informations? (Sur quoi aimeriez-vous être davantage informés?)

13) Lorsque vous avez des questions sur l'école, les devoirs, la scolarité en général, savez-vous à qui vous adresser? Comment faire pour répondre à vos interrogations?

14) Comme parents, est-ce qu'il y a eu des ressources qui vous ont aidé à déchiffrer l'école au Québec et comment vous aident-elles? (organismes communautaires, associations, CSSS, membres du personnel, amis, votre enfant)?

15) Pensez-vous à des moyens ou à des services qui auraient pu vous aider davantage? Suggestions?

16) Sentez-vous que votre façon de voir l'école et la scolarité de votre enfant est semblable à celles des intervenant(e)s de l'école?

17) Selon vous, est-ce que l'école est compréhensive envers les parents immigrants? Si non, à quels sujets?

18) De votre point de vue, est-ce que vous pensez que la fréquentation de l'école par votre enfant au Québec a facilité ou a rendu plus difficile votre établissement dans la société québécoise?

**C) PERCEPTION DU PARENT DE L'EXPÉRIENCE SOCIOSCOLAIRE DE L'ENFANT DANS LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL ET STRATÉGIES PARENTALES DÉPLOYÉES POUR SOUTENIR CETTE EXPÉRIENCE:**

1) Comment décririez-vous l'expérience d'accueil et d'intégration de votre enfant à l'école du Québec? Diriez-vous que l'adaptation votre enfant à l'école du Québec s'est faite en douceur, progressivement ou brutalement? Expliquez.

2) Pensez-vous que votre enfant vit ou a vécu des difficultés à l'école du Québec (d'apprentissage, de motivation, d'intégration, de comportement, sociales...)? Si oui, pouvez-vous m'en parler?

3) Savez-vous si votre enfant aime l'école? Est-ce qu'il semble motivé, engagé dans ses études?

4) Est-ce que votre enfant a des amis? Croyez-vous qu'il soit nécessaire de garder un œil sur ses fréquentations?

5) Réussir à l'école, ça veut dire quoi pour vous?

6) Pensez-vous que votre enfant réussit bien ou est en voie de réussite à l'école du Québec? Comment réussissait-il dans votre pays d'origine?

7) Quels genres de commentaires ou de mesures l'école du Québec vous a-t-elle transmise au sujet de votre enfant?

8) Savez-vous quels genres de comportement il a à l'école?

9) Pour vous, que représente la réussite scolaire de votre enfant dans le pays d'accueil (tradition familiale, norme, promotion sociale, enjeu familial, collectif et national...)?

10) J'aimerais vous entendre sur les façons que vous avez de suivre la scolarité de vos enfants à la maison? Et à l'école? Pour compléter...

→ Supervision ou aide dans les devoirs, mise en place d'une aide extérieure;

→ Consultation du portail ou de l'agenda...

→ Rencontre de parents, comités de parents... Êtes-vous déjà allés à l'école? Pour quelles raisons (contexte)? Comment appréciez-vous vos relations avec les membres du personnel?

→ Est-ce que votre enfant et vous parlez de l'école? (relations avec les autres élèves et avec les membres du personnel, résultats scolaires, appréciation de l'école, attitude face à l'école...).

11) Êtes-vous satisfait de votre façon de vous impliquer dans sa scolarité? Qu'est-ce qui faciliterait votre implication dans le projet scolaire de votre enfant? Qu'est-ce qui la rend plus difficile? (obstacles liés à l'emploi, à l'élève, au milieu scolaire...)

12) Est-ce que vous faisiez la même chose dans votre pays d'origine? Votre implication était la même? Avez-vous fait des ajustements dans votre façon de suivre vos enfants?

13) Savez-vous ce que vos enfants aimeraient faire plus tard? Êtes-vous d'accord? Pensez-vous que ses objectifs sont réalistes?

14) Croyez-vous que l'avenir de votre enfant est au Québec?

15) Votre enfant a-t-il des demandes face à son projet scolaire, à quoi ils s'attendent de vous, le savez-vous?

16) Croyez-vous que votre vision de l'école influence votre enfant dans son projet scolaire? Si oui, comment?

17) Selon vous, votre enfant est-il confortable avec les façons que vous avez de vous impliquer dans sa scolarité? Expliquez.

18) Sentez-vous que votre façon de voir l'école et la scolarité est semblable à celle de votre enfant? Sinon, en quoi elle diffère?

19) Selon vous, quelles sont les pratiques des parents qui favorisent la réussite scolaire de leur enfant?

20) Qu'est-ce que vous aimeriez qui ressorte de cette étude? Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose?

***Remerciements pour leur participation.***

***Intérêts pour le résumé des résultats?***

***Connaissent-ils d'autres familles qui seraient intéressées à participer à la collecte de données? Carte-cadeau à offrir!***

## **Annexe 8: Schéma d'entrevue avec les parents – Version anglaise**

- ✓ *Telling them I'm sorry for my english which is not perfect.*
- ✓ *Present myself again and read the consent with them.*
- ✓ *Make them sign.*
- ✓ *Say thank you to the parent*
- ✓ *Write down the gender of the parent : \_\_\_\_\_*

### **Informations sociodémographiques :**

- Where are you from?
- What is your native language? Do you speak other languages? And at home, which language (s) do you speak with your family? With your child?
- For how long have you been in Québec?
- Did you study in your country of origin, what kind of formation did you get?
- Were you working in your country of origin?
- And here, in Québec, do you have a professional occupation? Are you working?
- Can you present to me in words the members of your family.
- What about your kids, which school are they going to?
- In what grade are they?

### **A) PROJECT OF MIGRATION IN GENERAL and EXPERIENCE OF MIGRATION AS A PARENT**

- 1) I would like to hear about your immigration history form \_\_\_\_\_ to Montreal (reasons that led you to leave your country of origin, different steps between there and here, family reunification or not ... ) .
- 2) How would you to describe your integration in the Quebec society (employment, relationships with other community members, community organizations ...)?
- 3) What challenges have you faced regarding your settlement in Quebec society ? Are there factors or people which have facilitated your integration and settlement in Quebec?
- 5) How would describe the integration of your kids in Quebec, generally?
- 6) With regards to education in general, have notice things that differ between your country of origin and Quebec? (How they are raising kids...) And what about similarities?
- 7) With regards to the education of your kids, did you feel like you had to change your approach with them as a parent since your arrival in Quebec?
- 8) Precisely as a parent, have you encountered any challenges since your arrival? Are there things that you enjoy as a parent in Quebec?

**B) REPRESENTATIONS OF SCHOOL IN QUEBEC and EXPERIENCE AS A PARENT REGARDING TO SCHOOL :**

- 1) Explain to me the network of words that you have produced from the expression: School in Quebec.
- 2) What do you know about your the school of your child (classes, schedule, number of teacher (s), spatial organization , content and disciplines taught, teaching, learning, evaluation methods, codes, modes of operation ...)?
- 3) How is this different from the school of your country of origin? And are there similarities between Quebec school and school in Egypt?
- 4) Do you know what school expect from you as a parent? If so ... is it difficult for you or relatively easy to cope with these demands?
- 5) In your country, what was your role as a parent regards to the school? Do you feel like the expectations were the same as they are in Québec?
- 6) Do you feel that school, teachers, directors... is giving a place in the school project of your kids? Explain to me. Was it different or the same in \_\_\_\_\_?
- 7) How was your own integration in Quebec school ? Are you part of groups, committees, councils ? Is not, have you ever think about joining one, you would like to join one?
- 8) Would you say your adaptation to school in Quebec has been easy or difficult? Explain.
- 9) What about you, what do you expect from school for your kids? Do you think that school meets these expectations.
- 10) In your opinion, what is the biggest difference between Quebec school and \_\_\_\_\_ school? (The expectations of school, what they learn in school, the attitude of the teachers ... ) What is the greatest resemblance ?
- 11) In your opinion, is the school of your country of origin was better than school in Quebec or worse?
- 12) Are you experiencing any misunderstandings about school in Quebec? Are there anythings you would like to know about and on which you see a lack of information? Is it something you would like to be inform about?
- 13) If you have any question about school (homework, education in general) do you know who you can contact to get these information?
- 14) As a parent, are there resources that helped you understand the school in Quebec and how do they helped you ? (community organizations, associations, CSSS, staff , friends, children) ?

- 15) Have you any suggestions about what would have help you more?
- 16) Do you feel like the way you are seeing the school project of your child is similar to the way teachers are seeing it?
- 17) In your opinion, do you feel that the school is understanding immigrant parents and immigrant families? Explain.
- 18) In your opinion, do you think school has facilitated your settlement in Quebec or in the opposite, you think it was more difficult because of school?

**C) PERCEPTION OF THEIR CHILD'S EDUCATIONAL EXPERIENCE and PARENT INVOLVEMENT IN THIS EXPERIENCE:**

- 1) How would you describe the welcoming experience and the integration of your child in Quebec school? Would you say your child's adaptation to school of Quebec was smooth or difficult? Explain.
- 2) Do you think your child faced difficulties in school (learning, motivation, integration, behavioral, social ...)? If yes, can you tell me about it?
- 3) Do you know if your child likes to go to school? Does he seem motivated, engaged in school?
- 4) Does your child have some friends? Do you keep an eye on his frequentations?
- 5) To succeed in school, what does it mean for you?
- 6) Do you think your child is doing well in school? How did he succeeded in \_\_\_\_\_?
- 7) What kind of comments are teachers telling you about your child?
- 8) Do you know what kind of behavior he has at school?
- 9) For you, how important is it that your child succeed in school?
- 10) I would like to hear about how you follow the school project of your child. At home? In school ? To complete ...
- Supervision or assistance in homework, resources external assistance ;
- Consultation (portal or calendar, agenda...).
- Do you meet his teachers? Are you in parents committees ... Have you ever been to school ? Why (context) ? How would describe your relations with the staff ?
- Do you and your child talk about school? (relations with other students and staff , school performance, liking school , attitude to school ... ) .
- 11 ) Are you satisfied with the way you are involved in their school project ? Would you like to do something differently? What facilitate your involvement in your child's school project ? What makes it more difficult? (barriers to employment, the student at school ... )

12) Is your ways on involvement are the same that they were in Egypt? Do you do something differently? Why? Have you made some adjustments in the way monitoring your children?

13) Do you know what your kids would like to do as their profession, later? Do you agree ? Do you think this goals is realistic ?

14) Do you see the future of your child is in Quebec?

15) Does your child have any requests in regards to his school project? Do you think they expect something from you as a parent?

16) Do you think the way you see school and education influence your child's school project? If so, how ?

17 ) Do you think your child is comfortable with it the ways you are involve in their school project? Explain.

18) Do you feel like you and your child are seing school and education the same way? Otherwise, how does it differ ?

19 ) In your opinion , what kind of practices promote academic success for child? Do you do some of these stuff?

20) What would like that comes out of this study?

21) Do you like to add something?

- ***Thanks for their participation.***
- ***Interest for the summary of the results?***
- ***Do they know other families who are interested to participate in the data collection?***
- ***Gift card!***

## **Annexe 9 : Schéma d'entrevue avec les parents – Version espagnole**

- ✓ *Me présenter à nouveau.*
- ✓ *Faire signer le formulaire de consentement.*
- ✓ *Remercier le parent de sa participation.*
- ✓ *Noter le sexe du parent : \_\_\_\_\_*

### **Informations sociodémographiques :**

- De que país es usted?
- Cuál es su lengua materna? Que idiomas habla usted? Y con su familia (hijos, esposo...)?
- Hace cuanto tiempo que usted ha llegado a Québec?
- Ha hecho una formación en su país de origen? Usted tenía un trabajo o una ocupación profesional en su país de origen? En Quebec, usted tiene un trabajo? Ha vuelto a la escuela? En que tipo de formación?
- Usted puede presentarme los miembros de su familia.
- En que año están sus hijos? Y a qué escuela van?

### **PROYECTO DE INMIGRACION EN GENERAL y EXPERIENCIA COMO PADRES :**

- 1) Podría hablarme de su proyecto de inmigración. Sus motivos para venir a Québec...
- 2) ¿Cómo describiría su integración en la sociedad de Quebec (empleo, relaciones con otros miembros de la comunidad, personas que le ayuden, organizaciones comunitarias)?
- 3) ¿Qué desafíos o dificultades ha encontrado durante su instalación en la sociedad de Québec? ¿Qué factores o personas han facilitado su instalación en Quebec?
- 4) ¿Cómo fue la instalación y la integración de su hijo? Que piensa de su integración...
- 5) En la educación en general, ¿usted puede notar elementos que difieren en Quebec en comparación con elementos de la educación en su país de origen? Y las similitudes?
- 6) Precisamente como padre, ¿ha encontrado desafíos durante su instalación e integración en la sociedad de Québec?
- 7) Desde su llegada a Québec, ha cambiado elementos en su manera de educar a sus hijos?

### **B) EXPERIENCIA COMO PADRES DE ESTUDIANTES Y REPRESENTACIONES DE LAS DOS ESCUELAS(origen y acogida) :**

- 1) Explícame las palabras que usted me ha dicho con la expresión Escuela en Quebec.:
- 2) ¿Cómo es esto diferente de la escuela de su país? Y en que se parecen?



- 3) ¿Qué sabe usted acerca de la escuela de sus hijos (clases, horario, número de professoras, organización del espacio, el contenido y las disciplinas que se enseñan, métodos de enseñanza y de evaluación...)?
- 4) ¿Conoce las expectativas de la escuela con usted como padre de su hijo? Y piense que es difícil o fácil de responder a estas expectativas de la escuela?
- 5) En su país de origen, su papel como padre de un estudiante fue el mismo que aquí, en Québec? Cuáles son las expectativas de la escuela en su país de origen?
- 6) ¿Cree que la escuela y los profesores conceden un lugar importante a usted en la escolaridad de sus hijos? Explique.
- 7) ¿Cómo fue su integración en las escuelas de Québec? Usted participa en grupos de padres, en comités por ejemplo? Y si no, te gustaría ser parte de estos grupos?
- 8) Y usted, ¿cuáles son sus expectativas de la escuela de Québec, por sus hijos? ¿Cree que la escuela cumple con estas expectativas.
- 9) En su opinión, ¿cuál es la mayor diferencia entre la escuela de Québec y la escuela de su país de origen? (Las expectativas de la escuela para usted y su hijo, lo que aprenden en la escuela, la actitud de los profesores ...)
- 10) ¿Cuál es el mayor parecido?
- 11) Prefiere la escuela de su país de origen o la escuela de Québec? En su opinión, hay cosas que la escuela de su país hace mejor que la escuela de Québec? Y hay cosas que la escuela de Québec hace mejor que la escuela de su país de origen?
- 12) ¿Hay cosas o elementos que usted no comprende de la escuela en Québec? ¿Habrá cosas que le gustaría saber sobre temas en que le falta información?
- 13) Como padres, había personas o instrumentos que le ayudaron a comprender la escuela en Québec (y cómo?) (organizaciones comunitarias, asociaciones, CSSS, personal de la escuela, amigos, hijos)?
- 14) ¿Qué servicios podrían ayudar más (y cómo)? ¿Sugerencias?
- 15) ¿Cree que la escuela y usted ve la escolaridad de su hijo de la misma manera?
- 16) ¿Cree que la escuela comprende a los padres inmigrantes (las familias inmigrantes)? Si no, ¿qué es necesario saber?
- 17) Hay otras diferencias que le gustaría destacar entre la escuela a su país de origen y la escuela en Québec?

**C) EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES Y LA PARTICIPACIÓN DE SUS PADRES EN ESTE EXPERIENCIA:**

1) ¿Cómo describiría la experiencia de acogida y de integración de su hijo a la escuela en Quebec ? ¿Diría usted que la adaptación de su hijo a la escuela de Quebec fue suave, gradual o brutal (difícil)? Explique.

2) Y usted, como se ha adaptado al sistema escolar de Quebec? Su adaptación fue suave, gradual o difícil?

3) ¿Cree que su hijo vive o ha vivido dificultades en la escuela de Quebec (aprendizaje, motivación, integración, comportamiento, social, ... ) ? En caso afirmativo, ¿puede decirme ? 4) ¿Cree que su hijo se va en el camino del éxito escolar en Quebec ? ¿ Y como pasó en su país en la escuela?

5) ¿Qué tipo de comentarios la escuela de Quebec le ha transmitido sobre su hijo ?

6) Para usted, que representa el éxito académico de su hijo en Quebec ( la tradición familiar, nivel de promoción social, familia desafío, la comunidad y nacional ... ) ?

7) Me gustaría saber cómo usted sigue la escolaridad de su hijo? En su casa ? Y en la escuela ?

→ Supervisión o asistencia en las tareas, la organización de una ayuda exterior ;

→ Consulta de la agenda, del calendario escolar o otro ...

→ Reuniones con los profesores (como están las relaciones con los profesores?), presencia en comités de padres ...

→ ¿Usted y su hijo hablan de la escuela juntos? ( Relaciones con otros estudiantes y el personal de la escuela, el rendimiento escolar, apreciación de la escuela, actitud a la escuela ...).

8) Usted Está satisfecho de su manera de intervenir en la escolaridad de su hijo? educación? Lo que facilita su participación en el proyecto escolar de su hijo? Lo que hace que sea más difícil?

9) ¿ Su participación en el proyecto escolar de su hijo era la misma en su país de origen?

10) ¿Usted Sabe lo que sus hijos quieren hacer como trabajo después de la escuela? ¿Está de acuerdo ? ¿Cree que estos objetivos sean realistas ?

11) ¿Su hijo tiene peticiones para usted en relación con su escolaridad y la escuela? Conoce las expectativas de su hijo?

12) ¿Cree que su visión de la escuela afecta el proyecto escolar de su hijo? Si es así, ¿cómo?

13) ¿Cree que su hijo se siente bien con su implicación en su escolaridad? Explique .

14) ¿Cree que su hijo y usted ven la escuela y la escolaridad de la misma manera? De lo contrario, en qué se diferencia ?

15) En su opinión , ¿cuáles son las prácticas de los padres que promueven el éxito académico de los niños?

16) Qué cree que es importante destacar de este estudio?

17) ¿Le gustaría decir mas cosas sobre el tema del proyecto?

***Gracias por su participación.***

***Está interesado en obtener el resumen de los resultados?***

***¿Conoce otras familias que estén interesadas en participar en la recolección de datos?***

***Oferta de la tarjeta de regalo!***

## **Annexe 10 : Schéma d'entrevue avec les ICSI**

- ✓ *Me présenter à nouveau.*
- ✓ *Faire signer le formulaire de consentement.*
- ✓ *Remercier l'intervenant/l'intervenante de sa participation.*
- ✓ *Noter le sexe de l'ICSI : \_\_\_\_\_*

### **Informations sociodémographiques :**

- Pays d'origine?
- Langues parlées?
- Parcours scolaire – études?
- Parcours professionnel?
- Expérience professionnelle comme ICSI (années ou mois)?
- Milieu de travail (ville, organisme, écoles...)?

### **A) NATURE DE L'EMPLOI:**

1) En quoi consiste votre travail concrètement (rôles, fonctions)?

2) Quels rôles et fonctions assumez-vous auprès de l'organisme communautaire auquel vous êtes rattachés? Auprès de (ou des) l'école? Auprès des familles issues de l'immigration?

### **B) PERCEPTION DES BESOINS DES FAMILLES IMMIGRANTES :**

1) J'aimerais vous entendre sur ce que vous percevez comme défis rencontrés par les parents récemment immigrés dans la construction de leur rapport à l'école du Québec.

2) Pouvez-vous me parler de facteurs qui facilitent, selon vous, leur rapport à l'école et à la scolarisation de leur enfant?

3) Selon vous, quels sont les besoins des familles récemment immigrées au Québec en ce qui concerne l'accueil et l'intégration de leurs enfants à l'école (besoins des parents, besoins des enfants)?

### **C) PERCEPTION DES STRATÉGIES DÉPLOYÉES PAR LES PARENTS POUR SOUTENIR L'EXPÉRIENCE SOCIOSCOLAIRE DE LEURS ENFANTS DANS LA SOCIÉTÉ D'ACCUEIL :**

1) Selon vous, quelles sont les différences les plus importantes entre l'école du pays d'origine de parents récemment immigrés et l'école du Québec? (fonctionnement de l'école, quotidien, place des parents à l'école, attentes envers les parents, rôles des parents, des enfants, des membres du personnel...)

2) Quels moyens les parents ont-ils à leur disposition ou prennent-ils pour déchiffrer le milieu scolaire québécois?

3) Quelles pratiques mises en place par les parents pour accompagner leurs enfants dans leur cheminement scolaire observez-vous?

4) Selon vous, quel effets ont ces pratiques sur le cheminement scolaire de l'enfant?

5) Pensez-vous que ces pratiques sont connues et reconnues des acteurs du milieu scolaire? Expliquez.

**D) PRATIQUES DÉPLOYÉES PAR LES ICSI POUR FACILITER LE RAPPORT À L'ÉCOLE DES PARENTS RÉCEMMENT IMMIGRÉS AU QUÉBEC :**

1) Pouvez-vous me parler de pratiques gagnantes que vous avez mises en place pour favoriser le rapport à l'école des familles issues de l'immigration récente?

2) Selon vous, quel impact a eu ces pratiques sur l'établissement des familles dans la société québécoise? Et sur le projet scolaire des enfants?

***Remerciements pour leur participation.  
Intérêts pour le résumé des résultats?***